

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TÚLIO MARCEL RUFINO DE VASCONCELOS FIGUEIREDO

O BRASIL MODERNO E A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO EM CUIABÁ:
A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE MATO GROSSO (1909-1942)

Goiânia

2017

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES
ELETRÔNICAS DE TESES E
DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Túlio Marcel Rufino de Vasconcelos Figueiredo.

Título do trabalho: *O Brasil moderno e a educação para o trabalho em Cuiabá: a Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (1909-1942).*

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 22/08/2017.

¹Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente
- Submissão de artigo em revista científica
- Publicação como capítulo de livro
- Publicação da dissertação/tese em livro

²A assinatura deve ser escaneada.

TÚLIO MARCEL RUFINO DE VASCONCELOS FIGUEIREDO

**O BRASIL MODERNO E A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO EM CUIABÁ:
A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE MATO GROSSO (1909-1942)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Edna Mendonça Oliveira de Queiroz.

Goiânia

2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de
Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Rufino de Vasconcelos Figueiredo, Túlio Marcel

O Brasil moderno e a educação para o trabalho em Cuiabá

[manuscrito]: A Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (1909 1942) / Túlio Marcel

Rufino de Vasconcelos Figueiredo. - 2017.

127 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Edna Mendonça Oliveira de Queiroz.

(Stricto Sensu) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

Bibliografia.

Inclui siglas, mapas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

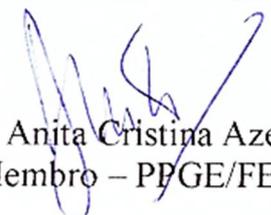
1. Educação para o trabalho. 2. Modernização brasileira. 3. Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso. I. Mendonça Oliveira de Queiroz, Edna, orient. II. Título.

CDU 37(09)

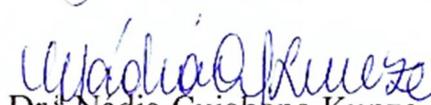
ATA DE REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE TÚLIO MARCEL RUFINO DE VASCONCELOS FIGUEIREDO - Aos vinte e dois dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezessete (22/08/2017), às 14h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: **Prof.^a Dr.^a Edna Mendonça Oliveira de Queiroz**, orientadora, doutora em Educação pela UFG; **Prof.^a Dr.^a Anita Cristina Azevedo Resende**, doutora em Ciências Sociais pela PUC SP e a **Prof.^a Dr.^a Nádia Cuiabano Kunze**, doutora em Educação pela USP, para, sob a presidência da primeira e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: **ÃO BRASIL MODERNO E A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO EM CUIABÁ: A ESCOLA DE APRENDIZES E ARTÍFICES DE MATO GROSSO (1909-1942)Ö**, em nível de Mestrado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Túlio Mareei Rufino de Vasconcelos Figueiredo**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof.^a Dr.^a Edna Mendonça Oliveira de Queiroz que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida ao autor da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu o examinando, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução n^o 1063/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 17h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.



Prof.^a Dr.^a Edna Mendonça Oliveira de Queiroz
Presidente – PPGE/FE/UFG



Prof.^a Dr.^a Anita Cristina Azevedo Resende
Membro – PPGE/FE/UFG



Prof.^a Dr.^a Nádia Cuiabano Kunze
Membro – IFMT

À memória da Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso que constituiu a primeira configuração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT).

AGRADECIMENTOS

Às escolas: Escola Municipal Elias Carrijo de Souza, em Mineiros (GO); Escola Estadual Polivalente Antônio Carlos Paniago, em Mineiros (GO); Escola Estadual Professora Alice Pereira Alves, em Mineiros (GO); Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), em Cáceres (MT); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), em Cuiabá (MT); e Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia (GO). Todas elas intuições públicas que contribuíram, e continuam contribuindo, com minha formação.

Ao Programa de Mestrado Interinstitucional em Educação do IFMT em parceria com a UFG, incluindo-se a Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação do IFMT, fundamentais para inserção deste pesquisador no mundo acadêmico.

Aos gestores do IFMT, incluindo-se todos os servidores e colaboradores da Pró-reitoria de Administração, pelo apoio e entendimento do processo de formação acadêmica concomitante com as atividades inerentes ao exercício da função do Pró-reitor de Administração.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (Fapemat) pelo fomento ao estudo.

Aos amigos de Goiânia Rafael, Carmem e Ana Paula que acompanharam um intensivo mês de estudos na Faculdade de Educação da UFG.

Aos amigos do triângulo mineiro Daniel e Diogo que deram força e pela torcida.

Às Professoras Anita Cistina Azevedo e Nádia Cuiabano Kunze, pela leitura atenta, críticas sinceras e apontamentos seguros, no momento da qualificação e defesa, o que contribuíram para o bom andamento e fechamento da pesquisa.

À Professora Dra. Edna Mendonça Oliveira de Queiroz pelo conhecimento, compromisso, cordialidade, carinho e tranquilidade na condução do processo de orientação desta dissertação.

À comunidade do Santuário de Nossa Senhora Auxiliadora de Cuiabá, pois foi nesse meio que aprendi o valor da minha fé.

Aos meus familiares, mãe, padrasto, irmão que acreditaram nos meus esforços para chegar a esta etapa de minha vida.

RESUMO

FIGUEIREDO, T. M. R. V. O Brasil Moderno e a educação para o trabalho em Cuiabá: a Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (1909-1942). 2017. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) ó Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

Inserida na linha de pesquisa Fundamentos dos Processos Educativos, esta dissertação objetivou investigar o projeto educacional destinado a formar para o trabalho em Cuiabá, na primeira metade do século passado. Teve-se como referência os processos de modernização instituídos pelo Estado e pela elite brasileira, que se traduziam em possibilidades de industrialização, urbanização e civilização do país no período em análise. Esses elementos esbarravam na herança de um país escravista, de economia rural e cuja população era quase toda analfabeta. Fundamentada nos estudos de Florestan Fernandes sobre a revolução burguesa no Brasil, a pesquisa analisou os processos econômicos, políticos e sociais da trama constitutiva da modernidade brasileira, que se estabelecia com base no capitalismo dependente. Observou-se que esses processos convergiram para um projeto de educação, em especial aquele que formaria a força de trabalho, que se materializou na rede federal de escolas de artes e ofícios. Nesse contexto, foi instalada em Cuiabá, em 1909, a Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (EAAMT), destinada a formar os jovens mato-grossenses para exercerem profissões específicas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza histórica e documental, que contou com a análise de fontes oficiais, fontes da instituição analisada e da literatura sobre a escola até então produzida. Constatou-se que a EAAMT se desenvolveu como expressão dos ideais de oBrasil Moderno, na perspectiva de um projeto formativo que se orientava pelos padrões sociais e princípios morais predeterminados pelas instâncias de poder. A esse processo educativo, 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 sua força de trabalho.

Palavras-chave: educação para o trabalho, modernização brasileira, Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso.

ABSTRACT

FIGUEIREDO, T. M. R. V. The modern Brazil and education for work in Cuiabá: the School of Craftsmen Apprentices of Mato Grosso (1909-1942). 2017. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) ó Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

Inserted in the research of Foundations of Educational Processes, this dissertation aimed to investigate the educational project destined to train for the work in Cuiabá, in the first half of last century. The modernization processes instituted by the State and the Brazilian elite, which translated into possibilities of industrialization, urbanization and civilization of the country in the period of analysis were used as reference. These elements ran up against the inheritance of a slave country, a rural economy whose population was almost entirely illiterate. Based on the studies of Florestan Fernandes on the bourgeois revolution in Brazil, the research analyzed the economic, political and social processes of the constitutive fabric of Brazilian modernity, which established in base of the dependent capitalism. It observed that these processes converged to an education project, especially the one that would form the work force, which materialized in the federal network of schools of arts and crafts. In this context, the School of Craftsmen Apprentices of Mato Grosso (EAAMT) was set up in Cuiabá in 1909 to train young Mato Grosso to practice specific professions. It is a qualitative research, of historical and documentary nature, that counted on the analysis of official sources, sources of the analyzed institution and the literature on the school until then produced. It was verified that the EAAMT developed as an expression of the ideals of "Modern Brazil", in the perspective of a formative project that was guided by the social standards and moral principles predetermined by the instances of power. To this educational process, rational, practical and useful activities were articulated to modernity, which promoted the subordination of the workers to the new economic relations, which demanded efforts to live from their work force.

Key-words: professional education, Brazilian modernity, School of Craftsmen Apprentices of Mato Grosso.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Distribuição das EAAS no território nacional em 1909.....	49
Imagem 2 - Fac-símile da capa do relatório do ministro Assis Brasil de 1933.....	57
Imagem 3 - Oficina de alfaiataria da EAA de Natal, em 1925.....	61
Imagem 4 - Principais atividades econômicas no espaço mato-grossense no início do século XX	80

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Fontes analisadas	14
Quadro 2 - Leis orgânicas para a educação (1942-1946).....	46
Quadro 3 - Data de início do funcionamento das EAAs.....	50
Quadro 4 - Relatórios dos ministros do MAIC (1909-1930)	56
Quadro 5 - Informações da EAAMT relativas a 1917.....	60
Quadro 6 - Informações da EAAMT relativas a 1926.....	61
Quadro 7 - Instruções legais expedidas até 1930.....	65
Quadro 8 - Principais medidas do Decreto nº 9.070/1909	67
Quadro 9 - Frequência nas EAAS no período 1910-1911	69
Quadro 10 - Composição das ACMs	72
Quadro 11 - A EAAMT nos relatórios do MAIC.....	96
Quadro 12 - Currículo padronizado das EAAS (1926).....	109
Tabela 1 - Exportações de Mato Grosso no ano de 1929	86
Tabela 2 - Matrículas, eliminações e frequência (1910-1929).....	102
Tabela 3 - Matrículas no período noturno (1919-1929).....	103
Tabela 4 - Dados financeiros da ACM/EAAMT (1918-1927).....	104
Tabela 5 - Produção e renda da EAAMT (1913-1928).....	111

