



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Maria Vardilene de Oliveira

A PRODUÇÃO INTELECTUAL NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA
SOBRE AS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES: O ESTADO DA ARTE

Belo Horizonte

2023

Maria Vardilene de Oliveira

**A PRODUÇÃO INTELECTUAL NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA SOBRE
AS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES: O ESTADO DA ARTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação Profissional

Orientador: Prof. Dr. Irlen Antônio Gonçalves

Belo Horizonte

2023

O48p Oliveira, Maria Vardilene de
A produção intelectual na pós-graduação brasileira sobre as escolas de aprendizes artífices: o estado da arte / Maria Vardilene de Oliveira. – 2023. 166 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica.
Orientador: Irlen Antônio Gonçalves.
Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

1. Ensino profissional – Brasil – Teses. 2. Escolas técnicas – Brasil – Teses. 3. Ensino primário – Teses. 4. Ensino gratuito – Teses. 5. Estudantes pobres – Teses. 6. Teses – História – Brasil – Teses. I. Gonçalves, Irlen Antônio. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDD 371.425981

Maria Vardilene de Oliveira

**“A PRODUÇÃO INTELLECTUAL NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA
SOBRE AS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES: O ESTADO DA ARTE”**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 9 de agosto de 2023, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Documento assinado digitalmente
 IRLÉN ANTONIO GONCALVES
Data: 15/08/2023 18:52:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Irlen Antônio Gonçalves – Orientador
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Documento assinado digitalmente
 PABLO MENEZES E OLIVEIRA
Data: 16/08/2023 07:45:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Pablo Menezes e Oliveira
Instituto Federal de Minas Gerais

Documento assinado digitalmente
 OLÍVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA
Data: 17/08/2023 16:29:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Olívia de Moraes de Medeiros Neta
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Dedico este estudo à memória das Escolas de Aprendizizes Artífices, que constituíram a primeira configuração da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

AGRADECIMENTOS

Ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais pela oportunidade e pelo apoio institucional.

Aos professores do programa de pós-graduação em Educação Tecnológica da instituição pelo aprendizado.

Ao meu primeiro orientador, Professor Doutor Ailton Vitor Guimarães, pela compreensão, apoio e incentivo na mudança da linha de pesquisa Processos Formativos na Educação Profissional e Tecnológica para a linha História e Historiografia da Educação Profissional.

Ao meu orientador, Professor Doutor Irlen Antônio Gonçalves, pelo acolhimento, generosidade, dedicação e especialmente pela leveza na orientação e pelo esforço em proporcionar condições para que este estudo fosse o menos solitário e o mais produtivo possível.

À Professora Doutora Olívia Moraes de Medeiros Neta e ao Professor Doutor Pablo Menezes e Oliveira, por integrarem a banca da minha defesa.

A toda a minha família, amigos e colegas de trabalho e do Mestrado, a cada um que, à sua maneira, tornou realizável esta jornada.

A todos aqueles que, em algum momento e de alguma forma, contribuíram para a realização deste Mestrado.

Se eu vi mais longe, foi por estar sobre os ombros de gigantes.

Isaac Newton

RESUMO

Nesta dissertação propõe-se apresentar um Estado da Arte da produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, acerca do que já se produziu sobre as dezenove Escolas de Aprendizes Artífices criadas em 1909 até quando, em 1937, passam a se chamar Liceus Industriais. Nas buscas, evidenciaram-se dois tipos distintos de estudos sobre essa rede federal de escolas de ensino profissional primário e gratuito: um no âmbito geral, centrado no contexto nacional, e outro no âmbito específico, centrado no contexto estadual de localização das Escolas. No recorte temporal, que engloba o primeiro trabalho localizado, produzido em 1980, e o último, em 2020, selecionou-se 23 trabalhos: quinze dissertações e oito teses. Dos estados da Bahia e do Maranhão, localizou-se respectivamente uma tese e uma dissertação, que, embora não tratem especificamente das Escolas destes estados, dedicam parte da pesquisa a elas. Não se localizou produções sobre as escolas de Pernambuco e do Piauí. Além da lacuna em relação às quatro Escolas, não se localizou trabalho da natureza de Estado da Arte sobre as Escolas de Aprendizes Artífices, o que indica a necessidade de atender a demanda e suprir a lacuna a respeito da questão, com vistas a produzir um conhecimento organizado sobre os estudos já realizados sobre a temática. A problematização da pesquisa propõe discutir: o que revela a produção do conhecimento sobre essas Escolas nas dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, no período de 1980 a 2020? Desse *corpus*, fonte e objeto de pesquisa, com base na análise de conteúdo de Bardin (2016) emergiram quatro categorias de análise: espaços escolares, agentes escolares (diretores, professores e mestres das oficinas) e sujeitos escolares (aprendizes), tempos escolares e saberes escolares. No *corpus*, identificou-se que, na execução das funcionalidades das Escolas, houve dificuldades, como falta de pessoal capacitado e de um quadro curricular dos cursos e das oficinas, prédios inapropriados, bem como evasão e repetência escolar. Observou-se também que, de modo geral, a produção analisa a relação entre o que estava proposto na legislação e a concretização no cotidiano escolar, tomando como base a dinâmica social, política e econômica que levou à criação das Escolas e as transformações ocorridas no período de transição do Império (trabalho livre) para a República (trabalho assalariado). Além disso, as abordagens dos pesquisadores permitiram apreender que, apesar de na sua gênese se constituírem como um sistema federal de educação profissional, as Escolas tinham aspectos peculiares, os quais correspondiam ao contexto local, e que nem sempre foi possível se guiarem pelas prescrições legais. Devido à amplitude e à complexidade apresentada pelo tema que se propôs a discutir, uma síntese possível das respostas obtidas nesta dissertação poderia ser aquela que tenta expressar a trajetória dessas Escolas, enquanto instituições escolares criadas em um emaranhado de interesses e mudanças no País, que experimentaram dificuldades na execução de suas funcionalidades, vindo neste contexto a serem transformadas em Liceus Industriais. Assim sendo, esta pesquisa consiste em um exercício de síntese, um primeiro esforço de sistematização desse conhecimento que não esgota a possibilidade de outras análises sobre o que já se produziu a respeito dessas Escolas.

Palavras-chave: Educação Profissional no Brasil; Ensino Profissional; Escolas de Aprendizes Artífices; Desfavorecidos da Fortuna; Ensino Profissional Primário e Gratuito.

ABSTRACT

In this dissertation, we propose to present the State of the Art of producing master's and doctoral dissertations in Brazilian *stricto sensu* postgraduate courses about the 19 School of Artificers Apprentices created in 1909 until they were renamed Industrial Lyceums in 1937. Two different types of research on this federal network of primary and free vocational schools appeared in the study, one at the general level focusing on the national context, and the other at the specific level focusing on the state context of the location of the schools. A total of 23 projects, 15 dissertations and 8 thesis, were selected from the 1980s to 2020s, including the first locations of the work. From the states of Bahia and Maranhão, respectively, one thesis and one dissertation were located, which, although they do not specifically address the schools in these states, dedicate part of the research to them. No productions were found regarding the schools in Pernambuco and Piauí. Besides the gap regarding the four schools, no State of the Art work on the School of Artificers Apprentices, indicating the need to address the demand and fill the gap regarding the issue, in order to produce organized knowledge about the studies already conducted on the subject. The research problem proposes to discuss: what does the knowledge production reveal about these schools in the dissertations and theses defended in *stricto sensu* postgraduate programs in Brazil from 1980 to 2020? From this corpus, source, and research object, based on Bardin's content analysis (2016), four categories of analysis emerged: school spaces, school agents (directors, teachers, and workshop masters), school subjects (apprentices), school times, and school knowledge. In the corpus, it was identified that in the execution of the Schools' functionalities, there were difficulties such as a lack of qualified personnel and a curriculum framework for courses and workshops, inappropriate buildings, as well as school dropout and repetition. It was also observed that, in general, the production analyses the relationship between what was proposed in the legislation and the implementation of the schools, based on the social, political, and economic dynamics that led to their creation and the transformations that occurred in the transition period from the Empire (free labour) to the Republic (wage labour). Furthermore, the researchers' approaches allowed us to understand that, despite their genesis as a federal system of vocational education, the schools had peculiar aspects that corresponded to the local context, and they were not always able to follow the legal prescriptions. Due to the breadth and complexity presented by the proposed topic for discussion, a possible synthesis of the answers obtained in this research could be one that attempts to express the trajectory of these schools as educational institutions created in a tangle of interests and changes in the country, which experienced difficulties in carrying out their functionalities, ultimately leading to their transformation into Industrial Lyceums. Therefore, this dissertation consists of an exercise in synthesis, an initial effort to systematize this knowledge that does not exhaust the possibility of further analysis on what has already been produced regarding these schools.

Keywords: Professional Education in Brazil; Professional Education; Schools for Apprentice Craftsmen; Disadvantaged by Fortune; Free Primary Professional Education.

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
EAA	Escola de Aprendizizes Artífices
EAAs	Escolas de Aprendizizes Artífices
EAA-AL	Escola de Aprendizizes Artífices de Alagoas
EAA-AM	Escola de Aprendizizes Artífices do Amazonas
EAA-BA	Escola de Aprendizizes Artífices da Bahia
EAA-CE	Escola de Aprendizizes Artífices do Ceará
EAA-ES	Escola de Aprendizizes Artífices do Espírito Santo
EAA-GO	Escola de Aprendizizes Artífices de Goiás
EAA-MA	Escola de Aprendizizes Artífices do Maranhão
EAA-MG	Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais
EAA-MT	Escola de Aprendizizes Artífices do Mato Grosso
EAA-PA	Escola de Aprendizizes Artífices do Pará
EAA-PB	Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba
EAA-PE	Escola de Aprendizizes Artífices de Pernambuco
EAA-PI	Escola de Aprendizizes Artífices do Piauí
EAA-PR	Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná
EAA-RJ	Escola de Aprendizizes Artífices do Rio de Janeiro (Campos)
EAA-RN	Escola de Aprendizizes Artífices do Rio Grande do Norte
EAA-SC	Escola de Aprendizizes Artífices de Santa Catarina
EAA-SE	Escola de Aprendizizes Artífices do Sergipe
EAA-SP	Escola de Aprendizizes Artífices de São Paulo
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
MAIC	Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio
PPGET	Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNICAMP	Universidade Federal de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses sobre as EAAs (1980-2020).....	33
Quadro 2 – Localização e datas de inauguração das EAAs (1910-1911)	62
Quadro 3 – Principais marcos e mudanças sobre as EAAs (1909-1937)	68
Quadro 4 – Categorias de análise	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das dissertações e teses sobre as EAAs em relação ao panorama local e/ou nacional e ao quantitativo de pesquisas anual (1980-2020)	84
Tabela 2 – Produção sobre as EAAs por instituição de realização das pesquisas (1980-2020)	85
Tabela 3 - Distribuição das dissertações e teses sobre as EAAs por programa de pós-graduação (1980-2020).....	86
Tabela 4 – Autores da produção em análise referenciados, autores que os referenciam e número de indicações	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 O CONHECIMENTO SOBRE AS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES	20
1.1 A metodologia do Estado da Arte.....	20
1.1.1 <i>Levantamento da produção</i>	20
1.1.2 <i>Percurso metodológico</i>	25
1.1.3 <i>Procedimentos metodológicos</i>	30
1.2 Os cenários nacional e internacional	35
1.2.1 <i>Literatura sobre as Escolas de Aprendizes Artífices na pós-graduação</i>	36
1.2.1.1 <i>Contribuições de outros estudos na análise do corpus da pesquisa</i>	36
1.2.1.1.1 <i>Artigos</i>	37
1.2.1.1.2 <i>Pesquisas produzidas no Brasil</i>	41
1.2.1.1.3 <i>Pesquisas produzidas no estrangeiro – França e Portugal</i>	45
2 ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES	52
2.1 Das Escolas de Aprendizes Artífices aos Liceus Industriais (1909-1937).....	52
2.1.1 <i>Instalação e manutenção</i>	69
2.1.2 <i>Oficinas e cursos</i>	72
2.1.3 <i>Aprendizes</i>	75
2.1.4 <i>Direção e corpo docente</i>	77
2.1.5 <i>Currículo</i>	79
2.1.6 <i>Fluxo escolar</i>	81
3 ESTADO DA ARTE DA PRODUÇÃO INTELECTUAL ACERCA DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIROS (1980-2020)	83
3.1 Dissertações e teses	83
3.1.1 <i>Tendências dos temas e dos objetivos</i>	89
3.1.2 <i>Abordagens metodológicas</i>	93
3.1.3 <i>Enfoques teóricos</i>	98
3.1.4 <i>Questões e conclusões</i>	115
3.2 Categorias de análise	127

3.2.1	<i>Espaços escolares</i>	129
3.2.2	<i>Agentes escolares e sujeitos escolares</i>	130
3.2.3	<i>Tempos escolares</i>	134
3.2.4	<i>Saberes escolares</i>	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS		138
REFERÊNCIAS		143
APÊNDICE A – Títulos, autores, ano e escolas dos estudos analisados – Dissertações		152
APÊNDICE B – Títulos, autores, ano e escolas dos estudos analisados – Teses		153
APÊNDICE C – Resumo dos temas e dos objetivos dos estudos analisados – Dissertações		154
APÊNDICE D – Resumo dos temas e dos objetivos dos estudos analisados – Teses		156
APÊNDICE E – Resumo das questões de pesquisa e das conclusões dos estudos analisados – Dissertações		157
APÊNDICE F – Resumo das questões de pesquisa e das conclusões dos estudos analisados – Teses		161
APÊNDICE G – Principais autores referenciados nos estudos, autores da produção em análise e ano de conclusão do estudo, e número de indicações		163

INTRODUÇÃO

A Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET), do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), na qual se insere esta dissertação, abre caminhos de pesquisa sobre variadas temáticas.

Nesse sentido, a partir do tipo de pesquisa do Estado da Arte, a presente dissertação visa compreender a produção do conhecimento acerca das dezenove Escolas de Aprendizizes Artífices (EAAs), criadas para ofertar o ensino profissional primário e gratuito, “preferidos os desfavorecidos da fortuna”, em cumprimento do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909¹, até quando, por meio da Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937, passam a se chamar Liceus Industriais.

Composto por dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros, o *corpus* de análise, fonte e objeto de pesquisa, possui um recorte temporal que abrange o primeiro trabalho localizado, produzido em 1980, até o último, em 2020, destacando-se, nesta dissertação, as principais tendências dos temas e objetivos, as abordagens metodológicas, os enfoques teóricos e as questões e conclusões dessa produção intelectual sobre as EAAs. Analisa-se, também, outros estudos de pós-graduação sobre essas Escolas, no âmbito nacional e estrangeiro, que foram identificados para além do *corpus*. Além disso, aborda-se a legislação federal sobre essa rede de escolas, no que tange ao período legislativo de sua existência, 1909 a 1937, em diálogo com o *corpus* e, ainda, com outros estudos que são referência na temática.

Na realização deste estudo bibliográfico do processo de criação, organização e desenvolvimento das EAAs, ao traçar o panorama da produção e identificar os focos de interesse em relação às EAAs, propomos discutir: o que revela a produção do conhecimento sobre essas Escolas nas dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, no período de 1980 a 2020?

O interesse em realizar a pesquisa surgiu durante o primeiro e o segundo semestre do curso de Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG quando, durante a realização de

¹ Na definição do público-alvo dessas instituições de ensino, de acordo com o decreto de criação, foi considerado que o aumento constante da população das cidades demandava que fossem feitas mudanças de modo a ajudar as classes proletárias a enfrentar as dificuldades “da luta pela existência”. Isso significava dar preparo técnico e intelectual aos filhos dessa classe, considerada como desfavorecida da fortuna, bem como fazê-los “adquirir hábitos de trabalho profícuo”, que os afastariam “da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909b).

algumas disciplinas², considerei por diversas vezes o seguinte questionamento: o que é a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e o que foi produzido por aqueles que estudaram e pesquisaram sobre essa rede? Tal questão desafiou-me a compreender o campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mais especificamente as EAAs.

Considerando isso, após reuniões de orientação na linha de pesquisa Processos Formativos na Educação Profissional e Tecnológica, na qual deu-se o ingresso no Mestrado, e depois de alguns encontros com o atual orientador, foi solicitado junto à coordenação do Programa a mudança de linha de pesquisa e de orientação, que foi deferida.

Na busca da identificação do objeto, foram iniciadas pesquisas sobretudo no catálogo de dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil, disponíveis no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A leitura de títulos e resumos indicou uma demanda e lacuna de um conhecimento da produção histórica e historiográfica do desenvolvimento da rede de EPT.

Tal como ocorre com outros campos do conhecimento, as pesquisas em EPT também têm procurado formular suas próprias questões e buscado seus próprios caminhos para tratá-las. Nesse aspecto, em torno da produção do conhecimento de pesquisas em educação, Ivani Fazenda (2000), ao discutir as dificuldades que podem surgir na escolha de um tema, no enunciado do problema e em seu encaminhamento, assinala os temas muito explorados como aqueles que apresentam maior dificuldade na fase da revisão bibliográfica. Segundo Fazenda (2000, p. 17) defrontar-se com um extenso número de obras sobre o tema escolhido poderá suscitar no pesquisador o sentimento de que sua contribuição tem possibilidade de ser redundante ou inoportuna, porém, considera que “muitas vezes um tema muito pesquisado pode ser relevante para a Educação. A abertura a novas formas de investigação poderá revelar aspectos ainda não desvelados, mas importantes” Diante disso, aponta como umas das formas de investigação para esse caso optar-se “por um estudo compilatório ou classificatório”:

Considero extremamente úteis estudos dessa natureza, pois possibilitam a outros pesquisadores avançarem no aprofundamento dos itens não adequadamente explorados. Em meu itinerário de pesquisadora, defrontei-me com essa dificuldade no início da década de 80. Minha intenção era pesquisar os efeitos da Educação no Brasil na década de 60. Ao levantar a bibliografia sobre o tema, encontrei uma quantidade enorme de títulos referentes à situação política e econômica do Brasil, mas pouco se falava sobre Educação (FAZENDA, 2000, p. 17).

² Fundamentos da Educação Tecnológica; Educação, Trabalho e Identidade Profissional; e Prática de Pesquisa em Educação Tecnológica.

Diante dessa problemática, a forma de exploração vai depender, portanto, da opção metodológica escolhida e do problema de pesquisa formulado. Daí a importância tanto para o orientador quanto para o orientando de conhecer a origem do problema a ser pesquisado. Assim, ante a ausência de um estudo do tipo Estado da Arte acerca das EAAs, verificada ainda na fase exploratória da pesquisa, dentre as formas de investigação possíveis, propõe-se aqui a realizar o primeiro esforço de inventariar e sistematizar a produção do conhecimento sobre essas Escolas.

Na literatura que trata deste tipo de pesquisa, encontram-se discussões acerca de duas denominações possíveis sobre o tipo de estudo que, a partir de revisões bibliográficas, visa inventariar e sistematizar o que foi produzido num determinado período e campo do conhecimento, quais sejam: Estado da Arte (abordaria todos os setores de publicações) e Estado do Conhecimento (abordaria apenas um setor de publicações) (ROMANOWSKI; ENS, 2006; SILVA; SOUZA; VASCONCELLOS, 2020).

É importante salientar que as duas terminologias são utilizadas como sinônimo em diferentes e várias pesquisas. Há pesquisadores que preferem adotar uma ou outra terminologia. De qualquer forma, como recurso metodológico, Estado da Arte ou Estado do Conhecimento, o que se torna mais relevante é que, por se tratar de um instrumento que busca compreender o conhecimento sobre determinado tema e período de tempo, seja realizado um levantamento bibliográfico que possibilite a sistematização dos dados da produção.

Na presente dissertação, opta-se por utilizar a terminologia Estado da Arte porque ao retratar o estado das pesquisas em educação acerca dessas Escolas, esta pesquisa não se restringe a identificar o *corpus* de estudo ou a estudar apenas os resumos de dissertações e teses, mas a analisar, categorizar e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas da produção com vistas a sistematizar o que vem sendo produzido sobre as EAAs e assim contribuir na amplitude deste conhecimento.

Nessa discussão e como afirma Michel de Certeau (1982, p. 57) que numa pesquisa científica “um estudo particular será definido pela relação que mantém com outros” uma vez constatada a inexistência de estudo que tenha realizado um mapeamento e discussão da produção acadêmica no Brasil sobre as dezenove EAAs, chegou-se na temática deste estudo: pesquisar sobre o conhecimento produzido nos programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiro, dissertações e teses defendidas no período de 1980 a 2020, acerca dessa rede de ensino profissional primário e gratuito, destinada preferencialmente aos filhos dos desfavorecidos da fortuna, que deu origem à atual RFEPCT, desde a sua criação, em 1909, até 1937, quando passam a ser denominadas Liceus Industriais.

Nesse percurso, a pesquisa ganhou forma e se definiu, tomando-se como fonte e objeto de pesquisa a produção intelectual em questão. A partir dessa definição, foram realizadas novas buscas em outros bancos digitais, tanto das instituições originadas das então EAAs, quanto da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Domínio Público e do *Google Acadêmico*, de maneira a dar sustentação à escrita e adquirir segurança quanto a proposta de pesquisa.

As dissertações e teses analisadas nesta dissertação são, portanto, documentos tomados como fontes. Quanto aos documentos, de acordo com Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 245), a escolha “consiste em delimitar o universo que será investigado. O documento a ser escolhido para a pesquisa dependerá do problema a que se busca uma resposta, portanto não é aleatória a escolha. Ela se dá em função dos objetivos e/ou hipóteses sobre apoio teórico”. Assim, as perguntas feitas ao documento são tão importantes quanto o próprio documento, já que são as perguntas que dão sentido, tanto à investigação a ser realizada quanto ao documento a ser explorado.

Dessa forma, tornou-se necessário fazer uma pergunta às dissertações e teses, de forma a dar um direcionamento na busca a ser empreendida. A partir dessa compreensão, a pesquisa, portanto, teve a intenção de realizar uma investigação com vistas a responder o que revela a produção intelectual na pós-graduação *stricto sensu* brasileira sobre as EAAs.

Diante disso, a pesquisa foi definida como exploratória, de forma a aclarar as possibilidades de produção de um Estado da Arte, tipo de pesquisa de caráter bibliográfico, que comumente a partir de dissertações e teses, visa inventariar e sistematizar a produção do conhecimento sobre um determinado tema. Trata-se de tipo de pesquisa de grande importância na evolução da ciência por permitir identificar como o tema vem sendo tratado na construção do conhecimento e, também, indicar possibilidades de novas abordagens de estudo.

Feitas essas delimitações, propõe-se a seguinte divisão de capítulos. O capítulo um enfoca o conhecimento sobre as EAAs a partir da metodologia do Estado da Arte e apresenta outros estudos nos cenários nacional e internacional, para além do *corpus*. No cenário nacional, a contribuição para a presente dissertação dá-se por meio de dois artigos Roschild e Leon (2020) e Santos (2020), e de uma série documental e de um livro, ambos de Ferreira (1994; 2002). No cenário internacional, a contribuição é de uma dissertação de Brito von Szilágyi (2020) e de uma tese de Santos (2017).

No capítulo dois, toma-se como referência a legislação federal proposta para as EAAs, considerando os seus 28 anos de existência (1909-1937) em diálogo com estudos analisados

durante a pesquisa, tanto os que constituem o seu *corpus*, quanto outros que se destacam no que se refere ao ensino profissional como Fonseca (1961), Soares (1981; 1982), Cunha (2000a; 2000b) e Manfredi (2002). Abordando-se acerca da: instalação e manutenção; oficinas e cursos; aprendizes; direção e corpo docente; currículo e fluxo escolar.

O capítulo três aborda o contexto da produção intelectual em análise. Com relação aos 23 estudos que a compõem, foram identificadas as tendências dos temas e dos objetivos, as abordagens metodológicas, os enfoques teóricos, as questões e conclusões. A isso, seguiu-se o registro dessa identificação, na forma de tabelas, possibilitando uma comparação entre os estudos, conforme se observa no decorrer do capítulo e nos Apêndices. Além disso, nesse mesmo capítulo, foram tratadas as quatro categorias de análise que emergiram da pesquisa: espaços escolares, agentes escolares (diretores, professores e mestres das oficinas) e sujeitos escolares (aprendizes), tempos escolares e saberes escolares. Em todas essas etapas da investigação, cuidou-se de analisar, de forma particular, os estudos que compõem o *corpus*.

Os resultados apontados a partir da análise da produção constam nas considerações finais, seguidos das referências e dos apêndices que apresentam: títulos, autores, ano e escolas dos estudos analisados (A e B); resumo dos temas e dos objetivos dos estudos analisados (C e D); resumo das questões de pesquisa e das conclusões dos estudos analisados (E e F) e principais autores referenciados nos estudos, autores da produção em análise e ano de conclusão do estudo, e número de indicações (G).

1 O CONHECIMENTO SOBRE AS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES

Numa pesquisa acadêmica são comuns e muitas as dificuldades, as inquietações e diversos os caminhos que se pode empreender. Diante disso, para que ao final se produza um trabalho de qualidade, faz-se necessário uma constante revisão e reorganização do projeto inicial de estudo, que, por vezes, passa por inúmeras transformações, sendo em muitos casos redefinido no curso da pesquisa. Portanto, “o ato de apropriação do objeto da escrita pressupõe uma exaustiva pesquisa anterior sobre o tema que deve ser compreendido em seus vários aspectos. Somente depois disso será possível comunicá-lo aos outros” (FAZENDA, 2000, p. 13-14).

Nesse percurso, a intenção da pesquisa, que seria inicialmente investigar a EPT como um instrumento de prevenção à criminalidade praticada por sujeitos em estado de vulnerabilidade social, o que se justificaria pelo fato de este grupo historicamente excluído por questões socioeconômicas revelar a maior incidência de criminalidade no Brasil, foi reconfigurada, tomando novos rumos inclusive conforme citado na introdução levando à mudança de linha de pesquisa no programa do Mestrado. Dessa forma, o projeto inicial de pesquisa passou a ser a compreensão do conhecimento produzido acerca das EAAs.

1.1 A metodologia do Estado da Arte

Ao assumir essa tarefa de investigação, a proposta deste capítulo consiste em apresentar a seguir a metodologia do Estado da Arte sobre as EAAs com ênfase no levantamento apreendido, no trajeto percorrido e nos procedimentos metodológicos da pesquisa. Após isso, será delineada a produção do conhecimento acerca das Escolas para além do *corpus* de pesquisa, apresentando seus percursos nos cenários nacional e internacional.

1.1.1 Levantamento da produção

O levantamento realizado indicou que há ausência de trabalho da natureza de um Estado da Arte da produção na pós-graduação sobre a temática, portanto, compreendendo uma lacuna que se abriu para justificar a apresentação da pesquisa, geradora desta dissertação. Dessa maneira, o esforço, ora empreendido, no sentido de sistematização da produção do conhecimento na pós-graduação *strictu sensu* brasileira sobre as EAAs, soma-se ao conhecimento já existente.

A importância de uma pesquisa desta natureza tem sua relevância resguardada na necessidade de se realizar uma análise que conduza a uma ampla compreensão do estado atingido pelo conhecimento em determinada temática. Na presente dissertação, a importância relaciona-se à compreensão do conhecimento produzido por pesquisadores que se dedicaram ao estudo das EAAs, perpassando o processo de criação, de implementação e de desenvolvimento dessa rede de dezenove escolas de ensino profissional, criadas em conjunto nos estados brasileiros, com a mesma finalidade e estrutura organizacional.

Nessa perspectiva, no que diz respeito à opção pelo enfoque do Estado da Arte, já mencionada na introdução, para Melo (2016) esse tipo de pesquisa não é apenas uma revisão de estudos anteriores, mas sobretudo uma apresentação de indícios e apreensões do conhecimento a partir de estudos, como dissertações e teses. Trata-se, segundo o autor, de “um movimento de aproximar e distanciar as pesquisas acadêmicas, a fim de enxergar o fundo teórico, metodológico e temático comum às mesmas” (MELO, 2006, p. 62-63).

A respeito disso, Fiorentini (1994) apresenta três razões particulares pela decisão metodológica de se utilizar dissertações e teses em estudo de Estado da Arte:

- o número de pesquisas produzidas fora do âmbito dos cursos de pós-graduação, não ultrapassa mais do que uma pequena parcela do número de pesquisas traduzidas em dissertações ou teses;
- maior consistência teórico-metodológica dos trabalhos produzidos no âmbito dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que foram produzidos mediante orientação especial e posteriormente julgados e aprovados por uma banca examinadora;
- pesquisas fora do âmbito de pós-graduação, além de possuírem relatos mais sintéticos e objetivos que aqueles expressos em dissertações ou teses acadêmicas, raramente explicitam o processo de investigação, dificultando a análise delas.

Haddad (2002), assim define os estudos deste tipo:

Os estudos do tipo Estado da Arte permitem, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar as temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura (Haddad, 2002, p. 9).

De acordo com Ferreira (2021) à medida que os estudos identificados como Estado da Arte foram se avolumando em diversas temáticas e áreas disciplinares, este tipo de investigação foi sendo reconhecido como distinto de outros. Diante disso, vêm se constituindo como um campo de conhecimento próprio que contribui com indícios importantes para diferentes campos do conhecimento. Para a autora, um Estado da Arte trata-se de um “esforço hercúleo do homem de querer dar sentidos ao desconhecido e ao disperso para a compreensão de si mesmo, dos outros e do mundo” (FERREIRA, 2021, p. 20).

Dessa maneira:

Estudos do estado da arte não se definem na delimitação pelo tipo de material que eles abarcam, decidindo-se apenas pelas dissertações de mestrado e teses de doutorado e/ou também por artigos científicos, trabalhos de conclusão de curso, ou ainda pelas produções em congressos na área, publicações em periódicos e em livros etc. Ou, então, pelo volume e extensão das fontes em que os trabalhos foram gerados: uma associação de pesquisadores da educação, um banco de dados de periódicos indexados, instituições públicas federais, estaduais ou municipais, por exemplo. Todos esses pontos fazem parte do estado da arte por uma explicitação rigorosa de suas opções teóricas e metodológicas (FERREIRA, 2021, p. 18).

De tal modo, para Ferreira (2021, p. 18), o Estado da Arte “se refere a um fazer que não é apenas o seu fazer, mas a construção de uma história da produção acadêmica que pode gerar possíveis e novas histórias, novas inteligibilidades” acerca daquilo que o pesquisador se propõe a investigar.

Nessa discussão, é importante destacar que em um dos trabalhos que compõe o *corpus* deste relatório de pesquisa, Pereira (2008), em sua tese *Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais, primeira configuração escolar do CEFET-MG, na voz de seus alunos pioneiros (1910-1942)*, numa pesquisa de caráter sócio-histórico, por meio das memórias de alunos pioneiros da Escola de Aprendizizes Artífice de Minas Gerais (EAA-MG), discorre na introdução acerca da literatura sobre as EAAs no âmbito do cenário nacional e estadual. No primeiro enfoque, Pereira (2008, p. 48) aborda trabalhos “como o de Fonseca (1961), Cunha (2000), Cunha, Soares e Vinha (1980), que já são estudos reconhecidos pela tradição brasileira sobre a educação profissional técnica” e, no segundo, trata de pesquisadores que escolheram como objeto de investigação a conjuntura específica de nove EAAs em diferentes estados brasileiros: Bastos (1980), Pará; Madeira (1999)³, Ceará; Queluz (2000), Paraná;

³ Ao referenciar a dissertação de Maria das Graças de Loiola Madeira, *Uma incursão na memória da educação cearense: a experiência da Escola de Aprendizizes Artífices do Ceará (1910-1918)*, Pereira (2008) indica o ano de 1999. Contudo, no arquivo da dissertação da autora o ano de defesa corresponde a 1998. Desse modo, no que tange a estudos que referenciam este estudo como 1999, na presente dissertação será mantida esta referência,

D'Angelo (2000), São Paulo; Souza (2002), Amazonas; Ferreira (2002)⁴, Paraíba; Patrício (2003), Sergipe e Kunze (2005), Mato Grosso (PEREIRA, 2008, p. 50).

A seguir, chama atenção para aqueles estudos que, para ela, permitiram uma aproximação com as questões de investigação e com o objetivo de sua pesquisa: Queluz (2000) por possibilitar “melhor compreender o papel exercido pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, que fora criado com a intenção de reorganizar o ensino ministrado nas Escolas de Aprendizizes Artífices em todo o país”; Ferreira (2002) que “contribuiu para a compreensão epistemológica do papel das instituições disciplinares no contexto da exclusão e do controle social”; Patrício (2003) que realizou entrevistas com dois ex-alunos da Escola de Aprendizizes Artífices do Sergipe (EAA-SE), “permitiu uma aproximação” com seu estudo “ao estabelecer as características peculiares da escola, tratando a questão das fontes de pesquisa e enfatizando aspectos da cultura escolar na perspectiva da educação cívica e da formação para o trabalho” e Kunze (2005) que “permitiu uma aproximação com as nossas questões de investigação, à medida que a autora tentou conhecer o percurso desenvolvido pela EAA-MT”. Por fim, a autora conclui que “em síntese, vale ressaltar que os pesquisadores citados anteriormente, estudiosos das EAAs em seus respectivos estados, deixaram sua parcela de contribuição a essa pesquisa” (PEREIRA, 2008, p. 51-52).

Nas considerações finais, ao sintetizar a compreensão acerca dos propósitos da pesquisa, a autora ressalta que, após uma leitura crítica das pesquisas já realizadas sobre as EAAs, apresentou os dados da produção “com o intuito de construir um conhecimento cientificamente organizado sobre os estudos já realizados, até o momento, a respeito de distintas EAAs. Em outras palavras sugerimos a realização do ‘estado da arte’ a propósito dessas instituições” (PEREIRA, 2008, p. 317).

Transcorrido mais de doze anos desta produção, não foi localizada nenhuma dissertação ou tese que realizou levantamento do que se conhece sobre as EAAs, o que indica a necessidade de atender a essa demanda e de suprir essa lacuna a respeito da questão, a partir

sendo eles: (Pereira, 2008); Patrício (2003); (Kunze, 2005). E, quando se tratar da nossa própria referência será considerado o ano de 1998.

⁴ Dos estudos apresentados por Pereira (2008), o estudo de Almiro de Sá Ferreira, *Profissionalização dos excluídos: a Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba (1910-40)*, publicado em 2002, foi identificado na presente pesquisa em formato de livro, embora seja referido pela pesquisadora como dissertação de mestrado. Inclusive, o título e as respectivas páginas de citações usadas pela autora coincidem com as páginas do livro. Com relação aos demais estudos, não foram encontradas divergências de nomenclatura. Ainda em relação ao estudo de Ferreira (2002), pelo fato deste estudioso ser referenciado tanto por Pereira (2008) quanto por outros pesquisadores cujos estudos compõem o *corpus*, a obra é abordada no presente capítulo.

da originalidade da proposta desta dissertação. Trata-se de um estudo que se justifica por possibilitar “uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 41).

Também no sentido de como vem se constituindo o Estado da Arte sobre as EAAs em artigos, foi identificado que não existe um conhecimento organizado sobre os estudos já realizados. Tendo isso em vista, apresenta-se neste capítulo dois artigos localizados e que apresentam apenas dados parcelares da produção em pauta.

O artigo de Roschild e Leon (2020) apresenta pesquisa sobre Educação Profissional realizada no repositório da CAPES, mapeando-se apenas cinco trabalhos sobre essa temática. Com relação ao presente *corpus*, aborda apenas a dissertação de Pandini (2006), que trata da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná (EAA-PR) e a tese de Carvalho (2017), que discute a criação do sistema federal de ensino profissional brasileiro, representado pelas EAAs.

Santos (2020), também em formato de artigo, analisa obras ligadas à História da Educação Profissional no Brasil, com destaque para apenas quatro trabalhos que tratam das EAAs, os quais fazem parte do conjunto de estudos em análise. Sendo duas dissertações: D’Angelo (2000), que trata da Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo (EAA-SP) e a referida dissertação de Pandini (2006), que enfoca a EAA-PR, e duas teses: Gurgel (2007), que apresenta a trajetória da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte (EAA-RN) e Sousa (2015), que cuida da formação profissional no percurso da EAA-RN à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1909-1971).

Ante a essa constatação de que não existe um estudo do tipo Estado da Arte sobre as EAAs, reconhece-se como uma demanda e uma lacuna de conhecimento a respeito da temática, fator que justifica a elaboração desta dissertação sobre o conhecimento já produzido em dissertações e teses realizadas em programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros, no recorte temporal de 1980 a 2020, respectivamente, ano do primeiro e do último estudo localizado no levantamento apreendido.

Desse modo, verificamos a necessidade de mapear, discutir e sistematizar a produção acadêmica sobre as EAAs. Além disso, compreender esta produção, tornando esta dissertação fonte de consulta, permitirá auxiliar futuros pesquisadores na compreensão da produção teórica realizada nesta temática, na formulação de novas hipóteses e novos olhares sobre o objeto, ou ainda que se aprofundem em pesquisas já implementadas.

1.1.2 *Percurso metodológico*

A etapa de definição de qual metodologia será utilizada na pesquisa faz parte do planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla. Esse planejamento de acordo com Gil (2008), envolve a previsão de análise e interpretação dos dados coletados. Nesse sentido, permitirá a testagem das hipóteses levantadas pelo pesquisador, ao qual cabe, portanto, investigar e escolher qual metodologia responderá com maior exatidão ao seu problema de pesquisa.

Para o alcance dos objetivos traçados, desde o projeto de pesquisa do qual resulta a presente dissertação, a metodologia empregada é o Estado da Arte, que possibilita compreender o estado alcançado pelo conhecimento sobre determinado tema e em um determinado período de tempo. No caso, a compreensão da produção do conhecimento a respeito das EAAs, com base nos trabalhos identificados na revisão de literatura.

Trata-se, portanto, da realização de um Estado da Arte, que pode significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico abordado. Isto porque Estados da Arte podem constituir um marco histórico, de uma determinada área do conhecimento possibilitando verificar sua evolução.

Segundo Soares (1989), num Estado da Arte é preciso identificar no *corpus* de estudo os enfoques e perspectivas que vêm sendo dados ao fenômeno analisado. Por isso, este tipo de pesquisa não pode se restringir a identificar a produção do conhecimento, mas analisá-la, categorizá-la e revelar as múltiplas análises já existentes sobre a temática. Além disso, segundo a autora, estudos desta natureza são de grande importância, e “podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema - sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas” (SOARES, 1989, p. 4).

Para Gil (2008), independentemente de seu escopo, que tem por base o procedimento adotado para coleta dos dados, a pesquisa científica dispõe de uma multiplicidade de tipos, procedimentos e instrumentos técnicos no processo de produção do conhecimento, na qual se encontra a bibliográfica, caracterizada pela produção científica a partir de material já elaborado.

De acordo com Haddad (2002) e Teixeira (2006) um Estado da Arte é uma pesquisa de caráter bibliográfico, que se caracteriza, conforme corrobora Rossetto *et al.* (2013, p. 1), pela busca de um panorama das produções científicas concebidas em determinada área do conhecimento, permitindo “sistematizar um determinado campo do conhecimento, mapear e

reconhecer as produções, identificando temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa, num recorte temporal definido”.

Trata-se de um exercício desafiador de busca ao que ainda não foi feito, de um não conhecimento de totalidade de determinadas áreas do conhecimento, a partir do caminho percorrido por outros pesquisadores.

Em síntese, um Estado da Arte, consiste conforme André *et al.* (1999) em um balanço do conhecimento, mediante análise comparativa de diversos trabalhos sobre uma temática em questão. Apresenta-se como produção que possibilita construir novas perspectivas, que contribuam com uma determinada área do conhecimento e, dessa forma, com a evolução da ciência.

Nesse sentido, de acordo com Santos *et al.* (2020, p. 213), a metodologia de trabalho para desenvolver este tipo de pesquisa deve seguir “etapas estruturantes que compõem seu processo de construção, o que não impede que cada pesquisador tenha a liberdade de adaptá-las de acordo com as demandas de seu estudo”.

Dessa forma, Santos *et al.* (2020, p. 213) realizam uma compilação das etapas estruturantes do processo metodológico de pesquisas em Estado da Arte, propostas por autores que discutem este tipo de pesquisa na literatura brasileira, sintetizadas nas etapas seguintes, as quais busca-se empreender no presente objeto de estudo:

1. identificação da temática e do objeto de estudo que se pretende investigar: trata-se de uma delimitação da intenção do pesquisador em produzir um Estado da Arte sobre alguma temática em determinada área do conhecimento a partir da clarificação de uma pergunta inicial (MOROSINI; FERNANDES, 2014);
2. identificação das fontes de pesquisa: é realizada pela adoção de critérios que possibilitarão a escolha por fontes de busca (ROSSETTO *et al.*, 2013) ou por *corpus* de análise, constituído de livros, teses e dissertações, textos de eventos, periódicos etc. (MOROSINI; FERNANDES, 2014; ROMANOWSKI, 2002), e que também abrange a demarcação do *corpus* de pesquisa (SOARES; MACIEL, 2000), ou seja, os bancos de dados de localização de trabalhos científicos, os quais catalogam a produção acadêmica disponível;
3. recorte de tempo: trata-se de uma busca por produções publicadas, usualmente, em um período previamente definido. É uma etapa necessária no processo metodológico da modalidade de pesquisa em Estado da Arte, pois mostra o cenário de pesquisas sobre determinado tema e reúne as informações necessárias daquele período somente.

Essa etapa possibilita esclarecer a relevância acadêmica e social do estudo, bem como apresentar as possíveis lacunas que poderão ser encontradas naquele momento;

4. identificação dos descritores da pesquisa: é baseada em critérios que passam pela escolha de palavras com afinidade com o objeto de investigação e pela desconsideração de termos que podem conduzir à busca por pesquisas destoantes do tema proposto com o objetivo de afunilar a produção sobre um determinado tema. Um importante auxílio para conduzir a investigação são os operadores booleanos AND, OR e AND NOT, recursos de combinação de termos que facilitam a busca nos bancos de dados;

5. levantamento do material: consiste em uma sistematização do mapeamento referente às produções científicas (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI; ENS, 2006) por meio do levantamento dos estudos disponibilizados nos bancos de dados (ROMANOWSKI, 2002). Assim, de posse dos descritores e do *corpus* de pesquisa definidos, realiza-se o mapeamento, considerando-se também o recorte temporal previamente definido;

6. tabulação dos dados do resumo: trata-se de uma análise do conteúdo dos resumos que foram selecionados na coleta do material (ROMANOWSKI; ENS, 2006), organizados num quadro-resumo (TEIXEIRA, 2006) que permita categorizar as produções em suas distintas naturezas, nome do autor, tipo de estudo, programa de pós-graduação (caso o trabalho assim se configure), temática e ano da pesquisa. Analisa-se ainda o conteúdo do resumo, sintetizando-o no mesmo quadro, de modo a dar ênfase na discussão do trabalho;

7. leitura e síntese preliminar: compreende uma análise do resumo, na qual se considera o tema, os objetivos, as problemáticas, as metodologias, as conclusões e a relação entre pesquisador e área, caracterizando-se como o próprio relatório de estudo (ROMANOWSKI, 2002);

8. categorização: é um processo no qual serão identificadas as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nos trabalhos, e que faz alusão à obtenção dos balanços que norteiam a análise das temáticas mais recorrentes na área de conhecimento estudada (HADDAD, 2002; ROMANOWSKI; ENS, 2006). A identificação dessas temáticas é de fundamental importância, pois contribui na verificação dos avanços teóricos por meio da observação de abordagens recorrentes à área e daquelas que estão em fase de desenvolvimento (HADDAD, 2002), uma das características centrais das pesquisas do tipo Estado da Arte;

9. análise e conclusões a partir da síntese: é desenvolvida após a leitura preliminar dos textos mapeados e considera, como aponta Romanowski (2002), a pesquisa propriamente dita, a partir da realização de várias leituras dos textos de forma verticalizada (buscando seus nexos internos) e horizontalizada (o encontro de situações semelhantes entre eles), a fim de se obter uma visão de conjunto. Essa busca é alcançada pelo acesso ao conteúdo total das obras selecionadas (SPOSITO, 2009), pois um Estado da Arte, não pode ser realizado somente a partir de resumos.

A partir dessa orientação é que embasamos o presente estudo. As etapas de 1 a 5 foram desenvolvidas na fase exploratória, ou seja, até a finalização do projeto de pesquisa, e as etapas de 6 a 9 são trabalhadas no decorrer desta dissertação. Dessa maneira, a partir da organização das produções num quadro-resumo, é que é elaborado o próprio relatório de pesquisa para então chegar-se à categorização, que trata dos temas abordados e as relações apresentadas nos estudos. Pelo acesso total dos trabalhos localizados é realizada a pesquisa propriamente dita.

Vencidas as etapas estruturantes e, assim, definidos os procedimentos de análise dos trabalhos mapeados, categorizados e lidos, segundo Santos *et al.* (2020, p. 216):

Ocorre, por fim, a proposição de inferências e considerações (ROMANOWSKI; ENS, 2006) sobre os mesmos, exercício esse que determina o rigor científico dessas pesquisas, o qual evidencia suas contribuições por meio da identificação de lacunas existentes nos trabalhos, suas contradições, vieses e avanços teóricos (SOARES, 2000; HADDAD, 2002).

Nessa perspectiva, as etapas sistematizadas não configuram processos estanques e lineares do que será realizado, mas são indicativos para o desenvolvimento de pesquisas do tipo Estado da Arte, mais qualificadas e aprofundadas em determinada área do conhecimento, que, por sua natureza, transcende o mero mapeamento descritivo de produções acadêmicas.

A proposta da pesquisa segue uma abordagem qualitativa relacionada à descrição e à interpretação dos fenômenos sociais. Para Silva e Menezes (2005, p. 20), essa abordagem “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

Quanto à técnica de coleta de dados, a pesquisa se configura como documental que, segundo Lakatos e Marconi (2003), caracteriza-se pela fonte de coleta de dados estar restrita a

documentos, escritos ou não. Para Alves-Mazzotti (1999), documento é qualquer registro que possa ser usado como fonte de dados e informações. Nesse sentido, o *corpus* documental da pesquisa é composto pelas teses e dissertações sobre as EAAs.

A identificação, categorização e análise dos dados são realizadas com base na análise de conteúdo, utilizando como referência Bardin (2016), para responder o que revela a produção do conhecimento sobre as EAAs nas dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, no período de 1980 a 2020.

Segundo Bardin (2016, p. 125), a análise de conteúdo objetiva analisar o que foi feito em meio a uma investigação, construindo e apresentando concepções em torno de um objeto de estudo, e dá-se em três fases fundamentais: “a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. A pré-análise é a fase em que ocorre o primeiro contato e a organização do material. Nessa etapa, ocorre a escolha dos documentos por regras que delimitam e produzem o *corpus* do estudo. Além disso, utiliza-se de uma leitura flutuante para estabelecer esse primeiro contato com o material e prepará-lo para a exploração. A segunda fase da análise é a exploração do material, em que o *corpus* é classificado de acordo com uma categorização que, por sua vez, só é possível com uma leitura aprofundada desse material. A última etapa da análise é o tratamento dos resultados, onde os dados são trabalhados e são feitas inferências e interpretações a respeito do que trata o *corpus* do estudo.

No que se refere às categorias, de acordo com Bardin (2016), elas podem ser criadas *a priori* ou *a posteriori*, isto é, a partir apenas da teoria ou após a coleta de dados. Segundo a autora a categorização é um processo de “tipo estruturalista e comporta duas etapas: - o inventário: isolar os elementos; - a classificação: repartir os elementos e, portanto, procurar ou impor certa organização às mensagens” decodificando o material, a partir de um sistema de categorias (BARDIN, 2016, p. 148). Para Oliveira (2007), categorizar relaciona-se a agrupar elementos que são sistematizados pelo pesquisador e que possuem características comuns. Dessa maneira, classificar as dissertações e teses de acordo com as categorias possibilitará encontrar pontos de convergência relacionados à produção do conhecimento sobre as EAAs para compreender as similaridades e controvérsias conceituais.

Com as categorias definidas, será então realizado o tratamento dos dados, com as inferências e interpretações, em que será possível tornar significativos os dados obtidos nas dissertações e teses. Segundo Triviños (1987, p. 162), nesse momento da pesquisa desvenda-se “o conteúdo latente dos documentos” de forma a descobrir ideologias, tendências e características dos fenômenos sociais analisados. Nessa fase, além de se fazer a análise da

produção do conhecimento sobre as EAAs apresentada nas dissertações e nas teses, será possível identificar como essa produção se apresenta nos trabalhos.

Considerando as várias abordagens acerca das EAAs nas dissertações e teses, nesse percurso metodológico, criamos as quatro categorias de análise enfocadas no terceiro capítulo: espaços escolares, agentes escolares (diretores, professores e mestres das oficinas) e sujeitos escolares (aprendizes), tempos escolares e saberes escolares.

1.1.3 Procedimentos metodológicos

Para que se possa avançar na pesquisa científica em qualquer área do conhecimento, um dos pontos essenciais é o empenho do pesquisador na revisão da literatura do tema na área específica do conhecimento. Segundo Vosgerau e Romanowski (2014), as revisões de literatura são importantes para auxiliar pesquisadores em uma determinada área, podendo conter análises comparativas sobre temas relacionados ou semelhantes, evolução das teorias, aportes teórico-metodológicos, procedimentos metodológicos e tendências das abordagens. Os estudos podem ser organizados também pelos objetivos ou problemas investigados ou pelos resultados e/ou lacunas e contradições encontradas nos trabalhos que possam estimular a produção de novas pesquisas. Além disso, a revisão de literatura favorece examinar as contribuições das pesquisas, a avaliação do acumulado na área, apontando as necessidades de melhoria do estatuto teórico-metodológico e mesmo as tendências de investigação.