LISTA DE SIGLAS

ACM	Associação Cooperativa de Mutualidade
CRL	Center for Research Libraries
EAA	Escola de Aprendizes Artífices
EAAMT	Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
IFMT/CBA	IFMT/ <i>Campus</i> Cuiabá-Coronel Octayde Jorge da Silva
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAIC	Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
MJNJ	Ministério da Justiça e Negócios Interiores
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 A MODERNIZAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO.....	17
1.1 O contexto brasileiro e a educação para o trabalho do fim século XIX ao início do século XX	17
1.1.1 A igreja católica e a educação profissional	21
1.1.2 Ordem pública, aparato repressivo e controle social	25
1.1.3 Ideologias burguesas do fim do século XIX e início do século XX	27
1.2 O desenvolvimento do capitalismo no Brasil e a educação para o trabalho	31
1.2.1 O fazendeiro de café, suas variações, e o imigrante	38
1.3 A educação brasileira nas primeiras décadas do século XX	43
2 AS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES: UM PROJETO NACIONAL.....	49
2.1 A constituição e desenvolvimento das EAAs	50
2.2 A estruturação e regulamentação das EAAs	55
2.2.1 Os problemas enfrentados	62
2.2.1.1 O corpo docente: formação e contratação	62
2.2.1.2 A precariedade das instalações físicas	63
2.2.1.3 A regulamentação	65
2.2.1.4 A frequência escolar	69
2.3 A Associação Cooperativa e de Mutualidade	71
2.4 O plano de remodelação das EAAs.....	73
3 A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE MATO GROSSO: UMA EXPRESSÃO DOS PROCESSOS DE MODERNIZAÇÃO EM CUIABÁ	77
3.1 O desenvolvimento do capitalismo em Mato Grosso.....	77
3.2 O contexto educacional de Mato Grosso do fim século XIX ao início do século XX	89
3.2.1 As iniciativas de modernização escolar em Mato Grosso	92
3.3 A Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS	121

INTRODUÇÃO

Nas primeiras décadas do século XX, as relações entre a modernização brasileira e a criação de escolas de formação profissional estabeleceram-se a partir de processos históricos que permitiram que a nação fosse repensada. Na compreensão de Ianni (1996, p. 13), havia uma tentativa de entrar no ritmo da história, levar o país, que estava atrasado, a um patamar mais avançado e desenvolvido. Estava em marcha, conforme o autor, a ideia de Brasil Moderno, de uma revolução burguesa, não nos moldes e parâmetros de outras ocorridas no mundo, mas com contornos próprios ao contexto brasileiro².

Para Ianni (1996), esses processos de modernização visavam o atendimento dos interesses da classe dominante. Entende-se que o projeto educacional proposto pelos republicanos fazia parte dos ideais de progresso e modernidade que se materializaram na educação dirigida à classe trabalhadora. E, inspirado pelas análises deste autor, a busca pela compreensão desse processo foi o que instigou a realização desta pesquisa.

Como profissional da educação pública que atua no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), este pesquisador interessou-se por conhecer os meandros da história dos cursos profissionalizantes no Brasil e, em particular, em Mato Grosso. O IFMT, voltado para a oferta de ensino básico, técnico e tecnológico, possui raízes em 1909, época em que foi instalada uma unidade da rede federal de escolas de artes e ofícios no estado. Por isso, a pesquisa teve o propósito de investigar o projeto educacional destinado à formação para o trabalho em Cuiabá, tendo como referência os processos de modernização e de civilização mediados pelo Estado e pela elite brasileira.

Norteou-se pela seguinte questão: 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)? Considerou-se, como expressão desse processo, a Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (EAAMT), criada em 23 de setembro de 1909, pelo Decreto nº 7.566, do então presidente da República Nilo Peçanha. Suas atividades tiveram início em 1º de janeiro de 1910, na capital de Mato Grosso, com a finalidade de formar operários e contramestres, mediante uma educação destinada aos jovens que pretendessem aprender um ofício específico. A escola permaneceu com essa denominação até 1942, quando foi substituída pela Escola Industrial de Cuiabá.

² Segundo Ianni (1996), outros autores também interpretaram o Brasil e seu processo de modernização, tal como Florestan Fernandes, Oliveira Viana, Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre, Roberto C. Simonsen e Caio Prado Junior.

No recorte da pesquisa, 1909 a 1942, entendeu-se que as escolas federais de artes e ofícios se constituíram dentro de um contexto histórico peculiar, marcado, sobretudo, pelo fim da escravidão e o advento da República, episódios que favoreceram o embate entre ideais que almejaram alterar as práticas sociais, políticas e econômicas até então vigentes. Como resultado, um projeto de Brasil Moderno ganhava corpo, visando a constituição de uma sociedade nova, moderna, urbanizada, industrializada, que, em suma, colocasse o Brasil no conjunto das nações mais avançadas.

Nesse sentido, discutir a educação dirigida à classe trabalhadora, em especial às novas gerações, como uma das formas de transformar a realidade brasileira pode elucidar os processos de modernização que delineavam a formação de sujeitos para uma sociedade nova. Além do mais, para essa sociedade, a necessidade de educar os jovens para e pelo trabalho concorria com pautas sociais e com demandas de classe.

No âmbito da pauta social, considerava-se ser necessário fazer frente ao analfabetismo, dar ocupação aos pobres, produzir mão obra para a indústria, estabelecer controles sobre a massa de trabalhadores, para que esses não se envolvessem em movimentos grevistas ou se interessassem pelos ideais socialistas, anarquistas ou comunistas em evidência naquele momento, entre outras questões. Nas demandas de classe, a intenção era conduzir os filhos da elite brasileira a imporem-se como força social, política e econômica, e destinar, aos filhos da classe trabalhadora, uma formação que atendesse o projeto burguês de civilidade, voltado para o trabalho nas cidades e o desenvolvimento de atividades econômicas industriais.

Na tarefa de compreender esses processos, a pesquisa valeu-se da interpretação que Florestan Fernandes (1976) faz do Brasil de então, quando analisa a constituição de uma revolução burguesa³. Privilegiaram-se as análises do autor não em detrimento de outros estudos ou no sentido de esgotar possibilidades, e sim porque se considera que ele discute com mais propriedade os fundamentos dos processos econômicos, políticos e sociais da trama constitutiva da modernidade brasileira. Foi a partir de seus estudos que se tornou possível indagar, especificamente, sobre a região de Mato Grosso, para analisar a educação profissional em Cuiabá.

Sabe-se que, mesmo não tendo Fernandes (1976) tratado particularmente da educação profissional, os processos envolvidos na revolução burguesa de que fala conduziram a ações no âmbito das relações sociais e econômicas que se materializaram, entre tantas, nas Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs). Entende-se, ainda, que a história da educação não caminha

³ A expressão foi cunhada por Fernandes em sua obra *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica* (1976).

desconexa da história da sociedade, e, por isso, a criação das EAAs está imbricada nos interesses sociais, políticos e econômicos das instâncias mediadoras entre o Estado e a sociedade civil.

De acordo com Fernandes (1976, p. 20), a implantação e desenvolvimento da civilização ocidental e moderna no Brasil, entendidos como revolução burguesa, são entendidos a partir dos agentes humanos das grandes transformações histórico-sociais que estão por trás da desagregação do regime escravocrata-senhoril e da formação de uma sociedade de classes no Brasil (p. 21). Para além desses aspectos, Fernandes (1976) ressalta a base psicocultural e política necessária ao processo de mudanças estruturais e da nova configuração das relações de forças sociais, políticas e econômicas que se organizavam. A combinação desses aspectos consistiu no eixo da análise que se buscou realizar neste estudo.

Esse processo pode ser analisado sob dois aspectos. O primeiro, pela ausência de um evento histórico peculiar, e sim pelo desenvolvimento de um fenômeno estrutural, que se pode reproduzir de modos relativamente variáveis, dadas certas condições ou circunstâncias, desde que certa sociedade nacional possa absorver o padrão de civilização que a converte numa necessidade histórico-social (FERNANDES, 1976, p. 20). O segundo foi caracterizado pelas intenções e interesses de favorecer uma determinada classe social que se constituía e dava origem a novas formas de organização do poder em três níveis concomitantes: da economia, da sociedade e do Estado (p. 20).

Desse modo, a pesquisa parte do pressuposto de que a história pode elucidar questões do presente e de que este se acha fortemente impregnado de vários passados, conforme pontua Ianni (1996, p. 63). Até porque, conforme o autor, a história não se esgota e não pode ser refeita, ao contrário, a história se resgata seletivamente, a partir do presente (p. 54).

No ofício da investigação, o pesquisador, ciente da importância do rigor metodológico exigido pela pesquisa, beneficiou-se da história para obter respostas às reflexões investigativas que surgiram no decorrer do processo. O movimento de entender a produção das fontes históricas das instituições escolares objetos da investigação, no seu momento histórico e seu entrelaçamento como instâncias de poder, auxilia a revelar realidades não aparentes (SAVIANI, 2006).

Nesse sentido, buscou-se registros históricos que testemunhassem a constituição e o desenvolvimento da EAAMT no período em que a escola esteve vinculada a dois ministérios: ao da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), de 1909 a 1930, e ao da Educação e Saúde Pública (MESP), de 1930 a 1942. Esse processo de transferência da responsabilidade pela educação atendia a tendência de centralização das decisões do início do governo de Getúlio

Vargas, que, ao defender uma interferência ativa da União nessa área, criou um ministério específico para tratar de assuntos pertinentes à área.

Essa delimitação e recorte realizados seguem orientações de Saviani (2006)⁴, para quem o pesquisador, ao eleger documentos como fontes da história da educação, deve indicar quais fontes e períodos serão analisados. Isso para evitar que a pesquisa refira genericamente a todos os registros, dos mais variados tipos, que podem ser encontrados sobre uma determinada instituição escolar.

A investigação, portanto, buscou articular as pesquisas sobre o tema com as fontes primárias disponíveis nos arquivos públicos do Center for Research Libraries (CRL)⁵ e do IFMT/*Campus* Cuiabá-Coronel Octayde Jorge da Silva (IFMT/CBA)⁶, destacadas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Fontes analisadas

Fonte	Período	Quantidade
Relatórios expedidos pelo MAIC	1909 a 1929	19 relatórios
Relatórios expedidos pelo MESP	1933	01 relatório
Mensagens dos Governadores de Mato Grosso	1912, 1916, 1920, 1921, 1927, 1928 e 1929	07 mensagens
Atas de constituição da ACM/EAAMT	Fev. e nov. de 1913	02 atas
Folhas de pagamento por serviços extraordinários da EAAMT	Ago., set. e out. de 1940	03 fichas
Folhas de pagamento das percentagens da administração da EAAMT	Ago. e set. de 1949	02 fichas
Boletins de informações das EAAMT	1933 a 1942	10 boletins

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota: As duas primeiras fontes fazem parte do acervo da biblioteca digital do CRL, enquanto as demais, do acervo do IFMT/CBA.

A seleção das fontes pautou-se, aleatoriamente, em critérios de localização e exame de acervos constantes de pesquisas acadêmicas consultadas. Parte desses documentos consiste em registros oficiais (leis, mensagens e relatórios) emanados de autoridades, quando investidas em função pública (ministros e governadores). Entende-se que as fontes oficiais são valiosas informações, pois possibilitam apontar questões estratégicas para a constituição e o desenvolvimento das instituições públicas. Sob esse ponto de vista, e para evitar que essas fontes neutralizem os agentes e os processos que se sucederam na EAAMT, decidiu-se realizar o seu cruzamento com outras fontes primárias, produzidas pela própria instituição (atas, fichas e formulários) e com fontes secundárias, no caso, as pesquisas consultadas.

⁴ Saviani (2006), no artigo "Breves considerações sobre fontes para a história da Educação", estabeleceu alguns critérios a serem observados nas pesquisas que envolvam fontes da história de instituições escolares. Para o autor, o pesquisador, a fim de buscar respostas à sua pergunta de pesquisa, deve divulgar quais documentos serão tomados como fontes, além de outros critérios que foram observados nesta pesquisa.

⁵ O CRL é uma base de dados sediada na cidade de Chicago, Estados Unidos.

⁶ O IFMT/*Campus* Cuiabá-Coronel Octayde Jorge da Silva é uma instituição vinculada ao IFMT. Teve sua primeira configuração como Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (1909-1941).

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. Essas fontes indicam produções humanas que são a base, o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características se busca compreender, como também, a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Ao contrário do que se pensa, assinala o autor, as fontes históricas não são a fonte da história, ou que delas a história brota e flui. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história (SAVIANI, 2006, p. 28-29).

Atenta a essas orientações, a pesquisa define-se como de caráter qualitativo, histórico e documental. Sua natureza qualitativa privilegia o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 21).

Entendendo-se que a escola não é um campo neutro, buscou-se investigar a história das EAAs, em especial da EAAMT. A intenção foi desvendar os nexos entre os processos que se desenvolveram nos âmbitos social, econômico e político, produzidos no confronto das relações de poder entre as classes que se constituíram durante a modernização brasileira do princípio do século passado.

Além das fontes oficiais, outras foram também analisadas, a fim de possibilitar análises mais condizentes com a constituição e o desenvolvimento da escola de aprendizes de Mato Grosso. Quanto à produção histórico-educacional acerca das EAAs, destaca-se o trabalho de Kunze (2005), *A Escola de Aprendizes e Artífices de Mato Grosso (1909 - 1941)*, que abordou a instituição em Cuiabá. Acrescem-se os trabalhos de Cintra (2004), DeAngelo (2000), Pandini (2006) e Patrício (2003), que discutiram as EAAs de outras localidades e que foram consultados para ancorar as análises aqui apresentadas.

O estudo foi dividido em três capítulos. O Capítulo I, a modernização brasileira e a educação para o trabalho, colocou em evidência os elementos constitutivos da modernidade brasileira. Destacaram-se as condições sociais e do trabalho no Brasil do fim do século XIX e início do século XX, e abordou-se a desvalorização do trabalho manual e mecânico e o papel que ideologias burguesas (tais como a maçonaria e o industrialismo) tiveram para alterar esse quadro, impulsionando o fomento à industrialização.

No segundo momento, discorreu-se acerca dos contornos do capitalismo no Brasil. Observaram-se as crises do capitalismo e seus efeitos; o fenômeno da imigração e suas implicações econômicas e sociais; os ideais de educação de um modo geral e da educação profissional do regime republicano e anterior a ele, em particular; e o industrialismo. Em meio a essa trama de elementos, constatou-se a atenção dada aos aparatos educativos, tanto pelo Estado como por outros setores da sociedade. Esses aparatos, delineados por ideologias hegemônicas, buscavam, na educação, a dissolução de problemas sociais e econômicos.

No Capítulo II, ãAs Escolas de Aprendizes e Artífices: um projeto nacionalö, discutiu-se o desenvolvimento do projeto republicano de implantação de escolas de cunho profissional em todos os estados do país. Apresentaram-se os argumentos para a criação das EAAs, mediante análises das fontes históricas anunciadas e da literatura relacionada ao tema. Apresentaram-se, também, as novas configurações exigidas das escolas pelo Estado varguista, o que levou à criação de Escolas Industriais e Escolas Técnicas, substituindo, então, às EAAs.

O Capítulo III, ãA Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso: um marco para os processos de modernização da educação profissional em Cuiabãö, toma como base os processos de modernização brasileira discutidos no Capítulo I, para a apreensão de como esse processo se desenvolveu em Mato Grosso. Valeu-se, ainda, do que foi discutido no Capítulo II, para entender como se materializou o projeto das escolas federais de artes e ofícios na capital mato-grossense. Nesse sentido, retomou-se a pergunta central de pesquisa para buscar os nexos entre o processo de modernização e a educação para o trabalho em Cuiabã.

1 A MODERNIZAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO

A modernidade brasileira teve por referência os processos econômicos, políticos e sociais defendidos pelo Estado republicano e pela elite nacional, que, em fins do século XIX e início do século XX, almejavam retirar o país da condição de atraso diante das nações civilizadas. Esses processos permitiriam a inserção do Brasil nas relações dominantes do capitalismo moderno, e, entre outros, promoveriam o desenvolvimento dos centros urbanos e da industrialização, bem como dinamizariam a economia e as relações sociais.

Por outro lado, essas ações modernizadoras e civilizadoras dependiam, entre tantos, de aparatos educativos necessários para eliminar o analfabetismo e as marcas de uma sociedade escravocrata, qualificar a mão de obra necessária que se concentrava nos centros urbanos, e atender às indústrias em expansão.

A análise desses processos históricos pode ser reveladora das tensões que permeiam a educação para o trabalho e as questões sociais, políticas e econômicas, no sentido de permitir a apreensão das mediações implicadas nos processos de formação para o trabalho das novas gerações.

1.1 O contexto brasileiro e a educação para o trabalho do fim século XIX ao início do século XX

No período que antecedeu a Proclamação da República (1889), a economia brasileira baseava-se na mão de obra escrava e negra, e o trabalho artesanal e as manufaturas eram vistos com desdém e desinteresse pelos estratos sociais dominantes. Para essa sociedade, o trabalho manual e mecânico era uma atividade inferior, própria de escravo, de negro (FAUSTO, 2015).

Quando era necessário um trabalho manufatureiro de grande porte, por exemplo, a fabricação de armas e embarcações para uso militar, o Estado coagia homens livres e pobres que se encontravam em condições de vulnerabilidade social e os transformava em operários. Por ter um caráter de trabalho compulsório, esses empreendimentos militares foram conhecidos como prisões (CUNHA, L., 2000).

Desde o início do século XIX, para garantir e ampliar as forças de trabalho do Exército e da Marinha, o Estado organizou casas de educandos de caráter militar. Batizadas de Companhias de Menores Aprendizes, essas instituições funcionavam nas dependências dos arsenais de guerra do Exército e da Marinha e tinham como um de seus objetivos disciplinar pelo trabalho os jovens pobres, denominados à época desvalidos da fortuna (CRUDO, 2005).

Os arsenais militares eram bases mantidas no período colonial e imperial para garantir e proteger as áreas de fronteira. Na região de Mato Grosso, por exemplo, na proximidade com países vizinhos (Bolívia e Paraguai), era comum o surgimento de movimentos separatistas e confrontos bélicos, como a Guerra do Paraguai⁷, o que incentivou o Estado a instalar os seguintes estabelecimentos militares na região: o Arsenal de Guerra da Província de Mato Grosso (1808-1915)⁸ e o Arsenal de Marinha da Província de Mato Grosso (1825-1878)⁹. Segundo Rodrigues (2009), esses estabelecimentos armazenavam, consertavam e fabricavam armas e embarcações, e outros artefatos bélicos que eram utilizados nas funções militares.

Para além dessas atribuições, os arsenais exerciam função disciplinadora para e pelo trabalho, fazendo cumprir um projeto de caráter civilizador do Estado, pautando-se na profissionalização das instituições militares e com base nos modelos das nações hegemônicas (MELLO, 2009). Desse modo, atendia à necessidade de viabilizar a educação formativa dos quadros, dispondo de preceitos disciplinares e de organização, com base em princípios de obediência, severidade e regularidade. O esforço despendido para profissionalizar os militares fez o Estado Imperial enviar oficiais para serem treinados no exterior e fundar escolas para formação de praças¹⁰.