Nessa perspectiva, também para Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167), os estudos que têm como finalidade a realização desta revisão procuram “organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área”, permitindo compreender o movimento da área, sua configuração, tendências teórico-metodológicas, análise crítica, indicando convergências, recorrências e lacunas.

Para Alves e Mazzotti (1999) uma revisão de literatura teria duas finalidades: a construção de uma contextualização para o problema de pesquisa e a análise das possibilidades presentes na literatura para a compreensão do referencial teórico da pesquisa. E, em “qualquer circunstância deve formar com os dados um todo integrado: o referencial teórico servindo à interpretação e as pesquisas anteriores orientando a construção do objeto e fornecendo parâmetros para comparação com os resultados e conclusões do estudo em questão” (ALVES; MAZZOTTI, 1999, p. 184). É nesta perspectiva que a proposta teórico-

metodológica da pesquisa empreendida se insere, uma vez que as dissertações e teses produzidas pela pós-graduação brasileira foram tomadas como fonte e como objeto de estudo.

Nesse sentido, com o intuito de aprofundar na área de conhecimento da educação profissional com ênfase nas EAAs, foi realizada uma revisão da literatura com vistas a proporcionar uma visão mais abrangente sobre a temática, sendo um ponto de partida para a realização da pesquisa proposta. Essa revisão foi o começo de uma caminhada em busca do entendimento do que é a educação profissional com ênfase nas EAAs. O que ela abrange? Quem investiga e teoriza sobre as EAAs? O que é pesquisado sobre as EAAs?

Responder a essas questões foi o primeiro passo para a elaboração de um projeto de pesquisa, do qual resulta esta dissertação, cujo objeto viria a ser a produção do conhecimento sobre as EAAs vista nas teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, no período de 1980 a 2020.

Assim, como levantamento preliminar para o estudo proposto, de forma a identificar, mapear, categorizar, entender e analisar a produção científica referente às dezenove EAAs, foi realizado um levantamento no portal de periódicos da CAPES. Na busca, inicialmente, foi utilizado o descritor “Escolas de Aprendizes Artífices”. Como a busca apresentou um extenso resultado de 1.275.872 trabalhos, foi necessário delimitar a pesquisa, ampliando o escopo de descritores. Para isso, utilizou-se o descritor “Escolas de Aprendizes Artífices” no plural, no singular, por estado da federação, por siglas das escolas combinado com o descritor EPT. Outros descritores também foram utilizados, combinados entre si e com os anteriores, tais como “educação profissional”, “ensino profissional” e “história da educação”.

Na medida em que os trabalhos iam sendo localizados, os arquivos foram baixados. Alguns trabalhos não estavam disponibilizados no portal da CAPES, por isso foi necessário recorrer aos *sites* das instituições de origem da produção dos trabalhos. Conforme a pesquisa ia tomando *corpus*, foi necessário também realizar buscas em outros *sites*, como no BDTD, no Domínio Público, no *Google Acadêmico* e nos arquivos digitais das instituições originadas das então EAAs.

Nesse levantamento foi possível situar dois tipos distintos de estudos sobre as EAAs: um no âmbito geral centrado no contexto nacional, e outro no âmbito específico do cenário estadual de localização das Escolas. Com esses parâmetros de pesquisa, no contexto nacional, encontrou-se uma dissertação e uma tese e, no cenário estadual e específico, foram encontradas treze dissertações e sete teses, sendo excluídas deste total de 22 produções três

dissertações⁵ e uma tese⁶, pois dessas últimas localizou-se apenas os resumos. Não foram identificados trabalhos especificamente sobre as escolas dos estados da Bahia, do Maranhão, de Pernambuco e do Piauí.

Vencida essa primeira etapa, optou-se pela ampliação das buscas, combinando os descritores “Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica”, “educação profissional”, “ensino profissional” e os respectivos nomes e siglas das escolas. Dos estados da Bahia e do Maranhão, foram localizadas respectivamente uma tese e uma dissertação, que, embora não tratem especificamente das EAAs destes estados, dedicam partes dos estudos a elas. Quanto às escolas dos estados de Pernambuco e do Piauí, mesmo com estes parâmetros não foram localizadas dissertações e/ou teses que abordem tais escolas. Dessa maneira, na fase exploratória foram selecionados vinte trabalhos sobre as EAAs, produzidos em programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, sendo doze dissertações e oito teses. O primeiro foi produzido no ano de 1980 e o último no ano de 2020.

Além disso, na busca por novos trabalhos capazes de dar sustentação à pesquisa, foi localizada uma dissertação produzida na França que abordou a criação das dezenove Escolas com foco na Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba (EAA-PB). Assim, no levantamento apreendido até a finalização do projeto de pesquisa foram apresentados 21 trabalhos.

Considerando a hipótese de localização de novas dissertações e teses acerca das EAAs, mesmo após a finalização do projeto de pesquisa, novas buscas foram empreendidas, mas não foram encontradas novas produções em programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. Entretanto, foi localizada uma tese produzida em Portugal, que toma como referência a EAA-RN. Em relação aos quatro estudos os quais havia sido encontrado apenas o resumo, Madeira (1998), Ceará; Queluz (2000), Paraná; Souza (2002), Amazonas e Patrício (2003), Sergipe, entrou-se em contato com as instituições depositantes e obteve-se acesso integral aos seus conteúdos. Sendo assim, essas produções compõem o *corpus* de estudo.

Quantos aos critérios de seleção do material, feitas as buscas relatadas considerando que na fase exploratória obteve-se acesso apenas ao resumo do único trabalho que trata especificamente da Escola de Aprendizes do Amazonas (EAA-AM) que é a dissertação de Souza (2002), intitulada *A Escola de Aprendizes Artífices do Amazonas. Os caminhos de sua implantação e consolidação: 1909-1942*, optou-se pela inclusão da tese de Bentes (2015)⁷ no

⁵ Madeira (1998), Ceará; Souza (2002), Amazonas; Patrício (2003), Sergipe.

⁶ Queluz (2000), Paraná.

⁷ A tese de Bentes (2015), *Patrimonialismo como Cultura Institucional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM* –, segundo o autor, versa sobre o patrimonialismo, à luz da teoria de Max Weber (1864-1920), como cultura institucional preponderante no IFAM; as abordagens teóricas estudadas

rol dos trabalhos selecionados no projeto de pesquisa, apesar de não focar apenas a EAA-AM nos seus anos de existência. Visto que, posteriormente, obteve-se acesso à dissertação de Souza (2002), no presente relatório de pesquisa, em relação à EAA-AM utiliza-se apenas este estudo.

Em síntese, dos vinte trabalhos inicialmente selecionados como *corpus*, doze dissertações e oito teses, a tese de Bentes (2015) foi substituída pela dissertação de Souza (2002), a qual havia sido localizado apenas o resumo. Os outros três estudos, as dissertações de Madeira (1998), Ceará e de Patrício (2003), Sergipe e a tese de Queluz (2000), que à época não compuseram o conjunto de estudos também porque havia sido localizado apenas o resumo, pelo total acesso aos seus conteúdos passam a compor o *corpus* de estudo.

Dessa forma, conforme apresentado no Quadro 1, como fonte e objeto de pesquisa, foram selecionados 23 trabalhos sobre as EAAs, produzidos em programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: quinze dissertações e oito teses.

Quadro 1 – Dissertações e teses sobre as EAAs (1980-2020)

ESCOLAS	AUTORES/ANO DE DEFESA	TIPO DE ESTUDO	LOCALIZADAS
Pará	Bastos (1980)	Dissertação	1
Ceará	Madeira (1998)	Dissertação	1
São Paulo	D'Angelo (2000)	Dissertação	1
Paraná	Queluz (2000)	Tese	1
	Pandini (2006)	Dissertação	1
Amazonas	Souza (2002)	Dissertação	1
Sergipe	Patrício (2003)	Dissertação	1
Rio de Janeiro	Gomes (2004)	Dissertação	1
Mato Grosso	Kunze (2005)	Dissertação	2
	Figueiredo (2017)		
Rio Grande do Norte	Gurgel (2007)	Tese	3
	Sousa (2015)		
	Silva (2016)		

subsidiaram a compreensão sobre o patrimonialismo, como categoria central do estudo desenvolvido; a tese demonstra, por meio da exposição da trajetória da referida instituição, desde sua criação, pelo Decreto no. 7.566 de 23 de setembro de 1909, como Escola de Aprendizes Artífices, até a criação, pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 do IFAM, a inexorável força da cultura institucional patrimonialista, desenvolvida ao longo de sua existência, em sua atuação como ente promotor da Educação Profissional de nível federal no Estado do Amazonas.

Minas Gerais	Pereira (2008)	Tese	1
Santa Catarina	Marques (2012)	Dissertação	1
Espírito Santo	Silva (2013)	Dissertação	1
Paraíba	Candeia (2013)	Tese	1
Alagoas	Lima (2020)	Dissertação	1
Goiás	Sousa (2020)	Dissertação	1
Contexto Nacional, com enfoque na Escola da Bahia	Venturini (2013)	Tese	1
Contexto Nacional, com enfoque na Escola do Maranhão	Nascimento (2013)	Dissertação	1
Contexto Nacional	Vanderley (2015)	Dissertação	1
	Carvalho (2017)	Tese	1
Contexto Nacional, com enfoque na Escola da Paraíba, produzida na França ⁸	Brito Von Szilágyi (2020)	Dissertação	1
Rio Grande do Norte, produzida em Portugal ⁹	Santos (2017)	Tese	1
Total			25

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Além da produção intelectual de 23 estudos que compõe o presente relatório de pesquisa, de acordo com o já explicitado e apresentado no Quadro 1 foram localizados dois estudos produzidos no estrangeiro: uma dissertação, produzida no idioma francês na Universidade de Paris 1, França, que aborda a criação das dezenove EAAs, com foco na EAA-PB e uma tese produzida no idioma português na Universidade do Minho, Portugal, tendo por objeto a EAA-RN analisada em paralelo às demais congêneres. Embora não tenham sido produzidos em programas de pós-graduação brasileiro, pela relevância no enfoque da temática de Escola de Aprendizes Artífices (EAA), esses estudos são abordados no presente capítulo como parte integrante de estudos produzidos no estrangeiro.

⁸ Apesar de produzida na França, a dissertação de Brito Von Szilágyi (2020) está inclusa no quadro pelo fato de focar uma das EAAs, a EAA-PB, por pesquisar como as escolas profissionalizantes estrangeiras influenciaram as EAAs e também pela abordagem sobre a importância das EAAs no desenvolvimento do ensino profissionalizante a nível nacional e internacional.

⁹ Em que pese ter sido produzida em Portugal, a tese de Santos (2017) está inclusa no quadro, porque toma como referência uma das EAAs, a EAA-RN. Nesse sentido, buscou compreender o papel dessa Escola, junto às demais congêneres, na construção e no fortalecimento de um modelo de cidadania e ordem social no momento de consolidação do regime republicano no Brasil.

No *corpus*, além de aportes teóricos reconhecidos no País no que tange ao estudo das EAAs, como Fonseca (1961), Soares (1981; 1982) e Cunha (2000a; 2000b) e também Manfredi (2002) numa perspectiva de reconstrução histórica da Educação Profissional no Brasil, cujas abordagens são apresentadas no capítulo dois, evidenciam-se os estudos de Almiro de Sá sobre a EAA-PB (1994; 2002)¹⁰ que por tratar especificamente de uma EAA são tratados no presente capítulo.

Assim, na busca de obter um conhecimento mais elaborado a respeito da educação profissional com enfoque nas EAAs, que trata sobretudo de produção de dados que se dá na medida em que os estudos são analisados e categorizados com vistas que daí possam surgir novos conhecimentos e informações possíveis a partir de pesquisas do tipo Estado da Arte, o *corpus* de análise é composto de 23 estudos (quinze dissertações e oito teses).

Delineado o *corpus*, importa destacar que os resultados do levantamento da produção realizado ao longo do processo de formulação da pesquisa não descartam a possibilidade de existirem outros estudos sobre as EAAs, uma vez que podem não ter sido cadastradas em bancos de dados digitais ou não terem aparecido na busca com os descritores utilizados.

Feita essa contextualização, para além do *corpus*, aborda-se a seguir o percurso do conhecimento sobre as EAAs nos cenários nacional e internacional.

1.2 Os cenários nacional e internacional

Partindo da premissa de que se trata do primeiro esforço de pesquisa de realizar um Estado da Arte sobre as EAAs em estudos de mestrado e de doutorado, identificou-se também em artigos acadêmicos uma lacuna, relacionada à realização desse mesmo estado, no que se refere ao conhecimento produzido nos programas de pós-graduação nacionais sobre essa rede de escolas. Nos artigos de Adriana Barboza Roschild e de Adriana Duarte Leon, *Um breve estado do conhecimento sobre a educação profissional* e de Santos, *Narrativas sobre as Escolas de Aprendizizes no Brasil: um breve balanço historiográfico*, ambos produzidos em

¹⁰ Na série documental de 1994, *A Escola de Aprendizizes Artífices no Estado da Paraíba: processos disciplinares e de reordenamento para o trabalho assalariado* e no livro *Profissionalização dos excluídos: a Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba (1910-40)*, publicado em 2002, Almiro de Sá Ferreira se propõe a discutir e analisar o processo que originou e institucionalizou a educação profissional no Brasil, por meio da rede de EAAs. Tomando como ponto focal de análise a EAA-PB, numa perspectiva do controle social e do disciplinamento dos sujeitos despossuídos à nova ordem de trabalho que se instala após a Proclamação da República, o autor problematiza a intervenção estatal na formação da força de trabalho no País.

2020, são analisadas obras da História da Educação Profissional no Brasil e apresentados dados parcelares sobre as dissertações e as teses fonte e objeto da presente dissertação.

Também no que se refere ao cenário nacional, pela relevância e por tratar exclusivamente de uma EAA, reservou-se para este capítulo a abordagem dos estudos de Almiro de Sá Ferreira sobre a EAA-PB, qual seja, a série documental de 1994, *A Escola de Aprendizizes Artífices no Estado da Paraíba: Processos Disciplinares e de Reordenamento para o Trabalho Assalariado no Nordeste (1910-1940)* e o livro *Profissionalização dos excluídos: a Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba (1910-40)*, publicado em 2002.

No que diz respeito ao cenário internacional, sem descartar a possibilidade de haver outros estudos acerca da temática, enfoca-se neste capítulo uma dissertação e uma tese produzidas em instituições estrangeiras localizadas a partir dos descritores de busca utilizados na pesquisa. A dissertação de Emmanuel Brito Von Szilágyi (2020), *La création des Écoles d'Apprentis et d'Artisans au Brésil (Escolas de Aprendizizes e Artífices do Brasil) du XXe siècle (1909-1937): enjeux sociaux, politiques et culturels*, realizada na *Université Paris 1 – Panthéon Sorbonne*, destaca a importância patrimonial das EAAs, tendo como enfoque a EAA-PB. A tese de Santos (2017), *Cidadania e ordem social: a educação profissional e o mundo do trabalho no Rio Grande do Norte (1909-1937)*, mesmo autor do segundo artigo que se aborda neste capítulo, Santos (2020), realizada na Universidade do Minho, Portugal, tem por objeto a EAA-RN, analisada em paralelo às demais congêneres.

Com base nisso, a seguir traz-se à discussão a produção desse conhecimento sobre as EAAs.

1.2.1 Literatura sobre as Escolas de Aprendizizes Artífices na pós-graduação

Nas seções seguintes, são apresentados os principais pontos tratados nos trabalhos de outros pesquisadores de pós-graduação sobre as EAAs, em seu percurso nacional e estrangeiro, que foram localizados para além do *corpus* de estudo.

1.2.1.1 Contribuições de outros estudos na análise do corpus da pesquisa

No conjunto das dissertações e das teses acerca das dezenove EAAs que são fonte e objeto deste estudo, identificou-se duas vertentes: uma mais particular sobre as EAAs no contexto de dezessete estados nos quais foram implantadas, sendo que não foi localizada

nenhuma produção que aborde as escolas de dois estados, Pernambuco e Piauí, e outra no contexto mais geral, nacional.

Desse conjunto, conforme delineado nas seções seguintes, extraiu-se que, a partir de buscas realizadas no repositório da CAPES, Roschild e Leon (2020), que apresentam pesquisa sobre educação profissional, analisam apenas dois dos trabalhos estudados (PANDINI, 2006; CARVALHO, 2017), e Santos (2020, p. 3), que afirma que “nosso objetivo é verificar o estado da arte no campo da História da Educação profissional no Brasil”, no que tange às EAAs analisa quatro dos estudos do presente *corpus* (D’ANGELO, 2000; PANDINI, 2006; GURGEL, 2007; SOUSA, 2015). A série documental (1994) e o livro de Ferreira (2002) que têm como base a EAA-PB são referência em vários dos estudos (MADEIRA, 1998; D’ANGELO, 2000; GOMES, 2004; KUNZE, 2005; PEREIRA, 2008; SILVA, 2013; CANDEIA, 2013; SOUSA, 2020). Dos trabalhos estrangeiros, a dissertação de Brito von Szilágyi (2020) também se vale dos dois estudos de Almiro de Sá Ferreira já mencionados (1994; 2002) e ainda de dois trabalhos objeto de análise no presente estudo (SILVA, 2013; CANDEIA, 2013). Santos (2017), aborda no capítulo um da sua tese de doutorado os mesmos quatro estudos que constam em seu artigo.

1.2.1.1.1 Artigos

A partir do catálogo de dissertações e teses da CAPES, Roschild e Leon (2020, p. 99002), considerando os descritores “Escola de Artes e Ofícios”, “Escola Técnico Profissional” e “Educação Profissional” localizaram vinte trabalhos, sendo excluídos, segundo as autoras, quinze deles após o processo de leitura e análise dos resumos. Da seleção, restaram cinco trabalhos sobre a temática da pesquisa (GONÇALVES, 2001; EVANGELISTA, 2009; GARNER; 2013; CARVALHO 2017; PANDINI, 2006), os quais de acordo com as autoras foram relevantes para compreender a História da Educação Profissional no Brasil e no Rio Grande do Sul (ROSCILD; LEON, 2020).

Dos trabalhos selecionados, para as autoras, a dissertação de Gonçalves (2001), *Formação do trabalhador e ensino profissional: a escola profissional masculina de Rio Claro*, abordou a formação profissional em estabelecimentos denominados escolas profissionais, com ênfase no modo de produção capitalista. Já a dissertação de Evangelista (2009), *O ensino técnico no Brasil e a trajetória do Centro Federal de Educação Tecnológica Januária (CEFET – Januária)*, ao tratar de trabalho e relações sociais, segundo as autoras, analisou o processo de escravidão existente desde o período colonial, destacando que um dos

primeiros problemas encontrados pelo governo republicano foi a questão do trabalho e da formação profissional e nessa perspectiva foram implantadas as EAAs. De acordo com as autoras, a dissertação de Garner (2013), *O discurso sobre educação profissional nos jornais de Belo Horizonte – 1896 a 1926*, destacou que os jornais, dentre outros meios de comunicação, foram utilizados para construir uma identidade para a Educação Profissional Brasileira, assim, a Proclamação da República trouxe mudanças expressivas na sociedade, entre elas a educação para o trabalho, sendo as EAAs criadas nesse contexto como uma forma de conseguir solucionar os problemas dos menores desamparados e prepará-los para o progresso da nação.

Os outros dois trabalhos analisados, a tese de Carvalho (2017), *Nilo Peçanha e o sistema federal de Escolas de Aprendizes Artífices (1909 a 1930)*, que contextualiza a criação das EAAs como um sistema federal de escolas profissionais no Brasil, e a dissertação de Pandini (2006), *A Escola de Aprendizes Artífices do Paraná: “viveiro de homens aptos e úteis” (1910-1928)*, que discute o contexto nacional e a criação da EAA-PR, foram selecionados para o presente estudo por tratarem especificamente das escolas pesquisadas.

De acordo com Roschild e Leon (2020, p. 99005), a partir de Carvalho (2017) pode-se dizer que a Educação Profissional no Brasil se consolidou no início do século XX com a chegada da República e que as EAAs “buscavam qualificar profissionalmente os menores pobres, difundindo valores da República, impondo a disciplina e o sentimento de nacionalidade”. Enquanto para Pandini (2006), a criação das EAAs inseriu-se em meio às mudanças no mundo do trabalho e nas conceituações sobre infância e minoridade. Assim, a presença dos menores na EAA-PR, futuros trabalhadores laboriosos “estava diretamente relacionada ao ideal disciplinador daquele período e na construção de uma identidade paranaense e também nacional” (ROSCILD; LEON, 2020, p. 99005).

Para Roschild e Leon (2020), os cinco trabalhos analisados possibilitaram a construção do estado do conhecimento porque os dados coletados nos respectivos estudos elucidaram diferentes questões sobre a História da Educação Brasileira, contribuindo para cercar o objeto de pesquisa e entender melhor o contexto da temática de estudo.

No segundo artigo localizado, Santos (2020), de igual modo a Roschild e Leon (2020), analisa obras da História da Educação Profissional no Brasil. Trata-se de um trabalho dividido em três categorias, e como explicitado, extraído do capítulo um da tese de doutorado do pesquisador desenvolvida na Universidade do Minho (2017), abordada em linhas gerais na seção 1.2.1.1.3 deste capítulo.

Na primeira categoria, Santos (2020) aborda obras de autores de maior circularidade, frequentemente referenciadas em estudos sobre a Educação Profissional no Brasil: Celso Suckow da Fonseca, Fernando de Azevedo e Jorge Nagle. Na segunda categoria, analisa obras produzidas em sua maioria a partir da década de 1990, dentre as quais se destacam os seguintes autores: Luiz Antônio Cunha, José Gonçalves Gondra e Marcus Levy Alvino Bencostta. Já na terceira categoria o autor enfatiza que, no caminho das novas tendências na historiografia brasileira, está o historiador Gondra, que, em seus estudos a partir especialmente de Michel Foucault, costuma relacionar o discurso médico-higienista à organização do espaço escolar e à construção da infância no Brasil. Também destaca que a obra *Do Cabaré ao Lar: a utopia da cidade disciplinar*, da historiadora Margareth Rago, foi uma das que abriu caminho para as produções de Gondra.

Ainda na terceira categoria, o autor aponta que nos últimos anos diversas produções que tratam da Educação Profissional no Brasil têm sido realizadas, e quase todas no âmbito dos programas de pós-graduação. Nesse sentido, o autor discorre acerca de quatro trabalhos que tratam das EAAs, também objeto de estudo da presente dissertação, sendo duas teses e duas dissertações. A primeira tese é a de Gurgel (2007), *A trajetória da Escola de Aprendizizes de Natal: república, trabalho e educação (1909-1942)*, que visa retratar a configuração que a experiência da EAA-RN, instalada na capital Natal, assumiu quando foi criada em 1909 com o nível primário até 1942 quando a Lei Orgânica do Ensino Industrial transformou o ensino profissional em nível secundário. A segunda tese é a de Sousa (2015), *Em nome da ordem e do progresso: a formação profissional no percurso da Escola de Aprendizizes Artífices à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1909-1971)*, que problematiza a formação profissional ministrada desde a EAA-RN até a Escola Técnica Federal. As duas dissertações são as de D'Angelo (2000), *Caminhos para o advento da Escola de Aprendizizes Artífices de São Paulo (1910-1930): um projeto das elites para uma sociedade assalariada*, que buscou caracterizar a EAA-SP como uma instituição que atendia às especificidades deste Estado na época, vinculada à constituição do mercado de trabalho, e de Pandini (2006) cujo enfoque é a EAA-PR, também objeto de análise de Roschild e Leon (2020), já especificada alhures.

Na análise dos estudos, sobre a tese de Gurgel (2007), Santos (2020) observa que, apesar de em termos teóricos o estudo se apoiar em uma série de autores, aquele que de fato atravessa o trabalho é Michel Foucault, transpondo a metáfora do panóptico (concepção de Jeremy Bentham trabalhada por Foucault)¹¹ para o campo escolar. Inclusive parecendo, para o

¹¹ “O *Panóptico* de Jeremy Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio do panóptico é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se

autor, que Gurgel (2007) superlativa este conceito “ao imaginar um espaço escolar em que alunos mantêm-se rigidamente em suas posições, sem contato com seus colegas, o que parece utópico ao tratarmos do ambiente de sala de aula” (SANTOS, 2020, p. 20).

Segundo Santos (2020), Sousa (2015) segue a trilha de autores como Justino Pereira de Magalhães e Ester Buffa no campo da história das instituições escolares e “defende que o principal intento da Escola – a formação profissional para o mundo do trabalho, segundo sua análise – não foi alcançado ao menos até a década de 1960” (SANTOS, 2020, p. 25). Dessa forma, a EAA-RN não teria oferecido aos alunos formação compatível com as necessidades da indústria local.

Quanto a D’Angelo (2000), o autor assinala que diferente de outros estudos a autora questiona o perfil dos aprendizes artífices. Também ressalta que, apesar de adotar no referencial teórico uma linha marxista, D’Angelo não escapa do uso do conceito foucaultiano de disciplina, quando aborda a instrução militar na EAA-PB e sua intenção de tornar dóceis os corpos dos aprendizes. Mas, “de qualquer modo, D’Angelo não se prende apenas às táticas de disciplinarização perpetradas pela Escola, buscando também entender os meios de resistência de alunos e operários a essas táticas” (SANTOS, 2020, p. 23).

Acerca de Pandini (2006), segundo Santos (2020, p. 23-24), a EAA-PR é analisada em um projeto mais amplo de “higienização moral e ideológica” articulado pelo Estado, discorrendo a autora nesse sentido sobre a construção de novos saberes, como a Eugenia e a Higiene, e a sua força na organização do espaço escolar, sendo essa escola também usada como um espaço para a reforma moral e a disciplinarização dos alunos. De acordo com o autor, o conceito de disciplina seria o mais adotado por Pandini, embora não cite em momento algum Foucault, parecendo buscar esses conceitos em Gondra, o qual “relaciona quase sempre em seus textos o discurso médico-higienista à organização do espaço escolar e à construção da infância no Brasil” (SANTOS, 2020, p. 16).

Ao final, Santos (2020) destaca que as leituras de teses e dissertações, como as que ele trata no artigo, ajudam a entender a complexidade da educação profissional no Brasil, no início do século XX, por permitirem “perceber que certas ideias e valores marcam o discurso que prega a valorização e desenvolvimento desse ramo de ensino, tais como a ordem, disciplina e o nacionalismo, do Paraná ao Rio Grande do Norte, passando por São Paulo”

abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. [...] Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder” (FOUCAULT, 1987, p. 165-166).

(SANTOS, 2020, p. 25). Assevera também que seu objetivo não foi fazer uma leitura puramente teórica das obras apresentadas, mas “relacioná-las entre si e trazer questões que possam ser úteis ao debate historiográfico, bem como indicar possíveis linhas de análise aos que se interessam pela História da Educação Profissional no Brasil, com ênfase na História das Escolas de Aprendizizes Artífices” (SANTOS, 2020, p. 25).

1.2.1.1.2 Pesquisas produzidas no Brasil

Em estudos produzidos no Brasil acerca das EAAs, tem-se o autor Almiro de Sá Ferreira com a série documental de 1994 e o livro publicado em 2002, os quais têm como base a EAA-PB, no recorte temporal de 1910 a 1940, e são referenciados por vários dos estudos analisados na presente dissertação. Os dois trabalhos se propõem a discutir os matizes históricos, sociais, econômicos e políticos que motivaram a criação das EAAs, com destaque especial para a EAA-PB. Para o autor, desde o final do século XIX já se esboçava uma nova sociedade do trabalho. Nesse sentido, busca demonstrar o processo de como se deu a preparação da mão de obra dócil e ordeira no Brasil para ingressar na moderna sociedade do trabalho no princípio do século XX (FERREIRA, 1994; 2002). Assim, “pela análise da função ‘estético-regeneradora’ da referida Escola, busca-se articular categorias importantes, tais como: a de trabalho assalariado, disciplina, controle social e de homem pobre, no contexto nordestino brasileiro, nas quatro primeiras décadas do século XX” (FERREIRA, 2002, p. 22).

Tendo como ponto de partida a pesquisa documental, num estudo sócio-histórico, Ferreira (1994; 2002) busca compreender o papel da EAA-PB. Com base em Foucault, o autor afirma que ao exercer um papel duplo de escola e fábrica ao mesmo tempo, e com isso uma função pedagógica e uma produtiva, assumindo uma configuração peculiar, de controle social dos sujeitos excluídos, o que se observa é uma clara tendência da escola para introjetar em seus alunos e por extensão em seus familiares, a ética do trabalho. E para alcançar esse objetivo, a opção escolhida é a do controle social por meio das EAAs, como “instituição disciplinar” de integração dos filhos das classes despossuídas ao mundo do trabalho. Tratando-se “na verdade da materialização da tecnologia específica do poder que se chama ‘disciplina’.” (FERREIRA, 1994, p. 33; 2002, p. 57).

O autor afirma que existe uma análise mais tradicional da evolução do ensino industrial no Brasil que costuma relacionar a origem dessas escolas à “necessidade urgente de mão de obra qualificada para atender à demanda do processo de expansão da produção fabril do início do século XX” (FERREIRA, 2002, p. 23).

Discordando desse ponto de vista, sua abordagem visa um esforço preliminar:

[...] de sistematização – dada a amplitude do tema – objetivando demonstrar que a origem de tais escolas, dentre elas a da Paraíba, tem sentido mais explicativo e guarda relação mais estreita com a montagem de todo um dispositivo de controle social, onde as “instituições disciplinares” buscam integrar o homem despossuído à nova ordem de trabalho que se instala (FERREIRA, 2002, p. 23).

Em sua análise, o autor afirma que a localização das Escolas nas capitais dos estados deu-se “com base em critérios essencialmente políticos, segundo os quais seriam exatamente essas capitais cenários em potencial para maior afluência de surtos de insubmissão e rebeldia popular” (FERREIRA, 2002, p. 34). Ante esse pressuposto, segundo o autor, as reais motivações para essa iniciativa do governo federal precisam ser verificadas em outra direção, “ou seja, naquela decorrente do processo de urbanização crescente, gestação de uma classe trabalhadora fabril; aliada à organização de movimentos reivindicatórios do proletariado” (FERREIRA, 2002, p. 34). Nesse sentido, destaca que, na primeira década do século XX, registraram-se 111 greves, e isso atesta o vigor das mobilizações trabalhistas desde o século anterior, além de que, no mesmo período, desocupados, vadios, ladrões, marginalizados e excluídos sociais começavam a se agrupar nas grandes cidades representando desafio permanente à ordem estabelecida:

É a partir desse espectro – do medo que causava a multidão – absorvido pela elite brasileira, desde Rui Barbosa e outros, e dos acontecimentos e experiências vividas em grandes cidades, como Londres e Paris, que se estrutura toda uma política governamental baseada na construção de asilos, hospícios, arsenais militares, prisões, casas correcionais e escolas profissionais, justamente para conter os vadios e desocupados dentro de certo controle (FERREIRA, 2002, p. 35).

Nessa perspectiva, segundo Ferreira (2002, p. 35), “trata-se do início da submissão institucionalizada visando evitar ou atenuar o perigo da desordem social”. Nesse contexto, coube ao então candidato à presidência da República, Afonso Augusto Moreira Pena:

Tomar a iniciativa de materializar, através de sua plataforma de governo a confluência histórica do pensamento positivista, com os interesses dos novos empresários que acreditavam na criação de estabelecimentos técnico-profissionais, às expensas do erário público, como uma das alternativas para consolidar a ideia matriz de ordem, progresso e desenvolvimento industrial. Em seu manifesto à nação, respaldado por vários segmentos da sociedade, Afonso Pena apresentou, entre outros objetivos, a criação de escolas profissionalizantes (FERREIRA, 2002, p. 36).

Em razão do falecimento de Afonso Pena, coube ao seu sucessor Nilo Peçanha, então vice-presidente da República, oficializar a criação das dezenove EAAs, passo inicial para definitivamente oficializar o sistema federal de ensino profissional no País.

Assim sendo, a criação das EAAs não foi mero acaso ou simples iniciativa altruísta do estado, “mas um corolário da confluência de vários fatores econômicos, sociais e, sobretudo, políticos; integrando todo um processo compulsório de formação de mão-de-obra que já se iniciara nos primeiros anos do período republicano” (FERREIRA, 1994, p. 28; 2002, p. 41).

Ferreira (2002) indica ainda que na história da EAA-PB, diversos problemas se sobressaem, tais como: “o rigor disciplinar e o elevado índice de evasão e reprovação escolar. De uma movimentação de alunos correspondente a 9.228 matrículas no período de 1910-40, é curioso observar que apenas 70 alunos concluíram os cursos ofertados”. O rigor disciplinar leva a perceber essa Escola na condição de uma “instituição disciplinar” à semelhança dos exércitos, dos hospitais, das prisões, dos reformatórios, onde o exercício do controle é da mesma natureza, usando os corpos dos indivíduos como no panóptico idealizado por Jeremy Bentham¹², criando uma espécie de microscópio social para conseguir total vigilância, controle pleno do espaço e do tempo (FERREIRA, 2002).

Além do citado enfoque no processo de preparação da mão de obra assalariada para ingresso na sociedade do trabalho no princípio do século XX, Ferreira (2002, p. 14) também descreve que a sua finalidade é contribuir para a compreensão do papel das instituições disciplinares no contexto da exclusão e do controle social, fornecendo elementos “que os estudiosos da História da Educação possam considerar e incluir em suas análises sobre o modelo de escola, frente às influências do passado nas estruturas do presente”. No *corpus* de análise, foram encontrados estudos na mesma perspectiva, ainda que não tendo como questão principal a mesma proposição de Ferreira (1994; 2002), que referenciam o autor em seus trabalhos, conforme indicado na seção 1.2.1.1.

Dentre tais estudos que se valem de Ferreira (1994; 2002), destaca-se a tese de Candeia (2013), *Mente amore pro patria docere: a Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba e a formação de cidadãos úteis à nação (1909-1942)*, que toma a EAA-PB como objeto de estudo, discutindo sobre o desafio trazido pelo decreto de criação das EAAs, de formar

¹² O panóptico idealizado por Jeremy Bentham é descrito por Foucault como um local privilegiado para tornar possível a experiência com homens, como uma espécie de aparelho de controle. De sua torre de controle, o diretor pode vigiar todos os que tem a seu serviço: enfermeiros, médicos, guardas, professores, alunos. Poderá julgá-los permanentemente, modificar seus comportamentos, impor-lhes métodos que considerar melhores. Trata-se de um poder que “se articula diretamente sobre o tempo: realiza o controle dele e garante sua utilização” (FOUCAULT, 1987, p. 185).

cidadãos úteis à nação como um dos primeiros deveres do governo republicano. Nesse aspecto, destaca que:

No contexto da expressão formar cidadãos úteis à nação, inseriram-se as ideias do controle disciplinar, de adaptar e moldar homens. Nesse sentido, um dos trabalhos mais importantes sobre a EAAPB foi escrito por Ferreira que, numa perspectiva foucaultiana, discute o papel das instituições disciplinares no contexto da exclusão e do controle social (CANDEIA, 2013, p. 61).

Para Candeia (2013), as reflexões de Ferreira (2002) são no sentido de identificar a EAA-PB como instituição disciplinar, cuja missão seria moldar os despossuídos para torná-los facilmente adaptáveis ao confinamento das fábricas e à nova sociedade do trabalho. Era preciso disciplinar e atender a uma ideia de regeneração combinada com a ideia de formar cidadãos úteis à nação “aliando-se às ideias de progresso e de modernização do país, consorciadas com a motivação de construção da unidade política republicana. Em síntese, *formar cidadãos úteis à Nação*” (CANDEIA, 2013, p. 71, grifo do autor). Por outro lado, conforme delineado no capítulo três desta dissertação, Candeia (2013, p. 28), “tendo conhecimento dos percursos da pesquisa histórica, que agora valorizava, também, outros aportes teóricos e diversos tipos de fontes documentais, iconográficas, etc.”, pretendeu proporcionar uma abordagem diferente da problemática de Ferreira (2002), apresentando a história da EAA-PB por meio de sua cultura escolar pelo fato de considerá-la “como instrumento teórico para a compreensão de uma determinada realidade educacional, ou, mais precisamente, da experiência escolar ocorrida no interior da EAAPB” Candeia (2013, p. 39).

Outro estudo que merece destaque quando se trata da abordagem de Ferreira (1994) é a dissertação de D’Angelo (2000), que além de em várias passagens se reportar ao estudioso, escreve o capítulo quatro, “A Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba: disciplinamento do homem pobre ou medo das multidões”, estabelecendo comparações entre a EAA-SP e a EAA-PB. Nesse capítulo, D’Angelo (2000, p. 67) discorre que, embora a finalidade das EAAs fosse amparar o desfavorecido, o deserdado da fortuna, é possível que esse objetivo tenha extrapolado em algumas regiões “onde era premente não o assistencialismo para com o pobre, mas a sua formação como operário, num contexto de ‘nacionalização da mão-de-obra’ e racionalização da aprendizagem e do trabalho fabril”. Nesse sentido, toma como exemplo do primeiro caso a EAA-PB na formação de profissionais urbanos e do segundo caso a EAA-SP, “influenciada pela especificidade de São Paulo, como polo dinâmico da economia por causa do café e como centro industrial do País” (D’ANGELO, 2000, p. 68).

Em sua análise, D'Angelo (2000, p. 71), retomando Ferreira (1994), afirma que, ao fazer uma leitura crítica do decreto de criação das EAAs, pode-se depreender que a motivação dessa criação teria sido conter os desfavorecidos em seus próprios limites sociais, além de formar a mão de obra necessária às atividades produtivas.

Ainda, acerca de outros estudos do *corpus* de pesquisa que tratam de Ferreira, Pereira (2008, p. 51) assinala que “Ferreira (2002) aborda o controle social dos excluídos na ótica de uma estrutura teórico-conceitual foucaultiana, que busca compreender o papel da Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba” como parte de um conjunto de instituições disciplinares da época, num esforço conjunto de reordenamento da sociedade para a consolidação do trabalho assalariado. Na sua dissertação, *Uma incursão na memória da educação cearense: a experiência da Escola de Aprendizes Artífices do Ceará (1910-1918)*, Madeira (1998, p. 115-116), ao tratar das dificuldades da Escola de Aprendizes Artífices do Ceará (EAA-CE), reporta-se a Ferreira (1994) quando este fala da falta de material e da precariedade das instalações da EAA-PB e assinala que, para se ter uma ideia dessas dificuldades, as carteiras escolares e outros materiais igualmente importantes para o funcionamento das Escolas foram importados dos EUA, sob a forma de doação.

Feitas essas considerações, norteadas pelos estudos de Ferreira (1994; 2002), importa destacar que esses estudos são os primeiros materiais que despertaram o interesse na temática acerca das EAAs. Com efeito, a partir daí a pesquisa avançou e vislumbrou-se uma lacuna passível de objeto de estudo no interior dessas escolas, chegando-se a esta dissertação produzida como um Estado da Arte das EAAs.

1.2.1.1.3 Pesquisas produzidas no estrangeiro – França e Portugal

Embora produzida na França, a dissertação de Emmanuel Brito von Szilágyi (2020) está incluída na presente dissertação pelo fato de estudar como as escolas profissionalizantes estrangeiras (norte-americanas e francesas) do final do século XIX e início do século XX influenciaram as EAAs, com destaque para a EAA-PB, bem como por sua finalidade em construir um documento que, segundo o autor, trouxesse à luz a importância dessas Escolas no desenvolvimento do ensino profissionalizante correlacionado ao contexto nacional e internacional. Para o autor, as dezenove Escolas, estrategicamente distribuídas em todo o País, entendidas num viés social, político e arquitetônico como patrimônio educativo e industrial, foram resultado de um programa do governo federal com objetivos múltiplos: “responder a

uma demanda nacional de mão-de-obra qualificada e conter motins e rebeliões de jovens provocados pela pobreza e pelo desemprego”¹³ (BRITO VON SZILÁGYI, 2020, p. 5).

Na pesquisa, Brito von Szilágyi (2020, p. 5), a partir da compilação de “dados históricos, levantamentos arquitetônicos, registros iconográficos e educacionais” afirma mais adiante que:

A partir de meados do século XIX, o Brasil teve dificuldades em iniciar um processo de industrialização bem-sucedida, e criou um sistema nacional de treinamento profissional atendendo as necessidades do país. Nesta perspectiva, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram tentativas concretas do desejo de modernização sob duas vertentes: educação profissional e arquitetura. Essa arquitetura tentou induzir um sentimento de nacionalismo, de modernidade, de esperança nacional, mas também de medo, controle e ordem, onde as práticas pedagógicas estavam imbuídas de paternalismo (BRITO VON SZILÁGYI, 2020, p. 146).

Nessa perspectiva do autor, as EAAs têm semelhanças em substância e forma com as escolas profissionalizantes dos modelos norte-americano e francês. Partilham com a França a substância pelo fato de serem criadas seguindo legislações e pela aplicação de políticas nacionais de desenvolvimento. Sobre a forma, a estrutura e a distribuição espaciais comparam-se às francesas, porque a distribuição de oficinas e salas eram semelhantes e o estilo arquitetônico utilizado evoca traços nacionais e de industrialização nesses dois países (Brasil e França). O modelo francês também tinha outros pontos em comum com a EAA-PB: o tipo e a distribuição de iluminação elétrica (pendente), distribuição de carteiras (em fila), distribuição e tamanhos de janelas e portas, objetos educativos (fotos educativas, mesas, entre outros). Com relação às escolas norte-americanas, embora alguns edifícios fossem mais estruturados, assemelham-se quanto aos espaços das salas de aula e das oficinas, inadequados para o desenvolvimento da formação profissional, sendo a maioria deles pequenos, com pouca iluminação e pouca ventilação. Ainda no que diz respeito à análise comparativa do modelo norte-americano com o brasileiro, para o autor, ainda que os programas educacionais se parecessem, cada país desenvolveu uma arquitetura escolar profissional: a dos Estados Unidos

¹³ Brito von Szilágyi (2020, p. 91-92) apresenta na Tabela 1 os nomes, datas de inauguração das dezenove EAAs e primeiras localizações das Escolas e informa que as datas de inauguração são de acordo com Soares (1982, p. 59-60) que segundo informado na nota de rodapé 27 da presente dissertação, Soares (1982, p. 59-60) partiu da informação de Fonseca (1961, v. 1, p. 167), a qual observa-se divergências nas datas de inauguração das EAAs quando comparadas com as datas informadas pelo MAIC, no Ministerial Report: Agricultura, 1860-1960, de 1911, utilizado como referência no presente estudo. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/108#?c=0&m=58&s=0&cv=310&r=0&xywh=-140%2C323%2C2389%2C1687>. Acesso em: 13 jun. 2022.

sob influência inglesa e a do Brasil sob influência notadamente francesa e portuguesa (BRITO VON SZILÁGYI, 2020).

Além disso, ao tratar das dificuldades do Brasil em implementar um sistema de ensino profissionalizante diante de problemas sociais e políticos, Brito von Szilágyi (2020) afirma que o processo de unificação desse sistema foi longo por vários motivos (negação do acesso ao conhecimento; manutenção da escravidão; custo relacionado a um sistema educacional gratuito etc.) porque a elite brasileira não vislumbrava uma formação voltada para a classe trabalhadora, o que permitiu que se mantivesse o controle da população. Por outro lado, o País incentivou fortemente o ensino superior e de elite.

Desde o início do século XIX, foram construídas instituições de ensino superior nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco. Mais de dez edifícios foram erguidos para oferecer educação na área da saúde (anatomia, cirurgia), ciências exatas (matemática, desenho técnico) e ciências humanas (artes, história, agricultura e economia) (BRITO VON SZILÁGYI, 2020, p. 27-28).

Brito von Szilágyi (2020, p. 28) ainda afirma que o Brasil “não possuía instituições específicas para atividades manuais nem contingente de trabalhadores capacitados. Eram poucos os profissionais especializados na arte da ferraria, carpintaria, marcenaria, cordoaria, etc.” Além disso, assevera que o ensino profissional passou por diversas etapas até a criação das EAAs e que o seu início “foi estabelecido com a chegada da corte real portuguesa ao país e das demandas de serviços mais especializados” (BRITO VON SZILÁGYI, 2020, p. 28). De acordo com o autor, o Colégio das Fábricas, criado em 1809, no Rio de Janeiro, por Dom João VI para acolher os órfãos da Casa Pia de Lisboa trazidos com a frota da família real e sua comitiva para o Brasil, foi o primeiro exemplo de ensino de ofícios no Brasil, cujo objetivo era formar jovens para trabalhar nas oficinas do Império, principalmente na fabricação de equipamentos para o exército. Acerca disso, para Cunha (2000c):

Ao que parece, a ideia inicial era que o Colégio das Fábricas se dissolvesse tão logo surgissem os estabelecimentos manufatureiros esperados, empregando-se os artífices e os aprendizes nas empresas particulares [...] Todavia, o Colégio das Fábricas não prosperou. A concorrência inglesa e os interesses “internacionais” do comércio português não induziram ao surgimento de estabelecimentos industriais, pelo menos na velocidade esperada [...] Em 1812, o Colégio das Fábricas foi definitivamente desativado, depois de permanecer sem funcionar desde sua subordinação à Junta do Comércio (CUNHA, 2000c, p. 76-77).

Segundo Cunha (2000c, p. 4), no percurso da educação profissional brasileira os modelos de educação profissional “para todos os setores da produção passaram a ser buscados nas escolas de aprendizes artífices (criadas em 1909), nos centros de formação profissional do Senai (instituição criada em 1942) e nas escolas técnicas da rede federal (criadas também em 1942)”.

No que se refere às EAAs, Cunha (2000b, p. 71) salienta que “a maioria absoluta das escolas ensinava alfaiataria, sapataria e marcenaria”, assim como, Manfredi (2002, p. 84), que ainda acrescenta, que os ofícios oferecidos eram “mais artesanais do que manufatureiros, o que revela a distância entre os propósitos industrialistas de seus criadores e a realidade diversa de sua vinculação com o trabalho fabril”.

Silva (2013, p. 83), cuja dissertação intitulada *A Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo e a Rede Federal de Educação Profissional (1909-1930)* compõe o *corpus* da presente dissertação, afirma que as EAAs “adequaram suas oficinas a necessidades de bens de consumo imediato, pois além de não terem uma indústria para atender, também não contavam com pessoal especializado para o ensino de determinados ofícios com caráter industrial”. A respeito disso, Brito Von Szilágyi (2020, p. 44), destaca que “a maioria dessas oficinas era artesanal, o que contrastava com o discurso de industrialização apresentado pelo governo e a evidência de um sistema industrial mais elaborado em alguns estados”¹⁴ e que o caráter artesanal das oficinas estava “vinculado à estratégia governamental de implantação de escolas em áreas menos industrializadas (EAA-SE, EAA-PB, EAA-RN, etc.),” obrigando os estados a responderem às novas demandas governamentais. Essa estratégia, segundo o autor, levou a um dimensionamento inadequado do sistema, pois muitas escolas estavam localizadas fora dos centros de desenvolvimento industrial.

Em outras passagens, ao se referir à EAA-PB, o autor aborda a já citada tese de Candeia (2013), assinalando que a recepção dessa Escola pela população foi marcada por um sentimento de estranheza, o qual Candeia (2013) qualifica como “resistência” (BRITO VON SZILÁGYI (2020, p. 41). Em relação a isso, Candeia (2013, p. 67) assevera que esse sentimento trata da “expressão da percepção da sociedade que aprendera a entender a escola

¹⁴ A semelhança das oficinas nas diferentes EAAs evidencia uma generalização da formação profissional, ao mesmo tempo que uma certa dificuldade em definir a produção industrial local. Por exemplo, a Escola de Sergipe oferecia oficinas de serralheria, mecânica, costura, carpintaria e selaria. A Escola da Bahia iniciou suas atividades com as oficinas de costura, encadernação, serralheria, sapataria e carpintaria. A Escola do Espírito Santo oferecia oficinas de eletricidade, costura, sapataria, carpintaria, serralheria e fundição. A Escola de Minas Gerais oferecia oficinas de carpintaria, eletricidade (1918) e mecânica (1918). A Escola do Paraná iniciou suas atividades com as oficinas de costura, carpintaria, sapataria, serralheria mecânica, estofamento e tapeçaria, pintura decorativa e escultura ornamental (BRITO VON SZILÁGYI, 2020, p. 42-44).

como lugar de elite, bem como do preconceito, ainda vigente, em relação à formação para o trabalho”.¹⁵

Com base no número de estabelecimentos industriais no Brasil (1.907) e de aprendizes das EAAs por estado da federação (1.911), numa análise comparativa entre a EAA-MG, 61 matriculados para 531 indústrias, e a EAA-PB, 134 matriculados para 42 indústrias, o autor chama a atenção para o fato de que o estado de Minas Gerais, com o segundo maior número de estabelecimentos industriais, entre todos os estados do País, tinha o menor número de alunos matriculados. Sendo o primeiro, o estado do Rio de Janeiro, então capital federal com 670 indústrias (BRITO VON SZILÁGYI, 2020, p. 41).

Ainda, Brito Von Szilágyi (2020), baseando-se na série documental (1994) e no livro de Ferreira (2002), já abordados no presente capítulo, que têm como enfoque a EAA-PB, assinala que no livro Ferreira (2002) identifica a criação dos EAAs como estratégia governamental de controle social; apresenta informações essenciais para a compreensão dessa rede de escolas; além de questionar a ideia de modernização das cidades do País e que na série documental (1994) cujo temática é semelhante à do livro, Ferreira (1994) “analisa a EAA-PB sob três aspectos: a perspectiva do controle social; a educação do pobre e o processo de evolução da educação industrial. Ferreira destaca a distância entre os objetivos do Estado Federal (controle) e os objetivos das EAAs (ensino profissional)” (BRITO VON SZILÁGYI, 2020, p. 17).