No entanto, esse projeto civilizador esbarrava em alguns entraves relacionados ao contexto econômico, baseado na produção agrícola monocultora, dependente do mercado externo e da propriedade de terra centrada em latifúndios. Nos poucos centros urbanos da época, coexistia grande quantidade de homens livres e libertos, que, limitados a desenvolver pequenas atividades manuais, ficavam marginalizados, constituindo uma parcela empobrecida da população. Assim, em um momento histórico de poucas oportunidades de trabalho, os

⁷ A Guerra do Paraguai foi um conflito travado entre os países da Tríplice Aliança (Argentina, Brasil e Uruguai) e o Paraguai. Desencadeada entre os anos de 1864 e 1870, o conflito envolvia questões de domínio das fronteiras e a navegação nos rios platinos (FAUSTO, 2015).

⁸ Criado em 1818 por D. João VI, Rei de Portugal, com o nome de Real Trem de Guerra, o Arsenal de Guerra da Província de Mato Grosso teve sua construção iniciada em 1819, vindo a concluir-se em 1832. Em 1831, por determinação de lei, seu nome foi alterado para Arsenal de Guerra da Província de Mato Grosso até ser extinto em 1889. Atualmente o prédio foi tombado como patrimônio histórico, constituindo-se no Centro Cultural Jamil Boutros Nadaf, ou simplesmente SESC ó Arsenal (SESC, s.d.).

⁹ O Arsenal de Marinha da Província de Mato Grosso foi criado em 1827. O conjunto Arsenal/Canhoneiras/Companhia de Imperiais Marinheiros passou a denominar-se Trem Naval de Mato Grosso em 1843. Ao longo dos anos, com as dificuldades provocadas pela escassez de madeira para a construção naval e ante as condições adversas de navegabilidade do rio Cuiabá, além da Guerra do Paraguai, o arsenal foi transferido para a cidade de Ladário (1878), situado no sudoeste da Província de Mato Grosso, hoje estado do Mato Grosso do Sul (MARINHA DO BRASIL, 2017).

¹⁰ A Academia Real Militar foi um exemplo de instituição escolar militar do período. Criada em 1810, essa escola deu origem à atual Academia Militar das Agulhas Negras (OLIVEIRA, A., 2016).

trabalhadores, voluntária ou forçadamente, tentavam a sorte nos estabelecimentos militares (MELLO, 2009).

O objetivo dos arsenais militares, conforme Crudo (2005), não foi possibilitar a empregabilidade ou a mobilidade social, e sim garantir a reprodução de trabalhadores, essencial para a manutenção das atividades do Estado, em particular do Exército. A autora afirma também que os ensinamentos de ofícios, apesar de atenderem às necessidades de formação de mão de obra para a manutenção e abastecimento de tropas do Exército, encarregadas pela defesa do país, coadunavam com o projeto das elites imperiais de disciplinar pelo trabalho a população livre e pobre, considerada como ameaçadora da paz e da ordem social.

Com esse pensamento, iniciativas privadas de educação profissional foram registradas. De acordo com Cunha, L. (2000), foram instituídas as sociedades por cotas, que eram instituições particulares cujo funcionamento dependia de subsídios do governo e que tinham como objetivo manter escolas para artesãos e operários. A fundação do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro em 1858, pela Sociedade Propagadora das Belas-Artes¹¹, é um exemplo desse tipo de empreendimento.

O Liceu fazia parte de um amplo projeto da elite intelectual do Império para transformar o Brasil em uma nação civilizada. Conforme Murasse (2001a, p. 3), essa Instituição, organizada diante do atraso da indústria brasileira, propunha-se elevá-lo ao mesmo patamar de nações mais civilizadas, através da educação do povo. A autora pontua que, em meados do século XIX, a sociedade brasileira se deparou com dois grandes desafios: enfrentar a crise de superprodução gerada pelas nações europeias hegemônicas e implantar a educação pública no país, sobretudo, a formação técnico-científica.

A crise de superprodução europeia causou um descompasso entre a superprodução de mercadorias nas indústrias e uma população de trabalhadores que não tinha poder aquisitivo para consumi-las. Surge, assim, a necessidade histórica de reordenamento internacional das relações capitalistas, o que, entre outras ações, demandou a ampliação do mercado mundial e contou com as antigas colônias para, entre outros objetivos, promover o fluxo da produção.

Essa reorganização econômica estava sob o comando da Inglaterra, e tinha como principal objetivo buscar um desenvolvimento no modo de produção capitalista. Para tanto, seriam necessárias novas diretrizes tanto para conduzir o progresso técnico-científico quanto para encaminhar o progresso moral, pois

¹¹ A Sociedade Propagadora das Belas-Artes (1856) foi fundada pelo arquiteto Francisco Joaquim Bethencourt da Silva, com o apoio de membros das elites intelectuais. Tinha como principal objetivo formar os sujeitos por meio de ensino das artes úteis, isto é, aplicáveis aos ofícios e às indústrias (MURASSE, 2001a).

[...] o primeiro [progresso técnico-científico] teve, na industrialização, o seu ponto nevrálgico; o segundo [o progresso moral], na educação pública, com especial atenção ao ensino técnico [...]. Modernizar e civilizar constituíram em dupla tarefa para a burguesia no aprimoramento, ou ainda, na retomada do desenvolvimento da ordem capitalista. (MURASSE, 2001b, p. 8)

Nessa busca pelo desenvolvimento, pelo progresso e pela modernização capitalista, a necessidade de instituir a educação pública, sobretudo, na modalidade técnico-profissional, essencialmente destinada à classe trabalhadora, era cada vez mais colocada em pauta. As interferências do Estado na educação passaram a ser mais evidentes, pois a educação popular era necessária para manter o controle social sobre os trabalhadores (MURASSE, 2001a).

O modelo de reorganização econômica desencadeado na Europa em meados do século XIX atingiu diretamente a organização social do Brasil, que tinha ainda na força de trabalho escrava o sustentáculo da produção de riqueza. Por isso, emergia a necessidade de transformar escravos em trabalhadores livres, como também absorver, pelo menos em parte, o crescente excedente de trabalho e os braços livres que já havia se desenvolvido na Europa, conforme pontua Murasse (2001a, p. 10). «Essa emigração moderna [...] era fruto da maturidade da Revolução Industrial na Inglaterra, que havia produzido, por outro lado, os navios a vapor, as ferrovias, a maquinaria industrial e, principalmente, os capitais disponíveis para investir no estrangeiro» (MURASSI, 2001b, p. 10).

Além do mais, a escravidão, como força de trabalho nas colônias, não era mais necessária porque o desenvolvimento crescente das forças produtivas sociais estava produzindo o excedente de trabalhadores aligeirados do processo produtivo. Esse movimento dá base para o início dos processos migratórios de âmbito mundial que, no Brasil, atendeu ao objetivo de civilizar a nação (QUEIROZ, 1977).

A despeito disso, Fernandes (1976) destaca que, à medida que se instituía o capitalismo moderno como sistema econômico, a sociedade brasileira desenvolvia um tipo peculiar de sociedade, que buscava se organizar para se adaptar às potencialidades econômicas, culturais e políticas de então. Surgia, assim, uma ordem social competitiva, em contraposição ao contexto tradicional. As estruturas herdadas da época colonial, mesmo não sendo dinâmicas, foram sendo adaptadas para desencadear processos econômicos com as características dos mercados modernos.

Embora a dominação patrimonialista, com elementos da mão de obra escrava e de uma elite aristocrática agrária, impedisse e neutralizasse os elementos competitivos, essa mesma ordem sofreu certos impactos desagregadores na sua estrutura funcional e na ordem senhorial escravocrata, decorrentes dos dinamismos da economia externa que haviam sido absorvidos

pela economia interna. Nesse sentido, a inserção desses processos econômicos ocasionou a desagregação da ordem, não de forma integral, direta e imediata, mas gradual, superficial e combinada. Aos poucos, em uma sucessão histórica, esses processos tornaram-se consistentes e imbricados à lógica mundial (FERNANDES, 1976).

Nesse processo, a modernização dos métodos produtivos passaria a ser efetuada pela substituição do trabalho escravo pelo assalariado; pelo emprego paulatino da maquinaria; e pelo investimento de capitais europeus no Brasil. Essas medidas fundamentam e delineiam a importância da educação, que deveria se adequar à nova ordem mundial (MURASSE, 2001a). As instituições privadas, a exemplo do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, não lograram resultados expressivos mesmo com o apoio do Estado, ficando restritas à oferta da educação geral e do ensino de desenho, e a cursos noturnos destinados a artífices que já estavam no mercado, mas não possuíam conhecimentos sistematizados (CUNHA, L., 2000).

Pensar a educação profissional como expressão de um país civilizado e materialmente desenvolvido não se constituiu, no entanto, exclusividade do Estado ou de ações esparsas de particulares, pois também se estabeleceu com base em outros princípios. A Igreja Católica, por exemplo, com seu projeto de formação cristã, criou várias escolas profissionais antes mesmo da rede de Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs). As possibilidades e contradições, das ações da Igreja Católica no campo da educação profissional, em meio a uma trama de ideais, ora concorrentes, ora concomitantes, serão tratadas no próximo item.

1.1.1 A igreja católica e a educação profissional

A trajetória da Igreja Católica no Brasil mostra que a instituição se estabeleceu no país imbricada ao Estado. No Império, ao eleger o catolicismo como a religião oficial do Brasil¹², o Estado firmou uma aliança com a Igreja que, conforme Cunha, L. (2000), dava ao Imperador o direito de censurar as bulas do papa, endossar a nomeação dos bispos e até determinar os currículos dos seminários (p. 21). Em contrapartida, a Igreja teria suas despesas custeadas pelo Estado, além de ser-lhe assegurado que outras religiões não adentrariam o território brasileiro.

Essa parceria entre Estado e Igreja era permeada de contradições. De um lado, havia o Vaticano, que se esforçava para ter o controle total da Igreja em solo brasileiro, e de outro, as forças locais emergentes, liberais e positivistas, que, adeptas da laicidade, pretendiam que o

¹² Depois de declarada a Independência do Brasil (1822), a ex-colônia herdou a forte ligação entre Estado e Igreja. Conhecido como direito de padroado, essa parceria submetia a Igreja Católica ao controle político do Imperador, que teria o direito de até nomear os sacerdotes para cargos eclesiásticos. Oficialmente, o catolicismo foi declarado religião oficial do Brasil na Constituição Brasileira, de 1924 (FAUSTO, 2015).

Estado adotasse uma política de neutralidade em matéria de crença religiosa e que também não sustentasse financeiramente as instituições confessionais (CUNHA, L., 2000).

Para os liberais, a religião não deveria estar associada ao Estado, pois dizia respeito à vida privada, e não à pública. É certo que esse pensamento não foi unânime. Para os positivistas, por exemplo, a laicidade era um assunto temporário, defendido para combater o "Estado Metafísico", até que existisse o "Estado Positivo", ou "Científico", o qual corresponde a uma religião ainda em desenvolvimento: a Igreja e o Apostolado Positivista, criados para a difusão das ideias positivistas de Augusto Comte.

Somente após a Proclamação da República (1889) e a promulgação da primeira Constituição republicana (1891) é que a Igreja e o Estado passaram a ser legalmente instituições separadas¹³. A Carta Magna proibia qualquer tipo de financiamento estatal para a Igreja, bem como a oferta de educação religiosa e qualquer crítica à identidade religiosa dos alunos de escolas públicas. Os professores, por sua vez, não precisavam mais fazer juramento de fidelidade religiosa. Podiam adotar, para si próprios, qualquer crença religiosa e até mesmo não ter crença alguma (CUNHA, L., 2000, p. 22).

No entanto, a Igreja Católica não acatou a laicidade de forma passiva¹⁴, organizando-se e mobilizando-se, em especial, por meio das instituições religiosas do campo educacional. Mas, segundo Cunha, L. (2000), a oposição entre católicos e positivistas liberais convergia, entretanto, em uma ideia comum no que concerne ao ensino profissional: a de modernizar, civilizar e resolver questões sociais pela educação. Por isso, antes mesmo de reformas legais que garantissem a utilização de verbas públicas, não era recriminado o financiamento estatal às instituições religiosas que atuassem nessa área. Como exemplo, o autor cita que a instalação do Lyceu de Artes e Ofícios São Gonçalo em Mato Grosso efetivou-se por meio da doação de um terreno pelo governo estadual.

Além do mais, Cunha, L. (2000, p. 24) afirma que o ensino profissional para os desvalidos era visto por essas correntes de pensamento como uma pedagogia tanto preventiva quanto corretiva. Acreditava-se que o investimento na pedagogia preventiva propiciaria a disciplina e a qualificação técnica para os jovens empobrecidos, cujo destino estaria fadado ao pecado, aos vícios e aos crimes. Ademais, nas oficinas das escolas correcionais, o trabalho

¹³ A Constituição de 1891 definiu como bases institucionais do novo regime: o presidencialismo, o federalismo e o sistema bicameral. Para tanto, implementou uma série de mudanças, tais como: a separação entre Estado e Igreja; a introdução do regime cível de nascimentos e mortes; o reconhecimento apenas o casamento civil; e passou os cemitérios à administração municipal (FAUSTO, 2015).

¹⁴ A Igreja Católica não concordava com as medidas tomadas pela República, tal como a precedência do casamento civil sobre o religioso, a exclusão dos religiosos do direito de voto nas eleições e proibição do ensino religioso nas escolas públicas (SAVIANI, 2007, p. 189).

seria o remédio adequado para combater aqueles desvios, caso as crianças e os jovens já tivessem sido vítimas das influências nefastas das ruas (p. 24).

Acreditava-se também que a instrução profissional podia levar os segmentos populares, então considerados motivos de perturbação e de vergonha geral, para uma condição de estímulo à prosperidade do país.

A formação de uma força de trabalho qualificada era vista não só como forma de manutenção da ordem e de prevenção da desordem, mas também como instrumento inteligente de produção industrial de modo a transformar a apatia em que ora ainda se acham entre nós as indústrias (CUNHA, L., 2000, p. 30)

Em resumo, a pedagogia preventiva, por meio da educação profissional, ganhava a atenção do Estado e de positivistas, liberais, religiosos e de outras instâncias sociais. O Instituto Profissional João Alfredo, criado pelo Estado em 1894 no Rio de Janeiro, foi um exemplo. A instituição recebeu esse nome em homenagem ao ministro do antigo regime imperial, o político João Alfredo Correia de Oliveira, que havia criado a precursora do Instituto, o Asilo de Meninos Desvalidos¹⁵. O Instituto Profissional João Alfredo tinha como finalidade proporcionar aos seus alunos uma formação que contemplava a educação física, intelectual, moral e prática voltadas ao bom desempenho das profissões (CUNHA, L., 2000).

O público-alvo do Instituto, segundo Cunha, L. (2000), eram jovens entre 12 e 15 anos e em condições de vulnerabilidade; oriundos de instituições com finalidade caritativa, assistencial ou filantrópica; filhos dos funcionários municipais; e os que revelassem melhor aptidão para o aprendizado profissional. Os alunos internos recebiam alimentação, vestuário, cuidados médicos e odontológicos, e frequentavam um curso totalmente gratuito, com a duração total de seis anos (p. 31).

Enquanto o Estado Republicano, com base em ideias positivistas e liberais, concebia o Instituto Profissional João Alfredo, a Igreja, por meio dos padres salesianos, dedicou-se ao ensino de ofícios. Para explicar a atuação dos salesianos no Brasil, Cunha, L. (2000) retoma a pedagogia do francês João Batista de La Salle (1651-1719), um padre católico de origem aristocrática que se dedicou à criação de escolas paroquiais para crianças pobres, nas quais eram ensinados ofícios artesanais e manufatureiros. A atuação e a pedagogia de La Salle incentivaram, cem anos depois, o padre italiano João Melchior Bosco (1815-1888) a criar a

¹⁵ O Asilo de Meninos Desvalidos foi um estabelecimento pensado e estruturado para funcionar como casa, escola e oficina, tendo como um dos seus propósitos abrigar, educar e profissionalizar meninos pobres ou órfãos em regime de internato, na faixa etária compreendida entre seis e doze anos de idade. Funcionou de 1875 a 1894, na Chácara dos Macacos, cidade do Rio de Janeiro. Em 1894, com o objetivo de dar ênfase à profissionalização de seus alunos, passou a denominar-se Instituto Profissional. Em 1898, buscando se distinguir do Instituto Profissional Feminino da mesma cidade, houve uma alteração na denominação, quando passou a ser chamado de Instituto Profissional Masculino. Somente em 1910 a instituição incorporou a denominação Instituto Profissional João Alfredo. (SOUZA, M., 2012)

ordem religiosa Os Salesianos de Dom Bosco. Bosco expandiu sua obra, pois a Itália havia sido

[...] profundamente marcada pelos efeitos do processo de industrialização em curso: o crescente êxodo rural, o aumento das populações urbanas, da exploração nas fábricas, das mazelas sociais e psicológicas próprias da acelerada urbanização; numa palavra, o processo de modernização como reflexo da Revolução Industrial. (FRANCISCO, 2010, p. 78)

Pela proximidade e boas relações de Bosco com o Vaticano, a expansão dos salesianos ocorreu rapidamente por vários países do mundo. Sua fama de transformador de crianças pobres e órfãs em proletariado tecnicamente qualificado e imbuído na disciplina laboriosa e desinteressada dos movimentos contrários à ordem chegou ao Brasil em 1883, quando Bosco ainda estava vivo. Os salesianos fundaram no Rio de Janeiro o Liceu de Artes e Ofícios Santa Rosa, com subsídios da diocese de benfeitores formada pela elite do Império. O estabelecimento dedicava-se à aprendizagem dos ofícios de mecânica, marcenaria, alfaiataria, sapataria e tipografia. Registra-se que, além dos auxílios da Igreja e de seus benfeitores, o Liceu também recebeu apoio financeiro e patrimonial do governo, sob a justificativa de que os salesianos e sua prática educacional voltada para o trabalho poderiam trazer benefícios para o país (CUNHA, L., 2000).

Esse apoio do Estado, contudo, recebeu críticas, principalmente dos maçons, que denunciavam o reforço do controle clerical no ensino, argumentando que, além dos jesuítas, que já dominavam o ensino secundário para as classes ricas, os salesianos viriam a dominar a formação de uma classe que vai ser poderosa, a que fica entre o operário e o capitalista, isto é: o mestre de ofício (CUNHA, L., 2000, p. 52).

Toda essa preocupação dos maçons, conforme análise de Cunha, L. (2000), residia no crescimento da ordem religiosa, pois, no fim do século XIX, os salesianos já possuíam representações em São Paulo, Recife, Salvador, Rio Grande e Cuiabá, e em duas cidades do interior paulista, Lorena e Campinas. O autor pontua que, se somente em 1909 o Estado formaria uma rede de escolas de ofícios, em 1904 os salesianos já dispunham de dezesseis estabelecimentos de ensino no Brasil, dos quais catorze tinham escolas profissionais (p. 54).

As escolas salesianas não ministravam apenas ensino de ofícios, embora essa fosse sua principal atividade, mas também se dedicavam ao ensino secundário e comercial, igualmente destinado a jovens oriundos das camadas médias ou pobres. Geralmente o programa de ensino nos liceus salesianos abrangia duas categorias: a primeira dizia respeito ao ensino científico, que podia ser literário ou de cursos de estudo; e a segunda, ao ensino profissionalizante e de cursos de aprendizagem (CUNHA, L., 2000).