Também, com base em Candeia (2013) e em Ferreira (2002), Brito Von Szilágyi informa que, mesmo com um número considerável de matrículas (9.228), em trinta anos (1910-1940) a EAA-PB não alcançou o resultado esperado e que apenas setenta alunos concluíram sua formação (BRITO VON SZILÁGYI, 2020).

Assim, a abordagem das EAAs apresentada no trabalho francês, quando comparada com os demais estudos que compõem a presente dissertação, contribuiu no conhecimento de que os três países, Brasil, França e Estados Unidos, pretendiam desenvolver a indústria a nível regional e nas capitais. Para isso, nos três casos, o Estado participou da criação de escolas

¹⁵ De acordo com Tarcísio Mauro Vago (2000), no movimento de afirmação de uma nova cultura escolar em Belo Horizonte nas duas primeiras décadas do século XX, especialmente após a reforma do Ensino Primário promovida em Minas Gerais em 1906, também não houve adesão imediata da população. Ou seja, “o movimento de afirmação social da escola não ocorreu de forma harmônica e consensual, mas em meio a tensões estabelecidas com outras práticas culturais dos atores sociais. No caso mineiro, se a produção da necessidade da escola para civilizar as populações pobres e colocar o Estado nas trilhas da modernidade foi intensa, isso não significou imediata adesão da população. A escola não se impôs com facilidade” (VAGO, 2000, p. 127). Como exemplo, o autor cita o fato de os pais não enviarem os filhos para a escola porque precisavam deles em pequenos trabalhos familiares e que muitas crianças estavam nas ruas da cidade, “em completa vadiagem”, como registra um inspetor escolar.

profissionais para as classes desfavorecidas. Ainda, a abordagem do trabalho, como, por exemplo, que os símbolos nacionais (brasões, bandeira e estilo neocolonial) e o tipo de pedagogia (paternalista) eram estratégias de controle social, e que a implementação da EAA-PB mostrou a incompatibilidade entre o projetado (desenvolver a indústria local) e o aplicado (o estado da Paraíba era pouco industrializado), permitiu perceber que ainda há vertentes pouco ou ainda não exploradas a respeito das EAAs.

Quanto à tese de Santos (2017) no que tange às EAAs, a abordagem do capítulo um é a mesma realizada no artigo deste autor (2020), cuja análise foi apresentada na seção 1.2.1.1.1. do presente capítulo. Apesar disso, é possível observar numa perspectiva mais ampla, tomando a tese como um todo, que o pesquisador busca associar os estudos por ele analisados, tratados na seção citada, ao seu objeto de estudo. Nesse sentido, afirma que na sua tese, apesar de considerar “o Estado (seu discurso, suas políticas e práticas) elemento fundamental no enredo das EAAs, daremos espaço também aos personagens que marcaram o cotidiano da Escola de Aprendizes de Natal” (SANTOS, 2017, p. 33). No que se refere a esses personagens, na sua percepção, o público previamente definido para as EAAs (preferencialmente aqueles de origem humilde) era justamente aquele que no discurso dos dirigentes republicanos deveria ser controlado, porque representariam uma ameaça à ordem social, a saber: “as *classes perigosas*, um sinônimo para as classes pobres, que tenderiam ao mundo do vício, da vadiagem e dos crimes” (SANTOS, 2017, p. 39, grifo do autor).

Ainda para Santos (2017, p. 48), a EAA-RN, que fez parte do contexto de mudanças políticas no País no início do século XX, “revelava o papel da educação como meio de reforma social” sendo essa reforma abordada por Nagle (1976) “um clamor dos grupos dirigentes, que desejavam disciplinar os desfavorecidos de fortuna por meio da moderna instituição escolar”. Também para o autor “é preciso analisar com mais cuidado essa relação entre a Escola e o ambiente político que a rodeia, bem como o seu impacto no cenário urbano local” (SANTOS, 2017, p. 56). No caso da EAA-RN, a partir de fontes como os livros de crédito distribuído e pagamento requisitado, deve-se considerar, por exemplo, que vários comerciantes negociavam com a escola e que de suas oficinas saíam, ainda que em pequena quantidade, produtos para o comércio local, conforme evidencia o autor.

Além disso, Santos (2017) concluiu que há uma marca da EAA-RN que se destaca ao longo do período analisado (1909-1937) que é a rigidez disciplinar, a qual se associa ao principal objetivo dessa instituição e das demais EAAs: transformar uma massa de jovens denominados de desfavorecidos de fortuna em cidadãos úteis à nação, tendentes, na visão dos dirigentes republicanos, ao mundo dos vícios e dos crimes.

Tendo em vista o que foi apresentado, percebe-se que estudos como os de Roschild e Leon (2020), Santos (2017; 2020), Ferreira (1994; 2002) e Brito von Szilágyi (2020) ajudam a compreender a complexidade da educação profissional e, para a presente dissertação, contribuíram para a verificação de que a História da Educação Profissional no Brasil, com destaque para a complexa problemática que envolve as EAAs, tem sido tomada como objeto de estudo e despertado interesse de intelectuais na produção de artigos, de livros, de dissertações e de teses. Ademais, colaboraram para a compreensão das diferentes linhas de interpretação possíveis acerca da temática de pesquisa.

Feitas essas considerações, a seguir enfoca-se os já citados aportes teóricos reconhecidos na literatura acerca do tema, e nesse sentido abordados na produção intelectual em análise, em diálogo com as normativas federais que tratam das EAAs (1909-1937), entrecruzando-os com as considerações da produção.

2 ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES

Para melhor compreensão do objeto de estudo, neste capítulo toma-se como referência a legislação federal proposta para as EAAs, no período de 1909 a 1937, que abrange desde a sua criação até quando passam a se chamar Liceus Industriais, em diálogo com estudos de maior circulação, os quais são frequentemente referenciados em dissertações e teses sobre a Educação Profissional no Brasil, sendo, portanto, identificados na produção intelectual em análise.

Acerca da utilização da legislação escolar como fonte para a História da Educação, Faria Filho (1998), assinala que a natureza dos documentos implica principalmente em buscar entendê-los em suas dinâmicas e materialidades próprias. Por isso, ainda que algumas informações apenas a legislação possa oferecer, sendo uma delas o ordenamento legal do processo pedagógico, a sua análise só é possível quando se realiza um trabalho de cruzamento de fontes.

Desse modo, na presente abordagem, busca-se realizar um cruzamento de fontes, relacionando a produção da legislação sobre as EAAs com a sua realização no cotidiano escolar, com vistas a examinar em que medida as determinações legais compatibilizaram com a prática escolar.

2.1 Das Escolas de Aprendizes Artífices aos Liceus Industriais (1909-1937)

Além do *corpus*, dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação no Brasil sobre as EAAs, no período de 1980 a 2020, destacam-se outros estudos acerca da Educação Profissional no Brasil e do próprio sistema nacional de ensino profissional cuja gênese remonta à rede de EAAs, primeiras configurações escolares dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Entre tais estudos, a obra de Celso Suckow da Fonseca, *História do Ensino Industrial no Brasil*, composta de dois volumes, o primeiro publicado em 1961 e o segundo em 1962, é a de maior circulação e apropriação nas produções sobre a História da Educação Profissional no Brasil, e nesse sentido nas dissertações e teses consultadas durante o estudo. A partir de leis, decretos, regulamentos, regimentos, instruções entre outros documentos produzidos pelo Estado, o autor explica que “seu intuito é dar ao leitor não somente uma visão integral do que na época respectiva presidia ao desenvolvimento de ofícios, como, também, permitir a

consulta a documentos de difícil obtenção, alguns podendo, mesmo, ser considerados raros” (FONSECA, 1961, v. 1, p. 8).

Outros estudos de destaque voltados para a educação profissional brasileira são os de Luiz Antônio Cunha, que em 2000 publicou os livros: *O ensino profissional na irradiação do industrialismo* (CUNHA, 2000a), *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização* (CUNHA, 2000b) e *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata* (CUNHA, 2000c), integrados a uma coleção dedicada às Políticas Públicas de Trabalho, Emprego e Geração de Renda.¹⁶ A trilogia apresenta um panorama histórico da educação profissional no País, desde o período escravocrata até o ensino profissional na virada do século XX para o XXI. Acerca das EAAs, a partir da análise da legislação, de dados tabulados referentes aos anos de existência das escolas, que vão desde matrículas; despesa anual e média por aluno; despesa, produção e rendas anuais das escolas, até a taxa de conclusão de curso, o autor aborda a política educacional ligada à profissionalização do ensino de ofícios manufactureiros e industriais no contexto daquela época.

Cunha (2000b) também coordenou uma pesquisa sobre as EAAs realizada no Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas (FGV), da qual resultaram os artigos de sua autoria e de seu colaborador, Manoel de Jesus Araújo Soares: *As escolas de aprendizes artífices e a produção manufactureira* (CUNHA, 1983), *Antecedentes das escolas de aprendizes artífices: o legado imperial-escravocrata* (CUNHA, 1984), *As escolas de aprendizes artífices e suas fontes inspiradoras* (SOARES, 1981) e *As escolas de aprendizes artífices: estrutura e evolução* (SOARES, 1982).

No que tange às EAAs, os estudos de Soares (1981; 1982), dedicados às fontes inspiradoras de criação das Escolas, à sua estrutura e evolução, além de sua própria legislação, numa abordagem em seus diversos aspectos, tais como, corpo docente, alunos, currículo, oficinas, ao lado dos estudos de Fonseca (1961) e de Cunha (2000a; 2000b), por também se deterem na análise da estruturação do conjunto das escolas no panorama nacional, fornecem consideráveis contribuições sobre a importância e significação dessa rede de escolas de ensino profissional, formada pelas EAAs, as quais são “caracterizadas pela transição do ensino de

¹⁶ Nos objetivos da coleção é explicitado que “A presente série de livros pretende sistematizar a produção conceitual – teórica e reconstrução histórica –, metodológica e técnica, elaborada e/ou utilizada pela Sede Acadêmica Brasil da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), em processo de formação de formadores estratégicos para a construção do Plano Nacional de Formação do Trabalhador (Planfor), e dos demais componentes da Política Pública de Trabalho, Emprego e Geração de Renda (PPTR) (seguro-desemprego, crédito popular, intermediação e produção de informações sobre o mercado de trabalho)” (CUNHA, 2000b, ix).

ofícios à consolidação do ensino profissional técnico federal, na sociedade brasileira” (PEREIRA, 2008, p. 51). E que também de acordo com Pereira (2008, p. 47) realmente “vão ser a primeira intervenção do Estado na área da educação profissional”.

Outra importante contribuição no que diz respeito à História da Educação Profissional na sociedade brasileira, e nesse sentido também acerca das EAAs, está no livro de Maria Silvia Manfredi (2002), *Educação Profissional no Brasil*, no qual numa perspectiva histórico-sociológica a autora constrói um panorama histórico da estruturação e desenvolvimento dessa educação, nos âmbitos escolares e extraescolares. Tomando como ponto de partida as relações e tensões entre trabalho, escolaridade e profissionalização, com vistas a mostrar sua complexidade e historicidade, desde o período da colonização até 2002, a autora destaca o projeto de reforma da Educação Profissional instituído pelo Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997.¹⁷ Também no livro, *Educação profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da História*, Manfredi (2016) aborda a temática na mesma perspectiva do livro anterior, dessa vez, com destaque para as políticas públicas gestadas durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e Luiz Inácio da Silva, Lula (2003-2011).

Da análise das obras desses autores, bem como do *corpus*, apreende-se que apesar da criação das EAAs ser considerada como um marco da História da Educação Profissional no Brasil, antes de 1909, já existiam experiências dessa educação.

De acordo com Manfredi (2002, p. 66), as práticas de aprendizagem dos povos indígenas existentes no Brasil, na época da chegada dos portugueses, estavam “nas atividades de caça, de pesca, de coleta, de plantio e de colheita, de construção e de confecção de objetos” que ocorriam mediante o ensinamento e aprendizagem dos mais velhos para os mais moços.

Tratava-se, portanto, de um processo de Educação Profissional que integrava (e ainda integra) “saberes” e “fazer” mediante o exercício das múltiplas atividades da vida em comunidade. Além desse traço próprio das civilizações indígenas, é possível afirmar que esses povos foram os primeiros educadores de artes e ofícios para as áreas de tecelagem, de cerâmica, para adornos e artefatos de guerra, para a construção de casas e, obviamente, para as várias técnicas de cultivo da terra e para a produção de medicamentos (MANFREDI, 2002, p. 67).

No Brasil Colônia, segundo Cunha (2000c, p. 31-32), no que tange aos ofícios nos engenhos a aprendizagem “tanto para os escravos quanto para os homens livres, era

¹⁷ O Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB/1996), que, entretanto, foi revogado pelo Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB/1996, e dá outras providências. Tal regulamentação refere-se à Educação Profissional no Brasil.

desenvolvida no próprio ambiente de trabalho sem padrões ou regulamentações, sem atribuições de ofícios para os aprendizes”. Nesse mesmo período, para Manfredi (2002, p. 68), os colégios e residências dos jesuítas foram os primeiros núcleos de formação profissional no Brasil, ou seja, “escolas-oficinas” de formação de artesãos, e demais ofícios. Nas oficinas dos colégios espalhados em diferentes pontos do País “os irmãos-oficiais exerciam e ensinavam ofícios ligados a atividades de carpintaria, de ferraria, de construção de edifícios, embarcações, de pintura, de produção de tijolos, telhas, louças, etc., de fabricação de medicamentos, de fiação e de tecelagem”. Com a transferência da Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808, o Brasil deixou de ser colônia para se tornar a sede do Reino. Em razão disso, ocorreram muitas transformações no País. Nesse contexto, “a Casa Pia foi, talvez, o paradigma das instituições de ensino profissional que começaram a surgir no Brasil” logo após essa transferência (CUNHA, 2000c, p. 55).

No que diz respeito ao Brasil Império, as iniciativas de Educação Profissional, ora partiam de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora do próprio Estado (províncias legislativas, presidentes de províncias, assembleias provinciais legislativas), ora, ainda, do entrecruzamento de ambas (CUNHA, 2000c; MANFREDI, 2002). Para Manfredi (2002, p. 76), “assim, a Educação Profissional, como preparação para os ofícios manufatureiros, era ministrada nas academias militares (Exército e Marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios”.¹⁸ Muitos liceus funcionaram como escolas de difusão do ensino primário; o acesso aos cursos era livre, exceto para os escravos; as matérias ofertadas eram divididas em dois grupos (ciências aplicadas e artes) (CUNHA, 2000c; MANFREDI, 2002).

Manfredi (2002) afirma que, durante a Primeira República (1889-1930), o sistema educacional escolar e a Educação Profissional ganharam nova configuração. Nesse sentido, para Vanderley (2015, p. 22), cuja dissertação intitulada *Implantação e expansão do ensino técnico federal no Brasil (1909-1971): das escolas de aprendizes artífices à escola de preparação da força de trabalho* compõe a produção em análise, com a chegada da República, ocorreram expressivas transformações no País, “como as consequências da recente abolição da escravatura (1888) e a constituição de um mercado de trabalho livre, a intensificação da imigração estrangeira que vinha ocorrendo desde 1850 e o início do processo de industrialização e urbanização”, configurando novos horizontes também para o

¹⁸ O primeiro dos Liceus de Artes e Ofícios surgiu no Rio de Janeiro, em 1858, seguido de outros (Salvador, 1872; Serro, 1879; Recife, 1880; São Paulo, 1882; Florianópolis, 1883; Maceió, 1884; Manaus, 1884; Ouro Preto, 1886). “Os recursos materiais necessários ao funcionamento do liceu resultavam de doações dos sócios, em dinheiro e em mercadorias, e, principalmente, de subsídios do Estado, conseguidos também pelos sócios. Estes eram membros das classes dominantes, muitos deles altos funcionários governamentais ou parlamentares” (CUNHA, 2000c, p. 123).

ensino. Nesse cenário, os destinatários da educação profissional, conforme Manfredi (2002, p. 80), “não eram apenas os ‘pobres e desafortunados’, mas, sim, aqueles que, por pertencerem aos setores populares urbanos, iriam se transformar em trabalhadores assalariados”.

Ainda, segundo Manfredi (2002), o desenvolvimento industrial capitalista, como modo de produção e de vida, revelou como protagonistas os trabalhadores, os quais se organizaram em diversos movimentos grevistas, que se espalharam por todos os principais centros industriais. Nessa conjuntura, as classes dirigentes viram, no ensino profissionalizante, um antídoto para as ideias anarcossindicalistas existentes. Além disso, o grupo dos chamados industrialistas não só entendia que o ensino profissional serviria de instrumento “para fazer frente ao avanço do movimento operário, mas também, a exemplo dos países europeus e dos Estados Unidos, defendia o ensino público como instrumento de emancipação econômica, social e política” (MANFREDI, 2002, p. 82).

Nessa concepção, a Educação Profissional no Brasil é vista como um campo de disputa e de negociação entre os diferentes segmentos e grupos que compõem a sociedade (MANFREDI, 2016).

Nesse contexto, de acordo com Manfredi (2002, p. 82), “a medida mais efetiva para transformar as escolas de aprendizes num único sistema foi tomada em 1909, durante o governo de Nilo Peçanha, como resposta aos desafios de ordem econômica e política”. Nessa perspectiva, na dissertação de Sousa (2020), que compõe o presente *corpus*, *A Escola de Aprendizes Artífices do Estado de Goiás: o ensino profissional no projeto de modernização da sociedade brasileira (1909 a 1926)*, “questões de ordem política, social e econômica se misturaram e se completaram, pois, com essas escolas, houve a tentativa de solucionar o problema das crianças nas ruas e a dificuldade relacionada à falta de trabalhadores assalariados” (SOUSA, 2020, p. 170).

Feitas essas considerações, a partir do arcabouço da pesquisa, depreende-se que as EAAs foram constituídas num contexto histórico marcado, sobretudo, pelo fim da escravidão e pelo advento da República, que favoreceu “o embate entre ideais que almejavam alterar as práticas sociais, políticas e econômicas até então vigentes” (FIGUEIREDO, 2017, p. 12). Para Queluz (2000, p. 10), “a abolição da escravidão, o crescimento econômico brasileiro, a industrialização e a imigração proporcionaram um crescimento acentuado das principais cidades brasileiras”. Pairava a ideia de formar um Brasil Moderno, uma sociedade nova, moderna, urbanizada, industrializada que colocasse o Brasil no conjunto das nações mais avançadas (QUELUZ, 2000; KUNZE, 2005).

O início da República ocorre apenas um ano após a abolição legal do trabalho escravo:

Com o fim da escravidão e a instituição do mercado de mão de obra livre, tornou-se necessária a valorização do trabalho produtivo. Em uma sociedade imbuída da concepção negativa de trabalho, onde especialmente o trabalho manual era visto como degradante, dotá-lo de positividade não era uma tarefa simples (QUELUZ, 2000, p. 9).

Segundo Manfredi (2002, p. 70), o sistema escravocrata “deixou marcas profundas na construção das representações sobre o trabalho como atividade humana e social”, isso se deveu ao fato de que “o emprego da mão-de-obra escrava para a execução de atividades artesanais e de manufatura acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um ‘trabalho desqualificado’.” Esse sistema, de acordo com (Manfredi, 2016), também influenciou “nas estratégias de educação a ele conjugadas, preservando a dicotomia trabalho manual-intelectual”, divisão social do trabalho manual destinado aos escravos e o trabalho intelectual dirigido às elites coloniais. Trata-se da construção da ideia da “dualidade da educação brasileira, no sentido da existência de uma escola para trabalhadores e outra para a elite, supostamente com missões diferentes e predeterminadas” (CANDEIA, 2013, p. 52-53).

O governo republicano, portanto, que era o portador da nova organização política, da nova concepção de trabalho, do novo conceito de cidadania, deveria ser mentor de uma nova visão de trabalho, principalmente do trabalho manual. Cabia ao Estado manter a ordem, garantir a participação dos cidadãos nessa nova estrutura, na qual a cidadania era entendida como a participação no mundo do trabalho, ou seja, “homens livres que podem comprar ou vender no mercado a força de trabalho” (QUELUZ, 2000, p. 10).

Nessa nova conjuntura, o Brasil “vivia uma mudança em seu sistema produtivo o qual abandona as relações escravistas, e o conceito de trabalho a ele inerente, e começa a desenvolver as relações assalariadas” (SOUZA, 2002, p. 23). Era preciso a construção de uma sociedade do trabalho, em uma sociedade que se industrializava e se urbanizava em ritmo acelerado.

Numa economia acentuadamente agrário-exportadora, para Fonseca (1961, v. 1, p.161-162), “por ocasião da Proclamação da República existiam, em todo o País, 636 estabelecimentos industriais. Daquela data até 1909 fundaram-se 3.362 outros. Em vinte anos o crescimento havia sido extraordinário”. As necessidades da indústria complexificaram, as novas tarefas exigiam operários com conhecimentos especializados capazes de aplicar técnicas próprias aos serviços.

Surgia em vários setores da vida nacional, segundo Fonseca (1961), uma vontade generalizada que convergia para um mesmo ideal de estabelecer no País um ensino que possibilitasse um melhor desenvolvimento da indústria. “Os fatores econômicos também exerciam pressão no sentido de melhorar a mão de obra dos estabelecimentos fabris [...] O desenvolvimento da indústria indicava a necessidade do estabelecimento do ensino profissional. Urgia, ao governo, tomar providências” (FONSECA, 1961, v. 1, p. 161-162).

Nesse contexto, conforme afirma Souza (2002, p. 23), o governo “terá que dar atenção a um novo problema que até agora não havia sido alvo da legislação federal: a instrução pública para os filhos dos menos favorecidos”. Diante dessa necessidade, o ensino profissional foi o modelo proposto para a educação dos filhos daqueles que viviam principalmente nas periferias das capitais.

Ao assumir a Presidência da República em 15 de novembro de 1906, em seu manifesto presidencial inaugural, Afonso Pena, eleito para o quadriênio de 1906 a 1910, afirmou que a criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito poderiam contribuir para o progresso das indústrias, formando mestres e operários instruídos e hábeis. Dessa forma, seria preciso preparar a mocidade para exercer a nobre profissão que tão profícua influência tinha no mundo moderno (BRASIL, 1987).

Sob esse auspício, o ensino profissional tem início em 1906 com a Proposição n. 195, apresentada à Câmara dos Deputados, que autorizava o Presidente da República a acordar com os governos dos Estados da União a instalação de escolas técnicas e profissionais a partir da destinação de recursos financeiros para a criação da futura rede de escolas profissionais federais em todo o País. Não é que no Brasil não existisse o ensino profissional. O que existia, até então, eram escolas que ministravam o ensino profissional de maneira empírica.¹⁹

Nessa perspectiva, de acordo com Fonseca (1961), embora a Proposição n. 195 deva ser considerada um marco na história do ensino industrial no Brasil, uma vez que representa na República o primeiro documento oficial que habilita com recursos financeiros o poder público a iniciar as escolas profissionais de âmbito federal, ela não autorizava o Presidente da República a instalar as escolas, mas a se entender com os governos dos Estados no sentido de elas serem instaladas. Dessa forma, o ramo de ensino profissional começava a tomar corpo e a

¹⁹ A legislação para o ensino profissional no Brasil remonta ao período imperial com a apresentação em 1826 dos primeiros projetos de leis federais visando instituir oficialmente o ensino de artes e ofícios nas escolas primárias. Tem-se, por exemplo, o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, que teve sua origem em 1834 quando o então Seminário São Joaquim foi transformado em Escola de Artes e Ofícios; escolas profissionalizantes voltadas para portadores de necessidades especiais, tais como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, criado em 1856, e a Escola de Santa Cruz, criada em 1855 para a profissionalização dos filhos de ex-escravos (SOUZA, 2002, p. 25).

se fixar a ideia da necessidade de intervenção do governo federal no problema, a fim de transformar em realidade aquilo que já se tornara uma exigência da sociedade. Para Carvalho (2017, p. 53), “diferentemente dos governos anteriores em matéria de políticas públicas voltadas para a Educação, o governo Afonso Pena insiste numa relação entre o oferecimento de ensino técnico e profissional e o progresso econômico da nação”.

Naquele mesmo ano de 1906, Afonso Pena sancionou o Decreto n. 1.606, de 29 de dezembro, criando o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, incluindo entre as suas atribuições os assuntos relacionados ao ensino profissional. Entretanto, o ministério iniciou suas funcionalidades somente em 1909 sob a denominação de Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC) estabelecida no Decreto n. 7.501, de 12 de agosto, que dispôs sobre as medidas para sua instalação. Em 14 de junho de 1909, falecia o Presidente da República Afonso Pena e, no mesmo dia, o vice-presidente Nilo Peçanha assume o seu lugar, o qual, segundo Fonseca (1961, v. 1, p. 162) “já trazia o espírito preparado para a solução do ensino próprio à formação do operariado nacional”. Isso porque três anos antes, pelo Decreto n. 787, de 11 de setembro de 1906, Nilo Peçanha, então Presidente do Estado do Rio de Janeiro, havia criado quatro escolas profissionais nas cidades de Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul. As três primeiras destinadas ao ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola. Nesse mesmo ano, pelo Decreto n. 1008, de 15 de setembro, foi criada uma quinta escola profissional nesse mesmo estado, na cidade de Rezende, também destinada à aprendizagem agrícola (SOARES, 1981).

Desse modo, apenas três meses depois de sua posse como Presidente da República, no início do seu curto mandato presidencial (1909-1910), marcando a atuação direta do governo federal no ramo do ensino profissional, Nilo Peçanha editou o Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, criando as EAAs, determinando que:

Art. 1º Em cada uma das capitães dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio uma Escola de Aprendizes Artifices, destinada ao ensino profissional primario e gratuito.

Paragraphe único. Estas escolas serão installadas em edificios pertencentes á União, existentes e disponiveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locaes forem cedidos permanentemente para o mesmo fim.²⁰ (BRASIL, 1909b).

²⁰ Opta-se neste estudo, com relação à legislação e a demais materiais, em manter a grafia da época preservando-se a fidelidade do texto original.

O Decreto de criação, portanto, determinou a criação de uma EAA em cada uma das capitais dos Estados da República, a serem mantidas pelo governo federal por intermédio do MAIC, para que fosse ministrado o ensino profissional primário e gratuito, considerando o público a que se destinava e com que objetivos:

Considerando:

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência;

Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime;

Que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL, 1909b).

As determinações e as considerações do decreto de criação das EAAs indicam, dessa forma, que essa nova legislação se destinava aos filhos de famílias menos favorecidas instaladas nas capitais com vistas à qualificação para o mercado de trabalho, formando “futuros operários da indústria em expansão” (SILVA, 2016, p. 114). Outrossim, evitariam que os menores aprendizes se “encaminhassem para o crime” (MADEIRA, 1998, p. 145). Ainda, ao fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, a preparação intelectual associada à preparação técnica garantiria aos aprendizes (futuros trabalhadores) “e aos que já eram trabalhadores, melhores condições para o seu bem-estar ao mesmo tempo em que formaria um corpo qualificado de profissionais necessário ao desenvolvimento da indústria nacional, condição para o progresso do país” (KUNZE, 2005, p. 50).

O decreto de criação das EAAs em seu art. 2º estipulou que nas Escolas se procuraria “formar operários e contra-mestres ministrando-se o ensino prático” e os conhecimentos técnicos necessários aos menores, preferidos os desfavorecidos da fortuna, que pretendessem aprender um ofício com oficinas de trabalho manual ou mecânico, “que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais” (BRASIL, 1909b). A partir disso, Assis, Medeiros Neta e Gonçalves (2022, p. 3), assinalam que “a proposição da criação das escolas significou o esforço do governo para a criação de uma rede nacional de educação profissional” com o objetivo de formar operários e contramestres, que pudessem atender as indústrias locais.

O funcionamento das Escolas seria em regime de externato das 10h às 16h, havendo para isso, até cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico adequadas às exigências da

indústria do local de cada escola. Cada escola receberia tantos educandos quanto comportasse o respectivo prédio. Com relação à organização, o quadro funcional seria composto por um diretor, um escriturário, tantos mestres de oficinas quantos fossem necessários e um porteiro contínuo. Os cursos primário e de desenho funcionariam no período noturno e seriam ministrados pelo diretor. Os aprendizes deveriam ter idade entre 10 e 13 anos e não sofrer moléstia infectocontagiosa. Os programas para os cursos seriam formulados pelo respectivo diretor, de acordo com os mestres das oficinas, e submetidos à aprovação do Ministro do MAIC (BRASIL, 1909b).

Contudo, ainda no mesmo ano de 1909, dois outros decretos foram necessários antes do funcionamento das escolas, como uma espécie de complemento ao decreto de criação das EAAs, Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. O primeiro foi o Decreto n. 7.649, de 11 de novembro de 1909, que “crea nas Escolas de Aprendizes Artífices, a que se refere o decreto n. 7.566, de 23 de setembro último, os lugares de professores dos cursos primários noturnos e de desenho e da outras providências” e o segundo o Decreto n. 7.763, de 23 de dezembro de 1909, que “altera os decretos ns 7.566 e 7.649, de 23 de setembro e 11 de novembro últimos, referentes á criação de escolas de aprendizes artífices, nas capitais dos Estados, e á nomeação de professores para os respectivos cursos noturnos - primário e de desenho” que passa-se a analisar.

Reconheceu o governo ser tarefa excessiva para os diretores que poderiam receber tantos educandos quanto comportasse o respectivo prédio, quando eles fossem muito frequentados, e lecionar obrigatoriamente nos cursos noturnos (primário e de desenho). E, “por isso, foi assinado o Decreto n. 7.649, de 11 de novembro de 1909, estabelecendo que as aulas dos cursos primários noturnos seriam dadas por professoras normalistas e as de desenho por professôres especialistas” (FONSECA, 1961, v. 1, p. 166). Professores, que de acordo com seus artigos 1º e 2º seriam nomeados por “portaria do ministro” (BRASIL, 1909c).

Pouco tempo depois, foi editado o segundo decreto, Decreto n. 7.763, de 23 de dezembro de 1909, alterando os dois primeiros existentes a respeito das EAAs (7.566 e 7.649, ambos de 1909). Quanto à nomeação de professores para os respectivos cursos noturnos, primário e de desenho, foi mantido que seria por “portaria do ministro” acrescentando que seria “mediante proposta dos diretores” (BRASIL, 1909d).

No que se refere à localização das Escolas, até então, o Governo Federal se obrigava a instalar em cada capital de Estado uma escola. Em razão desse novo decreto, caso houvesse em algum Estado um estabelecimento nos mesmos moldes, custeado ou subvencionado pelo respectivo Estado, a União poderia deixar de instalar a escola no Estado, desde que auxiliando

o estabelecimento estadual com uma subvenção igual à quota destinada à instalação e custeio de uma EAA (BRASIL, 1909d). A medida segundo Fonseca (1961, v. 1, p. 166) “visava, evidentemente, ao Estado do Rio Grande do Sul, onde, em Pôrto Alegre, já funcionava o Instituto Técnico Profissional, pertencente à Escola de Engenharia, o qual viria, depois, a ter o nome de Instituto Parobé”.

Nesse contexto, o Instituto Técnico Profissional do Rio Grande do Sul que tinha por “finalidade proporcionar, gratuitamente, aos meninos pobres e filhos de operários, uma educação técnica e profissional capaz de habilitá-los a se tornarem operários e contramestres” (SOARES, 1982, p. 60) “foi subvencionado pela União recebendo os mesmos recursos que os demais” estabelecimentos de ensino de aprendizes artífices (LUCAS; MEDEIROS NETA, 2020, p. 465). Diante disso, essa instituição “passou a ser conhecida como a Escola de Aprendizes Artífices de Porto Alegre e era tida como modelo de eficiência para o ensino técnico-profissional do País” (SOUZA, 2002, p. 34-35).

Conforme apresentado no Quadro 2 a seguir, do início de 1910 a maio de 1911, começaram a funcionar as dezenove EAAs, sob as disposições legais dos três citados decretos de 1909 tratados anteriormente (7.566, 7.649 e 7.763).

Quadro 2 – Localização e datas de inauguração das EAAs (1910-1911)

ESTADOS	DATAS DE INAUGURAÇÃO
Piauí	01/01/1910
Rio Grande do Norte	01/01/1910
Goiás	01/01/1910
Mato Grosso	01/01/1910
Paraíba	05/01/1910
Maranhão	16/01/1910
Paraná	16/01/1910
Alagoas	21/01/1910
Rio de Janeiro	23/01/1910
Pernambuco	16/02/1910
Espírito Santo	24/02/1910
Ceará	24/05/1910
Bahia	02/06/1910
São Paulo	24/06/1910
Pará	01/08/1910
Santa Catarina	01/09/1910
Minas Gerais	08/09/1910
Amazonas	01/10/1910
Sergipe	01/05/1911

Fonte: elaborado pela autora, 2023.²¹

²¹ Informações extraídas do Ministerial Report: Agricultura, 1860-1960, de 1911. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/108#?c=0&m=58&s=0&cv=310&r=0&xywh=-140%2C323%2C2389%2C1687>
Acesso em: 13 jun. 2022.

Assim, de janeiro de 1910 a maio de 1911, um total de dezenove escolas foram inauguradas em capitais dos Estados. Exceto, conforme explicitado, na capital do Rio Grande do Sul, e no estado do Rio de Janeiro que tem sua escola instalada fora da capital, em Campos, cidade natal de Nilo Peçanha. Ante a recusa, do Presidente do Estado do Rio de Janeiro, Oliveira Botelho, em prestar auxílio pedido para a instalação da escola, a Câmara Municipal de Campos, pela Deliberação n. 14, de 13 de outubro de 1909, ofereceu “ao Governo federal o prédio necessário, que foi, afinal, aceito. Foi essa exceção feita, que deu origem ao §2º do art. 1º do Decreto n. 7.763, de 23 de dezembro de 1909” (SOARES, 1982, p. 60), que dispõe que quando na capital não houver edifício pertencente à União, existentes e disponíveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locais forem cedidos permanentemente para o mesmo fim, poderá o Governo Federal criar a escola em outro município, desde que a respectiva municipalidade lhe ofereça prédio apropriado (BRASIL, 1909d).

Nesse processo, Nilo Peçanha, o fundador do ensino profissional no Brasil, como ficara conhecido, governou o País até 15 de novembro de 1910 completando o mandato de Afonso Pena, sendo substituído pelo Presidente eleito Marechal Hermes da Fonseca. Para Fonseca (1961, v. 1, p. 169), sua obra, entretanto, já se firmara; as escolas estavam em funcionamento e eram frequentadas por 1.248 alunos, “uma solução de continuidade na administração do País não poderia mais fazer parar um movimento iniciado sob a pressão de fortes fatores econômicos, aliados ao favorável pensamento do Senado, da Câmara e da opinião pública”. Nessa ordem de ideias, o Manifesto do novo Presidente esclareceu que a política do anterior não sofreria alteração.

No ano seguinte à substituição de Nilo Peçanha, o Decreto n. 9.070, de 25 de outubro de 1911, que dá novo regulamento às EAAs, conhecido como Regulamento Pedro de Toledo, então Ministro do MAIC, entre outros, dispõe, que “será também criada no Distrito Federal uma escola de aprendizes artífices, logo que o Congresso habilite o Governo com os meios necessários á sua instalação e manutenção”. Porém, o Poder Executivo afirmava que a medida apenas seria possível quando o Congresso o habilitasse com os meios necessários, “o Poder Legislativo, contudo, nunca forneceu ao Govêrno a verba e a escola, por isso, nunca foi posta a funcionar” (FONSECA, 1961, v. 1, p. 170). Em seu art. 45, também trouxe que “fica mantido como escola de aprendizes artífices no Rio Grande do Sul o Instituto Technico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre, enquanto não fôr estabelecida a escola da União” (BRASIL, 1911). Nesse sentido, foi regulamentado o caráter de escola de aprendizes artífices, do Instituto já existente no estado do Rio Grande do Sul, quando da

instituição das EAAs. Esse regulamento vigorou até 1918, quando o Decreto n. 13.064, de 12 de junho de 1918, conhecido como Regulamento Pereira Lima, à época Ministro do MAIC, trouxe um segundo regulamento às EAAs.²²

De acordo com Fonseca (1961) algumas inovações foram inseridas pelo segundo regulamento (1918), mas mantinha o governo a ideia, trazida no primeiro regulamento (1911), de estender a rede de estabelecimentos de ensino profissional para o Distrito Federal. “Agora, porém, já se não falava mais de uma escola, como no regulamento Pedro de Toledo” (FONSECA, 1961, v.1, p. 178), já que o parágrafo único do seu art. 1º estabeleceu que seriam criadas no Distrito Federal EAAs, logo que o Congresso habilitasse o Governo com os meios necessários a sua instalação e manutenção (BRASIL, 1918). Ainda de acordo com Fonseca (1961, v. 1, p. 178) “no pensamento das autoridades já estava patente a necessidade de instalar vários estabelecimentos no Rio de Janeiro; entretanto, o Congresso nunca habilitou o Govêrno com o quantum necessário e as escolas, por isso, não apareceram”.

Acerca do Instituto do Rio Grande do Sul, o segundo regulamento (1918), trouxe em seu art. 42 que “fica mantido como escola de aprendizes artífices no Estado do Rio Grande do Sul o Instituto Parobé, da Escola de Engenharia de Porto Alegre, enquanto não fôr estabelecida a escola da União”. (BRASIL 1918). Mas, “esta escola nunca veio a existir” (SOARES, 1982, p. 60).

Conforme Fonseca (1961, v. 1, p. 187) “apesar dos esforços despendidos e da dedicação de alguns diretores e professôres das Escolas de Aprendizes Artífices, o ensino profissional não corria bem”. Isso porque os prédios eram inadequados para o bom funcionamento das escolas; as oficinas não estavam bem aparelhadas; a maioria dos mestres de ofício não se mostrava à altura dos ensinamentos; não havia uniformidade nos programas de ensino adotados nas escolas.

Em razão disto, com a finalidade de analisar o funcionamento das EAAs e propor medidas que remodelassem o ensino profissional tornando-o mais eficiente, segundo Souza (2002, p. 34) “na continuação da reforma do ensino-técnico profissional proposta pelo Decreto 13.064” o Ministro do MAIC, Idelfonso Simões Lopes, criou em 1920 a Comissão de Remodelação do Ensino Profissional formada por administradores e técnicos do Instituto Parobé, que tinha à frente o diretor do Instituto, o engenheiro João Luderitz de Oliveira, sendo transformada em 1921 no Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico.

²² Este regulamento surgiu em decorrência da Lei n. 3.454, de 6 de janeiro de 1918, que no seu art. 97, inc. III, autorizou o Presidente da República “a rever os regulamentos das escolas de aprendizes artífices para, sem exceder as verbas orçamentárias, melhorar-lhes o funcionamento e harmonizá-lo com a criação dos cursos nocturnos;” (BRASIL, 1918).

Para Soares (1982, p. 82) um dos principais pontos de estrangulamento das EAAs “estava na composição do seu corpo administrativo, particularmente no que dizia respeito à direção” delas. Desse modo, este também seria um dos principais motivos que levou à criação do Serviço de Remodelação, com vistas a orientar a educação ministrada nas escolas “através da fiscalização, supervisão e reforma dessas mesmas escolas, no que dizia respeito particularmente à eficácia de sua administração” (SOARES, 1982, p. 82).

De acordo com Kunze (2005, p. 83), o problema da falta de mestres qualificados e competentes foi identificado pelo Ministro do MAIC “a partir das informações que obtinha dos relatórios enviados anualmente pelos diretores e dos relatórios” referentes às inspeções realizadas em algumas das Escolas:

O agravamento da situação foi se tornando cada vez mais intenso a ponto do MAIC ter incorporado a Escola Normal Wenceslau Braz na estrutura da rede de escolas de aprendizes artífices na condição de escola formadora de professores para o ensino profissional (KUNZE, 2005, p. 84).

Antes dessa incorporação, de acordo com Cunha (2000b) a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, foi criada pela Prefeitura do Distrito Federal, por meio do Decreto DF n. 1.800, de 11 de agosto de 1917, com a finalidade específica de preparar professores, mestres e contramestres para instituições de ensino profissional, assim como professores de trabalhos manuais para as escolas primárias da municipalidade. Pouco tempo depois de sua inauguração, que se deu em 1918, por um acordo firmado entre a União e a Prefeitura do Distrito Federal, a escola passou para a jurisdição do MAIC, “com o objetivo específico de formar mestres para as escolas de aprendizes artífices”²³ (CUNHA, 2000b, p. 82-83).

Em 1923, o Serviço de Remodelação apresentou ao Ministro do MAIC, Miguel Calmon du Pin e Almeida, um Projeto de Regulamento do Ensino Profissional Técnico, que entre outros, previa: a criação de uma inspetoria com função fiscalizadora; dar uniformidade ao currículo das Escolas; e a industrialização do ensino a partir da produção de renda e assim melhorar as condições gerais das Escolas.

Sobre isso, Fonseca (1961) afirma que o currículo constituiu um dos pontos mais importantes do Projeto, e que além disso apresentava “medidas novas e de grande alcance, tais como a industrialização das escolas, a inclusão nelas de secções de interesse feminino”, com o objetivo de “atrair as meninas para o âmbito profissional”, bases novas para a formação

²³ “Exclusivamente masculina até 1921, a Escola que funcionou até 1937, tornou-se mista pelo Aviso n. 163, de 28 de outubro de 1921, do Ministro da Agricultura, que autorizava o Diretor a criar uma seção de Prendas e Economia Doméstica, destinada a alunos do sexo feminino. No mês seguinte, começaram a funcionar as oficinas de Bordados, Costura e Flores Artificiais” (CUNHA, 2000b, p. 83).

de professores, mestres e contramestres e a “criação de uma Inspeção do Ensino Técnico Profissional, órgão central destinado a dar estrutura uniforme a todas as escolas e mantê-las fiscalizadas e articuladas” (FONSECA, 1961, v. 1, p. 191).

O Projeto não foi aprovado, e, portanto, a industrialização não podia ser posta em prática. No entanto, é “importante considerar que com tal iniciativa evidenciou-se a presença de uma proposição de industrialização das EAAs” (ASSIS; MEDEIROS NETA; GONÇALVES, 2022, p. 6).

Contornando a dificuldade, João Luderitz conseguiu do citado Ministro do MAIC obter a aprovação da Consolidação dos Dispositivos Concernentes às EAAs pela Portaria de 13 de novembro de 1926, que, afinal, inseriu a industrialização no ensino profissional, autorizando os diretores a aceitar encomendas, desde que os interessados fornecessem a matéria-prima e pagassem a mão de obra e as despesas acessórias. Estava, assim, oficializada a industrialização nas EAAs. Também introduzia duas medidas novas: currículo único a ser seguido por todas as EAAs, até então cada uma definia a sua forma de aprendizagem, e a criação do Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico com a finalidade de acompanhar e fiscalizar o processo de uniformização das Escolas (FONSECA, 1961).

Esta Consolidação, que ficou conhecida como Regulamento de Remodelação, ainda segundo Fonseca (1961, v. 1, p. 194), é certamente um documento “importante na história da aprendizagem de ofícios entre nós, pois foi com ela que as escolas passaram a ter currículos uniformes e, por conseguinte, unidade de ensino, ao mesmo tempo em que era criado um órgão central mantenedor dessa uniformidade”.

Em 1930, o Serviço de Remodelação foi extinto pelo Governo Provisório de Getúlio Vargas (1930-1937), dando lugar à Inspeção do Ensino Profissional Técnico – criada em 1931 pelo Decreto n. 19.560, de 5 de janeiro de 1931, cujo regulamento foi instituído pelo Decreto n. 21.353, de 3 de maio de 1932 – que “assumiu as atribuições do Serviço de Inspeção (direção, orientação e fiscalização) e introduziu em seu regulamento as funções de inspetor-geral e de inspetores, em número de quatro, encarregados estes de manter sob constante fiscalização as escolas espalhadas pelo país” (CUNHA, 2000b, p. 87). Pelo Decreto n. 24.558, de 03 de julho de 1934, a Inspeção foi transformada em Superintendência do Ensino Industrial, subordinada diretamente ao Ministro da Educação e Saúde Pública.²⁴

²⁴ Este decreto previa, entre outros: a expansão gradativa do ensino industrial, com anexação às escolas existentes de seções de especialização, de acordo com as indústrias regionais (art. 2º); criação de novas escolas industriais federais que atendessem às necessidades das indústrias regionais (parágrafo único, do art. 2º); e o reconhecimento oficial das instituições congêneres estaduais, municipais e particulares, desde que adotassem a

Lançava-se, por meio deste decreto, de acordo com Fonseca (1961, v.1, p. 208) a base do reconhecimento de qualquer escola profissional “e, com isso, tendia-se à unidade do ensino industrial em todo o país, uma vez que era exigida a mesma organização didática e o mesmo regime escolar das escolas federais” em todas as instituições congêneres estaduais, municipais e particulares, que desejassem obter o reconhecimento, desde que se submetessem à fiscalização da Superintendência do Ensino Industrial.

Ainda, acerca do período do governo provisório de Getúlio Vargas:

Esse momento da história é assinalado por uma nova etapa de articulação e ajustamento dos interesses dominantes que marcaram o lento e gradual processo de consolidação do capitalismo brasileiro. Nesses novos arranjos, dá-se início a novas reformas educacionais, iniciadas por Francisco Campos (1931), mediante a organização do ensino secundário e superior, e mais adiante com Gustavo Capanema Filho (1942). A edição das “leis orgânicas do ensino”, denominadas também reformas Capanema, segmentaram os diferentes ramos da educação. A educação profissional ganhou então novos contornos (FIGUEIREDO, 2017, p. 46).

Nesse contexto, conforme Figueiredo (2017, p. 46), “instituições educativas públicas e privadas foram criadas e outras remodeladas com o objetivo de responder, de modo mais direto, à profissionalização da classe trabalhadora”. De natureza pública, surgiram as Escolas Industriais e as Escolas Técnicas, que substituíram as EAAs, que nos termos do art. 37 da Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937²⁵, assim como a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, foram transformadas em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus, por todo o território do País. Ademais, com esta Lei, “com a nova estrutura dada ao Ministério da Educação e Saúde (quando foi suprimido o termo ‘pública’), foi extinta a Superintendência do Ensino Industrial” surgindo a Divisão do Ensino Industrial como parte da estrutura do Departamento Nacional de Educação (CUNHA, 2000b, p. 88).

Mantidas, portanto, pela União, e conforme o decreto de criação, Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, subordinadas ao MAIC, mantendo-se assim até 1930 quando da criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública por meio do Decreto n. 19.402, de 14 de novembro de 1930, e ainda em 1930 ao Ministério da Educação e Saúde

organização didática e o regime escolar das escolas federais e se submetessem à fiscalização da Superintendência do Ensino Industrial (art. 3º) (BRASIL, 1934).

²⁵ Art. 37. A Escola Normal de Artes e Offícios Wencesláo Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em lyceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e grãos. Paragrapho unico. Novos lyceus serão instituidos, para propagação do ensino profissional, dos varios ramos e grãos, por todo o territorio do Paiz (BRASIL, 1937a).

Pública, conforme Decreto n. 19.444, de 01 de dezembro de 1930, e depois disso até 1937 subordinadas a este último Ministério, que teve suprimido pela citada Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937, o termo “pública”, passando a partir daí a chamar-se Ministério da Educação e Saúde, em 1937 as dezenove EAAs que ofertavam o ensino profissional primário e gratuito, transformaram-se em Liceus Industriais. Ainda, em 10 de novembro do mesmo ano, outorga-se a Constituição Brasileira de 1937, a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial (art. 129)²⁶, classificando-o como primeiro dever do Estado, em matéria de educação.

Considerados como uma das formas encontradas pelo governo federal para propagar e fortalecer o ensino industrial, em um período de crescimento do processo de industrialização do Brasil que clamava pela presença de mão de obra especializada, “os liceus foram concebidos como estabelecimentos de ensino profissional, capazes de fornecer ao parque industrial esse profissional especializado” (ALMEIDA, 2010, p. 43).

Finalizada a análise a que se propôs o presente capítulo no que tange à legislação federal sobre as EAAs, apresenta-se a cronologia dos principais marcos legais e mudanças referentes a essa rede de escolas de ensino profissional no período de 1909 a 1937, conforme Quadro 3.

Quadro 3 – Principais marcos e mudanças sobre as EAAs (1909-1937)

ANO	MARCO LEGAL	MUDANÇAS
1909	Decreto n. 7.501	Dispõe sobre as medidas para instalação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, ao qual serão subordinadas as Escolas
1909	Decreto n. 7.566	Cria nas capitais dos Estados da República dezenove Escolas
	Decreto n. 7.649	A função de dar aulas nos cursos primários noturnos e de desenho passa a ser dos professores (antes era do diretor da Escola)
	Decreto n. 7.763	Cuida da nomeação de professores dos cursos primários noturnos e de desenho
1911	Decreto n. 9.070	Primeiro regulamento das Escolas (Regulamento

²⁶ Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937a).

ANO	MARCO LEGAL	MUDANÇAS
		Pedro de Toledo)
1918	Decreto n. 13.064	Segundo regulamento das Escolas (Regulamento Pereira Lima)
1920	Comissão de Remodelação do Ensino Profissional	Criada para analisar o funcionamento das Escolas e propor medidas que remodelassem o ensino profissional tornando-o mais eficiente
1921	Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico	Criado para fiscalizar, supervisionar e remodelar as Escolas
1926	Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas, aprovada pela Portaria de 13 de novembro	Insera a industrialização no ensino profissional
1937	Lei n. 378	Transforma as Escolas em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus, por todo o território do País
1937	Constituição Federal	Trata especificamente da educação profissional e industrial (art. 129)

Fonte: elaborado pela autora, com base na legislação, nas normativas e nos dados da pesquisa, 2023.

Nas sessões seguintes, considerando os 28 anos de existência das EAAs (1909-1937), aborda-se acerca da: instalação e manutenção; oficinas e cursos; aprendizes; direção e corpo docente; currículo e fluxo escolar.