A maior expressão dos salesianos na educação, conforme Cunha, L. (2000), ocorreu na educação das elites, e, por isso, o autor afirma que a presença das missões salesianas no Brasil foi ajustada às condições sociais e econômicas então vigentes, ao se considerar a missão original traçada na Itália. No Brasil, ãem vez da formação do proletariado visando impedir a influência do anarquismo, do socialismo e do comunismo nessa classe, prevaleceu a formação intelectual e moral das próprias classes dirigentesö (CUNHA, L., 2000, p. 59).

De modo semelhante, Francisco (2010) entende que o projeto salesiano no Brasil remetia a um processo de civilização que atendia aos apelos do progresso modernista sonhado pelas elites, assim como à defasagem vivida pelo Estado para cumprir a sua função de proporcionar educação à sociedade. Na escola salesiana de Cuiabá, o autor observou a heterogeneidade da composição dos quadros escolares e a dualidade no ensino. Filhos da elite local, crianças pobres urbanas, crianças pobres rurais e índios estudavam na mesma escola, todavia, separados, o que configurava a diferenciação entre a educação destinada à elite e a direcionada aos pobres.

Essas experiências de educação profissional pública, privada e religiosa tinham como um dos seus propósitos disciplinar a população pobre e livre que começa a engrossar a ãmassa de popularesö nos centros urbanos. Sem emprego ou renda, ela passou a ser motivo de atenção, levando o Estado e as elites a buscarem meios de controle da ordem pública. A seguir, serão discutidos os nexos que vinculam o aparato repressivo aos propósitos educativos mediados pelo Estado e pelas elites.

1.1.2 Ordem pública, aparato repressivo e controle social

Com o estabelecimento da República o objetivo maior foi sintonizar a ordem pública com a perspectiva do progresso ordeiro. Segundo Patto (1999), os preceitos de ordem e progresso vinculavam-se ao princípio de limitar as liberdades públicas tão somente aos interesses da nação e da elite dominante. Para manter a ordem, diz a autora, reprimia-se qualquer tipo de movimentação social que pudesse conturbar a sociedade ou que atentasse contra a estrutura vigente. Estado e elite, aliados e preocupados para superar o atraso do país diante da Europa, somavam esforços para obter um controle sobre as massas populares.

Nesse aspecto, a organização gradativa da classe trabalhadora possibilitou sua ação cada vez mais expressiva no cenário político na luta por seus interesses, dentre eles, a educação gratuita. Em 1906, o I Congresso Operário Brasileiro congrega representantes de sindicatos de vários estados brasileiros, e sua realização foi um passo importante para a criação, em 1908, da Confederação Operária Brasileira, que instituiu a presença do operariado

na cena nacional. Desde a greve geral de 1907, a qual reivindicava melhores condições aos trabalhadores das indústrias paulistas, outros movimentos paredistas marcaram as décadas iniciais do século, revelando que a presença dos trabalhadores se constituiria em estorvo para os projetos da classe dominante (CUNHA, L., 2000).

Na defesa de seus interesses, a elite brasileira expressava hostilidade aos trabalhadores, por considerá-los indispostos ao estudo, ao trabalho e, até mesmo, à higiene. Propugnava-se então, que, antes mesmo de leis sociais, o ensino obrigatório poderia alcançar o resultado disciplinador e retificador esperado. Nem mesmo as crianças estavam imunes à hostilidade das elites: meninos desvalidos, desgraçados, inocentes, infelizes, enjeitados, entre outros, eram termos utilizados para designar as crianças das classes populares. O entendimento da pobreza como um golpe de destino, um azar, um fruto do acaso, expressava, acima de tudo, as relações de poder antagônicas que se estabeleciam.

De acordo com Schueler (1999), nos principais centros urbanos do país, tais como Salvador, Rio de Janeiro e Recife, era comum a aglomeração de crianças pobres, que, sem oportunidades educacionais para contraporem-se à ociosidade, eram vinculadas a imagens de sujeira, desordem, pobreza e viciosidade. O autor cita um relato da polícia da cidade do Rio de Janeiro registrado em 1877:

É por demais notável o grande número de menores abandonados que, ou não tendo pais vivem sobre si, [...] ou que os tendo, são abandonados como incorrigíveis pelos próprios progenitores [...]. Esses menores, assim entregues à ociosidade e à vadiagem, engrossam as maltas de capoeiras e são auxiliares dos ratoneiros que os aproveitam. Entre eles, avultam os de nacionalidade estrangeira [...], ao passo que aparentam vender gazetas, engraxar sapatos ou tocar instrumentos de música, dão-se à prática de pequenos furtos, atos imorais. (*apud* SCHUELER, 1999, p. 4)

Essa imagem que a polícia tinha sobre o pobre é também abordada por Patto (1999, p. 172), que afirma que

[...] dados colhidos nos relatórios de secretários da Justiça e de chefes de Polícia da capital paulista no período de 1890-1924 mostram que a maior parte das prisões entre 1892 e 1916 se deu por prática de *contravenção* (83.8%), ou seja, de crimes sem vítimas, como *embriaguez*, *desordem* e *vadiagem* (Grifo da autora)

Grosseiramente classificada por termos pejorativos, os pobres instigavam o medo da população e causavam preocupação aos governantes e à classe dominante, que entendiam ser necessário coibi-los por meio de violência. A contenção ocorria no cotidiano desses sujeitos, expressa por relações hostis, que culminavam muitas vezes em aprisionamento e brutalidade. Essas relações que, aparentemente objetivavam o controle social, implicavam a submissão dos indivíduos à realidade imposta pelas elites detentoras de capital.

Ao analisar o processo que chamou de desqualificação dos pobres, Patto (1999, p. 175) afirma que esse aparato repressivo se instituiu com a República, ao eleger a defesa da ordem pública, signo de homens livres e essencialmente subordinados à pátria, como a máxima do governo. Por isso, os intelectuais e os militares responsáveis por fundar a República, herdeiros das concepções evolucionistas que naturalizavam o social, defendiam a tese do progresso ordeiro. Sob a alegação de estar em jogo interesses do conjunto da Nação, o Estado brasileiro republicano não agia com sutileza disciplinadora para garantir a ordem pública, afirma a autora. Pelo contrário, os detentores do poder, segundo ela, não hesitavam em valer-se, até a náusea, da violência física para imobilizar os indesejáveis (PATTO, 1999, p. 175).

A brutalidade repressiva ficou evidente nas ações orientadas pelas autoridades brasileiras durante a Primeira República. As questões sociais, como eram então chamados os conflitos da sociedade ou como greves de operários e revoltas populares ou eram tratados como casos de polícia. Conforme Fausto (1984 *apud* PATTO, 1999), a intensificação dessas práticas repressivas aos deserdados da fortuna, aos humildes passa a ser notada quando a piedosa simpatia existente começa a converter-se em inquietude no momento em que a desarticulada massa ameaçava ultrapassar os limites e transformar em classe social (p. 172).

A discriminação contra os pobres da nação era tamanha que, em 1903, decretos governamentais na cidade do Rio de Janeiro, então capital federal, punham em igual nível ambulantes, pedintes e cachorros das cidades. Para que os centros urbanos pudessem respirar civilizadamente, era preciso esconder aqueles que não se enquadravam nos padrões europeus nem pelo comportamento político, nem pela cultura, nem pela maneira de morar, nem pela cara (CARVALHO, J., 1997, p. 162).

Nesse contexto, a necessidade de estabelecer controle social sobre a população empobrecida expressava-se também no atendimento às demandas educacionais. No entanto, esse atendimento deveria ser feito dentro de determinados limites que, a grosso modo, externavam ideologias burguesas, expressões dos princípios inerentes ao próprio capitalismo.

1.1.3 Ideologias burguesas do fim do século XIX e início do século XX

Para explicar a atenção dada aos ensinos de ofícios no fim do século XIX ao início do século XX, Cunha, L. (2000) valeu-se de ideologias burguesas que, naquele processo

histórico, emergiram para atender às demandas do desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Trata-se do industrialismo e da maçonaria¹⁶.

As iniciativas voltadas para o ensino de ofícios, tanto as do Estado quanto as de entidades privadas, eram legitimadas por ideologias que proclamavam ser a generalização desse tipo de ensino para os trabalhadores livres na condição de: a) imprimir neles a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, que estava sendo contestada na Europa; e) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados. (CUNHA, L., 2000, p. 4)

Para os adeptos do industrialismo, essa era a alternativa para o progresso da nação, que sairia de sua condição de nação atrasada para a de uma nação moderna, em face dos países ricos. Consideravam, portanto, que a indústria estava vinculada ao progresso e à soberania econômica e política como símbolo da civilização. O industrialismo foi-se consolidando com a Revolução Industrial Inglesa e, a partir de 1830, intensificou-se com o crescimento das indústrias modernas. Centrada no aumento da produção, essa ideologia defendia o trabalho na indústria como caminho para o êxito da nação e seu engrandecimento, por oferecer emprego à população ociosa. Assim, a grande massa urbana desvinculada dos setores produtivos teria condições de sobrevivência, sem provocar conflitos sociais (FAUSTO, 2015).

Desde o início do século, propostas de líderes industrialistas movimentavam o contexto político e econômico, e a criação do Centro Industrial do Brasil em 1904 é um exemplo disso. Entre essas propostas, está a de que o Estado deveria prover estímulo à produção interna, em especial à produção industrial por meio de medidas protecionistas. Suprimindo o mercado interno com grande parte dos produtos até então importados, a indústria evitaria os desequilíbrios na balança comercial (CUNHA, L., 2000, p. 15).

Supunha-se que, para superar as marcas deixadas pelo trabalho escravo e a economia monoexportadora, o caminho era a diversificação da economia e o crescimento da indústria, que criaria novos postos de trabalho. Além de tudo, essa era também uma possibilidade para resolver a questão social, melhorando as condições da população empobrecida, contribuindo assim para o bem-estar social.

Nesse contexto, o ensino obrigatório passa a ser reivindicado pelos adeptos do industrialismo, com o objetivo de formar o trabalhador. Em decorrência, o Estado passa a promover a educação profissional como uma ação corretiva, uma possibilidade para

¹⁶ A maçonaria moderna, como se conhece hoje, nasceu na Inglaterra com a fundação da Grande Loja Unidade de Londres. Entre seus princípios estão: liberdade; tolerância religiosa; amor ao próximo; respeitar a ordem, a honra entre os homens, as leis do país; solidariedade. Para alguns autores, a maçonaria é uma rede de sociabilidade e para outros uma organização política (EGITO, 2011, p. 9-10). As influências dessa ordem no movimento político republicano e na educação podem ser consultadas nas obras de Ribeiro, L. (2011) e Egito (2011).

transformar os homens livres e desocupados, antes escravos, em homens hábeis, instruídos e úteis à nação (civilizados), conforme mensagem do Ministro de Estado João Gonçalves Pereira Lima¹⁷ em 1918¹⁸:

O problema do ensino tecnico é para qualquer nação do mundo a propria questão do se evoluir e da grandeza economica. Em qualquer paiz, actualmente, toda obra politica civilizadora esta presa á necessidade de criação das capacidades technicas e da educação das aptidões pelo desenvolvimento e integralidade do ensino profissional. Na luta das competições vencem unicamente os povos especializados de accôrdo com as exigencias das industrias modernas. (BRASIL, 1918, p. 373)

Quanto à maçonaria, Cunha, L. (2000) assinala ser ela uma instituição que não congregava um grande número de pessoas. Ao contrário, buscava a adesão de grupos pequenos, formados por pessoas que dispunham de boas condições econômicas e com poder político e social na sociedade. Seus membros reportavam-se ao lema Liberdade, Igualdade e Fraternidade, enaltecendo a Revolução Francesa de 1789 e incorporando seus valores, tal como seu posicionamento sobre os conflitos sociais.

Cunha, L. (2000) afirma que em 1902, no templo da Loja Maçônica ãBelo Horizonteö, o então ministro da Justiça João Luís Alves abordou em seu discurso o pensamento maçônico sobre as relações sociais, afirmando que ão antagonismo entre o capital e o trabalho ó que levava a uma verdadeira -guerra intestinaø ó corresponde à fragmentação do corpo social, a uma cisão da cabeça (o capital) e dos braços (o trabalho)ö (p. 16). O autor afirma que o ministro atribuía essa cisão

[...] muito mais à incapacidade política, à incúria social e, sobretudo, ao egoísmo cego dos patrões do que à exigência dos trabalhadores. É esse antagonismo que a maçonaria deveria combater, pelas armas da razão, pela educação popular, pela interferência nos negócios públicos e pela propaganda do ideal de solidariedade entre os homens. (CUNHA, L., 2000, p. 16)

A liberdade, no entanto, era um princípio caro ao pensamento maçônico. Esse princípio, tido como fundante da ordem, postula que o criador do universo estabeleceu a liberdade como a mais preciosa virtude dos homens. Nesse sentido, a Proclamação da República pode ser considerada como uma extensão da liberdade aplicada à nação, o que compreende também a garantia de liberdade aos homens. Não foi por acaso que as lojas maçônicas se tornaram um ponto de articulação do movimento de independência e que, posteriormente, manteve seu apoio para o processo de ruptura com os nexos de dependência

¹⁷ O republicano João Gonçalves Pereira Lima foi Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC) no governo do Presidente Venceslau Brás, no período de 1915-1917. A mensagem acima citada refere-se a um argumento de Pereira Lima, contido no relatório ministerial de 1918 (BRASIL, 1918). Mais adiante, no escopo das análises das fontes históricas, será retomada essa mensagem.

¹⁸ Optou-se por manter a grafia da época dos documentos citados.

da antiga metrópole. Almejar reduzir a dependência com a metrópole colonizadora correspondia ao princípio da liberdade maçônica.

Além do mais, os maçons brasileiros defendiam a liberdade religiosa e, por isso, conflitavam com os interesses da Igreja Católica, que aspirava manter a aliança com o Estado. Vale ressaltar que a Igreja possuía um ideal de formação de massas, de estabelecimento de domínio político e social, que se materializava, entre tantos, nos ideais de formação cristã que alcançavam, principalmente, as camadas populares. Por isso, o estabelecimento de escolas religiosas e a defesa pela inserção do ensino religioso nos currículos das escolas públicas, dentre outros.

A educação era o meio apontado pelos maçons para a redução da influência da Igreja sobre a população. Embora não tenham investido, como instituição, na educação popular, os maçons se destacaram nesse campo, como foi o caso do jurista Rui Barbosa¹⁹ e do ex-presidente Nilo Peçanha (CUNHA, L., 2000; EGITO, 2011). Esse último, antes de governar o país, havia sido deputado pelo Estado do Rio de Janeiro em duas legislaturas e senador em uma; presidente desse Estado, ministro, vice-presidente da República, por eleição, e presidente em substituição a Afonso Pena, falecido no cargo (CUNHA, L., 2000, p. 17).

Quando assumiu o cargo de presidente do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha deu início a ações voltadas para a educação profissional, pois considerava que essa formação é de vantagens ao progresso do Estado não só pelo que concerne ao desenvolvimento de suas indústrias, como por facilitar às classes menos favorecidas da fortuna ocupação remuneradora para sua atividade (CUNHA, L., 2000, p. 18). Em 1906, criou cinco escolas nas cidades de Campos, Petrópolis, Niterói, Paraíba do Sul e Resende. As três primeiras dedicavam-se aos ensinamentos de ofícios manufatureiros, e as duas últimas aos ensinamentos agrícolas. Posteriormente, quando assumiu a presidência da República, criou, por meio de decreto governamental, 19 escolas de aprendizes artífices, uma em cada estado federado, como será analisado mais adiante.

Na oportunidade de criação das escolas do Rio de Janeiro, discursou: "O ensino profissional é de vantagens ao progresso do Estado não só pelo que concerne ao desenvolvimento de suas indústrias, como por facilitar às classes menos favorecidas da fortuna ocupação remuneradora para sua atividade" (*apud* CUNHA, L., 2000, p. 18). Mais

¹⁹ Rui Barbosa foi um intelectual, político, diplomata e jurista que, com suas ideias liberais, influenciou o meio educacional no fim do século XIX. Destacaram-se, nesse âmbito, seus pareceres sobre a educação, os quais deram bases para reformas e instruções educacionais ainda no Império. Nesses documentos, Rui Barbosa articulava ideias liberais com a educação, tais como: ensino público, sistematizado pelo Estado; escola leiga, consequência da separação entre Estado; garantia da participação da mulher no ensino superior; entre outros (VENÂNCIO FILHO, 2007).

tarde, e no mesmo sentido, acresce ao decreto que regulamentava as escolas de aprendizes artífices:

Que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletarias os meios de vencer as difficuldades sempre crescentes da lucta pela existencia; Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação. (BRASIL, 1909, não paginado)

Após deixar a presidência e ter visitado a Suíça em 1912, o ex-presidente fala de seu orgulho por ter contribuído para tornar o Brasil uma nação civilizada, com padrões de uma sociedade ocidental, moderna.

[...] todas essas grandes palavras e grandes problemas que aí estão a atroar os ares, chame-se democracia, liberdade, reforma social ou república, não tem senão uma condição de êxito, ou uma solução inteligente a instrução profissional [...], se quando exerci a Presidência da República já conhecesse a extensão dos seus resultados, ao invés de 20 institutos profissionais^[20] que fundei nas capitais dos Estados, teria certamente criado 200, e aliás com outro desenvolvimento, tão profunda será a sua influência na formação do caráter do Povo e nos destinos do Brasil. (*apud* CUNHA, L., 2000, p. 18)^[21]

Por fim, as ações de Nilo Peçanha relacionadas ao projeto educacional para formar jovens para e pelo trabalho, parecem ser indicativo da influência do pensamento maçônico na educação brasileira. Por outro lado, reconhece-se aqui que o universo cultural, político e social daquele momento histórico era heterogêneo, mesclando interesses religiosos, industriais e ideais positivistas, entre outros. Essa mescla de influências tinha em comum a crença de que a educação profissional era uma das alternativas para desenvolver hábitos de trabalho rendoso, útil, racional, os quais delineariam a subjetividade do trabalhador ainda durante a sua formação, para que fosse produtivo e integrado à vida social moderna.

1.2 O desenvolvimento do capitalismo no Brasil e a educação para o trabalho

No processo histórico de desenvolvimento da Primeira República, ideias positivistas dos militares e dos liberais começaram a movimentar o contexto da época, inclusive, no campo educacional. Uma expressão dessas ideias foi a primeira Constituição da República que, promulgada em 1891, se preocupou em controlar os sistemas educacionais, por exemplo,

²⁰ Em verdade, no governo de Nilo Peçanha foram criadas 19 escolas, uma em cada estado, com exceção do Rio Grande do Sul. Nesse último, havia uma escola profissional, a Escola de Parobé, que foi incorporada a rede federal de escolas de aprendizes artífices. Totalizando, assim, 20 escolas.

²¹ As ideias positivistas têm por fundamento o pensamento do francês Isidore Auguste Marie François Xavier Comte (1798-1857). Seus ideais manifestam no Brasil mais claramente com a instalação da República (1889), quando os republicanos elegeram ser o signo máximo da nação a fórmula ordem e progresso. Essa frase, inserida na bandeira nacional, confirmava a fé dos republicanos no cientificismo moderno, cujas verdades indicam um caminho seguro para o aperfeiçoamento civilizatório da sociedade (PAUL, 2000, p. 258).

determinando a laicidade do ensino nas escolas estatais e estabelecendo a exclusividade da União de legislar sobre ensino superior na capital federal (SAVIANI, 2007). O ensino de ofícios, que antes era menosprezado, começava a ser visto como algo a ser incorporado pelo novo regime, uma vez que a nova configuração político-econômica dependia de ações efetivas em relação ao trabalho, à profissionalização e ao controle social que o Estado deveria exercer sobre os trabalhadores.