2.1.1 Instalação e manutenção

Após a promulgação do Decreto n. 7.566, que criou as EAAs, a medida seguinte seria a instalação das escolas, cujas ordens e instruções ficaram a cargo do Ministro do MAIC, Pedro de Toledo. O decreto determinava que as escolas seriam instaladas em edifícios pertencentes à União, já existentes e disponíveis nos Estados, ou em outros que fossem cedidos permanentemente pelos governos locais para o mesmo fim. Também dispunha que as escolas fundadas e custeadas pelos estados, municípios ou associações particulares, nos mesmos moldes das EAAs, poderiam gozar de subvenção da União (BRASIL, 1909b).

Portanto, os prédios das EAAs mantidas pelo governo federal se já não fossem da União, deveriam ser cedidos a ela. Cabendo, assim, a cada Estado colocar a escola a seu encargo em funcionamento, de forma a atender os parâmetros propostos no decreto.

Em alguns casos, a União não possuía edificação própria nem mesmo os prédios foram cedidos, vindo as escolas a serem instaladas em prédios públicos utilizados para outras finalidades e em prédios que não apresentavam boas condições de infraestrutura para abrigar as novas instituições. Nesse sentido, Fonseca (1961, v. 1, p. 168) assinala que “assim, em

1910, estavam instaladas dezenove escolas, embora em edifícios inadequados e em precárias condições de funcionamento das oficinas”.²⁷

Também, de acordo com o Decreto que criou as EAAs, estas seriam custeadas pela União por intermédio do MAIC e os valores arrecadados com os artefatos produzidos nas oficinas constituiriam renda da escola a ser arrecadada e administrada pelo diretor. A renda serviria para custear as despesas com os materiais necessários para os trabalhos nas oficinas. Os valores excedentes seriam divididos em quinze quotas iguais: uma para o diretor, quatro para o respectivo mestre e dez para todos os alunos da oficina, em prêmios, observado o grau de adiantamento de cada um e a respectiva aptidão (BRASIL, 1909b).

O primeiro regulamento das EAAs, Regulamento Pedro de Toledo (1911), trazia medidas relativas à higiene para as escolas, exigindo que: o local destinado às oficinas fosse suficientemente espaçoso e bastante ventilado; as oficinas recebessem bastante luz solar de modo que as máquinas ou aparelhos ficassem completamente iluminados; o solo dos compartimentos destinados aos trabalhos das oficinas fosse rigorosamente seco e o mais impermeável possível; as escolas tivessem aparelhos sanitários e água potável (BRASIL, 1911). Com relação a isso, Fonseca (1961, v. 1, p. 172) afirma que: “só pelo fato de haverem

²⁷ Com relação ao ano de 1910 citado por Fonseca (1961), conforme Escolas e Datas apresentadas na p. 167 (sem indicação da fonte), divergências podem ser vistas nas datas de inauguração das EAAs quando comparadas com as datas informadas pelo MAIC no Ministerial Report: Agricultura, 1860-1960, de 1911, utilizado como referência no presente estudo. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/108#?c=0&m=58&s=0&cv=310&r=0&xywh=-140%2C323%2C2389%2C1687>

Acesso em: 13 jun. 2022. O autor considera que em 1910 as dezenove escolas já haviam sido inauguradas, em contraposição à Escola do Sergipe inaugurada em 1º de maio de 1911 e que o autor indica a data da inauguração em 1º de maio de 1910. Ainda, verifica-se divergência em relação às datas de inauguração das escolas dos seguintes Estados: Rio Grande do Norte, 3 de janeiro de 1910 em vez de 1º de janeiro de 1910; Paraíba, 6 de janeiro de 1910 em vez de 5 de janeiro de 1910; e São Paulo, 24 de fevereiro de 1910 em vez de 24 de junho de 1910.

Em outros trabalhos pesquisados os autores consideram as mesmas datas de Fonseca: (SOARES, 1982, p. 59-60, a partir de Fonseca); (D’ANGELO, 2000, p. 32, a partir de Soares que cita Fonseca); (GURGEL, 2007, p. 56, que não cita a fonte, porém as datas coincidem com as de Fonseca); (PEREIRA, 2008, p. 46, a partir de Soares); (VANDERLEY, 2015, p. 49, a partir de Fonseca).

Os estudos nos quais foram consideradas as mesmas datas de inauguração da presente dissertação são: (SILVA, 2013, p. 85, cita que foi a partir do MAIC, 1911); (CARVALHO, 2017, p. 154, a partir do Relatório do MAIC, Anos 1910/1911); (FIGUEIREDO, 2017, p. 50, com base nos relatórios do MAIC publicados no período 1910 a 1912); (MEDEIROS NETA; SANTOS; SILVA, 2022, p. 6, a partir do Ministerial Report: Agricultura, 1860-1960).

Por sua vez, Cunha (2000b, p. 63) sem apresentar a fonte, afirma que “já no início de 1910 punham-se em funcionamento as dezenove escolas, cujas datas de inauguração vão de 1º de janeiro a 1º de setembro de 1910”, sendo que a primeira data (1º de janeiro de 1910) coincide nas duas hipóteses acima colocadas e a segunda (1º de setembro de 1910) diverge tanto da data indicada pelo MAIC (1º de maio de 1911) quanto daquela apontada pelos demais autores acima indicados (1º de outubro de 1910).

O estudo de Bastos (1980, p. 8) apresenta outras divergências com relação à data de inauguração das escolas: sem citar a fonte informa que as Escolas do Sergipe, Bahia, Amazonas e Minas Gerais iniciaram suas atividades em 1911).

sido incluídas aquelas exigências, pode-se inferir quanto precárias eram as instalações escolares naquela época e como já havia um sentido geral de melhoria e de evolução”.

O mesmo regulamento (1911) também estipulou que os diretores promoveriam “a organização de associações cooperativas e de mutualidade entre os aprendizes”. A legislação tratou, assim, pela primeira vez de Caixas de Mutualidade destinadas à assistência aos alunos assim como Associações Cooperativas, que deveriam ser instaladas após aprovação do Ministro do MAIC (BRASIL, 1911). De acordo com Carvalho (2017, p. 171) as Caixas de Mutualidade eram uma forma antiga de contribuição coletiva visando o benefício de cada um dos membros “que participassem de alguma associação organizada, por exemplo, segundo critérios socioprofissionais e baseada em princípios de socorro recíproco entre os seus filiados (neste caso entre os aprendizes artífices das escolas federais)”.

As instruções relativas às Associações Cooperativas e de Mutualidade entre os alunos das EAAs foram aprovadas em 7 de agosto de 1912. Assim, foi instituída uma associação cooperativa e de mutualidade em cada escola para, em síntese, de acordo com o que consta no art. 13: promover e auxiliar todas as medidas tendentes a facilitar a produção das oficinas e aumentar-lhes a renda, sem prejuízo do ensino; promover a defesa dos direitos e interesses dos alunos associados; desenvolver o sentimento de solidariedade humana entre os alunos associados; socorrer os sócios nos casos de acidentes e moléstias, até seis meses em cada ano; entregar aos sócios que completarem o curso um pecúlio em dinheiro, não excedendo 50% das contribuições feitas em todos os anos do curso escolar, e ferramentas e utensílios indispensáveis para o seu ofício.²⁸

Nessa perspectiva, a Caixa de Mutualidade destinava-se a auxiliar na permanência do aprendiz na escola e também proporcionar ao aluno associado as condições necessárias para o exercício de seu ofício após a conclusão do seu curso, fornecendo-lhe um pecúlio em dinheiro e as ferramentas e utensílios para iniciar a sua vida profissional.

Iniciava-se também o pagamento de diárias aos alunos: os do 1º e 2º ano perceberiam 100 e 200 réis, porém, destinados exclusivamente às suas caixas de mutualidade; os do 3º e 4º anos ganhariam 600 e 800 réis, sendo-lhes facultada a contribuição para a respectiva Caixa de Mutualidade (BRASIL, 1911).

Além disso, o regulamento alterou o critério de distribuição dos valores excedentes em quinze quotas iguais: “já se não daria mais uma quota ao diretor e quatro ao mestre da oficina,

²⁸ As instruções relativas às Associações Cooperativas e de Mutualidade entre os alunos das EAAs, organizadas de acordo com o art. 27 do regulamento aprovado pelo Decreto n. 9.070, de 25 de outubro de 1911, encontram-se na íntegra em Fonseca (1961, v. 1, p. 244-249).

porém destinar-se-iam as cinco para a Caixa de Mutualidade, continuando dez a serem distribuídas por todos os alunos das oficinas” (FONSECA, 1961, v. 1, p. 171).

No que se refere ao segundo regulamento das EAAs, Regulamento Pereira Lima (1918), segundo Fonseca (1961) isso se deu porque o governo compreendeu a situação criada pelo rápido desenvolvimento industrial “entre 1915 e 1919 surgiram 5.936 novas empresas industriais. Naqueles cinco anos, fizera-se quase tanto quanto nos vinte e quatro primeiros anos da República, período em que se fundaram 6.946 estabelecimentos industriais em todo o Brasil” (FONSECA, 1961, v. 1, p. 177). Para esse mesmo autor, apesar desse regulamento ainda manter entre as condições para matrícula ser considerado “desfavorecido da fortuna”, algumas inovações foram implementadas, dentre elas: melhor amparo às caixas de mutualidade, da renda das EAAs seriam retirados 20% para essas caixas, além de 10% distribuídos como prêmios aos alunos; e extinção de pagamento de diárias aos alunos²⁹ instituído pelo Regulamento Pedro de Toledo (1911).

2.1.2 Oficinas e cursos

De acordo com o decreto de criação das EAAs, as oficinas que durariam o tempo que fosse marcado no programa aprovado pelo Ministro do MAIC, seriam ministradas nas escolas em regime de externato, das 10 horas da manhã às 4 horas da tarde, a indivíduos com idade de 10 anos no mínimo e 13 anos no máximo, preferencialmente os destituídos de recursos com comprovação a ser “feita por atestação de pessoas idoneas, a juízo do diretor” que poderia dispensá-la quando conhecesse pessoalmente as condições do requerente à matrícula (BRASIL, 1909b).

Havia, ainda, a previsão de oferta de dois cursos noturnos a serem ministrados pelo diretor, o primário, também chamado de Letras, obrigatório para alunos que não soubessem ler, escrever e contar, e o de desenho, para aqueles que necessitassem dessa habilidade para o desempenho de seu futuro ofício.

Cada Escola teria até cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico para aprendizagem de um ofício que pudesse atender as necessidades das indústrias locais.

²⁹ “A instituição dos salários aos aprendizes havia sido feita com o intuito de aumentar a matrícula em cada estabelecimento, uma vez que, em alguns dêles, era insignificante o número dos que os procuravam. Inicialmente a medida foi feliz, pois as inscrições aumentaram. Entretanto, em pouco tempo foram deturpadas as finalidades daquela providência; os alunos começaram a não sentir estímulo pelo trabalho uma vez que tinham pagamento certo; a aprendizagem educativa foi sendo descurada e a despesa chegou a ser, em alguns casos, cinco vêzes maior que a receita. Condições tão desvantajosas não poderiam ser toleradas pelo govêrno, que se viu forçado a acabar com os pagamentos, utilizando-se do regulamento de 1918 para êsse fim” (FONSECA, 1961, v.1, p. 179).

(BRASIL, 1909b). Sendo permitida a aprendizagem de apenas um ofício a cada aluno, de acordo com sua aptidão e tendência.

De acordo com Madeira (1998, p. 183) “concretamente foram criadas as mesmas oficinas em todas as escolas, dando assim, na prática, pouca importância às vocações industriais particulares de cada Estado”. No primeiro censo industrial realizado no Brasil, em 1907, o número de indústrias era de 3.258, a maioria delas concentrada na capital federal (670) e nos estados de Minas Gerais (531), São Paulo (326), Rio Grande do Sul (314) e Paraná (297) (CUNHA, 2000b). Dessa forma, para o autor, seria razoável que, além de serem observadas as citadas vocações de cada estado, as oficinas fossem criadas de acordo com o número de indústrias de cada estado. Por exemplo, na capital de Minas Gerais, Belo Horizonte, no que se refere à indústria têxtil, havia em 1908 quatro fábricas com 407 operários, porte inferior à cidade de Juiz de Fora, que tinha sete fábricas de tecido. Nesse caso, poder-se-ia ter instalado duas escolas em Minas Gerais, “uma em Juiz de Fora, outra em Belo Horizonte, talvez transferindo uma das instaladas em estados onde a produção manufatureira fosse insignificante” (CUNHA, 2000b, p. 69). Dessa maneira, as Escolas foram criadas em dezenove dos vinte estados brasileiros “qualquer que fosse sua população, sua taxa de urbanização e a importância da atividade manufatureira na sua economia”, desconsiderando-se o processo de centralização industrial, já em curso em 1909 (CUNHA, 2000b, p. 67).

Nesse panorama, segundo Cunha (2000b) a maioria das escolas ensinava alfaiataria, marcenaria e sapataria. Outros ofícios eram ensinados em um número menor de escolas visando o emprego artesanal, tal como carpintaria, ferraria, funilaria, selaria e encadernação. Assim, “poucas foram as oficinas destinadas ao ensino de ofícios propriamente industriais, de emprego generalizado, como mecânica, tornearia e eletricidade”. Com efeito, “localizadas, principalmente fora dos centros de desenvolvimento industrial, as escolas de aprendizes artífices procuravam ajustar-se ao mercado ensinando ofícios artesanais, para os quais havia mestres no local e oportunidade de trabalho aos egressos” (CUNHA, 2000b, p. 71).

Com o primeiro regulamento das EAAs, Regulamento Pedro de Toledo (1911), continuavam obrigatórios os dois cursos: primário e de desenho. Porém, o de desenho passava a ser obrigatório para todos os alunos, e não apenas para aqueles que dele precisassem para o exercício do ofício. Outro item acrescido é que esses cursos seriam providos por professores, incumbência, até então, do Diretor.

Além das cinco oficinas para cada Escola, permitidas no decreto de criação, com o regulamento (1911) abria-se a possibilidade para novas oficinas, sob proposta do Diretor,

desde que existisse espaço disponível no respectivo edifício de funcionamento, e quando houvesse pelo menos vinte candidatos à aprendizagem do novo ofício.

O regime de externato foi estendido para os cursos primário e de desenho, fixando-se o tempo de aprendizado nas oficinas em quatro anos. Nesse aspecto, o decreto de criação das EAAs não fixou o tempo, constando apenas que o curso de oficinas duraria o tempo que fosse marcado no respectivo programa (BRASIL, 1909b).

Também foi estipulado no Regulamento Pedro de Toledo (1911) que o ano escolar abrangeiria dez meses; os trabalhos das aulas e das oficinas não poderiam exceder de quatro horas por dia para os alunos dos 1º e 2º anos e de seis horas por dia para os alunos dos 3º e 4º anos; a idade para matrícula seria 12 anos no mínimo e 16 anos no máximo. Entre os requisitos de matrícula, quanto aos aprendizes foram mantidos “preferidos os desfavorecidos da fortuna” e não sofrerem de moléstia infectocontagiosa (BRASIL, 1911).

Para Carvalho (2017), o otimismo do Ministro do MAIC em relação à procura pelos cursos profissionalizantes era evidente, vez que em seu relatório de 1910/1911 previa a possibilidade de contratação, no País ou no exterior, de profissionais de reconhecida competência para atuar nas oficinas. Além disso, segundo o autor, com o regulamento de 1911, “o Governo Federal tentava criar certa padronização das EAAs ampliando alguns pontos do decreto inicial de 1909” (CARVALHO, 2017, p. 171).

Com o segundo regulamento das EAAs, Regulamento Pereira Lima (1918), a idade mínima para ingresso foi reduzida de 12 para 10 anos, mantendo-se em 16 a idade máxima. O ano escolar no espaço de 10 meses e a duração das aulas, não podendo exceder a quatro horas por dia para os alunos dos 1º e 2º anos e de seis horas por dia para os alunos dos 3º e 4º foram mantidos. Também foi mantida a obrigatoriedade do curso de desenho para todos os alunos. O curso primário, que até então era obrigatório apenas para os que não soubessem ler, escrever e contar, passava a ser obrigatório para todos os que não exibissem certificados de exame final das escolas estaduais e municipais. Mas com a ressalva que, quando o aluno já possuísse alguns conhecimentos de qualquer dessas disciplinas, seria admitido na classe correspondente ao seu adiantamento (BRASIL, 1918).

Outra novidade do Regulamento Pereira Lima (1918), é que em cada escola haveria dois cursos noturnos de aperfeiçoamento, primário e de desenho, destinados principalmente a ministrar aos operários conhecimentos que os tornasse mais aptos na execução dos seus ofícios. Podendo, além do operariado, ser admitido mediante matrícula verbal qualquer indivíduo que já tivesse atingido a idade de 16 anos. Os cursos seriam oferecidos em duas horas diárias, ficando a cargo dos professores elaborarem os programas, aprovados pelo

respectivo diretor e pelo ministro (BRASIL, 1918). Esse regulamento, segundo Carvalho (2017, p. 207), tentava reduzir um dos principais problemas das EAAs “que era o baixo número de aprendizes matriculados e, pior ainda, os pouquíssimos que se formavam ao final do curso”. Nesse sentido, mesmo com os novos regulamentos, o governo federal enfrentava dificuldades para obter resultados com as EAAs.

2.1.3 *Aprendizes*

Acerca dos aprendizes, para Cunha (2000b), nos motivos apresentados no decreto de criação das EAAs, antes de tudo, chama atenção os destinatários, apontados como as classes proletárias ou os filhos dos desfavorecidos da fortuna, bem como a tendência que esses destinatários teriam de permanecer na ociosidade, situação definida como escola do vício e do crime. Finalmente, a pedagogia corretiva que se atribuía a essas escolas, de fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, além do indispensável preparo técnico e intelectual. Em seguida a isso, Cunha (2000b, p. 66) afirma que se a rede de EAAs “não inovou muito em termos ideológicos e pedagógicos, ao menos no início do seu funcionamento, ela trouxe uma grande novidade em relação à estrutura de ensino, por constituir, provavelmente, o primeiro sistema educacional de abrangência nacional”, tratava-se de um conjunto de estabelecimentos de ensino, com propósitos comuns, cujo funcionamento se regulava por uma mesma legislação, além da vinculação à mesma autoridade administrativa e pedagógica, o Ministro do MAIC.

Para Vanderley (2015, p. 78), as considerações do referido decreto demonstram “que a preocupação dos governantes era, principalmente, em relação à manutenção da ordem vigente, que estaria ameaçada pelas questões sociais da época” de modo que a resposta encontrada foi a qualificação dessa força de trabalho que se encontrava ociosa:

Uma das questões que se apresentavam eram as consequências que o aumento da população nas cidades poderia significar: sem trabalho, as crianças abandonadas e órfãs, denominados nos dispositivos legais como “desfavorecidos da fortuna”, passavam a representar risco e violência para a sociedade. Para responder a essa questão, propõe-se a formação profissional dessa população que antes, dispersa no trabalho rural e/ou escravizados, estavam “controlados” não configurando uma ameaça, porém, com as mudanças no cenário social a partir da abolição da escravatura e do processo de urbanização passaram a ter outra posição na organização social (VANDERLEY, 2015, p. 78).

De qualquer modo, nas EAAs a formação dos menores aprendizes visava à formação de operários e de contramestres, ministrando-se ensino prático e conhecimentos técnicos aos

menores matriculados (BRASIL, 1909b). Para Sousa (2015, p. 22) o objetivo da implantação da EAA-PR, assim como das suas congêneres, era formar “operários para o trabalho manual e mecânico na incipiente indústria local, além de contramestres (espécie de auxiliares dos mestres de oficinas), para substituí-los eventualmente”.

De acordo com Patrício (2003, p. 18), as EAAs “atenderiam ao objetivo de formar crianças e jovens das camadas populares, retirando-os em certos casos de situação de ociosidade e marginalidade, formando suas mentalidades para melhor se adaptarem e atuarem como força de trabalho”. Cunha (2000a, p. 35), assinala que o rendimento dos alunos “era extremamente baixo, resultado das precárias condições de vida dos alunos e suas famílias: a evasão era alta e a qualidade do ensino, precária”. Para Queluz (2000, p. 57), havia uma pressão do mercado sobre os aprendizes, pois “existem indícios da absorção de parte destes jovens aprendizes, logo nos primeiros anos de curso, por indústria e oficinas locais, à procura de mão-de-obra barata e razoavelmente qualificada”. Nesse sentido, segundo o autor, o diretor da EAA-PR, Paulo Ildefonso D’Assumpção, frisou esta questão frequentemente em seus relatórios e ofícios ao governo federal.

No que se refere à disciplina, de acordo com Cunha (2000b, p. 79) “não se dispõe de muitos dados a respeito dos padrões disciplinares vigentes nas escolas de aprendizes artífices. Os poucos encontrados indicam terem sido eles bastantes severos”, o poder de punição dos diretores sobre os alunos poderia chegar até a exclusão da escola. Nessa mesma perspectiva, Bastos (1980, p. 68) destaca que na EAA-PA “os atos disciplinares eram rigorosos. Em 1933 foi instituído o Conselho Disciplinar (um tipo de tribunal) formado por professores, mestres e alunos do 1º e 2º anos complementares, escolhidos pelo Diretor da Escola” que aplicava punições que iam da advertência à exclusão.³⁰

Segundo Fonseca (1961, v.1, p. 168) os aprendizes “apresentavam-se às escolas com tão baixo nível cultural que se tornou impossível a formação de contramestres, incluída no plano inicial de Nilo Peçanha” acrescentando que “de qualquer forma, porém, mesmo pouco eficientes como o foram, marcaram as Escolas de Aprendizes Artífices uma era nova na aprendizagem de ofícios no Brasil” germinando mais tarde, sob a forma das escolas industriais e técnicas do Ministério da Educação.

³⁰ Entre as punições “duas se destacavam: a do quarto escuro, que constituía um terror para os alunos. Consistia em colocar o aprendiz punido num quarto totalmente fechado, sem possibilidade de entrada da luz, num período máximo de duas horas. A exclusão, se processava através de uma cerimônia, onde o aluno punido formava junto com os demais no pátio interno da Escola. Ao toque da Banda Marcial, o aprendiz punido era despido do uniforme escolar por um de seus colegas e, a seguir, acompanhado de um professor, fazia uma última visita a todas dependências da Escola, terminando no portão de saída. A população presenciava o ato e dele tinha conhecimento através de edital colocado na portaria da escola e publicado nos jornais da Cidade” (BASTOS, 1980, p. 68).

2.1.4 Direção e corpo docente

Acerca da estrutura administrativa de cada uma das Escolas, o decreto de criação, Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, estatuiu que seria formada por um diretor nomeado por decreto, um escriturário e um porteiro contínuo a serem nomeados por portaria do Ministro do MAIC, e número de professores e mestres necessários ao funcionamento das oficinas, prevendo em relação a esses, apenas, que seriam contratados por tempo não superior a quatro anos (BRASIL, 1909b).

O citado decreto previa também a edição de um regimento interno das escolas, a ser expedido pelo ministro competente, no qual seriam estabelecidas as atribuições e deveres dos empregados, e as disposições referentes à administração das escolas e das oficinas e outras necessárias para seu regular funcionamento. Tal regimento veio a lume por meio do já citado Decreto n. 9070, de 25 de outubro de 1911, Regulamento Pedro de Toledo, que deu novo regulamento às EAAs.

Com relação ao diretor, esse novo regulamento (1911) trouxe amplas atividades e responsabilidades, abrangendo a inspeção das aulas; o controle da disciplina, podendo conforme a gravidade da falta cometida até mesmo excluir o aluno da escola, dando conhecimento ao ministro; a distribuição dos trabalhos das oficinas; a elaboração de mapa anual das matrículas a ser enviado ao ministro; o controle orçamentário e financeiro da escola; e a apresentação ao ministro de relatório anual detalhado do estado da escola, em relação ao pessoal e material, dando conta dos trabalhos executados e apresentando proposta para maior desenvolvimento e melhor funcionamento da escola.

Entre as competências dos professores e mestres das oficinas estabeleceu-se que a esses cabia: pontualidade e assiduidade no cumprimento das aulas; manter a disciplina e fazer observar os preceitos morais em classe; prestar ao diretor as informações necessárias à boa ordem do serviço; apresentar propostas ao diretor referentes ao ensino e à disciplina; e apresentar ao diretor, trimestralmente, uma relação nominal dos alunos com dados sobre o comportamento e aproveitamento de cada um. Quanto a essas competências, os dois decretos que deram novo regulamento às EAAs (9.070, de 25 de outubro de 1911; e 13.064, de 12 de junho de 1918) apresentavam muitas semelhanças. Outra similaridade é que os professores do curso primário poderiam reger turmas formadas por até cinquenta alunos, enquanto nas oficinas os mestres poderiam ensinar até trinta alunos ao mesmo tempo. O regulamento de 1918 diferenciou-se do de 1911 por estabelecer a esses profissionais a competência de organização de mapas mensais, com cópias a serem enviadas à Diretoria Geral de Indústria e

Comércio, contendo o número de alunos matriculados, número de dias letivos, o total das faltas e a frequência média.

Conforme Fonseca (1961, v.1, p. 168), embora os prédios de instalação das dezenove escolas fossem inadequados e as precárias condições de funcionamento de oficinas prejudicassem a eficiência das escolas, “a causa principal do baixo rendimento era a falta completa de professores e mestres especializados”. Os professores, que saíram dos quadros de ensino primário, não tinham conhecimento do que precisariam lecionar no ensino profissional; os mestres vinham de fábricas ou oficinas e sem a necessária base teórica transmitiam aos alunos apenas os conhecimentos empíricos adquiridos na prática. Além disso, para o mesmo autor, o baixo nível cultural dos alunos tornou impossível a formação de contramestres prevista no decreto de criação das escolas.

Fonseca (1961, p. 171), tratando do Regulamento Pedro de Toledo (1911), assevera que “dada a gravidade da situação do professorado e da mestrança, o novo regulamento, em seu artigo 19, permitia o contrato, no país ou no estrangeiro, de profissionais de reconhecida competência para dirigir as oficinas.” Ainda, esse regulamento estabeleceu em seu art. 18 que os cursos primários e de desenho seriam providos por professores de comprovada competência (BRASIL, 1911).

A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, em 1918, passou para a jurisdição do MAIC com o fim específico de formar mestres para as EAAs, conforme já explicitado. Na perspectiva de Fonseca (1961, v. 1, p. 600), o corpo docente dessa Escola era formado de excelentes professores, mas a preponderância de alunas aí matriculadas procurando se titular como professoras de datilografia, de moda e de economia doméstica, numa proporção superior a 50%, pode de certa forma ter prejudicado o principal fim da instituição que era formar pessoal capaz de atuar no ensino profissional.³¹

Acerca do Regulamento Pereira Lima (1918), Fonseca (1961, v. 1, p. 178) ressalta que a medida de maior alcance foi, sem dúvida, “a relativa à nomeação dos diretores e professores por meio de concurso. Os diretores fariam concurso de títulos e aos professores exigia o regulamento provas práticas. Era a primeira vez que a legislação federal consignava uma exigência nesse sentido”. De acordo com o regulamento, o concurso seria: para diretores, por

³¹ Em 11 de junho de 1937, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz teve suas atividades encerradas, visto que o art. 37 da Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937, determinava que essa Escola mantida pela União e as EAAs seriam transformadas em Liceus Industriais. No mesmo ano, o prédio que abrigava a Escola foi demolido para ceder lugar à construção de um novo edifício para o Liceu. As obras demoraram cinco anos para serem concluídas. Antes de ser inaugurado, o novo prédio teve a sua denominação alterada para Escola Técnica Nacional, pois entrava em vigor o Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial (FONSECA, 1961, v. 1, p. 600).

meio de documentos de idoneidade moral e técnica com lista de três candidatos a ser apresentada pelo Diretor-Geral de Indústria e Comércio ao Ministro, a fim de ser feita a escolha; para professores e adjuntos de professores e de mestres e contramestres, por meio de provas práticas aplicadas pelo diretor da escola.

Segundo Cunha (2000b, p. 81) “apesar dessas providências, o Serviço de Remodelação ainda encontrava, em 1920, motivos para severas críticas ao corpo docente das escolas, de que seria consequência a baixa qualidade do ensino”. A partir disso, com vistas a reforçar o corpo docente foram contratados anualmente mestres e contramestres formados em diversas instituições brasileiras, além de profissionais brasileiros que tinham feito especialização no exterior por conta do MAIC (CUNHA, 2000b).

2.1.5 Currículo

De acordo com o decreto que criou as EAAs, Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, além da prática com os mestres nas cinco oficinas, no regime de externato, de 10 às 16 horas, no turno da noite, os alunos frequentariam o curso primário e de desenho, os quais seriam ministrados pelo diretor da escola (BRASIL, 1909b).

O primeiro decreto que deu novo regulamento às escolas (Decreto n. 9.070, de 25 de outubro de 1911) estabeleceu que: caso os prédios comportassem poderiam ser criadas mais oficinas, quando houvesse pelo menos, vinte candidatos à aprendizagem do novo ofício; os cursos noturnos passariam a compor o regime de externato; o aprendizado das oficinas duraria quatro anos; cada escola teria um professor ou professora do curso primário, um de desenho e um mestre para cada oficina (BRASIL, 1911). Nesses aspectos, o Decreto n. 13.064, de 12 de junho de 1918, segundo regulamento das escolas, não apresentou alterações ou inovações.

Estes dois decretos que regulamentaram as EAAs (1911 e 1918) mantinham em comum certa liberdade na elaboração dos programas para cursos e oficinas, já que, embora fossem adaptados provisoriamente pelo diretor e submetidos à aprovação do Ministro do MAIC, os programas seriam formulados pelos professores e mestres de oficinas diferentemente do que consta no decreto de criação das escolas (1909b). No entanto, nenhum dos três decretos estabeleceu um quadro curricular das oficinas e dos cursos, de forma que “os programas de ensino variavam de escola a escola, faltando-lhes unidade” (FONSECA, 1961, v. 1, p. 187). A falta de um currículo uniforme foi severamente criticada pelo Serviço de Remodelação e considerada por João Luderitz como uma das razões para o mal funcionamento das escolas (SOARES, 1982; CUNHA, 2000b).

Segundo Fonseca (1961, v. 1, p. 193) coube ao Serviço de Remodelação, inspirador do ato de Consolidação dos Dispositivos Concernentes às EAAs, Portaria de 13 de novembro de 1926, a tarefa de dar um denominador comum ao ensino nas dezenove escolas, tornando uniforme o currículo a ser seguido, já que até então cada “escola fazia a aprendizagem conforme o critério dos diretores e professores, sendo, também, lecionadas nos cursos primários, matérias que variavam de acordo com a opinião das respectivas administrações”. Dessa forma, a Consolidação estabeleceu um currículo para a aprendizagem nas oficinas: nos dois primeiros anos, concomitante aos cursos primário e de desenho, teria aprendizagem de trabalhos manuais, como estágio pré-vocacional da prática dos ofícios. Os ofícios seriam agrupados em nove seções ao todo, conforme as diversas profissões (trabalhos de madeira; trabalhos de metal; artes decorativas; artes gráficas; artes têxteis; trabalhos de couro; fabrico de calçados; feitura de vestuário e atividades comerciais). Além disso, também regulamentou o currículo dos cursos primário e de desenho, que passou a ser constituído das seguintes disciplinas: Português, Aritmética, Geometria Prática, Lições de Coisas, Desenho e Trabalhos Manuais, Caligrafia, Ginástica e Canto Coral, Corografia e História do Brasil, Instrução Moral e Cívica, Elementos de Álgebra, noções de Trigonometria, rudimentos de Física e Química, Desenho Industrial e Tecnologia de cada ofício (BRASIL, 1926).

Ainda, acerca da Consolidação, para Fonseca (1961):

O ensino profissional era considerado como de grau primário e já se incluíam nêle elementos de Álgebra e noções de Trigonometria. Pode-se, pois, ver no currículo estabelecido pela Consolidação o primeiro passo, a tentativa inicial, de elevação de nível dêsse ramo de ensino. Só muitos anos depois seria reconhecida essa necessidade e o ensino industrial passaria a ser considerado como de segundo grau, em paralelo com o ensino secundário (FONSECA, 1961, v. 1, p. 194).

Com relação ao regime escolar, a Consolidação determinou que o aprendizado nas oficinas duraria quatro anos, e caso o aprendiz não concluísse o aprendizado nesse lapso de tempo, poderia permanecer na escola por mais dois anos. Além disso, estabeleceu que o diretor, de acordo com os mestres de oficinas e professores tendo em vista as condições climáticas do lugar em que funcionar a escola, marcaria o ano letivo que permaneceu em dez meses (conforme Regulamento de 1911) e organizaria o horário das aulas e oficinas, submetendo o ato à aprovação do Diretor-Geral de Indústria e Comércio (BRASIL, 1926).

A Consolidação, também definiu: o horário das oficinas e das aulas que deveria ser organizado de maneira que, nos três primeiros anos, as aulas do curso primário fossem dadas pela manhã e as de desenho e trabalhos manuais à tarde; o formato do ensino que seria feito

em aulas teóricas e práticas de duração nunca inferior a 50 minutos; as matérias a lecionar nas respectivas séries (1º ao 4º ano e 1º e 2º ano complementar); e o total de aulas por semana (BRASIL, 1926).

2.1.6 Fluxo escolar

No que concerne ao fluxo escolar nas dezenove EAAs, a evasão e a repetência predominaram na matrícula escolar. Mesmo que em alguns períodos o número de matrículas tenha apresentado crescimento, isto não significou uma expansão que repercutisse no fluxo escolar.

Poucos eram os alunos que chegavam ao final dos cursos, a maioria, “premida por várias causas, principalmente pelo fator econômico, abandonava aqueles estabelecimentos no fim da 3ª ou da 4ª série, para procurar trabalho nas fábricas ou oficinas, oferecendo aos patrões os conhecimentos que já haviam adquirido” (FONSECA, v. 1, p. 185).

Carvalho (2017, p. 210-211) destaca que os totais de matrículas “em uma dada EAA mesmo que num determinado ano fossem muito bons, os mesmos estavam sujeitos a quedas de frequência às aulas e a constante evasão de alunos, principalmente após um ou mais anos de escola em razão das razões socioeconômicas das famílias”. Numa análise comparativa de matrículas totais dos cursos diurnos e noturnos das EAAs (1910 a 1942) esse mesmo autor verificou que “nestes a variação dos totais é maior que os cursos diurnos assim como sua procura em praticamente em toda a rede sempre foi bem inferior” (CARVALHO, 2017, p. 211).

Acerca dos concluintes das EAAs, segundo Cunha (2000b, p. 109), os índices “sempre muito baixos, passaram ao longo dos anos por uma sensível diminuição, de 3,4% (1913-1916) a 0,7% (1932-1937), no conjunto dos estados, a ponto de no Estado de São Paulo não se registrar nenhuma conclusão no ano de 1937”. Dessa maneira, para esse autor, a julgar pelos dados estatísticos, as citadas providências tomadas a partir de 1920, no sentido de manter os aprendizes nas escolas até a sua diplomação, fracassaram.

Mas, de todo modo, como salienta Cunha (2000d), as EAAs possuíam, desde sua criação, todo um sistema escolar: a legislação a que se submeteram as distinguiam das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares, por governos estaduais e até mesmo de instituições mantidas pelo próprio governo federal; elas tinham prédios próprios, currículos e metodologia didática próprios, alunos; condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as diferenciavam das demais instituições de ensino elementar.

Para Cunha (2000b, p. 73), foram principalmente os relatórios anuais de cada uma das Escolas, nos quais eram relatadas as atividades, necessidades e condições de seus funcionamentos, sendo elaborados pelo respectivo diretor, compilados pelo MAIC e, a partir de 1930, pelo então Ministério da Educação e Saúde Pública “que forneceram os elementos necessários para uma avaliação do funcionamento das escolas de aprendizes artífices”. Acerca disso, por exemplo, Pandini (2006, p. 46) explica que nos relatórios anuais o diretor da EAA-PR, Paulo Ildefonso d’Assumpção repassava ao MAIC informações sobre o andamento das atividades escolares, “organizando-as de acordo com os temas: Instrução Elementar e Desenho, Oficinas, Exames Escolares, Frequência, Relação de Alunos com dados sobre a filiação e a nacionalidade dos pais, Pessoal da Escola, Organização de Exposição e Premiação de alunos,” e também outras informações referentes a acontecimentos relevantes de cada ano.

Pelo exposto, a análise da legislação, que tratou da implantação e funcionamento das EAAs em concomitância com os reconhecidos aportes teóricos no que se refere à temática e com o *corpus* de estudo, permite apreender seu conteúdo e as condições exigidas para o ensino dos aprendizes artífices, outrossim as dificuldades para sua efetivação no cotidiano escolar ao longo dos 28 anos de existência das EAAs: de 1909, quando foram criadas por meio do Decreto n. 7.566, até 1937 quando Gustavo Capanema, por meio da Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937, iniciou uma reforma conhecida como Reforma Capanema, a qual, entre outras medidas, transformou as EAAs em Liceus Industriais.

Esse resultado auxilia na compreensão da produção intelectual na pós-graduação *stricto sensu* brasileira sobre as EAAs, cuja abordagem apresenta-se no capítulo três, a seguir.

3 ESTADO DA ARTE DA PRODUÇÃO INTELECTUAL ACERCA DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIROS (1980-2020)

A partir da vertente metodológica do Estado da Arte especificada no capítulo um, com vistas a compreender o estado atingido pelo conhecimento acerca das dezenove EAAs, aborda-se neste capítulo o *corpus* de estudo, dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação brasileira, no recorte temporal de 1980 a 2020, tomadas como objeto e fonte de pesquisa.

3.1 Dissertações e teses

Com base nos dados reunidos da pesquisa, buscando o que os intelectuais tomaram como ponto principal de investigação, passa-se ao exame do *corpus* da presente dissertação, que são as dissertações e teses, sistematizando-se os dados coletados nos diferentes aspectos que geraram os estudos. Acredita-se que, assim, esta dissertação esteja cumprindo a sua função, como fazem os estudos do tipo Estado da Arte, o qual, segundo Messina (1998, p. 1), é um mapa que permite ao pesquisador continuar caminhando, “é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios”.

Nesse contexto, na busca pela compreensão do conhecimento produzido e dos resultados já obtidos acerca das dezenove EAAs, bem como do que ainda não foi realizado, os estudos do *corpus* de análise constam no Quadro 1 apresentado no capítulo um: abordagem específica por Escola (quinze); enfoque na Escola de Aprendizes Artífices da Bahia (EAA-BA) (um); enfoque na Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão (EAA-MA) (um); contexto nacional (dois); autores (23); anos de defesa (1980-2020); tipos de estudo, dissertações (quinze) e teses (oito); total de estudos (23).

No quadro também foram apresentadas a tese de Santos (2017), produzida em Portugal, e a dissertação de Brito Von Szilágyi (2020), produzida na França, abordadas na seção 1.2.1.1.3 do capítulo um, que embora relevantes para a compreensão da temática pelo fato de não terem sido produzidas em programas de pós-graduação no Brasil não se constituem como *corpus*. Relembrando, nesse ínterim, que apesar dos esforços realizados, das dezenove EAAs não foram localizadas dissertações e/ou teses acerca das escolas dos estados de Pernambuco e do Piauí, e dos estados da Bahia e do Maranhão localizou-se

respectivamente uma tese e uma dissertação, que dedicam parte da pesquisa a elas. Isso demonstra a necessidade de atender a demanda e suprir a lacuna de investigação particular acerca dessas quatro Escolas.

Os 23 estudos examinados evidenciaram dados que permitiram chegar a um quadro geral da produção acerca das EAAs, no período de 1980 (primeiro estudo localizado) a 2020 (último estudo localizado nas buscas realizadas), elaborado em forma de tabelas como consta a seguir.

A Tabela 1 apresenta o número total de dissertações e teses defendidas no período de 1980 a 2020, assim como o total de Escolas por Estado abordadas pela produção.

Tabela 1 – Distribuição das dissertações e teses sobre as EAAs em relação ao panorama local e/ou nacional e ao quantitativo de pesquisas anual (1980-2020)

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES	PANORAMA LOCAL E/OU NACIONAL - EAA	PRODUÇÃO ANUAL
1980	1	-	PR	1
1998	1	-	CE	1
2000	1	1	PR	2
2002	1	-	AM	1
2003	1	-	SE	1
2004	1	-	RJ	1
2005	1	-	MT	1
2006	1	-	PR	1
2007	-	1	RN	1
2008	-	1	MG	1
2012	1	-	SC	1
2013	1	-	ES	4
	-	1	Nacional, enfoca (BA)	
	-	1	PB	
	1	-	Nacional, enfoca (MA)	
2015	1	-	Nacional	2
	-	1	RN	
2016	-	1	RN	1
2017	1	-	MT	2
	-	1	Nacional	
2020	1	-	AL	2
	1	-	GO	
TOTAL	15	8	17	23

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Os dados da tabela mostram que foram produzidas quinze dissertações e oito teses totalizando 23 estudos, no período analisado (1980-2020), que abrangem dezessete EAAs, entre elas as EAAs dos estados da Bahia e do Maranhão que não foram tomadas como objeto exclusivo de estudo. Os dados também mostram que do primeiro para o último ano do período (1980 a 2020), portanto, durante quarenta anos, excluindo o ano de 2000, em que foram

produzidas uma dissertação e uma tese, houve um pequeno crescimento no número de trabalhos a partir de 2013, ano com duas dissertações e duas teses, nos anos de 2015 e de 2017 ambos com uma dissertação e uma tese, e em 2020, com duas dissertações. Outro dado relevante acerca da produção, já representado no citado Quadro 1 é que existe apenas um estudo (dissertação ou tese) que aborda a maioria das Escolas, com exceção da EAA-PR e da EAA-MT ambas com dois estudos, e da EAA-RN, com três estudos.

De acordo com a Tabela 2, buscou-se ainda verificar em quais instituições foram realizadas as pesquisas do *corpus* de análise.

Tabela 2 – Produção sobre as EAAs por instituição de realização das pesquisas (1980-2020)

INSTITUIÇÃO	TOTAL
FGV	1
UFC	1
UFSE	1
UFF	1
UFMT	1
UFPR	1
UNICAMP	1
FURB	1
UFES	1
UEMA	1
UFBA	1
UFMS	1
UFGO	1
UFU	1
PUC-SP	2
UEPB	2
USP	2
UFRN	3
TOTAL	23

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Das 23 pesquisas analisadas, que abrangem um total de dezoito instituições, observa-se que a maioria foi realizada em universidades federais. Ainda, nesse conjunto, em quatorze das instituições listadas foi realizado apenas um estudo. Na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), na Universidade Federal da Paraíba (UEPB) e na Universidade de São Paulo (USP) foram realizados dois estudos em cada uma delas e na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) foram realizados três estudos.

Procurou-se também verificar a procedência dos 23 trabalhos sobre as Escolas, examinando a distribuição por programa de pós-graduação, de acordo com a Tabela 3, verificando-se que dezessete deles foram produzidos em programas de pós-graduação em Educação, o que não significa que haja similaridade nas análises realizadas pelos autores, já

que, conforme observa-se na seção 3.1.1 do presente capítulo, há uma diversidade de linhas de análise apoiadas em diversos aportes teóricos e metodológicos.

Tabela 3 - Distribuição das dissertações e teses sobre as EAAs por programa de pós-graduação (1980-2020)

AUTOR	ANO	ESCOLA	INSTITUIÇÃO	GRAU	PROGRAMA	TOTAL	
Bastos	1980	Pará	FGV	Mestrado em Educação	Departamento de Administração de Sistemas Educacionais	1	
Madeira	1998	Ceará	UFC		Programa de Pós-Graduação em Educação		11
Patrício	2003	Sergipe	UFSE				
Gomes	2004	Rio de Janeiro	UFF				
Kunze	2005	Mato Grosso	UFMT				
Pandini	2006	Paraná	UFPR				
Marques	2012	Santa Catarina	FURB				
Silva	2013	Espírito Santo	UFES				
Vanderley	2015	Contexto Nacional	UFMS				
Figueiredo	2017	Mato Grosso	UFGO				
Lima	2020	Alagoas	UFPB				
Sousa	2020	Goiás	UFU				
Gurgel	2007	Rio Grande do Norte	UFRN	Doutorado em Educação	Programa de Pós-Graduação em Educação	6	
Pereira	2008	Minas Gerais	UNICAMP				
Venturini	2013	Contexto Nacional, enfoca (BA)	UFBA				
Candeia	2013	Paraíba	UFPB				
Sousa	2015	Rio Grande do Norte	UFRN				
Silva	2016	Rio Grande do Norte	UFRN				
D'Angelo	2000	São Paulo	USP	Mestrado em História Econômica	Programa de Pós-Graduação em História Econômica	2	
Carvalho	2017	Contexto Nacional	USP	Doutorado em História Econômica			
Souza	2002	Amazonas	PUC-SP	Mestrado em História da Ciência	Programa de Estudos Pós-Graduados em História da Ciência	1	

AUTOR	ANO	ESCOLA	INSTITUIÇÃO	GRAU	PROGRAMA	TOTAL
Nascimento	2013	Contexto Nacional, enfoca (MA)	UEMA	Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional	1
Queluz	2000	Paraná	PUC-SP	Doutorado em Comunicação e Semiótica	Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica	1
TOTAL						23

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

A Tabela 3 mostra a que programa de pós-graduação se vincularam as pesquisas. Observa-se que os Programas de Pós-Graduação em Educação produziram o maior número de trabalhos (dezessete), sendo onze de Mestrado em Educação e seis de Doutorado em Educação. Destes trabalhos, destaca-se que pela UFRN foram produzidas três teses, seguida pela UFPB que produziu uma dissertação e uma tese. Pelo Programa de Pós-Graduação em História Econômica da USP, foi produzido uma dissertação em História Econômica e uma tese em História Econômica. Pelo Departamento de Administração de Sistemas Educacionais da FGV, foi produzido uma dissertação em Educação. Também foi verificado mediante a análise dos trabalhos que nenhum deles foi produzido em programas de mestrado em educação profissional.

Apresentado esse quadro geral da produção, e portanto identificados os trabalhos acerca das EAAs e o contexto (estadual e/ou nacional) no qual foram estudadas, na metodologia empreendida a partir da análise do conteúdo dos estudos selecionados, chegou-se na elaboração dos Apêndices A a F que compõem a organização do presente relatório de estudo, categorizando-se as 23 produções em Dissertações (D) e Teses (T). Nos Apêndices A (D1 a D15) e B (T1 a T8) organizou-se por títulos, autores, anos de produção e Escolas; em C (D1 a D15) e D (T1 a T8), pelo resumo dos temas e dos objetivos; e em E (D1 a D15) e F (T1 a T8), pelo resumo das questões e das conclusões.³² Importa afirmar que os conteúdos apresentados nos apêndices emergiram de um atento exercício de análise no conjunto de trabalhos pesquisados, e espera-se que orientem futuros pesquisadores da área de História da Educação interessados na temática, auxiliando-os no que pretendem estudar. Por contemplar todo o conjunto de estudos, totalizando onze páginas, com vistas a manter a fluidez textual, optou-se pela apresentação da categorização em apêndices, estando, portanto, ao final desta

³² Nos Apêndices C e D alguns temas e objetivos, assim como nos Apêndices E e F algumas questões e conclusões, não constam de forma explícita nos estudos, extraindo-se das suas entrelinhas a apresentação nestes apêndices.

dissertação. Pelo mesmo motivo, no que tange aos enfoques teóricos da produção intelectual optou-se por apresentar no Apêndice G os principais autores referenciados nos estudos, autores da produção em análise e ano de conclusão do estudo, e número de indicações. Isso sem prejuízo de trazer para a discussão os pontos mais relevantes tratados pela produção.

Como uma das etapas estruturantes deste tipo de pesquisa, o exercício metodológico desenvolvido ao longo do processo, pelo conhecimento e leitura do *corpus* de estudo, resultou na criação de quatro categorias objeto de análise desta dissertação: espaços escolares, agentes escolares (diretores, professores e mestres das oficinas) e sujeitos escolares (aprendizes), tempos escolares e saberes escolares, tratadas respectivamente nas seções 3.2.1, 3.2.2, 3.2.3 e 3.2.4 do presente capítulo.

Ressalta-se, porém, que neste percurso metodológico, inobstante tenha se realizado um esforço no sentido de categorização com objetividade e fidelidade, isso não afasta a possibilidade de releituras sob o olhar de outros pesquisadores, assim como, a depender do foco de investigação do pesquisador, de se estabelecer outras categorias do mesmo material.

Finalizado o levantamento da produção, como já explicado no capítulo um, realizado na base de dados da CAPES, da BDTB, do Domínio Público, do *Google Acadêmico*, nos arquivos digitais das instituições originadas das EAAs e ainda diligenciando junto a bibliotecas de instituições nas quais foram desenvolvidos alguns dos estudos não localizados inicialmente, foi organizado o já citado Quadro 1.

A catalogação do material deu-se a partir dos dados bibliográficos e da leitura de cada pesquisa, com base na análise de conteúdo, descrita por Bardin (2016, p. 41) como um conjunto de técnicas de análise de dados, a fim de obter por “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo” indicadores que permitam a inferência de conhecimentos os quais na presente dissertação referem-se às condições de produção do conteúdo dos autores referenciados. Nessa análise, buscou-se as principais informações dos resumos, e quando necessário no corpo de cada estudo, a fim de organizar as categorizações cabíveis e de interesse, de modo a compreender a produção do conhecimento sobre as EAAs nas dissertações e teses, defendidas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil, no período de 1980 a 2020.

Trata-se de um processo em que não apenas há coleta de material e análise de dados, mas principalmente de produção de dados, a qual ocorre na medida em que os estudos são analisados. Desta análise, surgem novas informações e conhecimentos possíveis a partir do Estado da Arte, empreendido nesta pesquisa com o intuito de criar uma organização

sistemática do conhecimento sobre as EAAs, a partir do mapeamento e discussão das dissertações e das teses que compõem o *corpus* de estudo.

Assim, no que se refere às informações obtidas do *corpus* do Estado da Arte da pesquisa, passa-se ao exame: das tendências dos temas e dos objetivos; das abordagens metodológicas; dos enfoques teóricos; e das questões de pesquisa e conclusões dos pesquisadores. Depois disso, serão tratadas as quatro categorias de análise extraídas da produção.

3.1.1 Tendências dos temas e dos objetivos

Para Gil (2002, p. 27), o processo de pesquisa acadêmica se “inicia pela escolha de um tema, que por si só não constitui um problema [...] Um problema não pode ser solucionado se não for apresentado de maneira clara e precisa”. Desse modo, relacionado com a visão global do tema, está o objetivo da pesquisa, que indica o que se pretende compreender no decorrer dela.

Do levantamento realizado, construiu-se os Apêndices C (D1 a D15) e D (T1 a T8) que apresentam os temas e os objetivos identificados de modo geral no *corpus* de análise, os quais já explicado, nem sempre aparecem explicitamente nos estudos. Desse modo, na sistematização dos dados, principalmente em relação ao tema extraiu-se das entrelinhas das pesquisas as informações contidas nos resumos desses apêndices.

Dos 23 estudos em análise, em D13 identificou-se de forma explícita o tema de Sousa (2020, p. 29) quando a autora informa que “a partir da necessidade de um aprofundamento no tema de estudo, Escola de Aprendizes Artífices de Goiás no período de 1909 a 1926, foi realizado em junho de 2019, um levantamento das pesquisas”. Também em D9, Pandini (2006, p. 6) explica que “tomando como tema central deste estudo a criança pobre – o menor – investiguei como a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná tratou de inseri-la nos ideais de regeneração pelo trabalho, tirando-a da menoridade para alçá-la a futuro trabalhador ordeiro e útil a si e à nação”. Já sobre os objetivos, embora a maioria deles esteja explícita nos estudos, houve um esforço desta pesquisadora em sintetizar os objetivos gerais e específicos que se verificam, por exemplo, no Apêndice C (D6) que trata da dissertação de Gomes (2004): analisar imagens do acervo fotográfico da Escola de Campos, Escola de Aprendizes Artífices do Rio de Janeiro (EAA-RJ), de 1910 a 1942, contribuir para a historiografia dessa EAA e discutir a importância educacional do período histórico pesquisado para a compreensão do atual CEFET de Campos, e no Apêndice D (T5) que se refere à tese de

Pereira (2008): construir, analisar e inserir fontes de conhecimentos orais, visuais e escritas no campo da História da Educação, por meio das memórias dos alunos pioneiros da EAA-MG (1910-1942).

Sistematizados os dados, dos Apêndices C e D pode-se depreender que os temas priorizados pelos pesquisadores se referem ao processo de organização das EAAs para menores, no contexto estadual e/ou nacional, numa visão mais ampla da questão do ensino profissional e da educação para o trabalho, na transição do regime imperial para o republicano no País, que transita por aspectos sociais, econômicos e políticos como motivadores da criação das EAAs. Entre os temas pode-se destacar: (D4) a EAA-AM num enfoque da questão do trabalho e da educação no contexto de transição de regime de governo, no qual se dá a instalação e o desenvolvimento da República (1909-1942) (SOUZA, 2002); (D5) a educação para o trabalho no contexto da EAA-SE (1911-1930) (PATRÍCIO, 2003); (D8) a EAA-MT inserida num processo educativo de formação para o trabalho (1909-1942) (FIGUEIREDO, 2017); (D11) a Rede Federal de Educação Profissional com foco na Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo (EAA-ES), dentro de um ideário mais amplo da educação profissional (1909-1930) (SILVA, 2013); (T1) concepções do ensino técnico na República Velha a partir da EAA-PR, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico (1909-1930) (QUELUZ, 2000); e (T3) a formação profissional, da EAA-PR à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1909-1971) (SOUSA, 2015).

Outros temas interessantes foram, por exemplo, de: Bastos (1980), que aborda os aspectos institucionais e analisa o fluxo escolar da Escola de Aprendizes Artífices do Pará (EAA-PA) (1909-1942) (D1); Madeira (1998), que enfoca a experiência da EAA-CE como parte da memória da educação cearense (1910-1918) (D2); Gomes (2004), que trata da história da EAA-RJ, instalada em Campos, a partir do uso da fotografia (1910-1942) (D6); e Marques (2012), cujo estudo aborda a Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina (EAA-SC) com base no seu currículo (1909-1922) (D10).

Quanto aos objetivos de pesquisa, da análise dos Apêndices C e D, observa-se que no levantamento feito nos estudos foram encontrados os mais variados tipos de objetivos propostos pelos autores. Mediante isso e considerando a natureza bibliográfica da presente pesquisa, que segundo Gil (2002, p. 88) é “desenvolvida como parte de uma pesquisa mais ampla, visando identificar o conhecimento disponível sobre o assunto”, depreendeu-se da análise da produção que os pesquisadores relacionaram seus objetivos aos temas de pesquisa.

Como exemplo disso, pode-se citar Sousa (2020, p. 29) (D13) que tem como tema de estudo e objetivo a Escola de Aprendizes Artífices de Goiás (EAA-GO) no período de 1909 a 1926:

Logo, com essa instituição como objeto de estudos, a presente dissertação tem como objetivo analisar alguns aspectos fundamentais da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás, focando o Ensino Profissional oferecido, mas considerando as transformações políticas e sociais que pautaram os debates educacionais entre os anos do recorte temporal da pesquisa: de 1909, ano da publicação do Decreto nº 7.566, instituindo as Escolas de Aprendizes Artífices, a 1926, ano da Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices (SOUSA, 2020, p. 8) (D13).

Há outros pesquisadores que, de acordo com o que pretendiam alcançar com a pesquisa, elencaram como objetivo o resgate da memória da Escola objeto de estudo, tal como o fez Madeira (1998) (D2), que objetivou recuperar a memória da EAA-CE, atual Escola Técnica Federal, dentro do contexto local e nacional, e Patrício (2003) (D5), que buscou empreender um resgate da trajetória histórica da EAA-SE, situando-a no quadro do projeto federal de implantação de uma rede de ensino profissionalizante no País e da política educacional da Primeira República.

Da sistematização apresentada nos apêndices em questão, nota-se que outros pesquisadores relacionam o título, o tema e os objetivos do estudo. Nesse sentido, a dissertação de Souza (2002, p. 23) (D4), com o título *A Escola de Aprendizes Artífices do Amazonas. Os caminhos de sua implantação e consolidação: 1909-1942*, explicita que “nosso tema é a Escola de Aprendizes e Artífices do Amazonas” e que:

O objetivo de nossa pesquisa tem como escopo, a análise da implantação e consolidação da Escola de Aprendizes Artífices do Amazonas (EAA-AM), entre 1909 e 1942, procurando verificar o distanciamento entre o que foi proposto pela legislação federal e o que foi efetivamente implementado em razão das condições locais (SOUZA, 2002, p. 11) (D4).

No mesmo sentido, a tese de Silva (2016) (T4), cujo título é *Entre o desejável e o possível: a Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte: 1909-1937*, teve como tema o processo de organização da EAA-RN (1909-1937) e como objetivo investigar esse processo, “evidenciando a relação entre o que estava proposto na legislação e as ações concretizadas em seu cotidiano” (SILVA, 2016, p. 9) (T4).

No que tange às correntes historiográficas, para Madeira (1998, p. 31) (D2) mesmo os que não sejam simpatizantes da nova historiografia não podem negar as mudanças que os

historiadores March Bloch e Lucien Febvre promoveram “a partir da década de 1930, nas questões teórico-metodológicas da pesquisa histórica [...] com a criação em 1929, da Revista da Escola dos Annales [...] a partir de então, a Nova Historiografia mudou a forma de pensar e de fazer história”. Por outro lado, segundo a autora, críticas são feitas a esta corrente historiográfica, muitas delas radicalizadas nos discursos de historiadores que seguem a corrente do materialismo histórico dialético, que embora combata as bases ideológicas da história positivista não privilegia as relações sociais, pelo fato de permanecer nesta corrente “a sobreposição no campo do político e do econômico” (MADEIRA, 1998, p. 33-34) (D2).

Na seção 3.1.3 deste capítulo observa-se que as duas correntes historiográficas citadas têm contribuído nas pesquisas sobre as EAAs, pois a maior parte dos estudos está ancorada nessas correntes. Ou mesmo em ambas como é o caso da dissertação de Madeira (1998, p. 34) (D2) que afirma que a tentativa do seu trabalho “foi retirar de cada uma das teorias nomeadas de ‘velha’ e de ‘nova’ história, oficial ou oficiosa, categorias que pudessem convidar a uma leitura mais rica do objeto em estudo” no seu objetivo de estudar a EAA-CE, numa interpretação não destituída de senso crítico, sem, no entanto, “deixar de desdobrar os limites de tempo de espaço social do discurso de cada sujeito [...] fazendo correlações com o contexto social, político e cultural dos mesmos”.

Outro exemplo disso, é a tese de Sousa (2015, p. 97) (T3), cuja orientação-metodológica ancora-se nas reflexões de Justino Magalhães (2004), Paolo Nosella e Ester Buffa (2009), na qual evidencia-se a segunda corrente, quando o autor discorre sobre as representações nos termos propostos pelo expoente da história cultural francesa Roger Chartier, de que “o pesquisador trabalha com aquilo que os indivíduos pensam e como pensam em um dado contexto”, e recuperadas por Justino Magalhães (2004). Sob tal perspectiva, afirma que a sua “tese, cuja ênfase situa-se nos domínios da história das instituições educativas e de suas práticas formativas, fundamenta-se, entre outras contribuições, mas teorizações de Justino Magalhães (2004)” (SOUSA, 2015, p. 34) (T3). Por outro lado, o autor destaca que além dessas contribuições, entende que o método dialético utilizado por Paolo Nosella e Ester Buffa (2009) não contradiz o referencial teórico metodológico proposto por Justino Magalhães (2004), pelo contrário, ao descreverem o particular, explicando suas relações com o contexto social, político, econômico e social esses autores “referendam o paradigma relacional defendido por aquele pesquisador” e que nessa linha de conduta “empregamos contribuições desses referenciais teóricos na medida em que dialogam e se complementam” (SOUSA, 2015, p. 39) (T3).

Quanto ao método histórico dialético, Nascimento (2013) (D14) explicita que para dar conta dos objetivos propostos e para responder aos questionamentos levantados, desenvolveu a sua pesquisa baseada nesse método “que, segundo Marx, distingue o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (o conhecimento). Nesse sentido, deve-se começar pelo real e pelo concreto que aparecem como dados” (NASCIMENTO, 2013, p. 19) (D14). Candeia (2013, p. 30) (T6) no seu estudo sobre a EAA-PB também considerou o “pensamento marxista (materialismo histórico dialético) como possibilidade teórica, como método capaz de dar conta da compreensão da realidade educacional”, numa perspectiva teórico-metodológica, segundo o autor, “já definida por Saviani como o princípio do caráter concreto do conhecimento histórico-educacional” (CANDEIA, 2013, p. 31-32) (T6).

Além disso, observa-se na produção em análise o uso dos conceitos foucaultianos de disciplina e de poder (QUELUZ, 2000; SOUZA, 2002; KUNZE, 2005; GURGEL, 2007; PEREIRA, 2008; CANDEIA, 2013). Nesse sentido, para Pereira (2008) (T5) pode-se dizer que as técnicas envolvidas no poder foucaultiano agiam no espaço da cidade de Belo Horizonte e da EAA-MG. Assim, a cultura escolar produzida nessa Escola “assimilou os novos elementos de poder foucaultiano, ou seja, as técnicas disciplinares e regulamentadoras do corpo e a visibilidade como estratégia de poder” (PEREIRA, 2008, p. 182) (T5). Em sua dissertação, Kunze (2005, p. 125) (D7) ressalta que a “EAAMT foi entendida como uma instituição de disciplinarização total e positiva no sentido foucaultiano”.

Uma vez compreendidas as tendências dos temas e dos objetivos do *corpus* de estudo, igualmente relevante é o entendimento das abordagens metodológicas utilizadas pelos pesquisadores, que se apresenta a seguir.

3.1.2 Abordagens metodológicas

Não se pretende aqui atribuir juízo de valor ou abordar qual metodologia é correta, ou mesmo discutir as razões e os critérios de escolha de cada pesquisador. O intuito é trazer à luz os enfoques metodológicos indicados no *corpus* de análise.

Do conjunto das opções metodológicas citadas nos estudos analisados, depreende-se que há pesquisadores que informam que se utilizam de uma abordagem qualitativa. Entretanto, ao discutir a abordagem qualitativa, André (1995, p. 13) alerta para o risco de se empregar “o termo ‘pesquisa qualitativa’ de forma genérica e extensiva, pois pode-se cair no extremo de chamar de qualitativo qualquer tipo de estudo, desde que não envolva números”.

Além disso, para autores como Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p. 160), “não há metodologias ‘boas’ ou ‘más’, e sim metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema”. Ainda, segundo André (1995, p. 79), “uma vez definida a opção do pesquisador, a escolha das técnicas torna-se quase secundária, tornando viável e às vezes desejável a combinação de técnicas ‘quantitativas’ e ‘qualitativas’.” Dessa maneira, cabe ao pesquisador demonstrar a adequação do enfoque empregado ao estudo proposto, bem como “a pertinência do formato utilizado – estudo de caso, etnografia, história de vida, ou outros – ao objetivo da pesquisa” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 160). Assim sendo, o que se apresenta aqui são as opções metodológicas de pesquisa da produção analisada, segundo seus autores.

No que se refere à definição de pesquisa como abordagem qualitativa, na sua dissertação, Figueiredo (2017, p. 15) (D8) fundamenta que “Saviani (2006) chama a atenção para a necessidade de cuidado no trato e na análise da fonte, pensando-a em suas características próprias, de modo a distinguir uma fonte produzida de modo espontâneo e as que trazem uma carga de intencionalidade”, além de informar que a sua “pesquisa define-se como de caráter qualitativo, histórico e documental”. Marques (2012, p. 30) (D10), na sua dissertação, com base em Bogdan e Biklen, explica que para alcançar os objetivos propostos optou “pela pesquisa de abordagem qualitativa”, utilizando documentos oficiais e entrevista individual semiestruturada³³ como instrumentos de coleta de dados e relatórios de gestão produzidos pelos diretores da EAA-SC no período de 1916 a 1920 como documentos originais.

Uma abordagem com combinação qualitativa e quantitativa foi utilizada na dissertação de Nascimento (2013, p. 20) (14) ao afirmar “que optamos pela pesquisa qualitativa sem abrir mão da dimensão quantitativa para analisar a Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”. Para tanto, informa que: dialogou com fontes secundárias a partir de informações obtidas por meio de visitas, por exemplo, à Prefeitura de Santa Inês; aplicou questionários e entrevistas junto a gestores, professores e alunos do Campus Santa Inês; e realizou uma entrevista com perguntas abertas junto a um ex-reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

³³ Marques explica que a entrevista individual semiestruturada “segundo Bauer e Gaskell (2008), trata-se de uma metodologia de coleta de dados constantemente utilizada em investigações qualitativas, pois fornece dados para a compreensão das relações entre os atores sociais e a sua situação, ou seja, objetiva a compreensão minuciosa das crenças, atitudes, valores, entre outros, relacionados a comportamentos dos indivíduos em determinados contextos sociais” (MARQUES, 2012, p. 33).

Na sua tese, Pereira (2008, p. 4) (T5) justifica que a abordagem metodológica escolhida para o desenvolvimento do estudo “de caráter qualitativo, é a História Oral, metodologia de pesquisa que privilegia os testemunhos não escritos, as fontes não hegemônicas e, ao mesmo tempo, dialoga com uma multiplicidade de fontes escritas, visuais e inclusive as oficiais”. Para isso, baseia-se em autores como Olga von Simson (2000), Alessandro Portelli (1997) e Walter Benjamin (1995). Informa também a pesquisadora que “por meio da pesquisa oral, principalmente da análise qualitativa da narrativa dos alunos pioneiros identificamos os sentidos pessoais e coletivos que os mesmos imprimem ao exercício de lembrar a experiência vivida na EAA-MG” (PEREIRA, 2008, p. 4) (T5).

Venturini (2013, p. 64) (T7) afirma que na sua tese “adotou uma abordagem qualitativa, cujo olhar serviu-se das categorias do materialismo histórico dialético para considerar a realidade”. Também explicita que, de acordo com os objetivos que impulsionaram o estudo em pauta, pode-se dizer que a metodologia foi estabelecida como exploratória, por permitir a compreensão dos elementos presentes na própria realidade, “e documental, por se dedicar a olhar os projetos pedagógicos/curriculares de Educação Física” que vigoraram no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) “em cada marcador histórico apresentado e considerar os registros imagéticos, como textos, que também se configuram como documentos históricos” (VENTURINI, 2013, p. 62) (T7).

Outra abordagem metodológica identificada na produção é a de caráter documental, utilizada na maioria das vezes em combinação com outras abordagens, tal como se pode ver no estudo de Figueiredo (2017) (D8), já tratado alhures, que define a sua pesquisa em qualitativa, documental e histórica. Sousa (2015, p. 8) (T3) explicita em sua tese que “nos procedimentos metodológicos recorreu-se à investigação documental, bibliográfica, iconográfica, aplicação de questionários e realização de entrevistas”.

Outros pesquisadores que também indicam uma abordagem de natureza documental são: D’Angelo (2000, p. 30) (D3), a qual informa que “a pesquisa de documentos primários, tais como leis, decretos, portarias e regulamentos que orientaram oficialmente o funcionamento das Escolas de Aprendizes Artífices foi fundamental para percebermos o processo de implantação dessas escolas”; Queluz (2000, p. 6) (T1), o qual diz que as fontes principais pesquisadas para a realização do trabalho foram os documentos acerca da EAA-PR “existentes no Arquivo do CEFET-PR, especialmente: Relatórios, entre 1910-1930, Inventários de Oficinas, 1910, 1919, 1929, Ofícios enviados e recebidos entre 1910 e 1930”; Patrício (2003, p. 8-9) (D5), a qual ressalta que “a leitura de obras de caráter geral ou específico serviu de base para o conhecimento da EAA de Sergipe”, salientando ainda que

“foi principalmente com esse material e na bibliografia produzida por professores da Escola, além da bibliografia de caráter geral que este trabalho foi construído” (PATRÍCIO, 2003, p. 8-9) (D5); Pandini (2006, p. 9) (D9), que usou “fontes existentes na Biblioteca Central, pertencente ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR)”; Silva (2016, p. 42) (T4), que utilizou “fontes documentais no arquivo do IFRN, *Campus Natal Central*”; Lima (2020, p. 9) (D12), que ao estudar a Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas (EAA-AL) fez a “análise da documentação, quais sejam: matérias de jornais; iconografia; relatórios oficiais de diretores e ministros; legislação; dados estatísticos; programas de ensino e outros”; Sousa (2020, p. 8) (D13), que ressalta: “a metodologia utilizada foi a pesquisa documental, numa análise de cunho descritivo-interpretativista, tomando como principais fontes a legislação e a imprensa”.

Um enfoque documental que chama a atenção é o de Kunze (2005, p. 21) (D7) pelo fato de ter “produzido um CD-ROM com o objetivo de reunir todo o acervo sobre a EAAMT num só material de consulta que passa a estar acessível e disponível para futuras pesquisas”.

Silva (2013) (D11) e Madeira (1998) (D2) informam que a pesquisa é bibliográfica. A primeira privilegia fontes como: legislação referente às EAAs; relatórios do MAIC; relatórios e mensagens dos Presidentes do Estado do Espírito Santo; e documentos produzidos pela EAA-ES. E a segunda apresenta “discussões de ordem teórico-metodológicas com relação ao ofício do historiador da educação, desde o tratamento dado aos documentos à ausência destes para a reconstituição da memória” (MADEIRA, 1998, p. 5) (D8).

No quinto capítulo da sua dissertação, que cuida da EAA-RJ, Gomes (2004) (D6) enfoca os procedimentos metodológicos da pesquisa:

O estudo se propôs a ser realizado considerando a documentação legal, arquivos e documentação da instituição, jornais periódicos, fotografias, além de entrevistas com ex-alunos e ex-professores [...] Propomos em nosso trabalho a combinação entre a abordagem histórico-semiológica, observando procedimentos de organização do material, análise descritiva e análise referencial, e utilizando a fotografia como mediação, sob o paradigma indiciário, em sua análise (GOMES, 2004, p. 108) (D6).

Nas pesquisas em análise, foram encontrados ainda estudos classificados pelos autores como: um estudo histórico, a partir do método de reconstituição de corte, metodologia que permite a visualização de apenas certos aspectos do processo, no caso o educacional, valendo-se de bibliografia, fatos narrados por ex-alunos e ex-professores e dados primários dos arquivos da EAA-PA, cujos resultados no entanto “permitem o levantamento de novas questões, para estudos futuros, sobre as causas de tão baixo rendimento no período

observado” (BASTOS, 1980, p. 89) (D1); e uma pesquisa histórica, “que teve por base as informações obtidas de diferentes fontes documentais [...] e de notícias veiculadas no jornal *A República*” (grifo da autora) (GURGEL, 2007, p. 7) (T2).

Candeia (2013, p. 21) (T6) afirma que seu trabalho não é uma compilação de referências bibliográficas sobre a EAA-PB, mas um processo do qual surgiram problematizações que foram “aos poucos, definindo nosso objeto de estudo, produzindo perguntas e elevando, à condição de fontes, os documentos que encontrávamos, líamos e catalogávamos”. Wanderley (2015, p. 5) (D15) explica que “sendo um trabalho de caráter histórico, utilizou-se a pesquisa documental, onde a fonte de dados é a legislação educacional que trata do ensino técnico”. E Lima (2020, p. 23) (D12) atesta que “no campo da História um dos métodos empregados para a testagem de hipóteses é a observação das fontes. Logo, me prestei a conceber a documentação, em especial a legislação que regulou a escola”.

Carvalho (2017) (T8) indica que as linhas mestras conceituais e metodológicas que orientou sua perspectiva histórica sobre as EAAs foi perceber essas escolas como uma “organização” no sentido que Douglas North atribui aos termos: grupos de indivíduos que podem incluir corpos econômicos, corpos políticos, corpos sociais e órgãos da educação. Assim, o autor destaca a dimensão política da sua pesquisa histórica “não como um mero estado das relações de poder entre as forças sociais ou o reflexo de realidades socioeconômicas anteriores às escolhas e decisões dos agentes públicos, ao contrário, vemos na esfera do público um domínio privilegiado da articulação do todo social” (CARVALHO, 2017, p. 270) (T8).

Souza (2002, p. 13) (D4), que em sua dissertação estuda a EAA-AM, explica que “a metodologia proposta por Lucília R. de Souza Machado trabalha com categorias do materialismo dialético onde temos a visão de que a sociedade se desenvolve em um todo orgânico, sendo a estrutura econômica aquela que determina as demais esferas sociais” e que em sua pesquisa utiliza os dados fornecidos por essa autora. Ademais, Souza (2002) (D4) aponta que D’Angelo (2000) (D3) trabalha também com essas categorias, caracterizando a EAA-SP “como uma instituição que atendia as especificidades locais da época, de nacionalizar os operários ao transmitir-lhes a língua e a cultura brasileira, já que a maioria dos aprendizes eram estrangeiros” (SOUZA, 2002, p. 13) (D4). É interessante observar que na análise do estudo de D’Angelo (2000) (D3) não se identifica de forma clara a metodologia adotada. Contudo, a assertiva de Souza (2002) (D4) faz sentido, pois, a partir da visão de que a educação profissional proposta para as EAAs tinha uma função regeneradora, ou seja, reeducar os filhos dos desfavorecidos da fortuna afastando-os “da ociosidade ignorante,

escola do vício e do crime”, D’Angelo (2000, p. 79) (D3) afirma que “a escola se torna mais um elemento no sentido da integração à sociedade do homem urbano pobre”.

Na tese de Sousa (2015, p. 53) (T3), o pesquisador indica que na “perspectiva metodológica dialética” é “que se deve analisar a organização da educação escolar brasileira nos seus diferentes aspectos”. Sobretudo se a escola, como a que investiga (EAA-RN) destina-se à formação profissional para o mundo do trabalho. Além disso, na sua investigação, procurou:

Demonstrar, com base em dados quantitativos e qualitativos, como as relações estabelecidas entre a escola e a comunidade envolvente diferenciaram-se em três fases distintas do percurso histórico institucional, conforme periodização proposta: a fase da formação para a proteção social (1909-1942), a fase de transição (1942-1963) e a fase da formação técnica (1963-1971) (SOUSA, 2015, p. 242) (T3).

Ante o levantamento realizado, embora os procedimentos metodológicos utilizados não estejam descritos na realização de todas as pesquisas, o exame da totalidade do *corpus* de análise revela que a maioria dos estudos se concentra numa abordagem metodológica identificada na produção como sendo de caráter documental, a qual procura compreender o processo que deu origem às EAAs e como foi a execução de funcionalidades dessa rede de escolas de ensino profissional nos seus anos de existência.

Apresentada esta parte do percurso metodológico da presente dissertação, na seção 3.1.3 a seguir, aborda-se os enfoques teóricos da produção, objeto e fonte de pesquisa.

3.1.3 Enfoques teóricos

A revisão de literatura é uma das etapas fundamentais do processo de criação científica. Nela o pesquisador deve se dedicar “à contextualização teórica do problema e a seu relacionamento com o que tem sido investigado a seu respeito”, devendo “esclarecer, portanto, os pressupostos teóricos que dão fundamentação à pesquisa e as contribuições proporcionadas por investigações anteriores” (GIL, 2002, p. 162). No levantamento empreendido, constatou-se que nem todos os pesquisadores esclarecem o referencial teórico norteador da pesquisa (BASTOS, 1980; D’ANGELO, 2000; GOMES, 2004), assim como há autores que listam inúmeros referenciais em seus estudos (PEREIRA, 2008; MARQUES, 2012; CANDEIA, 2013; SILVA, 2013).

A busca por esses referenciais, que constituem uma das etapas estruturantes do Estado da Arte, é uma tarefa complexa “que exige indicação rigorosa dos pressupostos metodológicos empregados e da fundamentação do tema” (ROMANOWSKI, 2002, p. 100). Nesse sentido, os pressupostos e os temas da produção são discutidos nas seções 3.1.1 e 3.1.2 do presente capítulo.

Sabendo do desafio e da importância acerca de tal busca como parte do processo de pesquisa, que comumente as referências utilizadas seguem uma linha de pesquisa e de pensamento, e que o mapeamento de quais são os enfoques teóricos de intelectuais que se dedicam à História e Historiografia da Educação Profissional, em especial que tomam como objeto de pesquisa as EAAs, poderá ser útil tanto para iniciantes em pesquisas sobre a temática, quanto para aqueles que possam vir a buscar autores que se destacam como referência nas pesquisas de mestrado e doutorado, apresenta-se a seguir o levantamento dos autores com maior número de referências na produção. Dessa maneira, com vistas a nortear a quem possa se interessar, na presente seção, destaca-se alguns dos trabalhos do *corpus* de estudo que se utilizam dos estudiosos identificados no levantamento realizado no conjunto da produção.

O levantamento é apresentado no Apêndice G por ordem alfabética, indicando o autor, o sobrenome do autor da dissertação e/ou tese, o ano de conclusão do estudo que faz parte do *corpus* de análise que referencia o autor e o número de referências a cada autor. Essa indicação refere-se ao número de vezes que o autor aparece na bibliografia e/ou referências dos estudos analisados, e não ao número de citações no texto ou pela quantidade de trabalhos indicados na produção no que se refere a cada autor listado. No caso de publicações em coautoria, os autores com publicação individual também são listados em coautoria quantas vezes se fez necessário.

Outro ponto relevante nesse apêndice é que estudos que enumeram vários referenciais teóricos, que em sua maioria não se repetem em outras pesquisas, não são apresentados nele. Diante disso, aparecem na escrita da presente seção.

A partir da análise do apêndice em questão é possível verificar que na produção constatou-se que o autor mais citado é Luiz Antônio Cunha aparecendo em 22 dos 23 estudos analisados, seguido por Celso Suckow da Fonseca que aparece em dezenove trabalhos. Ou seja, conforme demonstrado no capítulo dois, além do *corpus* da produção, objeto e fonte da presente dissertação, as obras destes dois estudiosos juntamente com as de Manoel de Jesus Araújo Soares, referenciado por quatorze pesquisadores em seus estudos, destacam-se no que se refere à literatura acerca das EAAs.

Assim sendo, para Patrício (2003) (D5):

Em nível nacional, o estudo sobre o ensino profissionalizante e especificamente sobre as Escolas de Aprendizes Artífices, tem em Fonseca (1961); Cunha (2000) e Soares (1982) as principais referências. A obra de Fonseca (1961) tornou-se leitura obrigatória para aqueles que decidem debruçar-se sobre a questão do ensino profissionalizante no Brasil. Trata-se de um trabalho rico em dados, o primeiro mais abrangente sobre o assunto [...] Cunha (2000) além de abordar assuntos relativos às questões educacionais em geral, tem uma produção marcada pela análise crítica dos processos ligados ao ensino profissionalizante no Brasil [...] O terceiro autor, que trata especificamente das EAA, é Soares (1982), responsável pela produção, de forma muito bem feita, de um mapeamento geral a respeito delas, no qual analisa diversos aspectos tais como: a contratação dos professores, a nomeação dos diretores, o currículo, as oficinas, os alunos (PATRÍCIO, 2003, p. 3-4) (D5).

Silvia Maria Manfredi também se destaca, aparecendo em oito dos estudos, por exemplo:

Nossas reflexões foram inicialmente acompanhadas, ou estimuladas, pelas leituras de alguns autores considerados referência obrigatória nesta temática, tais como Fonseca (1961; 1962), Mello (1956), Gramsci (1978), Queluz (2000), Manfredi (2002) e Cunha (2005b), ao mesmo tempo em que dialogávamos com outras perspectivas teóricas e outros aportes metodológicos que, ao longo do tempo, ampliaram e consolidaram o campo da história da educação (CANDEIA, 2013, p.) (T6).

Ainda, quanto a Silvia Maria Manfredi, Vanderley (2015) (D15) ao tratar da trajetória do ensino técnico no Brasil informa que “constituíram fontes para a elaboração deste capítulo os textos de Cunha (2005a), Franco (1984), Fonseca (1986a), Manfredi (2002), Nagle (2009), Pierucci (2007), Prado Junior (2008) entre outros”.

Almiro de Sá Ferreira (1994; 2002), autor focado no capítulo um, que estuda a EAA-PB, aparece em oito dos estudos, destacando-se entre eles o de Madeira (1998) (D2), de D’Angelo (2000) (D3), de Pereira (2008) (T5) e de Candeia (2013) (T6), já abordados quando da análise das obras deste autor.

Nesse conjunto de aportes teóricos, sobre a cultura escolar são indicados estudos como o de Luciano Mendes de Faria Filho, que aparece em dez estudos em autoria única e em mais treze em coautoria, sendo quatro destes últimos com Irlen Antônio Gonçalves, o qual foi indicado em mais um estudo em autoria única. Ainda em coautoria com o primeiro autor, quatro dos estudos foram realizados com Diana Gonçalves Vidal, que aparece cinco vezes em autoria única e quatro vezes em coautoria.

Acerca desses autores, na tese de Candeia (2013) (T6), cujo objetivo específico foi analisar, à luz do conceito da cultura escolar, os processos pedagógicos desenvolvidos na EAA-PB, no marco temporal de 1909 a 1942, a partir de Faria Filho e Gonçalves o autor informa que considera a “cultura escolar (ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo), como categoria de análise” (CANDEIA, 2013, p. 40) (T6). Reportando-se a esses mesmos autores, Candeia (2013, p. 28) (T6) esclarece que defende o “princípio de uma aliança interdisciplinar da história (e da história da educação) com diferentes campos do saber, na perspectiva de produção (acompanhando tendência da historiografia) de um novo olhar sobre a EAAPB” que “tem permitido, além de um diálogo com os vários historiadores e estudiosos de outros campos [...] uma ampliação do repertório dos estudos sobre a escola e o seu processo de institucionalização na realidade brasileira (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 33)”. Para alcançar seu objetivo, o autor explica que:

Fundamentamos a tese nos pressupostos teóricos do materialismo histórico (MARX, 1980; MARX; ENGELS, 1984; 2004; LUKÁCS, 2003; PINTO, 1969) e na utilização da categoria de totalidade, dialogando, ainda, com a ideia de cultura escolar, no sentido de nos aproximarmos do funcionamento interno e do cotidiano da instituição aqui em estudo. Nessa perspectiva, consideramos a sugestão de Goodson (1995), Julia (2001), Frago (1995; 2005) e Souza (2000; 2010) de que os processos internos da escola não podem ser ignorados. Na análise desenvolvida, pensamos o conjunto das transformações que assinalam as mudanças na educação brasileira e, mais particularmente, na Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba, como “um local” onde tais mudanças se materializaram, ainda que marcadas por conflitos e tensões (CANDEIA, 2013, p. 6) (T6).

A partir de Dominique Julia, autor citado em sete dos estudos em análise, em sua tese Gurgel (2007) (T2) informa que concebe cultura escolar como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos [...] (JULIA, 2001, p. 10)” sendo essas normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (GURGEL, 2007, p. 161) (T2). Acerca de trabalhos que tomam a cultura escolar como categoria de interpretação Gurgel (2007) (T2) sugere consultar o artigo de Faria Filho *et al.*, de 2004, *A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira*.³⁴ Partindo disso, Gurgel (2007) (T2) explica

³⁴ Nas referências de Gurgel (2007) (T2), o citado artigo é indicado como sendo de autoria de Luciano Mendes de Faria Filho e de Diana Gonçalves Vidal, no entanto, trata-se de produção também com Irlen Antônio

que na sua análise e interpretação das práticas educativas tecidas sobre a EAA-RN procura se guiar pela orientação de Julia (2001).

Ao tratar do cotidiano escolar, Gurgel (2007, p. 24) (T2) estabelece uma discussão em torno do conceito de poder, destacando que “Michelle Perrot, por exemplo, apresenta a palavra poder como sendo polissêmica”, no singular, com uma conotação política e que designa basicamente a figura central do Estado, que usualmente se supõe masculina, e no plural, quando a apresenta em fragmentos múltiplos, equivalentes a influências difusas e periféricas. Gurgel (2007) (T2) esclarece que para Guacira Lopes Louro (1995) esse conceito de Perrot não se ajusta ao conceito foucaultiano de poder, porque:

Foucault (1979) enxerga a escola, além da classificação dada por Bourdieu e Passeron (que viam a escola apenas como lugar de reprodução social – Aparelho Ideológico do Estado), quando evidencia a dominação imposta por diferentes instituições sociais ou quando demonstra os efeitos repressivos do poder disciplinar. Para ele, a disciplina é um tipo de organização do espaço isolado, esquadrihado e hierarquizado dos sujeitos. Sob tais circunstâncias, torna-se necessária a existência do controle do tempo (sujeição do corpo ao tempo), sendo a vigilância um de seus principais instrumentos de controle. Finalmente, a disciplina implica um registro contínuo de conhecimento, pois, ao mesmo tempo em que exerce um poder, produz um saber (GURGEL, 2017, p. 25-26) (T2).

Nessa perspectiva, Gurgel (2017, p. 26) (T2) conclui que “resta, então, concordar com Foucault (1979), admitindo que uma sociedade sem relação de poder só pode ser uma abstração”. Assim, apropria-se do pensamento foucaultiano para discutir sobre a disciplina nas instituições, entre as quais destaca a escola, que “é vista por Foucault (1979) como um dos importantes espaços institucionais – ao lado das prisões, dos hospitais e dos manicômios – onde o poder disciplinador se faz presente, produzindo indivíduos dóceis e eficientes”. Portanto, a escola para a autora é vista para além da citada classificação dada por Bourdieu e Passeron.

Pereira (2008, p. 4) (T5), em sua tese na qual trata da EAA-MG, privilegiando a cultura escolar como categoria de análise a partir dos “tempos, espaços e materialidades escolares; os conhecimentos escolares e os métodos de ensino e disciplinamento, os sujeitos escolares, suas sensibilidades e valores” e escolhendo a abordagem metodológica da História Oral para o desenvolvimento do estudo, sobretudo por meio das vozes dos seus alunos pioneiros, esclarece que desenvolve algumas tessituras “de análise para o material colhido e

organizado a partir das ideias de pensadores como Benjamin (1985; 1995), Foucault (1986; 1991; 2002), Forquin (1993), Frago (1995, 2000, 2001), Vincent Lahire e Thin (1999, 2001), Queiroz (1988) e seus estudiosos” (PEREIRA, 2008, p. 30) (T5). Além disso, informa que para compreender e analisar o objeto de estudo buscou contribuições em “Chervel (1998), Forquin (1993), Pintado (2000), Frago (2001), Julia (2001) e Faria Filho (1996)”. (PEREIRA, 2008, p. 38) (T5). Desses autores citados por Pereira (2008) (T5), no Apêndice G, além de Julia referenciado sete vezes, estão dentre os mais citados: Antonio Viñao Frago (sete vezes); Michel Foucault (seis vezes); Walter Benjamin (cinco vezes) e André Chervel (três vezes).

Silva (2016, p. 9) (T4), que trata da organização da EAA-RN, na análise das fontes documentais selecionadas – leis, decretos e regulamentos, mensagens dos governadores do Rio Grande do Norte, Relatórios do MAIC, correspondências e fotografias –, fundamenta a sua tese “nas teorizações de Justino Magalhães (2004), na utilização das noções de agentes e sujeitos, em nossa pesquisa identificados como servidores e aprendizes/estudantes” e informa que, na tentativa de aproximação do cotidiano institucional, utiliza “ainda a ideia de cultura escolar (Julia, 2014) ou práticas educativas (Chartier, 1990)”. Quanto a Roger Chartier, além de Silva (2016) (T4), observa-se no Apêndice G que este autor é referenciado em autoria individual por mais seis dos estudiosos do *corpus* de análise, como, por exemplo, Silva (2013) (D11) que, ao estudar a EAA-ES buscando identificar quais representações de progresso, de trabalho e de educação foram apropriadas pela intelectualidade que defendeu a criação das EAAs e quais ações (práticas) foram gestadas a partir dessas representações apropriadas, baseia-se no pensamento de Chartier e o aponta uma vez em coautoria com Pierre Bourdieu. Sendo que, em autoria individual, este último aparece apenas no estudo de Lima (2020, p. 16) (D12) que explicita que em linhas gerais considera que “embora a materialização de uma pesquisa esteja condicionada a uma rede de normas estabelecidas pelo campo científico (programa de pós-graduação, linha e grupo de pesquisa) como nos aponta Bourdieu (1983)”, concomitantemente interpreta que deve ser considerado que a construção do objeto de pesquisa parte de escolhas pessoais (do pesquisador/a e orientador/a) mediante as fontes encontradas, as metodologias e teorias científicas das quais podem se valer.

Silva (2013) (D11), também informa que:

Além do esquema conceitual de Chartier (2002, 2010, 2011a, 2011b, 2011c), outros autores nos serviram de referência para análise dos dados e composição de nossa pesquisa. Dessa forma, procuramos dialogar, principalmente, com os seguintes autores: Sirinelli (1996), Prado (2011a), Leite (2003) e Luca (1999), sobre a definição e caracterização da intelectualidade brasileira; Lobo (2008), Mota (2003), Ortiz (2006) e

Gondra (2010), sobre as teorias adotadas por essa intelectualidade; Chalhoub (2012), Kowarick (1994) e Nunes (2010), sobre a formação da mão de obra livre no Brasil e o processo de urbanização e industrialização de algumas cidades, bem como das questões surgidas a partir desses fenômenos; Lopes, Faria Filho e Veiga (2010) e Carvalho (2003), sobre a História da Educação no Brasil; os já citados Fonseca (*apud* CIAVATTA; SILVEIRA, 2010) e Cunha (2000a; 2000b), sobre a História da Educação Profissional no Brasil; e, Isaltina Paulielo (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 1979), Lima (2004; 2011) e Sueth e outros (2009), sobre a EAA-ES (SILVA, 2013, p. 17) (D11).

Os estudos de Justino Magalhães, Ester Buffa e Paolo Nosella, nas suas abordagens da historicidade das instituições escolares³⁵, aparecem em sete dos estudos em análise, sendo que Buffa e Nosella aparecem juntos como coautores em mais um estudo. Sousa (2015) (T3), por exemplo, cuja tese se propõe a investigar a formação escolar profissional de jovens para o mundo do trabalho, desde a criação da EAA-RN (1909) até esta se tornar a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1971), tem no *corpus* documental do estudo legislação, livro de matrículas, atas de reuniões, relatórios, registro de empregados, correspondências e impressos, utilizando-se de procedimentos metodológicos, como investigação documental, bibliográfica, iconográfica, aplicação de questionários e realização de entrevistas. O autor esclarece que:

A orientação teórico-metodológica para análise das fontes ancora-se, principalmente, nas reflexões de Justino Magalhães (2004), Paolo Nosella e Ester Buffa (2009), por entender-se que historiar uma instituição escolar é compreender e esclarecer os processos e compromissos sociais como condição instituinte de regulação e de manutenção normativa, levando-se em conta os comportamentos, representações e projetos dos sujeitos na relação com a realidade material e sociocultural de contexto (SOUSA, 2015, p. 8) (T3).

No que se refere a Jorge Nagle referenciado em quinze dos 23 estudos em análise, Patrício (2003, p. 5) (D5), em sua dissertação acerca da EAA-SE, explica que na obra de 1974, *Educação e Sociedade na Primeira República*, a qual se tornou um clássico da história da Educação Brasileira, Nagle “busca construir um retrato da sociedade brasileira e estuda

³⁵ Sousa (2015, p. 17-18) explicita que “segundo Justino Magalhães (2004, p. 126-127), no quadro epistêmico do paradigma relacional e da mesoabordagem, o desafio de historiar uma instituição escolar ‘é insolúvel fora da relação da instituição educativa com a comunidade e com o meio envolventes; não é possível atribuir-se-lhe uma diacronia e uma identidade histórica’ somente com apoio no conhecimento e análise dos elementos constitutivos de sua internalidade. De forma semelhante, Nosella e Buffa (2009, p. 27) advertem que, sem essa articulação, a pesquisa fica comprometida, pois, ‘na consideração das particularidades de uma dada instituição escolar [...], passa despercebido o movimento real da história que, às vezes, foi exposto como independente da materialidade dos aspectos singulares’. Por isso, de acordo com esses autores, na investigação histórica da escola, torna-se imprescindível a abordagem que considere as relações entre a instituição, o local, o regional e o global”.

especificamente como a escolarização foi percebida como um instrumento de correção do povo brasileiro e utilizada como canal de preparação para o trabalho de formação do novo homem nacional”. Mais adiante, a autora conclui que, fazendo certas reservas à posição de Nagle que concebe as EAAs durante todo o período da sua existência numa “ideia tradicional de uma Casa de reformas de menores abandonados”, a EAA-SE “pode ser vista como um momento do processo de formação da mão de obra, pois assumiu a organização paulatina de um sistema de ensino profissional e público” (PATRÍCIO, 2003, p. 157) (D5).

Ainda com relação a Nagle, o segundo estudo realizado sobre as EAAs considerando-se a ordem cronológica, e em análise nesta dissertação, é o de Madeira (1998, p. 93) (D2) que estuda a EAA-CE, a qual traz que até então poucos estudos tinham sido feitos sobre como se gestaram as atuais Escolas Técnicas Federais no Brasil, sobretudo no que se refere aos seus primeiros anos de funcionamento. Além disso, salienta que a literatura encontrada sobre o assunto, com maior ou menor profundidade, limitou-se aos estudos de Celso Suckow Fonseca (1986), Franco (1984), Nagle (1976), Cunha (1978; 1979) e Soares (1981; 1982), mas que apenas este último tratou, especificamente, das EAAs. Contudo, na visão da autora, todos eles são unânimes em afirmar que as EAAs “tiveram como fim recolher meninos pobres ou órfãos para assisti-los e, ao mesmo tempo, dar-lhes um ofício, assemelhando-se, significativamente, a uma instituição de caridade” (MADEIRA, 1998, p. 93) (D2). A autora também enfatiza que Nagle “é categórico ao afirmar que: ‘O ensino industrial dado nas Escolas de Aprendizes Artífices, desde a sua criação até o Reg. de 1918, manteve a feição assistencial’.” Feitos esses apontamentos, Madeira (1998, p. 94) (D2) assinala que de fato a principal intenção das EAAs era atender meninos pobres, “pois a sua criação fazia parte de um projeto político nacional que tentava remediar a crescente pobreza nas principais cidades brasileiras no começo do século XX, através de medidas paliativas, e, neste caso particular, da criação de escolas para abrigar pobres”. Acrescenta, ainda, que o seu estudo evidencia que o governo não assumia as responsabilidades financeiras necessárias para manter as EAAs, “apoiando-se, inclusive, na arrecadação das vendas do que era fabricados nas oficinas das referidas escolas” (MADEIRA, 1998, p. 94) (D2).

Já Queluz (2000, p. 178) (T1), que em sua tese toma como objeto de estudo a EAA-PR, traz a obra de Nagle noutra vertente quando discorre que dentro do contexto de dificuldades das EAAs “do entusiasmo da reforma educacional dos anos 20, e da maior disposição do governo federal para intervenção na questão social” com a intenção de reformar o ensino técnico profissional foi criada, em 1920, a Comissão de Remodelação do Ensino Profissional transformada, em 1921, em Serviço de Remodelação do Ensino Profissional

Técnico. Dessa maneira, para o autor, a utilização do termo remodelação também demonstra a relação com o contexto de intensificação das reformas educacionais ocorridas na década de 20, dentre as quais Nagle se refere a algumas como à de Minas Gerais (1927), Distrito Federal (1928), Pernambuco (1929) e São Paulo (1930), como parte do momento educacional que denomina de otimismo pedagógico, o qual se caracteriza pela crença na virtude de novos modelos, cuja pretensão é a substituição de um modelo por outro. Nesse sentido, segundo O autor, a definição de Nagle “é bastante esclarecedora, pois permite compreender a escolha de Luderitz, e a sua missão de difundir um novo modelo de escola técnica” (QUELUZ, 2000, p. 178) (T1).

Em relação à obra de Margareth Rago, de 1987, *Do Cabaré ao Lar: a utopia da cidade disciplinar (1890-1930)*, que aparece em sete dos estudos, Madeira (1998, p. 103) (D2) explica que, com “os novos rumos que iam tomando o processo produtivo, era preciso criar espaços institucionais onde o trabalhador pudesse adquirir hábitos e disciplina de trabalho, sobretudo, aprender a racionalizar melhor o tempo em função das novas exigências do sistema produtivo”.

Nesse sentido:

Margareth Rago, entende que na origem da criação das instituições de “sequestro” da infância, estava muito mais presente a questão da luta contra a vagabundagem do que propriamente a preocupação sob o ponto de vista econômico ou de formação de novos trabalhadores para a indústria. Em outras palavras: a preocupação era muito mais de ordem moral do que propriamente econômica. O trabalho, segundo a autora, aparece como uma maneira salutar de investir contra a vagabundagem e o desperdício das energias das crianças, tornando-se uma atividade redentora e enobrecedora, capaz de formar o bom caráter do cidadão (MADEIRA, 1998, p. 103-104) (D2).

Os estudos também trazem outros aportes teóricos, tal como Boris Kossoy que aparece em seis dos estudos em análise, que de acordo com Gomes (2004, p. 79) (D6), que estuda a EAA-RJ fazendo uso de fotografias como fonte, “o registro da verdade através da reprodução do real tornou-se ‘a expressão indiscutível da verdade’, graças à objetividade fotográfica (KOSSOY, 1989, p. 16)” e também com Lima (2020, p. 37) (D12) que em sua dissertação acerca da EAA-SE explica que as fotografias que coletou retratam o cotidiano da Escola e os sujeitos que nela frequentaram, e que foram elas que como janelas para o passado lhe forneceram dados que os documentos escritos não revelaram quando indagados, e ainda informa que “contudo, Kossoy (2001) adverte que na análise é importante considerar o seu processo de construção, isto porque este tipo de artefato cultural é criado e construído”.

Também acerca do uso de fotografias escolares como fonte, Rosa Fátima de Souza, aparece em doze dos estudos. Gomes (2004, p. 79) (D6), por exemplo, informa que as fotografias remanescentes da EAA-RJ “foram classificadas em quatro categorias distintas, quais sejam: arquitetura escolar; classes de alunos; professores e administrativos; e eventos escolares, como sugerido por Souza (2001)”.

No contexto das transformações que ocorreram no Brasil com o fim do Império e início da República, tem-se as abordagens em relação a José Murilo de Carvalho que aparece em onze dos estudos. Segundo Carvalho (2017, p. 31) (T8), que em sua tese analisa as EAAs no contexto nacional no período de 1909 a 1930, no ambiente inicial republicano para qualquer pretensão de se generalizar o ensino voltado às classes populares, “não bastavam argumentos econômicos e morais que mostrassem as vantagens a médio e longo prazo daquele tipo de medida, pois aquela sociedade comandada pela oligarquia tinha a sua própria concepção do que seria ‘moderno’ para o país”. Fato este que, para o autor, foi bem observado na análise de José Murilo de Carvalho (1998), no sentido de que o mundo rural se mantinha silencioso e estava submetido ao poder dos coronéis que dominavam os partidos republicanos dos estados, dando sustentação ao governo federal e estabilidade à república oligárquica. “Este mundo, assim como essa república, da qual estavam excluídos 95% dos cidadãos, nada tinham de moderno. Era um mundo de analfabetismo, de trabalho semi-servil, de ausências de direitos, de paternalismo (CARVALHO, 1998)” (CARVALHO, 2017, p. 31) (T8).

Cunha (2000b), também, corrobora isso ao afirmar que:

Mais do que supridoras de força de trabalho para a industrialização, as escolas de aprendizes artífices constituíram um meio de troca política entre as oligarquias que controlavam o Governo Federal e as oligarquias no poder nos diversos estados. Os gastos federais na forma de salários e de compras no comércio local representavam importante aporte econômico, assim como as vagas para os indicados pelas elites locais – instrutores, secretário e, principalmente, diretor. As vagas oferecidas pelas escolas para os alunos poderiam ser, por sua vez, preenchidas mediante recomendações dos chefes políticos locais aos diretores, satisfazendo demandas de seus agregados e cabos eleitorais (CUNHA, 2000b, p. 72).

No conjunto da produção em análise há também as abordagens em relação a Marta Maria Chagas de Carvalho que aparece em sete dos estudos. Para Silva (2013, p. 29) (D11), do “mesmo modo que a República, a educação, bem como suas intencionalidades e funcionalidades, também foi pensada e repensada pelas gerações da intelectualidade”, e para apreender esse movimento, informa que traz “Carvalho (2003) que busca compreender a educação, a partir do estado de São Paulo”. Ademais, Silva (2013, p. 72-73) (D11) a partir do

entendimento da mesma autora de que “regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas” era o que se esperava da educação, assinala que as ideias republicanas concebiam “a educação como agente de construção da nacionalidade e do cidadão produtivo”.

Acerca de Demerval Saviani, que aparece em nove dos estudos objeto de análise, Vanderley (2015, p. 14) (D15) ressalta que, com base nas “questões levantadas por Saviani e considerando os objetivos desta pesquisa, realizou-se a análise com base em critérios internos ao objeto investigado”³⁶, que se referem à implantação do ensino técnico em 1909 até sua expansão por meio da profissionalização definida pelas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus em 1971. Figueiredo (2017, p. 14) (D15) explica que a delimitação e recorte realizados no período que considera na sua investigação acerca da EAA-MT (1909-1942) “seguem orientações de Saviani (2006), para quem o pesquisador, ao eleger documentos como fontes da história da educação, deve indicar quais fontes e períodos serão analisados.” Com isso, o pesquisador evita que a pesquisa se refira genericamente a todos os registros que podem ser encontrados sobre uma determinada instituição escolar.

Na proposição de modelo dualista na educação brasileira, formação geral e formação para o trabalho, Maria Ciavatta e Gaudêncio Frigotto foram respectivamente referenciados em cinco e em quatro estudos, e juntos em mais um estudo em coautoria. A primeira também aparece em mais um estudo em coautoria com Zuleide Simas da Silveira. No que se refere a esses dois autores, Venturini (2013) (T7), que em sua tese enfoca a EAA-BA, explicita que:

Uma análise da história da educação escolar brasileira permite identificar que não há independência ou autonomia entre formação geral e formação específica para o trabalho. Esse fato reflete o pensamento cujas raízes estão fincadas na ideia de propriedade privada e de divisão da sociedade em classes sociais. Essa fragmentação tem fortalecido e materializado em nosso país um modelo dualista de educação, que segundo Frigotto e Ciavatta (2004, p. 21) oferece, por um lado uma educação propedêutica destinada a preparar o educando para o acesso a níveis superiores de ensino, e por outro, uma formação de caráter técnico profissionalizante centrada no ideário da preparação para atender o mercado de trabalho (VENTURINI, 2013, p. 25) (T7).

³⁶ Acerca das questões levantadas por Saviani, Vanderley (2015, p. 14) explica que “sabemos que a periodização, a par de ser uma exigência inerente à investigação histórica, é um dos problemas mais complexos e controvertidos da historiografia, já que não se trata de um dado empírico, mas de uma questão teórica que o historiador enfrenta ao organizar os dados que lhe permitem explicar o fenômeno investigado. Quais os critérios que devem presidir a periodização? Esses critérios devem ser internos ou externos ao objeto investigado? (SAVIANI, 2005, p. 7)”.

Além disso, Venturini (2013, p. 52) (T7), em relação a Jacques Le Goff que é referenciado em nove dos estudos, informa que o trabalho com memórias, tal como o que realizou com as memórias dos professores de Educação Física do IFBA a partir da coleta de dados num grupo focal e da busca da história oral, além da análise documental, é essencial para que não percamos a experiência humana, e que isto “coaduna com a luta contra o esquecimento, como insiste Jacques Le Goff (2012) em alguns de seus textos.” Dessa maneira, destaca que “os conceitos fundamentais utilizados para a compreensão do fenômeno investigado foram a memória referenciada nos escritos de Le Goff, intelectuais a partir da compreensão lahineniana e currículo tomando como base a contribuição de Sacristán” (VENTURINI, 2013, p. 52) (T7).

Sobre Acácia Zeneida Kuenzer, que aparece em oito dos estudos, Vanderley (2015, p. 46) (D15) aborda que, de acordo com essa autora, as EAAs, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente no Brasil, “obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua (KUENZER, 2009, p. 27)”. Sob esse ponto de vista, a formação profissional como política pública apresenta-se numa perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho. Para o autor, “pretendia-se formar a nação civilizada e para isso a educação era apresentada como a redenção da sociedade” (VANDERLEY, 2015, p. 46) (D15).

Entre os autores referenciados por Marques (2012) (D10), que tomou como objeto de estudo as práticas de in(ex)clusão do currículo da EAA-SC (1909-1942), encontra-se Manfredi que aparece em mais sete estudos. Nesse sentido, ao tratar da história da educação no Brasil Marques (2012, p. 36) informa que como suporte teórico, utiliza “Piletti (1990), Manfredi (2002), Almeida (2010) e Mantoan (2001; 2003)”. Marques (2012, p. 35) (D10) também explica que “a codificação dos dados nos levou às seguintes categorias de análise: a) o currículo como processo de formação para a autonomia do educando e b) o currículo como processo de in(ex)clusão” (MARQUES, 2012, p. 35) (D10).

A partir disso Marques (2012) (D10), ressalta:

Para a análise, utilizamos como aporte teórico: Almeida (2010) e seu livro que trata de uma Resenha Histórica da Escola de Aprendizizes Artífices de Santa Catarina ao IFSC; Queluz (2000) e o livro que resultou de sua tese de doutorado, relatando o contexto político, histórico e social da criação das Escolas de Aprendizizes Artífices; Mantoan (2001; 2003); Teive (2005; 2008; 2011); Popkewitz (1995) e Guimarães (1927). Para a análise do currículo que realizamos nesta pesquisa, trouxemos como aporte teórico, Thomas Popkewitz (1995) (MARQUES, 2012, p. 35) (D10).

Observa-se no trecho destacado que Marques (2012) (D10) informa que utiliza Queluz (2000) como aporte teórico, sendo este o único entre os estudos analisados que se reporta diretamente a algum dos trabalhos que compõem a produção em análise como aporte teórico. Nesse sentido, com base em Queluz (2000) (T1), a autora destaca que, com “a proclamação da República, vieram os ideais republicanos, entre eles, o entendimento de que, por meio da educação, o cidadão cresceria e se regeneraria” (MARQUES, 2012, p. 44) (D10). Aludindo ao autor, a autora também expõe que:

Ao Estado caberia ‘criar instituições de preferência de confinamento, preocupadas em formar o caráter da criança dentro da ética do trabalho e dos valores burgueses’. Nesse contexto, era defendido como fundamental, pelos médicos, educadores, filantropos e pela polícia, o aprendizado profissional que não somente preparasse o menor para a atividade produtiva, mas também moralizasse sua alma e higienizasse seu corpo. Essas instituições de ‘sequestro’ teriam, ainda, um caráter policial ‘de luta contra a vagabundagem e a pequena criminalidade urbana’ (MARQUES, 2012, p. 48) (D10).

Ainda, de acordo com Marques (2012, p. 48) (D10), no estado de Santa Catarina esse cenário apontado por Queluz (2000) não era diferente, pois apesar da capital Florianópolis almejar a modernização, assim como as demais capitais brasileiras, ela ainda possuía muitos traços coloniais.

Para Queluz (2000, p. 28) (T1) as EAAs representavam um papel estratégico no controle social das classes proletárias, pela via da disciplinarização e definição do papel do menor, sendo também “uma instituição difusora dos valores republicanos, especialmente da ética do trabalho”:

Desempenhavam também uma função econômica fundamental na constituição de corpos úteis e produtivos para a sociedade capitalista, além do preparo específico para o desempenho de ofícios e funções industriais. Por fim, desempenhariam um papel importante na elaboração de um alfabetismo técnico que traduzisse, para o ensino profissional, o nível de desenvolvimento social e industrial do país (QUELUZ, 2000, p. 280) (T1).

Sousa (2020, p. 8) (D13), que em sua dissertação estuda a EAA-GO, informa que “os principais referenciais teóricos que subsidiaram a pesquisa foram teóricos do campo da Historiografia Educacional, em especial, Cunha (2000, 2005), Faria Filho (1999; 2014), Fonseca (1961), Pires (2014), Saviani (2004), dentre outros”.

Apresentados os trabalhos do *corpus* com enfoques teóricos em estudiosos identificados no levantamento realizado, com a ressalva, conforme já explicado, que nem

todos foram aqui descritos, mesmo porque o levantamento que consta no Apêndice G dá conta dos principais enfoques teóricos, na Tabela 4 são listados na integralidade os próprios estudos objeto da presente análise quando referenciados pelos pares em suas pesquisas. Por exemplo, Marques (2012) (D10) que conforme explicitado utiliza Queluz (2000) como aporte teórico.

Tabela 4 – Autores da produção em análise referenciados, autores que os referenciam e número de indicações

AUTOR	ESTUDO	NÚMERO DE INDICAÇÕES
Bastos (1980).	Kunze (2005); Pereira (2008); Marques (2012); Silva (2013); Silva (2016); Figueiredo (2017).	6
Candeia (2013).	Silva (2016); Lima (2020).	2
Carvalho (2017).	Sousa (2020).	1
D'Angelo (2000).	Souza (2002); Patrício (2003); Kunze (2005); Pereira (2008); Silva (2013); Silva (2016); Carvalho (2017); Figueiredo (2017); Sousa (2020).	9
Gomes (2004).	Marques (2012); Silva (2013); Vanderley (2015); Silva (2016); Carvalho (2017).	5
Gurgel (2007).	Marques (2012); Silva (2013); Candeia (2013); Sousa (2015); Silva (2016); Lima (2020).	6
Kunze (2005).	Pereira (2008); Silva (2013); Silva (2016); Figueiredo (2017); Sousa (2020)	5
Madeira (1998).	Patrício (2003); Pereira (2008).	2
Pandini (2006).	Marques (2012); Candeia (2013); Silva (2013); Silva (2016); Figueiredo (2017); Lima (2020).	6
Patrício (2003).	Kunze (2005); Pereira (2008); Silva (2013); Figueiredo (2017).	4
Pereira (2008).	Marques (2012); Candeia (2013); Silva (2013); Silva (2016); Carvalho (2017).	5
Queluz (2000).	Souza (2002).	1
Queluz (2000).	Patrício (2003); Gomes (2004); Kunze (2005); Pandini (2006); Gurgel (2007); Pereira (2008); Marques (2012); Candeia (2013); Sousa (2015); Vanderley (2015); Silva (2016); Carvalho (2017); Lima (2020); Sousa (2020).	14
Silva (2013).	Silva (2016); Sousa (2020).	2
Sousa (2015).	Silva (2016).	1
Souza (2002).	Patrício (2003); Kunze (2005); Pereira (2008); Silva (2013).	4

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Sobre a Tabela 4, o primeiro ponto que merece destaque é o número de indicações em relação a Queluz (2000), o levantamento empreendido mostra que este autor foi citado em quinze dos 23 estudos em análise. Quanto à sua aparição em duas linhas da tabela, cabe explicar que apenas Souza (2002) (D4) trabalhou com a tese de Queluz (2000), *Concepções de ensino técnico na República Velha: estudo dos casos da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico (1909-1930)*. Os outros quatorze intelectuais referenciaram o

livro de Queluz, *Concepções de ensino técnico na República Velha (1909-1930)*, também de 2000, que resultou de sua tese de doutorado.

Um segundo ponto é que a tabela mostra certa frequência de alguns pesquisadores que referenciam vários dos estudos em análise. Todavia, nem sempre os estudos dos autores referenciados são citados ao longo dos estudos que os referenciam. E por vezes, quando aparecem, as pesquisas são apresentadas em determinado ponto de algum capítulo de forma apenas descritiva, no intuito de mostrar o que se tem produzido acerca das EAAs. Nesse sentido, é a dissertação de Kunze (2005) (D7), que com exceção da dissertação de Gomes (2004) (D6), se reporta a todos os estudos objeto da presente análise produzidos até aquele ano de 2005, contudo sem aprofundar nas respectivas análises:

Pouco se sabe sobre os processos de implantação e desenvolvimento de cada uma delas nos Estados. Somente os estudos de pesquisadores como Bastos (1980), Madeira (1999), Queluz (2000), D'Angelo (2000), Souza (2002), Ferreira (2002) e Patrício (2003) referentes, respectivamente, às Escola de Aprendizes Artífices do Pará, Ceará, Paraná, São Paulo, Amazonas, Paraíba e Sergipe apresentam essa abordagem mais particular e têm significado os primeiros esforços desencadeados para o fornecimento daquelas informações à historiografia da educação profissional brasileira (KUNZE, 2005, p. 17) (D7).³⁷

Diante disso, Kunze (2005, p. 17) (D7) salienta que a sua pretensão é figurar no rol dessas contribuições e auxiliar na ampliação dos conhecimentos referentes à temática e que seu trabalho sobre a EAA-MT se apresenta “sobretudo para evidenciar os contornos que essa instituição de formação dos trabalhadores nacionais adquiriu numa região do interior e de fronteira do país”. Além disso, destaca que, como se trata de uma pesquisa inédita sobre essa Escola, pretende também fornecer subsídios à compreensão da sua história.

Patrício (2003, p. 4) (D5) informa que algumas EAAs têm sido estudadas em trabalhos específicos, como as “do Ceará (Madeira: 1999); São Paulo (D'Angelo: 2000); Paraná (Queluz: 1997); Amazonas (Souza: 2002); Alagoas (Bonan: 2000) e Paraíba (Ferreira: 1997) entre outras”³⁸, e que nestes trabalhos os autores têm revelado o perfil das Escolas,

³⁷ Conforme nota de rodapé 3, no arquivo da dissertação de Madeira o ano de defesa corresponde a 1998. No entanto, ao referenciar a dissertação de Madeira, (Kunze, 2005), bem como Pereira (2008) e Patrício (2003), indica o ano de 1999, por isso na presente dissertação quando nos referimos a estes trabalhos que compõe o *corpus* mantemos o ano de 1999, e quando nos reportamos diretamente ao estudo de Madeira utilizamos o ano de 1998.

³⁸ De acordo com a nota de rodapé 3, no arquivo da dissertação de Madeira o ano de defesa corresponde a 1998. No entanto, ao referenciar a dissertação de Madeira, Patrício (2003), bem como (Kunze, 2005) e como Pereira (2008) e Patrício (2003), indica o ano de 1999, por isso na presente dissertação quando nos referimos a estes trabalhos que compõe o *corpus* mantemos o ano de 1999, e quando nos reportamos diretamente ao estudo de Madeira utilizamos o ano de 1998.

contextualizando-as no quadro político, econômico e social da época em que foram instaladas, com “olhares multifacetados de um mesmo processo que ocorreu simultaneamente por todo o país, resguardando cada localidade sua especificidade inerente”. Diante disso, informa que esses trabalhos foram importantes no que se refere ao seu estudo acerca da EAA-SE por causa da presença de determinados aspectos que se repetiram no processo de instalação e funcionamento das EAAs nos diversos estados do País.

A referência a alguns dos estudos em análise também serviu para fundamentar o uso de determinada categoria de análise, tal como já explicitado acerca de Souza (2002, p. 13) (D4), que destaca que D’Angelo (2000) (D3) também trabalha com categorias do materialismo dialético onde se tem “a visão de que a sociedade se desenvolve em um todo orgânico, sendo a estrutura econômica aquela que determina as demais esferas sociais.” Acerca da tese de Queluz (2020) (T1), entretanto, a pesquisadora informa que este trabalho vai lhe fornecer dados e conclusões mais importantes que a dissertação de D’Angelo (2000) (D3) porque apresenta “uma superação entre a visão daqueles que veem a história do ensino técnico profissional, apenas como uma sequência de leis, e a daqueles que identificam as relações econômicas, como sendo a responsável pelo desenvolvimento do mesmo” (SOUZA, 2002, p. 15) (D4). Dessa forma, para o autor, Queluz (2000) “nos fornece o referencial da proposta do Governo Federal para o ensino profissional no País que permite abordar em nosso estudo a Escola de Aprendizes Artífices do Amazonas” (SOUZA, 2002, p. 15) (D4).

Por outro lado, há autores que se remetem a outros estudos por considerar que os mesmos se aproximam e/ou mesmo se distanciam da investigação que realizam. Nesse sentido, Marques (2012, p. 27-28) (D10) elabora um quadro com a intenção de demonstrar as proximidades e/ou distanciamentos entre as dissertações e as teses por ela selecionadas com relação à sua intenção de pesquisa – in(ex)clusão dos alunos da EAA-SC por meio de seu currículo e documentos oficiais –, sendo elas: Bastos (1980); Gomes (2004); Pandini (2006); Gurgel (2007) e Pereira (2008). Após a apresentação do quadro, a pesquisadora afirma que estes estudos contribuíram para a construção da história e para demonstrar a realidade econômica e o perfil dos alunos que frequentaram aquela EAA específica, mas que nenhum deles abordou o processo de inclusão e exclusão dos alunos, não tratando também do currículo oficial da EAA-SC. Desse modo, compreende que sua pesquisa pode contribuir para uma construção histórica da EAA-SC e para a compreensão de como ocorreu o processo de inclusão ou exclusão desses alunos por meio do currículo oficial.

Ainda quanto a proximidade com a respectiva proposta de pesquisa tem-se a dissertação de Silva (2013) (D11), que apenas elenca algumas das pesquisas que fazem parte

da produção em análise as quais segundo a autora teve acesso e que se encaixam no mesmo período cronológico de seu estudo sobre a EAA-ES (1909-1942), a saber: Bastos (1980); Madeira (1998); D'Angelo (2000); Patrício (2003); Gomes (2004); Kunze (2005); Pandini (2006); Gurgel (2007) e Pereira (2008).

Lima (2020, p. 24-25) (D12), informa que para identificar se havia ou não algum estudo sobre a EAA-AL foi necessário realizar uma revisão de literatura. À vista disso, apresenta um quadro denominado de “número de estudos que tem como objeto as Escolas de Aprendizizes Artífices (1997-2017)” indicando o ano do estudo e as respectivas siglas dos estados de localização das Escolas estudadas, contudo os autores dos estudos não são apresentados no quadro. Também não se identificou nas referências quais dos estudos listados pelo autor no quadro são abordados na presente dissertação, embora pelo mapeamento realizado por esta pesquisadora possa se inferir quais sejam eles, visto que a maioria das EAAs têm apenas um estudo específico de enfoque.

De acordo com Sousa (2020, p. 26) (D13), nas suas buscas, localizou apenas quinze pesquisas que tratam acerca da temática voltada para EAA, das quais utilizou em seu estudo “apenas as de: D'Ângelo (2000); Kunze (2005); Silva (2013); Sá (2014); Pires (2014); Manso (2016); Carvalho (2017)”. Da análise das quinze pesquisas, apresentadas em uma tabela, a autora concluiu “que os trabalhos apresentados foram em sua maioria realizados no século XXI, pois foi nesse período que ocorreu a expansão acentuada de programas na área de educação, em diferentes localidades” (SOUSA, 2020, p. 26) (D13).

Silva (2016) (T4), que em sua tese estuda a EAA-RN (1909-1937), assinala que acerca de pesquisas que enfocam as EAAs, primeira rede federal de educação profissional, selecionou:

Oito trabalhos de pesquisa que tratam da criação e manutenção dessas Escolas, por considerá-los mais próximos de nossa proposta em termos de período histórico, pois todos estão inseridos entre 1909 e 1942. As pesquisas, todas disponíveis na internet, tratam das EAA nos seguintes estados: São Paulo (D'ANGELO, 2000); Pará (BASTOS, 2000); Campos-RJ (GOMES, 2004); Mato Grosso (KUNZE, 2005); Paraná (PANDINI, 2006); Minas Gerais (PEREIRA, 2008); Paraíba (CANDEIA, 2013); e Espírito Santo (SILVA, 2013) (SILVA, 2016, p. 33) (T4).

A seguir, a autora discorre brevemente acerca desses estudos, informando que “enfim, essas foram as oito Escolas que funcionaram em outros estados, elencadas neste trabalho no sentido de fornecerem subsídios à nossa pesquisa” e que quanto à EAA-RN, instalada em Natal em 1910, seu objeto de estudo, teve “acesso a duas teses de doutoramento: (GURGEL,

2007) e (SOUSA, 2015)” (SILVA, 2016, p. 36) (T4). De igual modo aos estudos citados, a autora aborda brevemente essas duas teses, não se aprofundando na análise destas produções. Após isso, ressaltando que os pesquisadores citados permitiram apreender que, apesar de idealizadas a partir de sucessivos Decretos, as EAAs “guardavam em si aspectos peculiares, de acordo com o contexto local”, concluiu que o exercício de revisão da literatura que ora apresentou trouxe relevante contribuição à sua pesquisa (SILVA, 2016, p. 38) (T4).

No conjunto de estudos, tem-se também a tese de Pereira (2008) (T5) que, de acordo com o já demonstrado no capítulo um, sugere a realização de um Estado da Arte sobre as EAAs, o qual, entretanto, ainda não foi realizado conforme verificado ao longo da pesquisa. Portanto, no presente estudo busca-se alcançar o estado em que se encontra o conhecimento produzido acerca dessas Escolas.

Diante do apresentado, observa-se que múltiplos foram os aportes teóricos escolhidos pelos pesquisadores, mas que de certa forma comungam da mesma motivação que em síntese é a compreensão do contexto no qual foram gestadas as EAAs, como se deu seu desenvolvimento nos seus anos de existência e, em alguns dos estudos que abordam um período mais longo, vê-se o tratamento da continuidade do ensino profissional no Brasil depois que as EAAs se transformaram em Liceus Industriais.

Compreendidos esses aportes, igualmente relevante para a presente dissertação é a apresentação das principais questões de pesquisa levantadas e conclusões da produção em análise, realizada a seguir.

3.1.4 Questões e conclusões

Da análise do resumo das questões de pesquisa e das conclusões dos estudos analisados, apresentados nos Apêndices E (D1 a D15) e F (T1 a T8), nota-se que as pesquisas enfocam os significados e a relevância da primeira rede federal de educação profissional constituída pelas EAAs.

São dissertações e teses que sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas, temas, objetivos e questões de pesquisa abordam as EAAs. No conjunto da produção, tem-se uma parte dos estudos que analisa as Escolas no cenário estadual específico e outra parte, no cenário nacional, que faz uma análise dentro de recortes temporais que abrangem desde a criação das Escolas (1909) até a instituição da RFEPCT e criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) (2008). Dessa maneira, na presente seção procede-se à abordagem das questões e das conclusões dos intelectuais do *corpus* de estudo.

As pesquisas que se relacionam à investigação das intenções do governo federal ao criar as EAAs, verificando como as determinações legais para este sistema de ensino foram executadas no cotidiano escolar, possuem várias conotações. Como exemplo, tem-se a dissertação de Bastos (1980) (D1) cuja questão de pesquisa partiu, segundo o autor, da preocupação e da necessidade de se levantar e documentar fatos e passagens históricas do desenvolvimento do ensino de ofícios no estado do Pará, concluindo que o sistema de ensino na EAA-PA:

Deve-se a uma conotação puramente política, sem qualquer mercado de trabalho que justificasse tal iniciativa. Mesmo porque naquela época, era difícil manter uma escola desse gênero, não só pela falta de estrutura na própria comunidade, como pelos poucos recursos a ela destinados. Desse modo, a Escola praticamente passou a funcionar com maior regularidade a partir do ano de 1930, quando se instalou em prédio próprio (BASTOS, p. 99-100) (D1).

Além do mais, a partir da análise da evolução, estrutura e progressão de matrícula na EAA-PA, Bastos (1980) (D1) ainda concluiu que essa Escola apresentou um crescimento bastante irregular, destacando como principais fatores a reprovação e a evasão, principalmente nas duas últimas séries, assim como, que o crescimento de matrícula considerando essas mesmas séries não apresentou uma expansão significativa que repercutisse no fluxo escolar. Para o autor “concentravam-se os alunos nas duas primeiras séries, cujos objetivos era uma aprendizagem inicial, para poderem procurar trabalho” e que “ao voltarem à Escola, o faziam na qualidade de repetentes” BASTOS (1980, p. 99) (D1).

Outro exemplo de estudo que buscou compreender os contornos da criação e os aspectos organizacionais desse sistema de ensino é a tese de Silva (2016) (T4) com a questão de pesquisa “A EAA-RN foi capaz de atender ao que preconizava a legislação que a regulamentou?” e com o objetivo de investigar o processo de organização dessa Escola para evidenciar “a relação entre o que estava proposto na legislação e as ações concretizadas em seu cotidiano” (SILVA, 2016, p. 9) (T4). Na pesquisa, a autora concluiu que “houve um distanciamento entre o desejável, explicitado na legislação, e o possível, revelado na cultura escolar/práticas educativas da instituição” (SILVA, 2016, p. 150) (T4). Ou seja, o desejo de educar (treinar) os “desfavorecidos da fortuna” com o objetivo de transformá-los em cidadãos dóceis e rentáveis à nação restou frustrado à medida que muitos dos aprendizes são eliminados/dispensados³⁹ ou quando, resistindo à disciplinarização, abandonam a escola.

³⁹ Silva (2016, p. 123) (D7) explica que “ainda no que diz respeito às possíveis causas da evasão, nos foi possível identificar em um dos livros de matrícula da EAA-RN, os nomes de três aprendizes que foram

Tendo isso em vista, “o caráter regenerador da educação, tão desejado pelos republicanos, só é possível a um número bem reduzido de estudantes” (SILVA, 2016, p. 150) (T4).

A dissertação de Kunze (2005, p. 18) (D7) também discute acerca das intenções do governo federal ao criar as EAAs e como a legislação foi aplicada no cotidiano da EAA-MT. Com a questão de pesquisa “Como ocorreu o processo de criação, organização e desenvolvimento da EAA-MT, nos seus trinta e dois anos de existência (1909-1941)?”, a pesquisadora trabalhou com a hipótese de que este processo foi de “impasses no embate entre as decisões políticas emanadas da instância superior, via leis, decretos e resoluções que exprimiram um determinado projeto pedagógico governamental a ser executado e as influências dos aspectos sócio-econômico-culturais locais e nacionais”.

Dessa maneira, segundo Kunze (2005, p. 149-150) (D7), apesar da previsão de montagem de oficinas de trabalhos mecânicos, além das manuais, na EAA-MT “isto não aconteceu porque não existia no Estado fábricas ou indústrias que desenvolvessem atividades nesse ramo que pudessem absorver os profissionais formados”; a “formação do seu quadro de professores de instrução elementar e de ofícios” não seguiu todos os requisitos exigidos por causa da falta de formação para o magistério da rede pública de ensino na região; o prédio de instalação que passou por algumas reformas, ampliações e adaptações não foi dos piores, mas também não garantiu “as condições físicas mais favoráveis ao desenvolvimento do ensino”; no interior dessa Escola entendeu-se que “atender preferencialmente os desvalidos da fortuna” não significava receber, “exclusivamente, os considerados ‘marginais’ e adotar práticas repressivas do mau comportamento”, não identificando indícios de que nela tenha se adotado práticas de ensino punitivas como os castigos escolares. Nesse processo multidimensional de formação da história da EAA-MT no cenário local, a autora concluiu que:

Confirmando a hipótese apontada no início do estudo, a EAAMT foi construindo a sua trajetória respeitando a legislação, até certo ponto, pois as influências emanadas do contexto sócio-político-econômico e cultural mato-grossense e nacional, além da sua própria cultura escolar que foi se construindo ao longo do processo, foram determinantes em vários aspectos. Foi possível entender que, por um lado, traduziu certos resultados esperados pelo programa oficial, mas, por outro, revelou efeitos imprevisíveis que foram engendrados em seu interior (KUNZE, 2005, p. 149) (D7).

eliminados/dispensados em favor da ordem, da moral e da disciplina: No livro de 1924 constam Altino Dantas, Leonel R. da Silva e Manoel do Nascimento (ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO RIO GRANDE DO NORTE, 1924). Apesar das anotações não especificarem a razão do ocorrido, é provável que eles tenham resistido à intensa disciplina no interior da Escola, atrelada ao adestramento dos corpos e à higienização dos menores. Afinal, podemos supor que não deveria ser fácil para uma criança/adolescente acostumada a correr pelas ruas, ser submetida ao estudo/trabalho nas oficinas”.

Nesse contexto, segundo Kunze (2005) (D7), a EAA-MT conseguiu se consolidar e permanecer até que, devido às exigências econômicas e políticas do País, houve mais uma vez mudanças no âmbito do ensino profissional, transformando-a em escola de ensino industrial.

Lima (2020, p. 160) (D12), diante da questão de pesquisa “A EAA-AL integrou um *sistema* nacional de ensino profissional?” (grifo do autor), que em sua dissertação também investiga as razões da criação das EAAs, analisa a EAA-AL à luz do conceito de sistema educacional, explicando que este foi o ponto inicial da sua investigação, ou seja, defender o argumento de que essa Escola integrou um sistema nacional de ensino profissional primário, o que “equivaleria dizer que o Brasil teve um sistema de ensino específico na República”. A fim de justificar seu argumento, o pesquisador explica que:

Para comprovar o meu argumento me servi do conceito de sistema educacional esboçado por Saviani (2008), que apresenta as características daquilo que viabiliza a construção e existência deste, quais sejam: intencionalidade (sujeito/objeto); conjunto (unidade/variedade) e coerência (interna/externa). Porém, o autor comunga da tese de que o Brasil nunca teve um sistema de ensino. Além dele, me deparei com o discurso dos pioneiros da educação nos anos de 1930, que ao considerarem os feitos educacionais anteriores a década de 30 como um vazio educacional, não entenderam as escolas de aprendizes como a expressão de um sistema de ensino (LIMA, 2020, p. 160) (D12).

A partir de suas análises, o autor verificou que houve uma intencionalidade das elites na oferta desse ensino profissional, porque o que estava em jogo não era a possibilidade de ascensão para a classe trabalhadora, mas sim que os filhos dessa classe aprendessem um ofício para atuarem na indústria, alavancando o Estado no que tange à produção (LIMA, 2020) (D12).

Lima (2020, p. 161) (D12) discorre também que, “após as novas normativas prescritas a partir de 1918, houve um movimento no sentido de dar uma uniformidade às EAAs, sobretudo, com o lançamento do programa de ensino único apresentado nos *Dispositivos das EAA's*”. Com isso, a formação seria padronizada para os alunos de todas as escolas. Porém, nem todos receberam essa formação, tendo em vista a disparidade identificada entre os índices de matrícula e frequência, por exemplo, nos cursos noturnos de aperfeiçoamento da EAA-AL (1927-1929 – total de 616 matrículas e média de frequência de 235 alunos). Diante disso, Lima (2020, p. 161) (D12) trabalhou “com a ideia de que a evasão, enquanto problema social e não só pedagógico, decorria do fato de que ao aprenderem o ofício nos primeiros anos saíam em busca de trabalho a fim de ajudarem no sustento de casa”.

Ante a suas análises, o autor concluiu que:

Os resultados aos quais cheguei foi o de que a EAA-AL integrou um sistema nacional de ensino profissional primário. Nisto, é preciso considerar que tal sistema não esteve longe dos impasses ao qual teve de enfrentar para continuar existindo. Pois, muitas das determinações prescritas para este sistema foram executadas na instituição com certos limites. Sendo assim, ao aplicar o conceito à realidade alagoana, constatou-se que houve sistema educacional no Brasil da Primeira República (LIMA, 2020, p. 161-162) (D12).

Numa abordagem nacional acerca das EAAs, Vanderley (2015) (D15), com o propósito de compreender quais foram os elementos que influenciaram o processo de implantação e consolidação do ensino técnico no Brasil de 1909 a 1971, observando os caminhos percorridos pelo ensino técnico na legislação e nos discursos presidenciais, apresentou a evolução dessa “modalidade de ensino desde sua implantação em 1909, passando pelas modificações de regulamento, organização, denominação, estrutura e outros aspectos relevantes na trajetória do ensino técnico até 1971, quando foi determinada a profissionalização do ensino” (VANDERLEY, 2015, p. 14) (D15). O autor informa que para alcançar seu propósito fez-se necessário conhecer as transformações políticas, econômicas e sociais e suas influências na constituição da modalidade de ensino técnico no Brasil.

Vanderley (2015, p. 94) (D15) concluiu que a institucionalização do ensino técnico federal no Brasil, com a criação das EAAs (1909), surgiu como uma tentativa de solucionar a questão social por meio do atendimento aos chamados “desfavorecidos da fortuna” e que essas Escolas “tiveram uma importante função social, sobretudo naquela época em que as questões sociais se alargavam diante do contexto que se configurava com as transformações na organização social”. Quanto à expansão desse ramo do ensino, a partir da análise da legislação e da conjuntura do país, o autor concluiu que em 1971, com a promulgação da Lei n. 5.692 que eliminou a divisão dos ramos de ensino médio, de caráter geral e técnico, instituindo a profissionalização universal para todo o ensino de segundo grau, houve uma grande mudança no sistema educativo. Assinala também que por meio da análise da legislação percebeu que as finalidades do sistema de ensino também estão ligadas aos ideais políticos do Estado.

Conforme demonstrado nos Apêndices E e F, várias das pesquisas direcionam-se para a problemática da educação e do trabalho expressa no ideário republicano de progresso, modernidade e civilidade. Nesse sentido, Madeira (1998, p. 152) (D2) salienta que o estudo específico da experiência escolar da EAA-CE fez ver “o quanto a mesma estava articulada ao

entendimento e ao limitado alcance das políticas sociais daquele momento histórico do país, norteadas por temas em voga na Europa como o progresso, a modernidade e a civilidade”; e Patrício (2003, p. 157) (D5) ressalta que as EAAs “aliaram a formação para o ensino primário com a formação para o trabalho”, e que os aprendizes seriam “moldados para responder as exigências do tipo de trabalhador de que a sociedade tanto necessitava” para o progresso do País.

Ainda com relação a isso, Figueiredo (2017, p. 117) (D8) evidencia que foi possível entender com a pesquisa que a EAA-MT, instalada em Cuiabá, possuía nexos com o “Brasil Moderno”, ou seja, “um país novo, urbanizado, civilizado, com trabalhadores orientados às novas relações de trabalho e à vida urbana”; Silva (2013, p. 37) (D11) similarmente lembra que “o que estava em questão era a constituição do país como nação moderna, a partir dos ideais de modernidade ‘importados’, principalmente, da Europa, revelando a educação e o trabalho como principais elementos para o progresso”. Pelo discurso da modernização, os republicanos almejavam colocar o Brasil nos moldes dos países desenvolvidos, “pretendia-se formar a nação civilizada e para isso a educação era apresentada como a redenção da sociedade. O progresso almejado pelos ideais republicanos seria alcançado com a qualificação da força de trabalho” (VANDERLEY, 2015, p. 46) (D15). Dessa forma, conforme salienta Queluz (2000, p. 61) (T1), a EAA dialogava não apenas com os objetivos sociais e econômicos de formação de mão de obra, “mas também com o projeto republicano de educação popular” que tinha um aspecto de regeneração social. Candeia (2013, p. 226) (T6), nesse sentido, ressalta que a experiência de educação profissional faz parte do conjunto de mudanças implementadas pelo regime republicano “conduzidas por um projeto de modernização que incluía a ideia da escolarização como capaz de civilizar”.

As investigações de Souza (2002) (D4), de Gurgel (2007) (T2), de Sousa (2015) (T3) e de Carvalho (2017) (T8) também discutem acerca da problemática da educação e do trabalho identificada com a chegada da República. A partir dessa discussão e da análise da legislação federal para o ensino profissional no período de 1909 a 1942, Souza (2002) (D4) concluiu que esse ensino visava moralizar os filhos das camadas populares e que os seus administradores buscaram consolidar a escola junto à comunidade local. Ademais, entendeu que, em seu percurso, a EAA-AM “foi paulatinamente se inserindo na vida social da cidade, representando para uns a possibilidade de realizar o curso primário e para outros a aprendizagem, mesmo que em pouco anos, de uma atividade profissional” (SOUZA, 2002, p. 121) (D4).

Na sua tese, Gurgel (2007) (T2), que questiona de que forma a EAA-RN contribuiu para a consolidação do projeto político-ideológico de construção da nacionalidade brasileira,

concluiu que essa Escola contribuiu para essa consolidação pela ministração de conteúdo patriótico e cívico-militar. Também concluiu que, considerando o seu caráter educativo, a EAA-RN “se consolidou ao longo do tempo como uma das principais, se não a mais importante instituição pública de formação profissional do País” e, contrariando a corrente nacional de efervescência econômica, “atendeu à preocupação de cunho mais político ideológico do que aquela voltada ao desenvolvimento econômico e educacional do Rio Grande do Norte” (GURGEL, 2007, p. 210-212) (T2).

Sousa (2015) (T3), que na sua tese também tomou como objeto de estudo a EAA-RN, questiona: “A formação profissional ministrada no percurso histórico institucional (1910-1971) estava em efetiva sintonia com as necessidades do mundo do trabalho nos âmbitos estadual e nacional?”. A partir das mudanças verificadas no recorte temporal (1909-1971), Sousa (2015, p. 8) (T3) concluiu “que se eliminaram, gradualmente, as contradições entre a formação ministrada na Escola e as necessidades do mercado de trabalho e se ampliaram as possibilidades de inserção profissional de seus egressos”.

Já Carvalho (2017, p. 55) (T8), que na sua tese intitulada *Nilo Peçanha e o sistema federal de Escolas de Aprendizizes Artífices (1909 a 1930)* analisa o contexto nacional das EAAs, indaga: “Qual era a percepção dos agentes e forças políticas de suas possibilidades de intervenção na cena política e, mais especificamente, de impor uma determinada política pública como a educação profissional para todo o país?”. O autor concluiu que houve um ideal republicano em tornar as EAAs centros irradiadores de profissionalismo entre os trabalhadores nacionais e inventar uma cidadania submissa ao trabalho.⁴⁰ Ainda, concluiu que a determinação da criação das EAAs nas dezenove capitais no País naquela ocasião não foi “o resultado de um processo de industrialização generalizado em todos os Estados da federação, ou ainda, surgidas a partir de demandas da população pobre e sem ocupação específica”, e sim uma decisão governamental de uma facção oligárquica e minoritária à frente do Estado brasileiro (CARVALHO, 2017, p. 265) (T8). Ao final do seu estudo o pesquisador considera que, mesmo com as críticas que possam ser dirigidas a Nilo Peçanha “por causa das suas ambições políticas no plano federal ou por ter sido mais um oligarca fluminense adepto das práticas clientelistas”, ele aplicou em seu País aquilo que dispunha de mais “moderno” no seu tempo e teve a coragem de trazer para o plano federal “o tema da educação popular e

⁴⁰ “As EAAs seriam **centros irradiadores de uma nova mentalidade e práxis** para o mundo do trabalho a partir do exemplo e da atuação dos jovens artífices entre as classes populares, induzindo toda a sociedade brasileira a um novo modo de vida onde quer que estivesse instalada uma escola de aprendizes artífices do governo federal” (CARVALHO, 2017, p. 156) (T8).

profissional num tempo que a preocupação maior era o ensino superior destinado a formar os futuros bacharéis das elites” (CARVALHO, 2017, p. 268) (T8).

Algumas pesquisas se direcionam para problemáticas singulares, como a dissertação de Marques (2012) (D10) que aborda o currículo da EAA-SC com a questão de pesquisa: “Quais as práticas de inclusão e exclusão implícitas no currículo elaborado para os educandos da EAA-SC, no período de 1909 a 1922?”. Nessa proposição, de acordo com a autora, a criação da EAA-SC incluiu os jovens das classes populares na escola, criando oportunidade de alfabetização e de qualificação profissional. Porém, a autora concluiu que, ao ser criada uma divisão de categoria escolar, designada a esses jovens, ocorreu uma exclusão porque a educação é para todos, sem especificação de uma educação para classes populares e outra para as classes mais favorecidas economicamente.

Quanto à análise do currículo como prática de in(ex)clusão, Marques (2012) (D10), salienta que houve uma exclusão “porque a análise dos conteúdos de Português apontou que essa disciplina teve uma função utilitária” e que as regras e padrões repassados na Escola a seus alunos produziram, “subjetivamente, uma forma de poder sobre esses jovens” (MARQUES, 2012, p. 90) a partir do momento em que era suprimida a cultura preexistente, considerando errada a forma de o aluno falar e pensar. Ademais, em relação à disciplina de Desenho, embora a intenção fosse “torná-la útil exclusivamente para o trabalho, mostrando ao aluno como o desenho deve contribuir para o aprendizado do ofício”, a autora notou que ocorreu uma inclusão, porque “o desenho a mão livre e as cópias permitiam ao aluno desenvolver sua criatividade, sua sensibilidade pois, apesar da cópia, cada um elaborava seu desenho conforme sua percepção” (MARQUES, 2012, p. 90) (D10).

Outra questão singular é o uso da fotografia, na dissertação de Gomes (2004) (D6), como principal fonte de pesquisa, complementada com textos de jornal, documentos e depoimentos de professores e alunos da época. Tomando como objeto de estudo a EAA-RJ, instalada em Campos, no recorte temporal de 1910 a 1942, Gomes (2004, p. 2) (D6) o autor informa que visa contribuir com a compreensão epistemológica do papel desta Escola, “como instituição disciplinar, no contexto da exclusão e do controle social de modo a fornecer elementos para a história da educação”, tendo como questão de pesquisa:

A historiografia da escola do trabalho em Campos pode ser construída através de imagens? Mas seria também possível (re)escrever a história da Escola de Aprendizagem Artífices se não fosse através da combinação de fontes alternativas (complementares), como a iconográfica, a oral e a imprensa periódica? (GOMES, 2004, p. 5-6) (D6).

Gomes (2004, p. 155-157) (D6) informa que ao longo do trabalho esteve “consciente que, assim como a reconstrução histórica através de fontes documentais, escritas ou orais, a narrativa construída com imagens fotográficas também é feita de fragmentos” que “as fotografias revelaram o não-cotidiano da Escola” e que as demais fontes foram importantes na sua pesquisa, por exemplo, “a imprensa periódica foi de suma importância em nossa trajetória, fornecendo dados que seriam impossíveis de outra forma”. Diante disso, o autor concluiu que:

A escola campista se revelou, como as outras, incapaz para manter os jovens menos favorecidos frequentando seus cursos profissionalizantes. As fotografias registraram uma escola com alunos em precárias condições econômicas, mas também revelaram a própria incompetência do estabelecimento de ensino com índices abaixo da média nacional, apesar da cidade ter gozado de relativo privilégio político e geoeconômico (Gomes, 2004, p. 9) (D6).

As investigações das dissertações de D’Angelo (2000) (D3) e de Pandini (2006) (D9) também apresentam uma certa singularidade em relação à abordagem do público atendido. Para D’Angelo (2000, p. 5) (D3), que pesquisou a EAA-SP no recorte temporal de 1910 a 1930, “diferentemente de suas congêneres nacionais, o seu alunado era formado por filhos de operários, profissionais urbanos e pelos próprios operários”. Nesse sentido, discute a criação dessa Escola como um projeto da elite cafeicultora tradicional voltado para o mercado industrial paulista. A conclusão a que D’Angelo (2000, p. 195) (D3) chegou é que: os alunos da EAA-SP não eram os meninos desvalidos; seu alunado deveria ser treinado “numa disciplina diferente de sua cultura ou organização dentro e fora da fábrica”; “a Escola seria uma forma de reação pedagógica das elites paulistas para darem conta daquela ‘cidade de imigrantes’, embora a iniciativa fosse federal”. De acordo com Pandini (2006, p. 8) (D9), que pesquisou a EAA-PR no recorte temporal de 1910 a 1928, “os menores ali atendidos trabalhavam, daí a preocupação em formá-los para tal”. Diante disso, indaga: “Eram menores os aprendizes?” (PANDINI, 2006, p. 8). A autora concluiu que nessa Escola “ingressava a infância pobre, os ditos menores” cujo principal foco da educação “situava-se na educação moral e profissional” com vistas a transformar os menores “em hábeis operários aptos a construir o Paraná do futuro, constituir família disciplinada e engrandecer a pátria. Para tanto, propunham reeducá-los”. Além disso, “era pelo viés da formação profissional que se instaurariam hábitos saudáveis de trabalho, abnegação e moralidade” (PANDINI, 2006, p. 128-129) (D9).

A dissertação de Sousa (2020, p. 178) (D13), que trata da EAA-GO, também apresenta um viés de singularidade porque, segundo a autora, ela diferia-se das demais escolas, “pois nela todos os jovens e adultos que quisessem estudar, tinham acesso ao ensino”. Ou seja, todos que mostrassem “interesse em aprender um ofício, ou se quisesse aprender a ler, escrever, contar e desenhar” (SOUSA, 2020, p. 178). Sob esse ângulo, contribuiu para reduzir o analfabetismo no estado de Goiás. Com a problemática, “Qual o papel da Escola de Aprendizes Artífices para a Educação Profissional do estado de Goiás, entre os anos de 1909 e 1926?”, na sua investigação, Sousa (2020, p. 178) (D13) identificou que essa Escola, assim como as demais EAAs, “apresentou em seu desenvolvimento problemas, principalmente quanto ao preparo insuficiente dos mestres, ao alto número de evasão dos aprendizes, às precárias instalações físicas e à falta de um currículo uniforme”. Para a pesquisadora, a finalidade de ensinar ofícios na Escola se articulava com o objetivo nacional de modernização de “formar o cidadão dentro da moral, do trabalho, fazendo com que ele ajudasse a construir a Nação” e sendo assim concluiu que a Escola: “cumpriu o papel do ideário republicano, ou seja, de formar o cidadão com os princípios da moral, do trabalho e do amor à Pátria”; constituiu-se numa educação mais técnica voltada para o ensino de ofícios; e por si só não conseguiu resolver os problemas relacionados ao ensino de ofícios goiano, mas influenciou para a formação profissional dos alunos, dando condições de se sustentarem por meio do seu trabalho (SOUSA, 2020, p. 177-178) (D13).

Por meio das memórias de alunos pioneiros, a tese de Pereira (2008) (T5) elegeu como objeto de investigação a EAA-MG (1910-1942). Com a proposta de discutir as questões do cotidiano e da memória dessa Escola, a partir das relações de encontro, ruptura e conflito entre as culturas sociais de referência, e da cultura escolar, a autora apresenta suas considerações finais com vistas a sintetizar a compreensão dos propósitos da sua investigação. Para isto, delinea os objetivos da pesquisa (geral e específicos) e seus resultados, concluindo que “em relação ao objetivo geral, que se propunha a construir, analisar e inserir fontes de conhecimentos orais, visuais e escritas no campo da História da Educação” por meio das memórias dos alunos pioneiros da EAA-MG, narradores e agentes do próprio relato, seu propósito foi alcançado, já que analisando as experiências de vida desses alunos, foi possível melhor compreender “as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, para as quais esses atores sociais contribuíram, detonando processos ou atuando nos mesmos”. (PEREIRA, 2008, p. 307-308) (T5).

Pereira (2008, p. 4) (T5) privilegiou a cultura escolar como categoria de análise a partir dos elementos: “os tempos, espaços e materialidades escolares; os conhecimentos

escolares e os métodos de ensino e disciplinamento, os sujeitos escolares, suas sensibilidades e valores”. Acerca disto, nas suas considerações finais, a autora expõe que o resultado encontrado permite afirmar que: “a experiência vivida da cultura escolar na instituição educativa foi a mola estimulante para uma real transformação de perspectivas” nas existências dos alunos pioneiros para os quais a EAA-MG significou a oportunidade “para o desenvolvimento da produção do conhecimento técnico, instrumental, profissional e artístico, para a ampliação de sensibilidades e valores que, de forma dialética, os moldaram de acordo com a modernidade capitalista da época”; os dados e as evidências advindos dos relatos orais contribuíram na compreensão não só do “significado da escola na trajetória de vida desses sujeitos, mas também o significado desses sujeitos na cidade” que vão trabalhar, “vão ingressar no mercado de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento do mesmo na cidade de Belo Horizonte” (PEREIRA, 2008, p. 308-309) (T5).

Uma consideração importante sobre as 23 pesquisas que compõem a produção em análise, conforme já explicitado, é que no levantamento empreendido não foram localizados trabalhos específicos acerca da EAA-MA e da EAA-BA, tão pouco sobre a Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco (EAA-PE) e a Escola de Aprendizes Artífices do Piauí (EAA-PI). Apesar disso, com relação às duas primeiras escolas citadas foram localizados dois estudos, que embora não tratem especificamente delas, enfocam a trajetória da rede de ensino profissional nos respectivos estados.

Quanto à primeira escola citada foi localizada a dissertação de Nascimento (2013) (D14) que, ao realizar um percurso histórico da expansão da RFEPCT no Brasil, de Nilo a Lula, tendo como particularidade o *Campus* Santa Inês localizado na região noroeste do Maranhão, foca a EAA como início da rede de ensino profissional no País. Nesse sentido, destaca que a história da RFEPCT “teve início no governo de Nilo Peçanha, com a assinatura do Decreto nº 7.566, em 23 de setembro de 1909” quando foram criadas dezenove EAAs que “tinham como objetivo ofertar ensino profissional gratuito de nível primário” e que, no ano de 1937, houve a primeira mudança de denominação das Escolas para Liceus Industriais (NASCIMENTO, 2013, p. 25) (D14). Explica também que, embora a RFEPCT “tenha surgido no início do século XX, o seu alcance era restrito às capitais de alguns estados, o que dificultava o acesso a esse tipo de educação”, e que a criação de novos Campi, ocorrida a partir de 2005, no caso do Maranhão “contribui para o processo de desconcentração e reduz a polarização exercida pela capital do Estado, São Luís, na oferta de educação profissional” (NASCIMENTO, 2013, p. 68) (D14). O autor concluiu que “a educação profissional e tecnológica no Brasil, ao longo dos seus mais de 100 anos, apresenta uma evolução bastante

significativa”, passando das EAAs até chegar aos atuais IFs, “marcada por grandes transformações, onde houve ampliações, avanços, retrocessos, assim como continuidades” e que a expansão da RFEPCCT “é uma política de educação extremamente importante e necessária, mas que precisa ser ajustada, sob pena de se tornar só mais um instrumento que favorece à classe mais abastada da sociedade capitalista” (NASCIMENTO, 2013, p. 132-134) (D14).

No que se refere à segunda escola citada, a tese de Venturini (2013) (T7), que toma como referência a área de Educação Física, foca a atenção em cinco marcadores históricos pelos quais o IFBA, no *Campus* Salvador, passou desde a EAA-BA até o IFBA. No capítulo três trata do marcador “EAA-BA ao Liceu Industrial de Salvador”, considerando o contexto político, econômico e social do período analisado, discute a época em que surgiram as primeiras iniciativas de Educação Profissional no Brasil, passando pela criação das EAAs até a educação profissional e a Educação Física na Bahia. A partir disso, afirma que “a seleção de eventos históricos tratados aqui utiliza como critério as características e/ou particularidades capazes de fazer entender o debate acerca do currículo da Educação Física na Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia” e que, com o entendimento de que a história não é linear, “é possível dizer que em termos de legislação, estrutura curricular e identidade institucional na sociedade soteropolitana, o IFBA é hoje um pouco de tudo que o compôs ao longo do centenário de sua história” (VENTURINI, 2013, p. 73) (T7).

No seu estudo, Venturini (2013) (T7) apresenta duas questões de pesquisa: “1) Quais as memórias que os professores de Educação Física têm dos projetos pedagógicos/currículos de Educação Física em cada marcador histórico de transformação pelas quais o IFBA passou?”; 2) “Como essas memórias se manifestaram na construção da identidade curricular de Educação Física do IFBA?”. Tendo como objeto de investigação as memórias de professores de Educação Física “que atuaram no, hoje, IFBA, além de um ex-aluno da escola de 1938, nos 5 marcadores históricos de transformações institucionais e os projetos pedagógicos/currículos de Educação Física que vigoravam em cada momento histórico destacado”, a autora afirma que foi possível perceber que as relações entre escola, escola profissional, cultura e política estiveram entrelaçadas com as histórias de vida dos depoentes, “de modo que também demonstram seu envolvimento com esportes durante toda a formação escolar” (VENTURINI, 2013, p. 170) (T7). A autora concluiu que os depoimentos e os documentos revelaram que a Educação Física da instituição centenária investigada sempre caminhou na perspectiva de um projeto próprio, que em determinado momento “se pactuava com as orientações educacionais/profissionais da instituição, mas que atualmente

pouco acompanha/incorpora do próprio projeto pedagógico orientador da instituição e do projeto de sociedade, além de não conseguir ter identidade com um projeto próprio” (VENTURINI, 2013, p. 9) (T7).

Finalizada a análise das questões de pesquisa e das conclusões dos 23 estudos, e já apresentado neste capítulo três as tendências dos temas e dos objetivos, as abordagens metodológicas e os enfoques teóricos, o levantamento realizado possibilitou verificar que, apesar da multiplicidade dos enfoques dos pesquisadores, de modo geral os estudos investigam como se deu o processo de criação das EAAs e se os normativos legais se concretizaram no cotidiano escolar.

De tal modo, sintetizou-se quatro categorias de análise extraídas da produção: espaços escolares, agentes escolares (diretores, professores e mestres das oficinas) e sujeitos escolares (aprendizes), tempos escolares e saberes escolares, abordadas nas seções a seguir.

3.2 Categorias de análise

Na presente proposição de elaborar um referencial que auxilie a pesquisas posteriores a identificarem o que tem sido e o que ainda precisa ser pesquisado na temática das EAAs, levando em consideração o levantamento de dissertações e de teses desenvolvidas em programas de pós-graduação no Brasil, desde o primeiro estudo (1980) até o último localizado (2020) que abordam os anos de existência das EAAs (1909-1937), toma-se como metodologia de pesquisa o Estado da Arte que “possibilita a efetivação de balanço da pesquisa de uma determinada área” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 37). Para realizar este balanço, é preciso identificar e analisar a produção, categorizar os enfoques sobre os quais o tema vem sendo analisado e as relações apresentadas nos estudos, observando-os em maior profundidade, a fim de se obter uma visão de conjunto.

Acerca da análise de conteúdo, segundo Bardin (2016, p. 41) trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que “visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”, e que, portanto, exigem do pesquisador uma análise aprofundada do *corpus* de estudo.

Devido às potencialidades que essa técnica, cujo objetivo básico é produzir uma redução dos dados de uma comunicação, apresenta para responder a questões de pesquisas mobilizadas, com base nas três fases propostas por Bardin (2016) apresentadas na seção 1.1.2

do capítulo um, do conjunto dos 23 estudos mapeamos as unidades de análise construindo a partir disso quatro categorias de análise, cuja síntese apresenta-se no Quadro 4.

Quadro 4 – Categorias de análise

AUTOR - ANO	UNIDADES DE ANÁLISE	CATEGORIAS DE ANÁLISE
D'Angelo (2000); Souza (2002); Patrício (2003); Gurgel (2007); Silva (2013); Sousa (2015); Silva (2016); Carvalho (2017); Figueiredo (2017); Sousa (2020).	Instalação Funcionamento Edifícios Oficinas	Espaços escolares
Bastos (1980); Madeira (1998); D'Angelo (2000); Souza (2002); Patrício (2003), Kunze (2005); Gurgel (2007); Pereira (2008); Candeia (2013); Silva (2013); Sousa (2015); Silva (2016); Carvalho (2017); Figueiredo (2017); Sousa (2020).	Formação Corpo docente Diretores Professores Mestres Escola Educação Trabalho Cidadãos Menores Aprendizes Alunos	Agentes escolares e sujeitos escolares
Bastos (1980); Patrício (2003); Gomes (2004); Pandini (2006); Gurgel (2007); Pereira (2008); Candeia (2013); Venturini (2013); Sousa (2015); Figueiredo (2017); Lima (2020); Sousa (2020).	Cursos Matrícula Aulas Alunos Trabalho Fluxo escolar Evasão Repetência Merenda escolar Rendimento	Tempos escolares
Bastos (1980); Madeira (1998); D'Angelo (2000); Queluz (2000); Souza (2002); Patrício (2003); Gurgel (2007); Marques (2012); Candeia (2013); Nascimento (2013); Silva (2013); Venturini (2013); Sousa (2015); Vanderley (2015); Silva (2016); Figueiredo (2017).	Educação Ensino profissional Formação Trabalho Currículo Matérias Disciplina	Saberes escolares

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Uma vez identificado e analisado o *corpus* de estudo, passa-se ao exame das quatro categorias extraídas da produção, cuja categorização foi resultado de um exercício metodológico desenvolvido ao longo da pesquisa, pelo conhecimento e leitura dos trabalhos objeto e fonte de estudo, e contribuiu na busca das respostas possíveis da questão de pesquisa mobilizada, ou seja, o que esses 23 estudos revelam sobre as EAAs.

3.2.1 *Espaços escolares*

Quanto à primeira categoria, espaços escolares, destaca-se a visão de espaço escolar concebida por Frago (1995) de que o espaço é uma construção social e o espaço escolar é uma das modalidades de sua conversão em território; na medida em que os sujeitos se relacionam com o ambiente, criam nesse espaço as suas vivências. O espaço escolar, com seus compartimentos, não é neutro, ele comunica e, portanto, educa.

Promulgado o decreto de criação das EAAs, Decreto n. 7.566 de 1909, a medida seguinte seria a organização dos espaços escolares com a instalação das EAAs em edifícios próprios da União disponíveis nos Estados ou em outros cedidos pelos governos locais, no caso de não os possuir (parágrafo único do art. 1º). Os estudos analisados dão conta, entretanto, de que as Escolas foram instaladas em edifícios inadequados e com oficinas em precárias condições de funcionamento (PATRÍCIO, 2003; SOUSA, 2002; GURGEL, 2007; SILVA, 2013; SOUSA, 2015; SILVA, 2016; CARVALHO, 2017; FIGUEIREDO, 2017; SOUSA, 2020).

Os edifícios nos quais as EAAs “foram instaladas não eram adequados às necessidades postas pela modalidade de ensino por elas ministrado. Como ocorreu em várias outras capitais, em Sergipe se repetiu o mesmo problema”, na busca de adaptação o edifício de instalação da EAA-SE “sofreu várias reformas que visavam melhorar as instalações das oficinas, atendendo as exigências impostas pela existência do maquinário, assim como melhorias nos ambientes frequentados pelos alunos” com o objetivo de proporcionar melhores condições de limpeza e higiene (PATRÍCIO, 2003, p. 75). No final da década de 1930, as instalações ainda deixavam a desejar. Inclusive, no ano de 1937, em resposta a uma mensagem enviada pela Diretoria da Escola ao Ministro da Educação e Saúde solicitando verbas para realização de reformas na Escola, foi informado que naquele ano as verbas não seriam enviadas em razão de terem sido destinadas para outras Escolas, cujas sedes se encontravam em condições mais precárias que a Escola do Sergipe (PATRÍCIO, 2003).

A EAA-RN, de acordo com Sousa (2015, p. 243), “nas primeiras décadas de funcionamento, foi marcada pela improvisação. Em apenas quatro anos, ocupou três diferentes endereços”. Mesmo quando estava no terceiro e último endereço, ainda “foram necessárias reiteradas adaptações para a instalação de salas de aula, refeitório, quadra de esportes e de oficinas, fundamentais para os propósitos formativos da escola” (SOUSA, 2015, p. 243). Souza (2002, p. 118), vai além, afirmando que não apenas as condições de instalação da EAA-AM na Chácara Afonso de Carvalho, que ocasionou reduzido número e baixa

frequência dos aprendizes, mas também “o não funcionamento da Caixa de Mutualidade, a insuficiente verba repassada pelo Governo Federal para sua manutenção, os baixos salários do quadro funcional e o acúmulo de cargos existentes em todo o quadro funcional” comprometeram a adequada implantação dessa Escola.

Ademais, segundo Silva (2016), diante da grave situação na qual se encontravam as EAAs, as atividades do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, no ano de 1920, foram voltadas para construir e/ou reformar os edifícios onde funcionavam as Escolas e equipar as oficinas com máquinas e ferramentas apropriadas ao ensino de ofícios.

Dos estudos analisados, conclui-se que os espaços escolares das EAAs se mostraram como um problema persistente durante os seus anos de existência (1909-1937). Além da EAA-RN e da EAA-SE, outro exemplo que corrobora tal assertiva é a EAA-SP, pois, de acordo com D’Angelo (2000, p. 225), no relatório do Ministério da Agricultura de 1921 referente a essa Escola, há registro da construção do “novo edifício da escola, possivelmente porque o Serviço de Remodelação diagnosticava os edifícios inadequados, a dificuldade para o preenchimento do cargo de mestre de mecânica e eletricidade e o mau funcionamento das oficinas, situação atribuída aos ‘mestres’.”

3.2.2 Agentes escolares e sujeitos escolares

Na segunda categoria aqui identificada como agentes escolares (diretores, professores e mestres das oficinas) e sujeitos escolares (aprendizes) envolvidos na educação escolar e formação profissional na EAAs, são destacados os conceitos propostos por Justino Magalhães (2004) sobre as instituições educativas “[...] de uma problemática de relação, superando a enumeração funcionalista das características materiais e físicas de edifícios, espaços, funções e papéis de diversos membros que povoam as instituições educativas, ou a transcrição dos regulamentos” (MAGALHÃES, 2004, p. 136).

Nessa categoria, evidenciam-se as três teses analisadas produzidas sobre a EAA-RN. Na tese de Sousa (2015), cuja proposta foi investigar a formação escolar profissional de jovens para o mundo do trabalho, e na de Silva (2016), que objetivou investigar o processo de organização dessa instituição educativa, a partir principalmente da teorização de Justino Magalhães (2004, p. 133) de que “compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição [...] é integrá-la de forma interativa no quadro mais amplo do sistema educativo, nos contextos e nas circunstâncias históricas [...]”, os autores trabalham a noção dos agentes (cuja missão era materializar a formação profissional na instituição investigada) e dos sujeitos

(quem eram e de onde vinham os destinatários da formação escolar profissionalizante). Na terceira tese, Gurgel (2015, p. 21) ressalta que é no âmbito da abordagem de Justino Magalhães que sua pesquisa abrange o percurso histórico da EA-RN “fazendo apelo a uma diversidade de informações para compor a integração das paisagens física e humana, vislumbrando as edificações (adaptação dos espaços e das estruturas), os aspectos simbólicos e as relações entre os atores e as práticas educativas” trazendo à cena seus principais atores envolvidos no processo educativo (professores, diretores, alunos, etc.). Acerca dos agentes escolares, o art. 4º do decreto de criação das EAAs, Decreto n. 7.566 de 1909, previa que a estrutura administrativa de cada uma das escolas seria formada por um diretor, que seria nomeado por decreto, e pelo número de professores e mestres necessários ao funcionamento das oficinas (BRASIL, 1909b).

No conjunto da produção, os diretores das Escolas não se sobressaem tanto quanto os professores e mestres. Há estudos que consideram que a atuação dos diretores, a quem cabia inclusive formular os cursos a serem ministrados em cada Escola, foi muito criticada, seja pela liberdade de definir os cursos e os programas a serem ofertados, ainda que precisasse consultar os mestres das oficinas e obter a aprovação do Ministro do MAIC, seja pela indicação política para o exercício do cargo (MADEIRA, 1998; D’ANGELO, 2000; SOUSA, 2015; SOUSA, 2020). Segundo Gurgel (2007, 158) pesava ainda o fato de que não era levado em conta “qualquer vínculo de sua formação com a realidade da instituição que passariam a administrar”. Para essa mesma autora, ao longo da trajetória da EAA-RN, nota-se que os laços entre os representantes políticos do Estado “e os diferentes diretores que administraram a Escola sempre foram estreitos” (GURGEL, 2007, p. 158).

Outros estudos dedicaram parte de suas análises às ações cotidianas dos Diretores das EAAs (KUNZE, 2005; PEREIRA, 2008). Ao tratar da organização e desenvolvimento da EAA-MT (1909-1941), Kunze (2005) apresenta a trajetória acadêmica e profissional dos quatro diretores dessa Escola. Acerca do último diretor, Carlos Luiz de Mattos, por exemplo, informa que ele conseguiu auxílios do governo do Estado “como a construção do pavilhão das oficinas em 1925, a implantação da oficina de tipografia em 1935” (KUNZE, 2005, p. 99). Pereira (2008) discorre sobre ações, funções e mandatos dos cinco diretores da EAA-MG no período de 1910 a 1941 e também sobre dados da imprensa mineira acerca deles, concluindo que as funções estabelecidas ao exercício da diretoria exigiam quase que “super poderes do diretor. Ou seja, implantar, acompanhar, fiscalizar, punir, construir, novos espaços educacionais (como o curso noturno), e, além disso, permanecer presente na escola

durante todo o período de aula” (PEREIRA, 2008, p. 281-282). Por essa razão, de acordo com a autora, não é de se estranhar que alguns diretores não desejassem essa função.

Ainda no que se refere aos diretores, e também aos mestres, de acordo com Patrício (2003):

Outro aspecto apontado, como causa do mau funcionamento das Escolas era o despreparo dos diretores e mestres. A principal acusação, era que as Escolas haviam se transformado em meras “escolas primárias”, locais onde os alunos aprendiam alguns trabalhos manuais, sem conseguirem adestrá-los como operários para o mercado de trabalho (PATRÍCIO, 2003, p. 26).

Sobre o corpo docente, formado por professores e mestres, a produção discute que constituiu uma das maiores dificuldades enfrentadas pelas Escolas, principalmente pela formação que se mostrou aquém do necessário (MADEIRA, 1998; PATRÍCIO, 2003; GURGEL, 2007; CANDEIA, 2013; SILVA, 2013; SOUSA, 2015; FIGUEIREDO, 2017; SOUSA, 2020). Nesse sentido, no estudo acerca da EAA-PA, Bastos (1980, p. 98) considera, que “outro fato que levava à evasão acentuada era a qualificação dos mestres, os quais muitas vezes apresentavam conhecimentos muito aquém das necessidades da Escola”. De acordo com Patrício (2003, p. 27), “os professores voltados ao ensino primário eram provenientes das Escolas Normais, normalistas, de formação acadêmica” que direcionavam suas aulas sem fazer “distinção entre os alunos dos cursos profissionalizantes e os dos cursos de formação elementar”. Em razão disso, os cursos não condiziam com o nível dos alunos; assim, além de apresentarem resistência ao aprendizado, os estudantes tinham dificuldades em acompanhar as aulas e “muitos desistiam do curso, sendo este um dos motivos do baixo rendimento que as escolas tinham” (PATRÍCIO, 2003, p. 27).

Essa situação fez com que, no primeiro regulamento das EAAs, Decreto n. 9.070, de 25 de outubro de 1911, conhecido como Regulamento Pedro de Toledo, houvesse a permissão para a contratação de profissionais, inclusive no estrangeiro, para dirigirem as oficinas (art. 19). Ademais, para Figueiredo (2017, p. 63), “pelo que se tem de informação, uma única instituição foi criada em 1917, com a finalidade específica de formar professores, mestres e contramestres: a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz”. De toda forma, apenas a partir de 1918, com o segundo regulamento que veio a lume com o Decreto n. 13.064, de 12 de junho de 1918, conhecido como Regulamento Pereira Lima, o preenchimento do cargo de diretor, de professores e de mestres passou a ocorrer por meio de concurso (arts. 19 e 20). Apesar disso, conforme D’Angelo (2000, p. 52), “em 1920, o Serviço de Remodelação ainda

tecia severas críticas ao corpo docente das escolas e à qualidade do ensino, por consequência”.

Quanto aos sujeitos escolares, que são os aprendizes artífices, o Decreto n. 7.566 de 1909 foi editado considerando que as EAAs visavam o preparo técnico e intelectual, de forma gratuita, sendo “preferidos os desfavorecidos da fortuna” que quisessem aprender um ofício para “que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existencia” como “fazel-os adquirir habitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime” sendo “um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação” (BRASIL, 1909b). O objetivo era formar operários e contramestres por meio de dois cursos: um primário e outro de desenho (art. 8º) e de oficinas de trabalho manual ou mecânico (art. 2º), cuja idade para admissão era de 10 anos no mínimo e de 13 anos no máximo (art. 6º) (BRASIL, 1909b).

Acerca desses sujeitos, Figueiredo (2017, p. 53) argumenta que, pelas “considerações colocadas pelo presidente, ficou explícito o caráter assistencialista das EAAs”. Para o autor, esta seria também uma educação preventiva porque amenizaria a preocupação que as elites brasileiras tinham das camadas populares, que, devido ao fim das relações escravistas, aglomeravam-se nos centros urbanos em busca de trabalho e renda. D’Angelo (2000) concluiu que a EAA-SP, diferentemente de outras escolas nacionais, teve seu alunado formado por filhos de operários, profissionais urbanos e pelos próprios operários. D’Angelo (2000) também discute, tal como Figueiredo (2017), que, apesar do propósito de Nilo Peçanha em educar os “desfavorecidos da fortuna”, tal projeto acabava por corresponder aos anseios da burguesia paulista moderna, de aproveitamento da mão de obra livre pobre e ex-escrava e do uso do imigrante no mercado de trabalho livre nacional.

Ao tratar dos destinatários das EAAs, Candeia (2013, p. 56), afirma que com isso mantém fôlego a ideia construída desde a época da escravidão, “e que identifica determinados segmentos sociais como ‘destinados’ ao trabalho e a uma escola preparatória para tal; enquanto que outros, ao contrário, seriam portadores de um ‘outro destino’ e, portanto, deveriam receber outro tipo de educação”.

Segundo Patrício (2003), muitos dos aprendizes aprenderam ofícios e foram absorvidos como artesãos de manufaturas, outros evadindo-se das escolas, com pouco conhecimento dos ofícios, estabeleceram-se em oficinas. Outros, ainda, em qualquer uma das situações sequer foram absorvidos pelo mercado.

Nessa conjuntura, depreende-se do conjunto dos estudos analisados, a exemplo de Silva (2016), que um número reduzido de alunos correspondeu aos propósitos da criação das

EAAAs. Contudo, conforme aponta Carvalho (2017, p. 67), só o fato de existir um ramo federal de ensino primário com cursos profissionalizantes “já era um início esperançoso em termos de ensino público destinado às classes populares geralmente desassistidas durante toda a Primeira República”.

3.2.3 *Tempos escolares*

Sobre a terceira categoria, tempos escolares, de acordo com a concepção de Frago (1995), o uso do tempo pode ser, por exemplo, o tempo da matrícula, do ano letivo, do currículo, do aluno, do professor, das tarefas, de descanso semanal, diário e ainda de duração de cada atividade. Portanto, o tempo condiciona a rotina e as atividades da escola. A partir dessas concepções, Pandini (2006, p. 97) analisa as relações entre os tempos escolares existentes na EAA-PR “e as maneiras que os sujeitos se apropriaram e se relacionaram com o mesmo”. Também afirma que as Escolas guardavam íntima relação com o trabalho, além de instituírem tempos e rotinas próprios. Pereira (2008, p. 185), cuja tese cuida da EAA-MG, a partir da análise da distribuição do tempo escolar, em relação ao tempo da matrícula escolar e abertura das aulas, observou “que havia duas épocas para os alunos se matricularem”, e que talvez essa fosse uma estratégia para a Escola alcançar um maior número de alunos.

Dessa forma, nessa terceira categoria, na produção em análise, ganha destaque a temática do fluxo escolar nas dezenove EAAs, no sentido de que a evasão e a repetência predominaram na matrícula escolar.

Segundo Lima (2020, p. 78), “a evasão na EAA-AL decorria das necessidades materiais enfrentadas pelos aprendizes [...] Na ótica do diretor Guedes Nogueira a causa da desistência dos matriculados estaria na negligência dos pais e mães” que não tinham compreensão acerca da contribuição que a escola poderia proporcionar na formação profissional de seus filhos. Nisso, segundo o autor “duas questões chamam a atenção, a saber: a primeira é a de que a evasão foi uma constante no primeiro ano de atividades da escola; a segunda, reside no discurso do diretor que culpabilizava a família por tal ocorrência” (LIMA, 2020, p. 79).

Para Bastos (1980, p. 12-13), mesmo com as vantagens do primeiro regulamento da EAAS (1911), Regulamento Pedro de Toledo, que dava abertura para melhoria do ensino, a EAA-PA, por exemplo, “não conseguiu reter a totalidade dos alunos no processo”. Segundo o autor, isso teria acontecido por fatores diversos, destacando-se, entre eles: a baixa renda da família, fazendo com que os aprendizes abandonassem a Escola, à procura de emprego, logo

que adquiriam alguns conhecimentos nas oficinas; e a constante mudança do local de funcionamento da Escola, cinco prédios, até chegar ao prédio próprio em 1929, cuja construção foi ordenada pelo Serviço de Remodelação.

Na EAA-RN, segundo Gurgel (2007):

Poucos foram os alunos que chegaram a terminar o curso. A maioria abandonava a escola no fim da terceira série, com o objetivo de empregar-se nas fábricas ou nas oficinas, pois, a essa altura, já se achavam com conhecimentos mínimos para a ocupação de determinados postos de trabalho. A possibilidade de obter algum ganho pode ter contribuído para que eles não permanecessem nas escolas, buscando colocação nas fábricas (GURGEL, 2007, p. 65).

De acordo com Candeia (2013, p. 165) a EAA-PB “fazia matrículas em duas épocas, 15 a 31 de janeiro e de 15 a 30 de junho. Os prejuízos eram para os matriculados na segunda época” porque a repetência era mais comum entre esses matriculados. Para o autor, esse fato “certamente fez parte do conjunto de elementos que nos ajudam na compreensão da baixa eficiência da escola” (CANDEIA, 2013, p. 165).

Pereira (2008), Candeia (2013) e Sousa (2020) discutiram a instituição da merenda escolar como uma forma de conter a evasão escolar, já que sua oferta poderia incentivar a permanência dos alunos, que eram pobres, na Escola. Esse fator inclusive levou a EAA-BA a ficar com o apelido de Escola do Mingau “por servir alimentação na forma de mingau, garantindo a sobrevivência biológica imediata dos alunos: os deserdados de sorte (nomenclatura utilizada nos discursos oficiais da época)” (VENTURINI, 2013, p. 79).

Ainda, para Candeia (2013, 168) “a merenda e o pagamento de uma gratificação apareciam nas discussões como recurso capaz de motivar jovens, quiçá mais ávidos por comida que por conhecimentos que os preparassem para uma profissão.” Contudo, nem mesmo o pagamento de um pequeno salário aos alunos foi suficiente para mantê-los nos cursos até o final, pois, quando “já se sentiam capazes de exercer o ofício, deixavam as oficinas e partiam para o mercado de trabalho, tendo em vista que, participando dele, iriam conseguir ganhar mais do que apenas como aprendizes nas oficinas” (SOUSA, 2020, p. 147).

Apesar de tudo isso, Candeia (2013, p. 166) sintetiza que “ainda que não diplomasse tantos alunos, a escola alfabetizava (através do curso primário), algo que certamente tinha uma importância muito grande, sobretudo para o segmento social formado *pelos filhos dos desfavorecidos da fortuna*” (grifo do autor).

Da análise do *corpus*, depreende-se que mediante tantos problemas, mesmo que em alguns períodos o número de matrículas tenha apresentado crescimento, isso não fez com que

os alunos permanecessem maior tempo na escola, já que o índice de concludentes não chegaram a ser melhorados. Poucos eram os alunos que chegavam ao final dos cursos, sendo este um problema constante nas Escolas (BASTOS, 1980; PATRÍCIO, 2003, GOMES, 2004; GURGEL, 2007; PEREIRA, 2008; SOUSA, 2015; FIGUEIREDO, 2017; SOUSA, 2020).

3.2.4 *Saberes escolares*

A quarta e última categoria, saberes escolares, guarda relação com os tempos escolares, visto que o uso do tempo pode ser, também, o tempo do currículo (FRAGO, 1995).

De acordo com Vanderley (2015, p. 86), inicialmente, o objetivo das EAAs era a formação de operários e contramestres, “pois naquele período a industrialização ainda não alterara a estrutura socioeconômica do país, com a predominância de fábricas de tecidos, calçados e outros produtos de fabricação simples”. A autora destaca também que essa formação denota que nessas escolas “já se almejava uma formação que visava a qualificação da força de trabalho a fim de atender a indústria e o comércio que começavam a se expandir” (VANDERLEY, 2015, p. 86).

Para Silva (2016, p. 127) o desejo de educar (treinar) os “desfavorecidos da fortuna”, para “transformá-los em cidadãos dóceis e rentáveis à nação, restou frustrado à medida que muitos dos aprendizes foram eliminados/dispensados ou quando, resistindo à disciplinarização, abandonaram a Escola”. Nessa percepção de saberes escolares “o caráter regenerador da educação, tão desejado pelos republicanos, só é possível a um número bem reduzido de estudantes” (SILVA, 2016, p. 127). Para além dos números, ainda que estes fossem motivo de frustração e de preocupação quanto à EAA-PB, segundo Candeia (2013, p. 166) “a Escola cumpria, pelo menos parcialmente, com a sua função social, mesmo sem diplomar todos os alunos” já que os objetivos de muitos alunos eram “cursar um ou dois anos, aprender a ler e somar e ser capaz de iniciar uma atividade praticada em uma das oficinas”.

O *corpus* de estudo também dá conta de que, nos primeiros anos de funcionamento das EAAs, a falta de um quadro curricular dos cursos e das oficinas foi severamente criticada pelo Serviço de Remodelação, sendo considerada como mais uma das razões para o mau funcionamento das Escolas. Segundo Silva (2016, p. 77), isso contribuiu para que poucos aprendizes concluíssem os cursos, pois “não havia uma unidade pedagógica, os programas de ensino variavam de uma escola para outra”. Constatou-se, desse modo, que a falta de um currículo uniforme e de orientação das matérias a serem ensinadas foram focalizadas por vários dos estudos analisados no sentido de compreender o funcionamento das EAAs

(BASTOS, 1980; MADEIRA, 1998; D'ANGELO, 2000; MARQUES, 2012; CANDEIA, 2013, VENTURINI, 2013).

No ano de 1926, a Consolidação dos Dispositivos Concernentes às EAAs criou um currículo padrão para todas as escolas. Patrício (2003, p. 25) explica que esse documento, elaborado a partir dos relatórios emitidos pelo Serviço de Remodelação, em seu art. 2º estabeleceu a organização do currículo em nove seções de ofícios (BRASIL, 1926). Salienta, ainda, que esse novo encaminhamento permitia ao aprendiz aprender “várias tarefas que se complementavam dentro de cada seção de trabalho, ampliando o seu leque de conhecimentos” e executar diferentes tarefas intrínsecas à sua área, “contribuindo para uma formação mais heterogênea e permitindo que as atividades de trabalho” fossem ampliadas. Segundo (Souza, 2002, p. 118) até a Consolidação, os diretores da EAA-AM, apoiados na legislação federal, deixaram sempre “a cargo de cada professor ou mestre ministrar o que achassem mais conveniente. Em nenhum momento encontramos uma preocupação da direção na busca de uma articulação mais orgânica entre as aulas dos distintos cursos, primário, desenho e oficinas”.

A precariedade das instalações físicas dos prédios, do funcionamento das oficinas, por falta de maquinaria e ambiente apropriado, e ainda o despreparo dos mestres, também foram identificados nas pesquisas como fatores que impactaram nas funcionalidades dos saberes escolares das EAAs (BASTOS, 1980; FIGUEIREDO, 2017).

De acordo com Queluz (2000, p. 3) a EAA-PR, especialmente durante o período de atuação do diretor Paulo Ildfonso d'Assumpção (1909-1928), desenvolveu “uma concepção de alfabetismo técnico pela união do método intuitivo e do método slovydal. Para ultrapassar os limites desta tentativa de fusão entre teoria e prática e formar o trabalhador ideal, o artesão livre da máquina, foram desenvolvidas diversas técnicas disciplinares”.

Outro ponto focalizado pela produção trata da relação da formação escolar profissional dos aprendizes com o mundo do trabalho, numa perspectiva de uma educação: com papel estratégico no controle social, através da disciplinarização (QUELUZ, 2000); cívica (PATRÍCIO, 2003); patriótica e cívico-militar (GURGEL, 2007); cívica na construção da nacionalidade brasileira (CANDEIA, 2013); moral e civilizatória (SILVA, 2013); moral e disciplinadora (SOUSA, 2015); e participante do processo de modernização brasileira (FIGUEIREDO, 2017).

Com base na análise e na categorização do *corpus*, a seguir, tem-se as Considerações Finais, que consta a síntese possível das respostas obtidas ao longo desta pesquisa e das contribuições que este estudo poderá dar a trabalhos futuros sobre o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desta dissertação foi, a partir da produção intelectual brasileira em dissertações e teses defendidas no período de 1980 a 2020, construir um Estado da Arte sobre as dezenove EAAs, rede de ensino profissional primário e gratuito que deu origem à RFEPCT, o qual permitisse compreender a abrangência de como os pesquisadores têm investigado essas instituições escolares desde sua criação em 1909 até quando, em 1937, passam a ser denominadas Liceus Industriais.

Nesse conjunto de estudos, objeto e fonte de pesquisa, constatou-se uma vertente no contexto mais geral, que trata das EAAs num enfoque nacional e outra mais particular no contexto de dezessete estados nos quais foram implantadas, dentre estes últimos estudos uma dissertação e uma tese que apresentam apenas abordagens respectivamente a respeito das Escolas dos estados do Maranhão e da Bahia. Não foram localizadas dissertações e/ou teses acerca das Escolas dos estados de Pernambuco e do Piauí. A partir desta verificação, conforme apresentado, identificou-se a necessidade de atender a demanda e suprir a lacuna tendo como foco de pesquisa essas quatro Escolas. Além do mais, dada a amplitude do tema, a partir do *corpus* de estudo, é possível afirmar que a temática não se esgotou, seja no cenário nacional ou nas particularidades das quinze EAAs escolhidas como foco de pesquisa.

Nos desdobramentos da pesquisa, tomando como referência a legislação federal proposta para as Escolas (1909-1937) além do *corpus*, procurou-se também dialogar com outros estudos reconhecidos quando se trata desta temática, como Fonseca (1961), Soares (1981; 1982), Cunha (2000a; 2000b) e Manfredi (2002). Ademais, com vistas a tornar o *corpus* inteligível, procurou-se trazer outras contribuições para a pesquisa: no cenário nacional, os artigos de Roschild e Leon (2020) e de Santos (2020) e uma série documental e um livro de Ferreira (1994; 2002); e, no internacional, uma dissertação de Brito von Szilágyi (2020) e uma tese de Santos (2017). Nesses estudos, foi possível verificar que, de forma análoga ao *corpus*, há um movimento que impulsiona os pesquisadores na busca pelo conhecimento sobre os motivos de criação dessa rede de escolas e os desdobramentos na sua implementação e desenvolvimento.

Com efeito, no presente esforço de pesquisa, identificou-se que não há um consenso entre os pesquisadores sobre os motivos para a criação das EAAs, tampouco acerca dos critérios de definição da localização das Escolas em capitais dos estados da federação, com exceção, conforme explicitado, do estado do Rio de Janeiro, cuja Escola foi instalada na

cidade de Campos, e do estado do Rio Grande do Sul onde, em Porto Alegre, já funcionava o Instituto Técnico Profissional, mais tarde denominado Instituto Parobé.

Nesse sentido, apresenta-se as elucidações de Silva (2016). A pesquisadora considera que, no decreto de criação, estão presentes pelo menos dois critérios: um explícito, “preocupação com o contingente populacional das cidades, que exigia medidas para afastar os filhos do proletariado da vadiagem” e um implícito, formação de uma força de trabalho qualificada para atender as “exigências do processo de industrialização que se desenvolvera no país nos últimos vinte anos” (SILVA, 2016, p. 82-83). No que se refere à localização das Escolas, o principal ponto de discussão que se observou nos estudos é que o critério de escolha não se deu em função da produção industrial ou manufatureira, nem do aumento da população. Nesse viés, segundo a mesma autora, a escolha da instalação foi basicamente política “onde pesava o interesse dos governadores dos Estados, visto que deveriam oferecer os espaços físicos para funcionamento das Escolas” (SILVA, 2016, p. 83).

No que tange à legislação, depreendeu-se, em especial do exame do decreto presidencial de criação das Escolas, Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, que o aumento constante da população das cidades tornava necessário formar operários e contramestres de acordo com as necessidades das indústrias locais, com preferência para os filhos dos menos favorecidos. O objetivo seria não apenas habilitar os menores aprendizes com o preparo técnico e intelectual para o mundo do trabalho assalariado, como também fazer com que adquirissem hábitos de trabalho que os afastasse da ociosidade. Nesse contexto, também de acordo com o decreto, um dos primeiros deveres da República seria formar cidadãos úteis à nação (BRASIL, 1909b).

Ao longo deste estudo também foi possível verificar que nem sempre as disposições legais foram efetivadas no cotidiano escolar. A inadequação dos prédios para o bom funcionamento das Escolas; a falta de aparelhagens nas oficinas; o despreparo dos mestres e do corpo administrativo; a falta de um currículo uniforme; a evasão e a repetência escolar levaram à proposição de medidas com vistas a tornar o ensino mais eficiente.

Nesse percurso, da síntese das normativas enfocadas, verificou-se que em 1920 foi criada a Comissão de Remodelação do Ensino Profissional, transformada em 1921 no Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, visando, por meio da fiscalização, supervisão e reforma das Escolas, torná-las mais eficazes. Pela Portaria de 13 de novembro de 1926 foi aprovada a Consolidação dos Dispositivos Concernentes às EAAs que autorizou os diretores a aceitar encomendas dos produtos das oficinas; uniformizou o currículo a ser seguido pelas Escolas; e criou o Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico, com a

finalidade de manter essa uniformização. Em 1930, o Serviço de Remodelação foi extinto, dando lugar à Inspetoria do Ensino Profissional Técnico criado em 1931, que assumiu as atribuições do Serviço de Inspeção e criou as funções de inspetor-geral e de inspetores, encarregados de manter sob fiscalização as Escolas. Pelo Decreto n. 24.558, de 03 de julho de 1934, a Inspetoria foi transformada em Superintendência do Ensino Industrial, definindo-se com isso a mesma organização didática e o mesmo regime escolar das escolas federais para qualquer escola profissional (estaduais, municipais e particulares). Em 1937, a Lei n. 378 transformou as EAAs, destinadas ao ensino profissional primário e gratuito, em Liceus Industriais destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus, por todo o território do País, emergindo daí as Escolas Industriais e as Escolas Técnicas.

Ainda quanto ao *corpus*, importa ressaltar que os estudos foram elaborados por diferentes autores e, portanto, apresentam objetivos diferentes e abordam diferentes aspectos na temática das EAAs. Assim, conforme já citado, observou-se que as discussões acerca das intenções da criação dessa rede de escolas, destinadas preferencialmente aos “desfavorecidos da fortuna” foram diversas.

Mas, de modo geral, perpassando uma trama de interesses sociais, políticos e econômicos os autores argumentam que: as Escolas evitariam que os menores aprendizes se encaminhassem para o crime (MADEIRA, 1998); provavelmente as experiências antecedentes de Nilo Peçanha na criação de cinco escolas profissionais no estado do Rio de Janeiro explicam porque, assumindo a presidência do País, de imediato criasse as Escolas em âmbito federal (BASTOS, 1980; D’ANGELO, 2000; PATRÍCIO, 2004); o processo de criação seria o resultado da implantação da primeira política nacional de educação profissional brasileira do regime republicano (KUNZE, 2005); a finalidade seria formar operários e contramestres para a indústria local/estadual (SOUSA, 2015); a intenção era formar os futuros operários da indústria em expansão (SILVA, 2016); por meio das Escolas, vislumbraram-se dois projetos maiores, o de modernidade e o de civilidade (FIGUEIREDO, 2017); as Escolas foram criadas pelo Estado Republicano, visando profissionalizar os desfavorecidos da sorte e produzir operários disciplinados (CANDEIA, 2013); o discurso que respaldou a fundação das Escolas consistia na ideia de que a educação associada ao trabalho poderia ser um antídoto contra a ociosidade e o crime que seduziam os menores da época (LIMA, 2020).

Depreendeu-se do *corpus* que múltiplas foram as análises, interpretações e conclusões dos estudiosos acerca das EAAs. No entanto, observou-se que nas suas essências as abordagens vislumbraram compreender: as motivações para a criação dessa rede de escolas de

alcance nacional; as reais intenções na formação de jovens aprendizes “desfavorecidos da fortuna” a partir da oferta do ensino profissional primário e gratuito; as condições em que esse ensino foi ofertado; e se os objetivos da criação das Escolas foram alcançados.

Além disso, as abordagens dos pesquisadores permitiram apreender que, apesar de na sua gênese se constituírem como um sistema federal de educação profissional, as EAAs guardaram em si aspectos peculiares, de acordo com o contexto local, e que nem sempre foi possível se guiarem pelas prescrições legais. Mas, de todo modo, pode-se concluir que a partir da criação dessa rede de escolas, pautadas num projeto educacional comum, deu-se início ao sistema nacional de ensino profissional.

Lançando, portanto, um olhar para o conjunto dos conhecimentos já produzidos a respeito das EAAs, constatou-se que houve dificuldades como falta de pessoal capacitado (principalmente, professores e mestres) e de um quadro curricular dos cursos e das oficinas, prédios inadequados para o funcionamento, evasão e repetência escolar; em especial, a partir das quatro categorias de análise – espaços escolares, agentes escolares (diretores, professores e mestres das oficinas) e sujeitos escolares (aprendizes), tempos escolares e saberes escolares – que tomando como base a dinâmica social, política e econômica que levou à criação e as transformações que ocorreram no período de transição do Império (trabalho livre) para a República (trabalho assalariado), a produção investigou a relação entre o que estava proposto na legislação e sua concretização no cotidiano escolar.

Dessa maneira, ficou evidenciado que a criação das EAAs foi a primeira intervenção do governo federal no sentido de criar uma rede nacional de educação profissional, cuja construção se deu no contexto histórico das mudanças do regime imperial para o republicano no País e que muitas foram as dificuldades na implementação e desenvolvimento dessas Escolas de ensino profissional primário e gratuito.

Diante de tudo isso, dada a amplitude e a complexidade apresentada pelo tema que nos propomos a discutir, uma síntese possível das respostas obtidas nesta dissertação poderia ser aquela que tenta expressar a trajetória das EAAs enquanto instituições escolares criadas em um emaranhado de interesses e mudanças no País, as quais tiveram dificuldades na execução de suas funcionalidades, vindo neste contexto a serem transformadas em Liceus Industriais.

Dando a conhecer o que já se produziu a respeito das EAAs a partir da produção intelectual analisada, esperamos contribuir na construção do conhecimento sobre a História e Historiografia da Educação Profissional e abrir novos horizontes e possibilidades de desenvolvimento de pesquisas que tomem como objeto de estudo não apenas essas escolas profissionais, mas também a História da Educação no Brasil.

Por fim, importa mais uma vez afirmar que os resultados aqui obtidos buscaram alcançar o estado em que se encontra o conhecimento produzido sobre as EAAs nos seus 28 anos de existência (1909-1937) e que esta pesquisa consiste em um exercício de síntese, um primeiro esforço de sistematização desse conhecimento que não esgota a possibilidade de outras análises sobre o que já se produziu sobre essas Escolas.

Ao final, sentimos como se esta dissertação fosse um tecido que foi se formando a partir de um conjunto de linhas entrelaçadas e que outros tecidos podem se formar a partir desse mesmo conjunto, visto que o Estado da Arte é um mapa que permite ao pesquisador continuar caminhando, e que também pode auxiliar a futuros pesquisadores nos caminhos a percorrer.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alcides Vieira de. **Da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina**. Florianópolis: Publicações do IF-SC, 2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli *et al.* Estado da Arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

ASSIS, Sandra Maria de; MEDEIROS NETA, Olivia Moraes de; GONÇALVES, Irlen Antônio. Das Escolas de Aprendizes Artífices ao ensino técnico industrial (1909-1943). **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 22, p. 1-17, out. 2022. ISSN 2447-1801.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, Péricles Antônio Barra. **Escola de Aprendizes Artífices do Pará, 1909-1942: um estudo histórico**. Orientador: Luiz Antônio C. R. da Cunha. 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1980.

BENTES, Arone do Nascimento. **O patrimonialismo como cultura institucional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM**. Orientadora: Selma Suely Baçal de Oliveira. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

BRASIL. **Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices**. Aprova a consolidação. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, 13 nov. 1926.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1937a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html> Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro: [s. n.], 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 1.606, de 29 de dezembro de 1906**. Crea uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministerio dos Negocios da Agricultura, Industria e Commercio. Rio de Janeiro: [s. n.], 1907. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900->

[1909/decreto-1606-29-dezembro-1906-582057-publicacaooriginal-104760-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1606-29-dezembro-1906-582057-publicacaooriginal-104760-pl.html) Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 7.501, de 12 de agosto de 1909.** Dispõe sobre as medidas provisórias para a instalação do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio. Rio de Janeiro: [s. n.], 1909a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7501-12-agosto-1909-513725-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as%20medidas%20provisorias,da%20autoriza%C3%A7%C3%A3o%20da%20lei%20n> Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Crêa nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro: [s. n.], 1909b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 02 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 7.649, de 11 de novembro de 1909.** Crea nas Escolas de Aprendizes Artífices, a que se refere o decreto n. 7.566, de 23 de setembro ultimo, os logares de professores dos cursos primarios nocturnos e de desenho e da outras providencias. Rio de Janeiro: [s. n.], 1909c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7649-11-novembro-1909-525418-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.763, de 23 de dezembro de 1909.** Altera os decretos ns 7.566 e 7.649, de 23 de setembro e 11 de novembro ultimos, referentes á criação de escolas de aprendizes artifices, nas capitães dos Estados, e á nomeação de professores para os respectivos cursos noturnos - primario e de desenho. Rio de Janeiro: [s. n.], 1909d. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7763-23-dezembro-1909-525420-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Altera%20os%20decretos%20ns%207.566,noturnos%20-%20primario%20e%20de%20desenho> Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 9.070, de 25 de outubro de 1911.** Dá novo regulamento ás escolas de aprendizes artifices. Rio de Janeiro: [s. n.], 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070-25-outubro-1911-525591-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=D%C3%A1%20novo%20regulamento%20%C3%A1s%20escolas,61%20da%20lei%20n> Acesso em: 04 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 13.064, de 12 de junho de 1918.** Dá novo regulamento ás Escolas de Aprendizes Artífices. Rio de Janeiro: [s. n.], 1918. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13064-12-junho-1918-499074-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 04 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 19.402, de 14 de novembro de 1930.** Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro: [s. n.], 1930a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 03 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 19.444, de 1 de dezembro de 1930.** Dispõe sobre os serviços que ficam a cargo do Ministério da Educação e Saúde Pública, e dá outras providências. Rio de Janeiro: [s. n.], 1930b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19444-1-dezembro-1930-506386-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 02 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 19.560, de 5 de janeiro de 1931.** Aprova o regulamento que organiza a Secretaria de Estado do Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro: [s. n.], 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19560-5-janeiro-1931-515777-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 21.353, de 3 de maio de 1932.** Aprova o regulamento da Inspeção do Ensino Profissional Técnico. Rio de Janeiro: [s. n.], 1932. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21353-3-maio-1932-515859-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 24.558, de 03 de julho de 1934.** Transforma a Inspeção do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Industrial, e dá outras providências. Rio de Janeiro: [s. n.], 1934. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/154323-transforma-a-inspetoria-do-ensino-profissional-tucnico-em-superintendencia-do-ensino-industrial-e-du-outras-providencias.html> Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. **Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro: [s. n.], 1937b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. **Lei n. 3.454, de 6 de janeiro de 1918.** Fixa a Despesa Geral da República dos Estados Unidos do Brasil para o exercício de 1918. Rio de Janeiro: [s. n.], 1918. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.154%20DE%202023,nacional%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. **Ministerial Report:** Agricultura, 1860-1960. [S.l.]: Ministério da Agricultura, 1911. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/108#?c=0&m=58&s=0&cv=310&r=0&xywh=-140%2C323%2C2389%2C1687> Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. **A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. Brasília: INEP, 1987.

BRITO VON SZILÁGYI, Emmanuel. **La création des Écoles d'Apprentis et d'Artisans au Brésil (Escolas de Aprendizizes e Artífices do Brasil) du XX e siècle (1909-1937)**: enjeux sociaux, politiques et culturels. Master TPTI Techniques, Patrimoine, Territoires de l'industrie: Histoire, Valorisation, Didactique. Université Paris 1- Panthéon Sorbonne, 2020.

CANDEIA, Luciano. **Mente amore pro patria docere**: a Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba e a formação de cidadãos úteis à nação (1909-1942). Orientadora: Cláudia Engler Cury. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro de. **Nilo Peçanha e o sistema federal de Escolas de Aprendizizes Artífices (1909 a 1930)**. Orientador: Benedicto Heloiz Nascimento. 2017. 304 f. Tese (Doutorado em História Econômica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CERTEAU, Michel. **A escrita da escrita**. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. As escolas de aprendizizes artífices e a produção manufatureira. **Revista da Faculdade de Educação**, Niterói, ano 10, n. 1-2, jan./dez. 1983.

CUNHA, Luiz Antônio. Antecedentes das escolas de aprendizizes artífices: o legado imperial-escravocrata. **Revista da Faculdade de Educação**, Niterói, UFF, ano 11, n. 2, p. 47-66, jul./dez.1984.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000a.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000b.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000c.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 89-107, mai./jun./jul./ago. 2000d.

D'ANGELO, Márcia. **Caminhos para o advento da Escola de Aprendizizes Artífices de São Paulo (1910-1930)**: um projeto das elites para uma sociedade assalariada. Orientador: Benedicto Heloiz Nascimento. 2000. Dissertação (Mestrado em História Econômica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: VIDAL, Diana Gonçalves. GONDRA, José

Gonçalves, FARIA FILHO, Luciano Mendes de. DUARTE, Regina Horta. **Educação, modernidade e civilização**: fontes e perspectivas de análise. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio. História das culturas e das práticas escolares – perspectivas e desafios teórico-metodológicos. *In*: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (org.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas-SP: Unesp/FCLAr, 2005. (Coleção educação contemporânea).

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *et al.* A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100008> Acesso em: 15 jun. 2023.

FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Almiro de Sá. **A Escola de Aprendizizes Artífices no Estado da Paraíba**: Processos Disciplinares e de Reordenamento para o Trabalho Assalariado no Nordeste (1910-1940). Série documental: Relatos de Pesquisa, n.19, jul./1994, MEC, Brasília, 1994.

FERREIRA, Almiro de Sá. **Profissionalização dos excluídos**: a Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba (1910-40). João Pessoa: sem editora, 2002.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Pesquisas intituladas Estado da Arte: em foco. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, Itapetinga, v. 2, p. 1-23, 2021.

FIGUEIREDO, Túlio Marcel Rufino de Vasconcelos. **O Brasil Moderno e a educação para o trabalho em Cuiabá**: a Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso (1909-1942). Orientador: Edna Mendonça Oliveira de Queiroz. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

FIorentini, Dario. **Rumos da pesquisa brasileira em educação matemática**: o caso da produção em programas de pós-graduação. Orientador: Ubiratan D' Ambrosio. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1994.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. v. 1. Rio de Janeiro: 1961.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez., 1995.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. Colaboração: Maria Helena de Andrade Magalhães, Stella Maris Borges. 10. ed. comemorativa dos 30 anos de publicação, por Júnia Lessa França, 1ª reimp. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2021.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Luiz Cláudio Gonçalves. **Imagens não cotidianas: Escola de Aprendizizes Artífices de Campos (1910-1942)**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

GURGEL, Rita Diana de Freitas. **A trajetória da Escola de Aprendizizes de Natal: república, trabalho e educação (1909-1942)**. Orientadora: Maria Inês Sucupira Stamatto. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

HADDAD, Sérgio. (coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n. 8.)

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa Lara. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. **Atas CIAIQ2015**. Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación, v. 2, p. 243-247, 2015.

KUNZE, Nádia Cuiabano. **A Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso (1909-1941)**. Orientadora: Elizabeth Madureira Siqueira. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Marcondes dos Santos. **A Escola de Aprendizizes Artífices de Alagoas: ensino profissional primário público (1909-1930)**. Orientadora: Mauricéia Ananias. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

LUCAS, Marcellly Kathleen Pereira; MEDEIROS NETA, Olívia Moraes de. O Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e a expansão do ensino profissional: ações e concepções (1909-1930). **Revista Labor**. Fortaleza, v. 1, n. 24, p. 454-480, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/55382> Acesso em: 21 ago. 2022.

MADEIRA, Maria das Graças de Loiola. **Uma incursão na memória da educação cearense: a experiência da Escola de Aprendizizes Artífices do Ceará (1910-1918)**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1998.

MAGALHÃES, Justino Pereira. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da História**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MARQUES, Sidélia Suzan Ladevig. **Práticas de in(ex)clusão: o currículo da Escola de Aprendizizes Artífices de Santa Catarina (1909-1922)**. Orientadora: Julianne Fischer. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, 2012.

MEDEIROS NETA; Olivia Morais de; SANTOS, Tatiana Dantas dos; SILVA, Lenina Lopes Soares. Escolas de Aprendizizes Artífices do Brasil e as pesquisas sobre a Escola de Natal no Rio Grande do Norte. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-28, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/> Acesso em: 22 jun. 2022.

MELO, Marisol Vieira. **Três décadas de Pesquisa em Educação Matemática: um estudo histórico a partir de teses e dissertações**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

MESSINA, Graciela. Estudio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente en los noventa. **Organización de Estados Iberoamericanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura**. In: REÚNION DE CONSULTA TÉCNICA SOBRE INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DEL PROFESSORADO. México, 1998.

NASCIMENTO, José Edilson do. **A expansão da rede federal de educação profissional no contexto da lógica de desenvolvimento da região noroeste do Maranhão: uma análise a partir do Campus Santa Inês**. Orientador: Zulene Muniz Barbosa. 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2013.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

PANDINI, Sílvia. **A Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná: “viveiro de homens aptos e úteis” (1910-1928)**. Orientadora: Vera R. Beltrão Marques. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

PATRÍCIO, Solange. **Educando para o trabalho: a implantação da Escola de Aprendizizes Artífices em Sergipe (1910-1930)**. Orientadora: Terezinha Alves de Oliva. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2003.

PEREIRA, Bernadeth Maria. **Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais, primeira configuração escolar do CEFET- MG, na voz de seus alunos pioneiros (1910-1942)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de ensino técnico na República Velha: estudo dos casos da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico (1909-1930)**. 2000. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil: um balanço de teses e dissertações dos anos 1990**. Orientadora: Marli Eliza D. A. de André. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSCILD, Adriana Barboza; LEON, Adriana Duarte. Um breve estado do conhecimento sobre a educação profissional. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 12, p.98999-99009, 2020.

ROSSETTO, Gislaíne Aparecida Rodrigues da Silva *et al.* Desafios dos estudos “Estado da Arte”: estratégias de pesquisa na pós-graduação. **Educação: Saberes e Práticas**, v. 2, n. 1. p. 1-15, 2013.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos *et al.* Estado da Arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 17, p. 202-220, ago. 2020.

SANTOS, Renato Marinho Brandão. **Cidadania e Ordem Social: a educação profissional e o mundo do trabalho no Rio Grande do Norte (1909-1937)**. Orientador: José António Martin Moreno Afonso. 2017. Tese (Doutorado em Ciências da Educação, Especialidade em História da Educação) – Universidade do Minho, Portugal, 2017.

SANTOS, Renato Marinho Brandão. Narrativas sobre as Escolas de Aprendizes no Brasil: um breve balanço historiográfico. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10. 2020.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**. Porto Alegre, vol. 43, n.3 Porto Alegre, set./dez. 2020.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4. ed. rev. Atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Luisa de Marilac de Castro. **Entre o desejável e o possível: a Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte: 1909-1937**. Orientadora: Maria Arisnete Câmara de Moraes. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SILVA, Sheila Siqueira da. **A Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo e a Rede Federal de Educação Profissional (1909-1930)**. Orientadora: Juçara Luzia Leite. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 1989 (Série Estado do Conhecimento, n. 1)

SOARES, Manoel de Jesus Araújo. As escolas de aprendizes artífices e suas fontes inspiradoras. **Revista Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 4, p. 69-77, out./dez. 1981.

SOARES, Manoel de Jesus Araújo. As escolas de aprendizes artífices: estrutura e evolução. **Revista Fórum Educacional**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 58-92, jul./set. 1982. Disponível em: <https://docplayer.com.br/43842780-As-escolas-de-aprendizes-artifices-estrutura-e-evolucao.html> Acesso em: 20 jul. 2022.

SOUSA, Francisco Carlos Oliveira de. **Em nome da ordem e do progresso**: a formação profissional no percurso da Escola de Aprendizes Artífices à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1909-1971). Orientadora: Marlúcia Menezes de Paiva. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SOUSA, Tânia Regina Martins e. **A Escola de Aprendizes Artífices do Estado de Goiás**: o ensino profissional no projeto de modernização da sociedade brasileira (1909 a 1926). Orientador: Carlos Henrique de Carvalho. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. **A Escola de Aprendizes Artífices do Amazonas**. Os caminhos de sua implantação e consolidação: 1909-1942. 2002. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

TEIXEIRA, Célia Regina. O “Estado da Arte”: concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (1975-2000). **Cadernos de Pós-Graduação-educação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 59-66, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

VANDERLEY, Selma de Fátima. **Implantação e expansão do ensino técnico federal no Brasil (1909-1971)**: das escolas de aprendizes artífices à escola de preparação da força de trabalho. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

VENTURINI, Micheli. **Educação Profissional e currículo em Educação Física**: memórias de uma instituição centenária. Orientador: Augusto Cesar Rios Leiro. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, jan-abr. 2014.

APÊNDICE A – Títulos, autores, ano e escolas dos estudos analisados – Dissertações

TÍTULOS	AUTORES	ANO	ESCOLAS
D1 - Escola de Aprendizizes Artífices do Pará, 1909-1942: um estudo histórico.	BASTOS, Péricles Antônio Barra.	1980	Pará
D2 – Uma incursão na memória da educação cearense: a experiência da Escola de Aprendizizes Artífices do Ceará (1910-1918).	MADEIRA, Maria das Graças de Loiola	1998	Ceará
D3 - Caminhos para o advento da Escola de Aprendizizes Artífices de São Paulo (1910-1930): um projeto das elites para uma sociedade assalariada.	D'ANGELO, Márcia.	2000	São Paulo
D4 - A Escola de Aprendizizes Artífices do Amazonas. Os caminhos de sua implantação e consolidação: 1909-1942.	SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de.	2002	Amazonas
D5 - Educando para o trabalho: a Escola de Aprendizizes Artífices em Sergipe (1911-1930).	PATRÍCIO, Solange.	2003	Sergipe
D6 - Imagens não cotidianas: Escola de Aprendizizes Artífices de Campos (1910-1942).	GOMES, Luiz Cláudio Gonçalves.	2004	Rio de Janeiro
D7 - A Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso (1909-1941).	KUNZE, Nádia Cuiabano.	2005	Mato Grosso
D8 - O Brasil Moderno e a educação para o trabalho em Cuiabá: a Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso (1909-1942).	FIGUEIREDO, Túlio Marcel Rufino de Vasconcelos.	2017	
D9 - A Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná: “viveiro de homens aptos e úteis” (1910-1928).	PANDINI, Sílvia.	2006	Paraná
D10 - Práticas de in(ex)clusão: o currículo da Escola de Aprendizizes Artífices de Santa Catarina (1909-1922).	MARQUES, Sidélia Suzan Ladevig.	2012	Santa Catarina
D11 - A Escola de Aprendizizes Artífices do Espírito Santo e a Rede Federal de Educação Profissional (1909-1930).	SILVA, Sheila Siqueira da.	2013	Espírito Santo
D12 - A Escola de Aprendizizes Artífices de Alagoas: ensino profissional primário público (1909-1930).	LIMA, Marcondes dos Santos.	2020	Alagoas
D13 - A Escola de Aprendizizes Artífices do Estado de Goiás: o ensino profissional no projeto de modernização da sociedade brasileira (1909 a 1926).	SOUSA, Tânia Regina Martins e.	2020	Goiás
D14 - A expansão da rede federal de educação profissional no contexto da lógica de desenvolvimento da região noroeste do Maranhão: uma análise a partir do Campus Santa Inês.	NASCIMENTO, José Edilson do.	2013	Contexto Nacional, trata da Escola do Maranhão
D15 - Implantação e expansão do ensino técnico federal no Brasil (1909-1971): das escolas de aprendizizes artífices à escola de preparação da força de trabalho.	VANDERLEY, Selma de Fátima.	2015	Contexto Nacional

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

APÊNDICE B – Títulos, autores, ano e escolas dos estudos analisados – Teses

TÍTULO	AUTOR	ANO	ESCOLAS
T1 - Concepções de ensino técnico na República Velha: estudo dos casos da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico (1909-1930).	QUELUZ, Gilson Leandro.	2000	Paraná
T2 - A trajetória da Escola de Aprendizes de Natal: república, trabalho e educação (1909-1942).	GURGEL, Rita Diana de Freitas.	2007	Rio Grande do Norte
T3 - Em nome da ordem e do progresso: a formação profissional no percurso da Escola de Aprendizes Artífices à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1909-1971).	SOUSA, Francisco Carlos Oliveira de.	2015	
T4 - Entre o desejável e o possível: a Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte: 1909-1937.	SILVA, Luísa de Marilac de Castro.	2016	
T5 - Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, primeira configuração escolar do CEFET- MG, na voz de seus alunos pioneiros (1910-1942).	PEREIRA, Bernadeth Maria.	2008	Minas Gerais
T6 - <i>Mente amore pro patria docere</i> : a Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba e a formação de cidadãos úteis à nação (1909-1942).	CANDEIA, Luciano.	2013	Paraíba
T7 - Educação Profissional e currículo em Educação Física: memórias de uma instituição centenária.	VENTURINI, Micheli.	2013	Contexto Nacional, trata da Escola da Bahia
T8 - Nilo Peçanha e o sistema federal de Escolas de Aprendizes Artífices (1909 a 1930).	CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro de.	2017	Contexto Nacional

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

APÊNDICE C – Resumo dos temas e dos objetivos dos estudos analisados – Dissertações

ESTUDO - ANO	TEMAS	OBJETIVOS
D1 - 1980	Aspectos institucionais e análise do fluxo escolar da EAA-PA (1909-1942).	Estudar a gênese e o desenvolvimento da EAA-PA.
D2 - 1998	A experiência da EAA-CE, como parte da memória da educação cearense (1910-1918).	Recuperar a memória da EAA-CE, atual Escola Técnica Federal, dentro do contexto local e nacional, entre os anos de 1910 a 1918; identificar os efeitos do ideário modernizante na construção da educação cearense, em particular, da EAA; e contribuir para a preservação da memória da educação cearense, no que se refere ao ensino profissionalizante.
D3 - 2000	A criação da EAA-SP como uma iniciativa pedagógica do governo federal representativo do Partido Republicano Fluminense (PRF) e ligado ao Partido Republicano Paulista (PRP) para uma sociedade de classes assalariada (1910-1930).	Caracterizar a EAA-SP, criada em 1909, como uma instituição que atendia às especificidades de São Paulo na época, como nacionalizar os trabalhadores, majoritariamente estrangeiros.
D4 - 2002	A EAA-AM num enfoque da questão do trabalho e da educação no contexto de transição de regime de governo, no qual se dá a instalação e o desenvolvimento da República (1909-1942).	Analisar a implantação da EAA-AM, entre 1909 e 1942, procurando verificar o distanciamento entre o que foi proposto na legislação federal e o que foi efetivamente implementado em razão das condições locais.
D5 - 2003	A educação para o trabalho no contexto da EAA-SE (1911-1930).	Empreender um resgate da trajetória histórica da EAA-SE, situando-a no quadro do projeto federal de implantação de uma rede de ensino profissionalizante no país e da política educacional da Primeira República.
D6 - 2004	História da EAA de Campos (EAA-RJ) a partir do uso da fotografia (1910-1942).	Analisar imagens do acervo fotográfico da EAA de Campos (EAA-RJ), de 1910 a 1942, contribuir para a historiografia dessa EAA e discutir a importância educacional do período histórico pesquisado, para a compreensão do atual CEFET de Campos.
D7 - 2005	Trajetoória da EAA-MT desde sua criação em 1909 até 1941 quando o ensino de ofícios foi substituído pelo ensino industrial.	Contribuir para a historiografia acerca dos processos de implantação e desenvolvimento das EAAs; auxiliar na ampliação dos conhecimentos referentes à temática; evidenciar os contornos que a EAA-MT, instituição de formação dos trabalhadores nacionais, adquiriu numa região do interior e de fronteira do país; e, ainda, fornecer subsídios à compreensão da sua história nos seus anos de existência (1909-1941).
D8 - 2017	A EAA-MT inserida num processo educativo de formação para o trabalho (1909-1942).	Investigar o projeto educacional destinado a formar para o trabalho em Cuiabá, na primeira metade do século passado, e nesse contexto compreender a constituição e o desenvolvimento da EAA-MT.
D9 - 2006	Estudo da criança pobre – o menor – aprendiz da EAA-PR (1910-1928).	Investigar como a EAA-PR tratou de inserir a criança pobre – o menor – nos ideais de regeneração pelo trabalho, tirando-a da menoridade para alçá-la a futuro trabalhador ordeiro e útil a si e à nação.
D10 - 2021	Estudo da EAA-SC a partir do seu currículo (1909-1922).	Compreender as práticas de inclusão e exclusão implícitas no currículo elaborado para a EAA-SC, no período entre 1909 e 1922.
D11 - 2013	A Rede Federal de Educação Profissional com foco na EAA-ES, dentro de um ideário mais amplo da educação profissional (1909-1930).	Investigar a Rede Federal de Educação Profissional, com foco na EAA-ES, entre os anos de 1909 a 1930, sua criação e manutenção, considerando as intencionalidades, funcionalidades e ações gestadas.

ESTUDO - ANO	TEMAS	OBJETIVOS
D12 - 2020	O ensino profissional primário público no contexto da EAA-AL (1909-1930).	Construir e interpretar historicamente uma narrativa da história da EAA-AL, mais especificamente, o seu processo de criação, instalação e organização na Primeira República, no marco temporal de 1909 a 1930.
D13 - 2020	A EAA-GO, no período de 1909 a 1926.	Analisar alguns aspectos fundamentais da EAA-GO, focando o Ensino Profissional oferecido, mas considerando as transformações políticas e sociais que pautaram os debates educacionais entre os anos do recorte temporal da pesquisa: de 1909, ano da publicação do Decreto nº 7.566, instituindo as EAAs, a 1926, ano da Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices.
D14 - 2013	Análise da Política de Expansão da RFEPCT, com destaque para o <i>Campus</i> Santa Inês localizado na região noroeste do Maranhão, realizando um percurso histórico da Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil: de Nilo a Lula.	Analisar a Política de Expansão da RFEPCT, tendo como particularidade empírica o Campus Santa Inês, que integra o IFMA, localizado no noroeste do Maranhão.
D15 - 2015	Implantação e expansão do ensino técnico federal no Brasil, desde a criação das EAAs (1909) até a institucionalização do Ensino de Segundo Grau (1971).	Identificar a qual finalidade o ensino técnico visava atender ao ser implantado pelo governo federal por meio da criação das EAAs em 1909 e se essa finalidade permaneceu a mesma ante as transformações ocorridas na sociedade até o ano de 1971, quando foram fixadas as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, instituindo a profissionalização universal e compulsória para todo o Ensino de Segundo Grau.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

APÊNDICE D – Resumo dos temas e dos objetivos dos estudos analisados – Teses

ESTUDO - ANO	TEMAS	OBJETIVOS
T1 - 2000	Concepções do ensino técnico na República Velha (1909-1930) a partir da EAA-PR, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico.	Analisar as concepções do ensino técnico de três instituições: a EAA-PR, o Instituto Técnico de Porto Alegre e o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, em suas relações com o contexto sócio-histórico, marcado pela transição para o mercado livre do trabalho e pelo início do processo de industrialização, no período de 1909-1930.
T2 - 2007	A experiência da EAA-RN, desde sua criação em 1909 até 1942, quando a Lei Orgânica do Ensino Industrial transformou o ensino profissional em nível secundário.	Investigar a EAA-RN, no período de 1909 a 1942, numa pesquisa histórica, tendo por base fontes documentais e notícias veiculadas no jornal <i>A República</i> .
T3 - 2015	A formação profissional, da EAA-PR à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1909-1971).	Investigar a formação escolar profissional de crianças e jovens para o mundo do trabalho ministrada na EAA-RN, com o intuito oficial de atender as necessidades da indústria.
T4 - 2016	Processo de organização da EAA-RN (1909-1937).	Investigar o processo de organização da EAA-RN (1909-1937), evidenciando a relação entre o que estava proposto na legislação e as ações concretizadas em seu cotidiano.
T5 - 2008	A EAA-MG, na voz de seus alunos pioneiros (1910-1942).	Construir, analisar e inserir fontes de conhecimentos orais, visuais e escritas no campo da História da Educação, por meio das memórias dos alunos pioneiros da EAA-MG (1910-1942).
T6 - 2013	Reflexão sobre a trajetória da EAA-PB (1909-1942).	Demonstrar que a EAA-PB criada com os objetivos de profissionalizar os desfavorecidos da sorte e de produzir operários disciplinados, foi um lugar de aprendizagem de saberes e de inculcação de comportamentos, onde jovens socialmente excluídos tinham seus corpos e mentes educados segundo a lógica da racionalidade do trabalho e da construção da nacionalidade brasileira.
T7 - 2013	Educação Profissional e currículo em Educação Física de uma instituição centenária: da EAA-BA até o IFBA.	Levantar e conhecer as memórias de professores da área de Educação Física em seus projetos pedagógicos/currículos, focando a atenção em marcadores históricos pelos quais o IFBA, no <i>Campus Salvador</i> passou, desde a EAA-BA até o IFBA.
T8 - 2017	Nilo Peçanha e o sistema federal de escolas profissionais, as EAAs (1909) até a finalização deste sistema com a inclusão da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1930).	Discutir sobre a dinâmica política e alguns dos fatores econômicos julgados relevantes e que juntos contribuíram na decisão do Governo da União em criar um sistema federal de escolas profissionais, as EAAs, durante o curto mandato presidencial (1909-1910) do líder fluminense Nilo Procópio Peçanha, sob o comando do MAIC.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

APÊNDICE E – Resumo das questões de pesquisa e das conclusões dos estudos analisados – Dissertações

ESTUDO - ANO	QUESTÕES	CONCLUSÕES
D1 - 1980	Preocupação e necessidade de levantar e documentar fatos e passagens históricas do desenvolvimento do ensino de ofícios no estado do Pará.	A instalação da EAA-PA, deve-se a uma conotação puramente política, sem qualquer mercado de trabalho que justificasse tal iniciativa. O sistema de ensino da EAA-PA apresentou um crescimento bastante irregular no que concerne à matrícula, destacando-se como principais fatores a reprovação e a evasão.
D2 - 1998	Investigação do passado da EAA-CE (1910-1918), dada a importância de sua criação num momento em que começavam a ser oficializados os discursos e práticas republicanas voltados para o ensino profissional em âmbito nacional.	O estudo particularizado da experiência escolar da EAA-CE fez ver que a mesma estava articulada ao entendimento e ao limitado alcance das políticas sociais daquele momento histórico do país, norteadas por temas em voga na Europa como o progresso, a modernidade e a civilidade. Porém, dentro de limites, qual seja, o de não ter sido, devidamente, assistida nem do ponto de vista financeiro e nem pedagógico, a instituição conseguiu se manter, além de ter publicado em 1917 uma revista – A Revista Pedagógica – saída de sua oficina de tipografia, o que trouxe para a mesma uma repercussão positiva na imprensa e no meio literário local. Apesar de que para isso os aprendizes tiveram que se tornar pequenos trabalhadores, não só para se manterem como para ajudarem a custear as despesas da instituição.
D3 - 2000	Discute a criação da EAA-SP como um projeto da elite cafeicultora tradicional voltado para o mercado industrial paulista, o qual apresentava forte demanda para o setor mecânico, e sobre inquietações do período, tal como a questão da nacionalização da força de trabalho.	Concluiu que os alunos da EAA-SP, não eram os meninos desvalidos para os quais havia asilos e entidades correccionais, diferentemente de suas congêneres nacionais, o seu alunado era formado por filhos de operários, profissionais urbanos e pelos próprios operários. A Escola seria uma forma de reação pedagógica das elites paulistas para darem conta daquela “cidade de imigrantes”, embora a iniciativa fosse federal.
D4 - 2002	Discute sobre os conceitos de Educação e Trabalho nos primórdios da República e análise da legislação federal para o ensino profissional no período de 1909 a 1942.	Concluiu que o ensino profissional no período de abordagem (1909-1942) visava moralizar os filhos das camadas populares e que os seus administradores que se apoiavam na legislação federal buscaram consolidar a escola junto à comunidade local. A EAA-AM foi paulatinamente se inserindo na vida social da cidade, representando para uns a possibilidade de realizar o curso primário e para outros a aprendizagem, mesmo que em pouco anos, de uma atividade profissional.
D5 - 2003	Estabelecimento das características particulares da EAA-SE e discussão da questão das fontes de pesquisa e dos aspectos da cultura escolar na perspectiva da educação cívica e da formação para o trabalho.	A EAA-SE procurou distanciar-se do perfil atribuído às outras iniciativas de ensino profissionalizante apenas assistencialista e disciplinador, reiterando o papel de promotora de um futuro melhor, conseguido por meio do trabalho. Também procurou seguir as determinações emanadas do âmbito federal, esforçando-se em ultrapassar as condições e deficiências impostas pela situação local, ao mesmo tempo que incorporou vários aspectos da cultura dos grupos escolares.

ESTUDO - ANO	QUESTÕES	CONCLUSÕES
D6 - 2004	A historiografia da escola do trabalho em Campos pode ser construída através de imagens? Mas seria também possível (re)escrever a história da Escola de Aprendizes Artífices se não fosse através da combinação de fontes alternativas (complementares), como a iconográfica, a oral e a imprensa periódica?	A Escola de Campos (EAA-RJ), vista pelo pesquisador como instituição disciplinar no contexto da exclusão e do controle social revelou-se, como as outras Escolas, incapaz de manter os jovens menos favorecidos frequentando seus cursos profissionalizantes. As fotografias registraram uma escola com alunos em precárias condições econômicas, mas também revelaram a própria incompetência do estabelecimento de ensino com índices abaixo da média nacional, apesar de a cidade de Campos ter gozado de relativo privilégio político e geoeconômico.
D7 - 2005	Como ocorreu o processo de criação, organização e desenvolvimento da EAA-MT, nos seus trinta e dois anos de existência (1909-1941)?	A EAA-MT foi construindo sua trajetória respeitando a legislação, até certo ponto, pois as influências emanadas do contexto sócio-político-econômico e cultural mato-grossense e nacional, além da sua própria cultura escolar que foi se construindo ao longo do processo, foram determinantes em vários aspectos.
D8 - 2017	Quais eram as relações entre o processo de modernização e a educação para o trabalho destinada aos jovens, filhos da classe trabalhadora, nas primeiras décadas do século XX em Cuiabá (MT)?	Constatou-se que a EAA-MT se desenvolveu como expressão dos ideais de “Brasil Moderno”, na perspectiva de um projeto formativo que se orientava pelos padrões sociais e princípios morais predeterminados pelas instâncias de poder, ao qual articulavam-se atividades racionais, práticas e úteis à modernidade, que promoviam a subordinação dos trabalhadores às novas relações econômicas, as quais exigiam esforços para viverem de seu trabalho.
D9 - 2006	Opera com a hipótese de que os menores, alunos da EAA-PR, distinguiam-se das demais categorias de menores citadas pela historiografia sobre o Paraná, pois não poderiam ser nomeados unicamente como menores abandonados, vadios, mendigos ou delinquentes. Eram menores os aprendizes?	A EAA-PR não era para todas as crianças. Nela ingressava a infância pobre, os ditos menores. Embora entre eles figurassem meninos que haviam incorrido em pequenos crimes, a maioria dos alunos era oriunda de famílias despossuídas e/ou imigrantes. Logo, os aprendizes da Escola compunham um <i>corpus</i> diferenciado das outras categorizações de menores, não sendo possível afirmar igualdades de tratamento e conceituação entre elas. O tempo que os aprendizes passavam na escola era todo voltado para um protótipo de formação que correspondesse aos anseios de ordenamento social trazido pela República e pelas próprias mudanças instauradas com o fim oficioso do trabalho escravo.
D10 - 2012	Quais as práticas de inclusão e exclusão implícitas no currículo elaborado para os educandos da EAA-SC, no período de 1909 a 1922?	A criação da EAA-SC incluiu os jovens das classes populares na escola, criando oportunidade de se alfabetizarem e de se qualificarem profissionalmente. Porém, a autora concluiu que: ao ser criada uma divisão de categoria escolar, designada a esses jovens, ocorreu uma exclusão, porque a educação é para todos, independentemente da classe; quanto à análise do currículo como prática de in(ex)clusão, houve uma exclusão, porque a análise dos conteúdos de Português apontou que essa disciplina teve uma função utilitária e que as regras e padrões repassados na Escola a seus alunos produziram subjetivamente, uma forma de poder sobre esses jovens, a partir do momento em que era suprimida a cultura preexistente, considerando errada a forma de o aluno falar e pensar; em relação à disciplina de Desenho, embora a intenção fosse torná-la útil exclusivamente para o trabalho, ocorreu uma inclusão, porque o desenho a mão livre e as cópias permitiam ao aluno desenvolver sua criatividade, sua sensibilidade pois, apesar da cópia, cada um elaborava seu desenho conforme sua percepção.

ESTUDO - ANO	QUESTÕES	CONCLUSÕES
D11 - 2013	Pressuposto de que as EAAs faziam parte de um projeto maior, que era a construção da nação a partir da ideia de modernidade corrente na época. A partir daí a questão posta é quais representações de nação, de trabalho e de educação foram apropriadas pela intelectualidade republicana que defendeu a criação da EAAs, e quais ações (práticas) foram gestadas a partir dessas representações apropriadas.	No período analisado (1909-1930), concluiu-se que uma primeira geração da intelectualidade republicana idealizou a Rede Federal de Educação Profissional e pensou suas intencionalidades; que uma segunda geração criou as EAAs e definiu suas funcionalidades num momento de desencanto com os rumos que a jovem República estava tomando; e uma terceira geração, denominada modernista, remodelou as EAAs objetivando tornar o ensino profissional mais eficiente. Com relação à EAA-ES, observou-se que, de maneira geral, essa Escola apresentou as mesmas dificuldades que as suas congêneres: falta de pessoal capacitado para atuar nas oficinas, prédios inapropriados, grande evasão dos aprendizes, e dificuldade de apropriação pela população dos benefícios da instituição.
D12 - 2020	A EAA-AL integrou um sistema nacional de ensino profissional?	Os resultados aos quais se chegou foi o de que a EAA-AL integrou um sistema nacional de ensino profissional primário, composto por uma rede de escolas (dezenove EAAs), que não esteve longe dos impasses ao qual teve de enfrentar para continuar existindo. Pois, muitas das determinações prescritas para este sistema foram executadas na instituição com certos limites.
D13 - 2020	Qual o papel da Escola de Aprendizes Artífices para a Educação Profissional do estado de Goiás, entre os anos de 1909 e 1926?	As fontes de pesquisa demonstraram que a EAA-GO se constituiu como uma estratégia política de formar um trabalhador diante dos desafios e das demandas da moderna sociedade instaurada pela República. Concluiu que a Escola cumpriu o papel do ideário republicano, ou seja, de formar o cidadão com os princípios da moral, do trabalho e do amor à Pátria; que se constituiu numa educação mais técnica voltada para o ensino de ofícios; e, que por si só não conseguiu resolver os problemas relacionados ao ensino de ofícios goiano, mas influenciou para a formação profissional dos alunos, dando condições de se sustentarem por meio do seu trabalho.
D14 - 2013	A Política de Expansão da Rede Federal tem como objetivo garantir a qualificação profissional das populações, contribuindo com o desenvolvimento socioeconômico das regiões abrangidas ou, simplesmente, é uma exigência do “capital” para que possa ser reproduzido? Até que ponto a Política de Expansão da Rede Federal tem contribuído para o desenvolvimento da região Noroeste do Maranhão e do município de Santa Inês?	A EPT no Brasil, ao longo dos seus mais de 100 anos, apresenta uma evolução bastante significativa, passando das EAAs até chegar aos atuais IFs. Constatou-se que esta longa história, foi marcada por grandes transformações, onde houve ampliações, avanços, retrocessos, assim como continuidades. Entendeu-se que a expansão da RFEPT é uma política de educação extremamente importante e necessária, mas que precisa ser ajustada, sob pena de se tornar só mais um instrumento que favorece à classe mais abastada da sociedade capitalista.

ESTUDO - ANO	QUESTÕES	CONCLUSÕES
D15 - 2015	Quais foram os elementos que influenciaram no processo de implantação e consolidação do ensino técnico no Brasil.	Concluiu que a institucionalização do ensino técnico pela União, surgiu como uma tentativa de solucionar a questão social através do atendimento aos chamados “desfavorecidos da fortuna”, como apontado no decreto de criação dessas escolas (nº 7.566/1909). Quanto à implantação e expansão do ensino técnico federal no Brasil (1909-1971), por meio da análise da legislação percebeu que as finalidades do sistema de ensino também estão ligadas aos ideais políticos do Estado.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

APÊNDICE F – Resumo das questões de pesquisa e das conclusões dos estudos analisados – Teses

ESTUDO - ANO	QUESTÕES	CONCLUSÕES
T1 - 2000	Discussão das concepções de ensino técnico da EAA-PR, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, em suas relações com o contexto sócio-histórico, na transição para o mercado livre e pelo início do processo de industrialização (1909-1930); e da EAA-PR, numa concepção do alfabetismo técnico a partir da união do método intuitivo e do método sloydal.	Concluiu que discutir o alfabetismo técnico é discutir os rumos do combate ao nosso alfabetismo tecnológico-científico e que João Luderitz (Diretor do Instituto Parobé) no posto de chefia do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, pode, através de uma política centralizadora de cunho taylorista, disseminar para todo o país a sua concepção de alfabetismo técnico, necessário para capacitar o aluno a traduzir a gramática da máquina.
T2 - 2007	De que forma a EAA-RN contribuiu para a consolidação do projeto político-ideológico de construção da nacionalidade brasileira.	A EAA-RN contribuiu para a consolidação do projeto político-pedagógico de construção da nacionalidade brasileira pela ministração de conteúdo patriótico e cívico-militar e se consolidou ao longo do tempo como uma das principais, se não a mais importante instituição pública de formação profissional do País. Contrariando a corrente nacional de efervescência econômica, essa Escola atendeu à preocupação de cunho mais político ideológico do que aquela voltada ao desenvolvimento econômico e educacional do Rio Grande do Norte.
T3 - 2015	A formação profissional ministrada no percurso histórico institucional (1910-1971) estava em efetiva sintonia com as necessidades do mundo do trabalho nos âmbitos estadual e nacional?	Com as mudanças verificadas no recorte temporal (1909-1971), concluiu-se que se eliminaram, gradualmente, as contradições entre a formação ministrada na EAA-RN e as necessidades do mercado de trabalho e ampliaram-se as possibilidades de inserção profissional de seus egressos.
T4 - 2016	A EAA-RN foi capaz de atender ao que preconizava a legislação que a regulamentou?	Compreendendo que a EAA-RN se insere no contexto de um quadro mais amplo do sistema educativo, concluiu que houve um distanciamento entre o desejável, contido na legislação, e o possível, revelado na cultura escolar/práticas educativas da instituição.
T5 - 2008	Discutir as questões do cotidiano e da memória da EAA-MG a partir das relações de encontro, ruptura e conflito entre as culturas sociais de referência, e, no caso específico, a cultura escolar.	Concluiu que o propósito de contribuir com a História da Educação, por meio das memórias dos alunos pioneiros da EAA-MG, narradores e agentes do próprio relato, foi alcançado, já que analisando as experiências de vida desses alunos, foi possível melhor compreender as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, para as quais esses atores sociais contribuíram.

ESTUDO - ANO	QUESTÕES	CONCLUSÕES
T6 - 2013	Desenvolvimento de uma análise a partir do conjunto das transformações que assinalam as mudanças na educação brasileira e, mais particularmente, na EAA-PB (1909-1942), como um exercício possível na direção de compreensão das pretensões de inculcar ideias. E, para além disso, discutir as publicações das palestras que foram realizadas pelos professores da Escola nos anos de 1925 e 1936.	Antes de <i>desaparecem</i> , as EAAs cumpriram com o seu papel. A EAA-PB cumpriu com um papel possível em meio a conflitos, tensões e resistências. Esta experiência de educação profissional das EAAs está inserida no conjunto das mudanças que foram implementadas pelo Estado Republicano, conduzidas por um projeto de modernização que incluía a ideia da escolarização como capaz de civilizar.
T7 - 2013	Recorte do tempo histórico dos 100 anos pelos quais o IFBA passou (EAA-BA a IFBA), a partir das questões problemas: 1) Quais as memórias que os professores de Educação Física têm dos projetos pedagógicos/currículos de Educação Física em cada marcador histórico de transformação pelas quais o IFBA passou? 2) Como essas memórias se manifestaram na construção da identidade curricular de Educação Física do IFBA?	Os depoimentos e os documentos revelam que a Educação Física do IFBA sempre caminhou na perspectiva de um projeto próprio, que em determinado momento se pactuava com as orientações educacionais/profissionais da instituição, mas que atualmente pouco acompanha/incorpora do próprio projeto pedagógico orientador da instituição e do projeto de sociedade, além de não conseguir ter identidade com um projeto próprio.
T8 - 2017	Qual era a percepção dos agentes e forças políticas de suas possibilidades de intervenção na cena política e, mais especificamente, de impor uma determinada política pública como a educação profissional para todo o país?	Concluiu que houve um ideal republicano em tornar as EAAs centros irradiadores de profissionalismo entre os trabalhadores nacionais e inventar uma cidadania submissa ao trabalho, e que criação das EAAs nas 19 capitais do país naquela ocasião não foi o resultado de um processo de industrialização generalizado em todos os Estados da federação, ou ainda, surgidas a partir de demandas da população pobre e sem ocupação específica, e sim decisão governamental de uma facção oligárquica e minoritária à frente do Estado brasileiro. De certa forma, mesmo com as críticas que possam ser dirigidas a Nilo Peçanha, ele aplicou em seu país aquilo que dispunha de mais “moderno” no seu tempo, e teve a coragem de trazer para o plano federal o tema da educação popular e profissional num tempo que a preocupação maior era o ensino superior destinado a formar os futuros bacharéis das elites.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

APÊNDICE G – Principais autores referenciados nos estudos, autores da produção em análise e ano de conclusão do estudo, e número de indicações

AUTORES	AUTORES DA PRODUÇÃO EM ANÁLISE E ANO DE CONCLUSÃO DO ESTUDO	NÚMERO DE INDICAÇÕES
Azevedo, F. de.	Bastos (1980); Madeira (1998); D'Angelo (2000); Candeia (2013); Silva (2016); Sousa (2020).	6
Bacellar, C.	Silva (2013); Silva (2016).	2
Bencostta, M. L. A.	Pandini (2006); Gurgel (2007); Candeia (2013); Silva (2016).	4
Benjamin, W.	Queluz (2000); Gomes (2004); Pereira (2008); Venturini (2013); Lima (2020).	5
Bourdieu, P.	Lima (2020).	1
Bourdieu, P; Chartier, R.	Silva (2013).	1
Buffa, E.	Kunze (2005); Pereira (2008); Candeia (2013); Silva (2013); Sousa (2015); Silva (2016); Lima (2020).	7
Buffa, E.; Nosella, P.	Silva (2016); Lima (2020).	2
Burke, P.	Pandini (2006); Candeia (2013); Silva (2016).	3
Cardoso, C. F.	Madeira (1998); Patrício (2003); Candeia (2013); Carvalho (2017).	4
Cardoso, C. F.; Mauad, A. M.	Gomes (2004); Candeia (2013).	2
Carneiro, L. A.	Bastos (1980); Gomes (2004).	2
Carvalho, J. M.	Madeira (1998); D'Angelo (2000); Queluz (2000); Kunze (2005); Pandini (2006); Candeia (2013); Sousa (2015); Silva (2016); Carvalho (2017); Figueiredo (2017); Sousa (2020).	11
Carvalho, M. M. C. de.	Patrício (2003); Pandini (2006); Gurgel (2007); Pereira (2008); Candeia (2013); Silva (2013); Silva (2016).	7
Certeau, M. de.	Pandini (2006); Gurgel (2007); Pereira (2008); Sousa (2015); Silva (2016).	5
Chalhoub, S.	D'Angelo (2000); Silva (2013); Carvalho (2017).	3
Chamon, C.	Pereira (2008); Sousa (2015); Sousa (2020).	3
Chartier, R.	Gomes (2004); Pandini (2006); Gurgel (2007); Candeia (2013); Silva (2013); Sousa (2015); Silva (2016).	7
Chauí, M. de S.	Pandini (2006); Candeia (2013); Venturini (2013).	3
Chervel, A.	Pereira (2008); Silva (2016); Lima (2020).	3
Ciavatta, M.	Gomes (2004); Silva (2013); Candeia (2013); Sousa (2015); Silva (2016).	5
Ciavatta, M.; Frigotto, G.	Venturini (2013).	1
Ciavatta, M.; Silveira, Z. S. da.	Silva (2013).	1
Cunha, L. A.	Bastos (1980); Madeira (1998); D'Angelo (2000); Queluz (2000); Souza (2002); Patrício (2003); Gomes (2004); Kunze (2005); Pandini (2006); Gurgel (2007); Pereira (2008); Marques (2012); Candeia (2013); Silva (2013); Venturini (2013); Sousa (2015); Vanderley (2015); Silva (2016); Carvalho (2017); Figueiredo (2017); Lima (2020); Sousa (2020).	22
Faria Filho, L. M. de.	Madeira (1998); Kunze (2005); Pandini (2006); Gurgel (2007); Pereira (2008); Candeia (2013); Silva (2013); Vanderley (2015); Lima (2020); Sousa (2020).	10
Faria Filho, L. M. de.; Gonçalves, I. A.	Gurgel (2007); Candeia (2013); Silva (2016); Lima (2020).	4
Faria Filho, L. M. de.; Vago, T. M.	Pandini (2006).	1
Faria Filho, L. M. de.; Veiga, C. G.	Pereira (2008); Sousa (2020).	2
Faria Filho, L. M. de.; Vidal, D. G.	Kunze (2005); Gurgel (2007); Candeia (2013); Lima (2020).	4

AUTORES	AUTORES DA PRODUÇÃO EM ANÁLISE E ANO DE CONCLUSÃO DO ESTUDO	NÚMERO DE INDICAÇÕES
Faria Filho, L. M. de.; Gonçalves, I. A.; Vidal, D. G.; Paulilo, A. L.	Pereira (2008); Candeia (2013).	2
Fausto, B.	D'Angelo (2000); Queluz (2000); Pandini (2006); Figueiredo (2017).	4
Febvre, L.	Pandini (2006); Candeia (2013); Silva (2016).	3
Ferreira, A. de S.	Madeira (1998); D'Angelo (2000); Gomes (2004); Kunze (2005); Pereira (2008); Candeia (2013); Silva (2013); Sousa (2020).	8
Fonseca, C. Suckow da.	Bastos (1980); Madeira (1998); D'Angelo (2000); Queluz (2000); Souza (2002); Patrício (2003); Gomes (2004); Kunze (2005); Pandini (2006); Gurgel (2007); Pereira (2008); Candeia (2013); Silva (2013); Sousa (2015); Vanderley (2015); Silva (2016); Carvalho (2017); Lima (2020); Sousa (2020).	19
Fonseca, T. N. de L. e.	Pandini (2006); Pereira (2008); Candeia (2013).	3
Foucault, M.	Queluz (2000); Souza (2002); Kunze (2005); Gurgel (2007); Pereira (2008); Candeia (2013).	6
Frago, A. V.	Kunze (2005); Pandini (2006); Gurgel (2007); Pereira (2008); Candeia (2013); Silva (2016); Lima (2020).	7
Freire, P.	Pereira (2008); Marques (2012).	2
Frigotto, G.	Gurgel (2007); Nascimento (2013); Venturini (2013); Figueiredo (2017).	4
Furtado, C.	D'Angelo (2000); Souza (2002); Patrício (2003); Vanderley (2015).	4
Gadotti, M.	Candeia (2013); Nascimento (2013).	2
Gama, R.	Queluz (2000); Souza (2002); Pandini (2006).	3
Gatti Júnior, D.	Kunze (2005); Gurgel (2007); Pereira (2008); Candeia (2013); Silva (2016); Lima (2020); Sousa (2020).	7
Gatti Júnior, D.; Pessanha, E. C.	Silva (2016).	1
Goodson, Ivor F.	Marques (2012); Candeia (2013); Venturini (2013).	3
Gonçalves, I. A.	Candeia (2013).	1
Gondra, J. G.	Pandini (2006); Gurgel (2007); Candeia (2013); Silva (2013); Silva (2016); Lima (2020).	6
Gramsci, A.	Gomes (2004); Candeia (2013); Venturini (2013).	3
Hobsbawn, E. J.	Madeira (1998); Queluz (2000); Pandini (2006); Candeia (2013); Sousa (2015); Sousa (2020).	6
Ianni, O.	Bastos (1980); Madeira (1998); D'Angelo (2000); Candeia (2013); Figueiredo (2017).	5
Julia, D.	Kunze (2005); Patrício (2003); Gurgel (2007); Pereira (2008); Candeia (2013); Silva (2016); Lima (2020).	7
Kossoy, B.	Gomes (2004); Gurgel (2007); Candeia (2013); Sousa (2015); Lima (2020); Sousa (2020).	6
Kowarick, L.	D'Angelo (2000); Silva (2013); Sousa (2020).	3
Kuenzer, A. Z.	D'Angelo (2000); Gurgel (2007); Pereira (2008); Marques (2012); Nascimento (2013); Venturini (2013); Vanderley (2015); Figueiredo (2017).	8
Le Goff, J.	Madeira (1998); Patrício (2003); Gomes (2004); Gurgel (2007); Pereira (2008); Candeia (2013); Venturini (2013); Sousa (2015); Silva (2016).	9
Louro, G. L.	Gurgel (2007); Pereira (2008).	2
Lüderitz, João.	Queluz (2000); Gomes (2004).	2
Machado, L. R. de S.	Gomes (2004); Sousa (2015); Vanderley (2015); Carvalho (2017); Sousa (2020).	5

AUTORES	AUTORES DA PRODUÇÃO EM ANÁLISE E ANO DE CONCLUSÃO DO ESTUDO	NÚMERO DE INDICAÇÕES
Madeira, M. das G. de L.	Madeira (1998); Kunze (2005); Pereira (2008); Silva (2013); Lima (2020).	5
Magalhães, J. P. de.	Kunze (2005); Gurgel (2007); Pereira (2008); Candeia (2013); Sousa (2015); Silva (2016); Sousa (2020).	7
Manacorda, M. A.	Madeira (1998); D'Angelo (2000); Kunze (2005); Sousa (2015).	4
Manfredi, S. M.	Kunze (2005); Gurgel (2007); Marques (2012); Candeia (2013); Venturini (2013); Vanderley (2015); Lima (2020); Sousa (2020).	8
Marx, Karl.	Candeia (2013); Nascimento (2013).	2
Marx, Karl; Engels, F.	Kunze (2005); Candeia (2013).	2
Mauad, A. M.	Gomes (2004); Pereira (2008); Candeia (2013).	3
Montojos, F.	Gomes (2004); Silva (2016).	2
Nagle, J.	Madeira (1998); D'Angelo (2000); Queluz (2000); Patrício (2003); Gomes (2004); Kunze (2005); Gurgel (2007); Candeia (2013); Sousa (2015); Vanderley (2015); Silva (2016); Carvalho (2017); Figueiredo (2017); Lima (2020); Sousa (2020).	15
Nosella, P.	Madeira (1998); Gomes (2004); Kunze (2005); Venturini (2013); Sousa (2015); Silva (2016); Lima (2020).	7
Nunes, C.	Madeira (1998); Patrício (2003); Gomes (2004); Kunze (2005); Pandini (2006); Silva (2013).	6
Nunes, C.; Carvalho, M. M. C. de.	Pandini (2006); Candeia (2013).	2
Peçanha, N. P.	Bastos (1980); Carvalho (2017); Sousa (2020).	3
Pegado, É. A. da C.	Gurgel (2007); Silva (2016).	2
Pesavento, S. J.	Madeira (1998); D'Angelo (2000); Queluz (2000); Candeia (2013); Carvalho (2017); Lima (2020).	6
Pessanha, E. C.	Vanderley (2015).	1
Perrot, M.	Gurgel (2007).	1
Petit, A.	Madeira (1998); Kunze (2005); Gurgel (2007); Pereira (2008); Marques (2012).	5
Prado Júnior, C.	Madeira (1998); D'Angelo (2000); Patrício (2003); Candeia (2013); Vanderley (2015).	5
Rago, M.	Madeira (1998); D'Angelo (2000); Queluz (2000); Gomes (2004); Pandini (2006); Figueiredo (2017); Lima (2020).	7
Romanelli, O. de O.	Gomes (2004); Gurgel (2007); Pereira (2008); Candeia (2013); Sousa (2015); Vanderley (2015).	6
Sanfelice, J. L.	Candeia (2013); Sousa (2015); Lima (2020).	3
Saviani, D.	Candeia (2013); Nascimento (2013); Sousa (2015); Vanderley (2015); Silva (2016); Carvalho (2017); Figueiredo (2017); Lima (2020); Sousa (2020).	9
Schwartzman, S.	D'Angelo (2000); Gomes (2004); Silva (2016); Carvalho (2017).	4
Schwartzman, S.; Bomeny, H. M. B.; Costa, W. M. R.	Kunze (2005); Gurgel (2007); Sousa (2015); Silva (2016).	4
Sevcenko, N.	Queluz (2000); Sousa (2015); Carvalho (2017).	3
Simson, O. R. de M. V.	Gomes (2004); Pereira (2008).	2
Soares, M. de J. A.	Bastos (1980); Madeira (1998); D'Angelo (2000); Queluz (2000); Souza (2002); Patrício (2003); Gomes (2004); Kunze (2005); Gurgel (2007); Pereira (2008); Candeia (2013); Figueiredo (2017); Lima (2020); Sousa (2020).	14
Sodré, N. W.	D'Angelo (2000); Gurgel (2007).	2

AUTORES	AUTORES DA PRODUÇÃO EM ANÁLISE E ANO DE CONCLUSÃO DO ESTUDO	NÚMERO DE INDICAÇÕES
Souza, R. F. de.	Patrício (2003); Gomes (2004); Pandini (2006); Gurgel (2007); Pereira (2008); Candeia (2013); Silva (2013); Sousa (2015); Vanderley (2015); Figueiredo (2017); Lima (2020); Sousa (2020).	12
Teixeira, A. S.	Madeira (1998); Gomes (2004).	2
Thompson, E. P.	Madeira (1998); Pandini (2006); Lima (2020).	3
Vago, T. M.	Gurgel (2007); Candeia (2013); Venturini (2013).	3
Veiga, C. G.	Kunze (2005); Pandini (2006); Gurgel (2007); Pereira (2008); Candeia (2013); Silva (2013); Sousa (2015).	7
Vidal, D. G.	D'Angelo (2000); Gurgel (2007); Silva (2013); Candeia (2013); Lima (2020).	5
Vidal, D. G.; Abdala, R. D.	Lima (2020).	1
Vidal, D. G.; Camargo, M. J. G.	Gomes (2004).	1
Vidal, D. G.; Hilsdorf, M. L. S.	Pandini (2006).	1
Vidal, D. G.; Schwartz, C. M.	Lima (2020).	1
Weinstein, B.	Queluz (2000); Souza (2002); Pandini (2006); Carvalho (2017).	4
Werle, F. O. C.	Madeira (1998); Candeia (2013); Sousa (2015); Lima (2020).	4
Werle, F. O. C.; Brito, L. M. T. de S.; Colau, C. M.	Candeia (2013).	1
Werle, F. O. C.; Mello, L.	Gomes (2004).	1

Fonte: elaborado pela autora, 2023.