Os ideais positivistas e liberais, embora ancorassem o novo regime, divergiam em alguns aspectos. No campo educacional, os positivistas entendiam que a certificação da escola não garantia o bom desempenho profissional, como também não garantia que conhecimentos e técnicas mais adequados seriam apreendidos. Já os liberais, em sua maioria bacharéis, médicos, engenheiros e advogados, não concordavam com esse pensamento, que se contrapunha aos seus próprios interesses de manter o monopólio profissional garantido pelos diplomas escolares (CUNHA, L., 2000).

Em meio às ideias que circulavam, três processos sociais e econômicos marcavam uma mudança na estrutura social, repercutindo na educação de um modo geral e também na educação profissional, em particular: a imigração estrangeira, a urbanização e a industrialização (CUNHA, L., 2000, p. 7). Esses processos sociais ocorreram em toda parte, sobretudo, com forte expressão no Centro-Sul do país.

São Paulo era o estado que despontava entre os demais. No período de 1890 a 1920, o estado absorveu boa parte dos imigrantes que chegavam da Europa em busca de trabalho. Essa mão de obra europeia constituía 54,6% da população total e representava a maior parte da população economicamente ativa do Estado. Esse percentual chegava a 82,5% quando se considerava os trabalhadores estrangeiros empregados pela indústria comoó manufatureiros, artistas e transportes (FAUSTO, 1977).

Em parte, a responsabilidade por essa expressiva participação dos imigrantes cabia ao próprio Estado, que concedia incentivos para a vinda de estrangeiros, valendo-se do acúmulo de riquezas advindas da expansão cafeeira. As autoridades fomentavam a abertura de estradas de ferro, a criação de usinas geradoras de energia, incitavam o estabelecimento de novas indústrias, ainda que manufatureiras, e isso passou a configurar uma nova paisagem ao estado, até então com feição exclusivamente agrária (FAUSTO, 1977; PINHEIRO, 1978).

A capital paulista, muito próxima do porto de Santos, principal embarcadouro marítimo brasileiro, era entreposto entre as idas e vindas dos fazendeiros de café, propiciando a concentração dos principais serviços comerciais, bancários e outros. Fausto (1977) relata que, a partir de 1890, a cidade de São Paulo começou a crescer em ritmo cada vez mais

acelerado. Entre 1886-1900, passou de 47.697 para 239.820 habitantes e ainda no século XIX (1890) era a quinta cidade brasileira, depois do Rio de Janeiro, Salvador, Recife e Belém. No campo do econômico, a cidade concentrava 112 estabelecimentos que utilizavam de energia mecânica, dos quais 52 eram industriais. No início do século XX, embora distante da capital federal, que na época possuía 688 mil habitantes, chegou a ser a segunda cidade mais populosa do Brasil. No campo do econômico, em meados da última década do século XIX, a cidade concentrava 112 estabelecimentos que utilizavam de energia mecânica, dos quais 52 eram industriais.

Embora considerados como indústrias, vale ressaltar que esses estabelecimentos não correspondiam, em igualdade, às instalações modernas existentes na Europa e nos Estados Unidos, e, por isso, foram considerados incipientes²². Em sua maioria, os estabelecimentos eram pequenos, e poucos deles empregavam mais de cem funcionários. Na última década do século XIX, entre as indústrias que possuíam um maior número de funcionários estavam três fiações, uma fábrica cerveja, três fábricas de chapéus, uma fábrica de fósforos, uma de fundição e duas oficinas ferroviárias (FAUSTO, 1977, p. 18).

Esse destaque para o estado e a cidade de São Paulo faz-se necessário para compreender a importância gradativa que o Centro-Sul vai assumindo em relação a outras regiões do país, fazendo migrar para lá, boa parte dos focos industriais²³. Importa também assinalar a atração que São Paulo exercia sobre os imigrantes que chegavam ao Brasil.

A então capital federal, Rio de Janeiro, um dos principais centros urbanos do país, também se destacava por possuir estabelecimentos fabris. Isso ocorria porque a cidade havia acumulado capitais provenientes da empresa agrícola e dos negócios com o comércio exterior. Durante o Império, o Rio de Janeiro havia concentrado todo o movimento comercial da área cafeeira do Vale do Paraíba, do leste fluminense e leste mineiro. Mas a inauguração em 1867 da estrada de ferro Santos-Jundiaí representou a ruína dos pequenos portos cariocas e a consolidação do porto de Santos como principal entreposto naval do Brasil.

Nesse contexto, o excedente de capital advindo do processo de acumulação da aristocracia agrária começa a ser destinado às atividades industriais. Por outro lado, muitos dos estrangeiros que vieram para o Brasil estabeleceram-se como empresários (capitalistas

²² No início do século XX, as indústrias modernas dos Estados Unidos e, em parte, na Europa, já estavam sendo condicionadas às teorias que buscavam a sistematização e a reorganização das unidades fabris. Trata-se do taylorismo e do fordismo, sistemas que refletiram, também, na organização e reorganização dos sistemas escolares no Brasil (ANTONACCI, 1993).

²³ A indústria de tecidos de algodão, por exemplo, que entre as décadas de 40 a 60 do século XIX concentravam-se na cidade de Salvador e arredores, foram, aos poucos, migrando para o Centro-Sul brasileiro, acompanhando o foco do desenvolvimento capitalista brasileiro (FAUSTO, 1977).

estrangeiros) ou como operários técnicos especializados. Em suma, o setor cafeeiro desempenhou uma dupla tarefa: ao mesmo tempo que fornecia mão de obra para as fábricas, promoveu um excedente de trabalhadores nas cidades, propiciando o desenvolvimento do capitalismo no Brasil (FAUSTO, 1977).

Para Fernandes (1976), a forma de desenvolvimento do capitalismo dependente expressava o modo como se deu o desenvolvimento do capitalismo no país. Em razão disso, o autor entende esse processo como peculiar. Em meio à aristocracia agrária, aos escravos libertos, aos imigrantes e trabalhadores migrantes do campo, diferentemente do que ocorreu nas nações hegemônicas do período, o capitalismo era instituído por demandas externas. No entanto, ele ressalta que esse desenvolvimento ocorria em meio a resistências, e que a formação da classe operária, no fim do século XIX, resultou da conjuntura econômica, política e social do período.

Também no fim do século XIX, os centros urbanos, segundo Fausto (1977), contavam com um excedente de mão de obra, devido ao fluxo migratório do exterior e da migração de trabalhadores dos campos para a cidade. Nesse contexto, afirma o autor, a organização dos trabalhadores emerge como movimento que buscava garantir direitos e obter melhores condições de vida. A criação de partidos operários é a expressão dessa organização, que se inicia naquele período.

O modelo de capitalismo dependente do Brasil sofreria mais um abalo vindo de fora. Dessa vez, não por conta de um desequilíbrio econômico, como o provocado pela crise da superprodução de meados do século XIX, mas por uma causa bélica. O advento da Primeira Guerra Mundial em 1914; a crise da economia agrário-exportadora, motivada pelas secas e pela flutuação no preço do café²⁴; a entrada em massa de imigrantes estrangeiros fugidos da guerra; e os trabalhadores brasileiros que se viram forçados a se desvincular da lavoura deram força ao desenvolvimento urbano (SCHWARCZ; STARLING, 2015).

Como resultado da guerra, algumas características estruturais do Brasil ficaram mais aparentes. No âmbito econômico, a crise europeia fez o país enfrentar as consequências de uma economia agroexportadora, que tinha no café 80% de suas exportações. Por isso, é certo o inegável peso político e social que cafeicultores exerciam sobre as demais atividades econômicas. No âmbito social, o país absorvia levas de imigrantes que ofereciam mão de obra qualificada para as indústrias, concorrendo com a nacional. A preferência dos empresários pela contratação de imigrantes fez surgir uma questão na qual Estado deveria empenhar-se:

²⁴ Essas variações de preços foram causadas pela crise de 1913. Nesse período, o preço do café chegou a flutuar cerca de 30% mais baixo que os níveis de 1911-1912 (PINHEIRO, 1978).

capacitar os trabalhadores para trabalhar nas indústrias, que, embora incipientes, cresciam como alternativa à crise agrário-exportadora (CARVALHO, M., 2011).

Nesse sentido, a necessidade de educar as massas populares concorria com outras questões sociais, das quais destacam-se quatro: a qualificação de mão de obra nacional que não fosse contrária à ordem; a educação dos trabalhadores nacionais; o crescimento econômico por meio da indústria; e a interrupção no fornecimento de produtos ao Brasil por países europeus. A primeira questão social, a qualificação de mão de obra nacional qualificada e ordeira, considerava que naquele momento histórico ocorriam com mais força o crescimento das cidades, o aumento da massa operária, a diversificação das atividades urbanas e a disseminação de ideias anarquistas, comunistas e socialistas²⁵. Estas favoreceram o surgimento das primeiras organizações operárias e das primeiras greves²⁶, deixando em evidência as massas que desafiavam os tradicionais dirigentes políticos, sendo necessário o controle sobre os trabalhadores (CARVALHO, 2011; FAUSTO, 1977).

Por consequência, foram editados decretos federais e projetos de lei nos estados nas primeiras décadas do século XX para tentar, mesmo que timidamente, responder ao novo desafio político-social. O objetivo era neutralizar o potencial revolucionário do proletariado brasileiro, cujas reivindicações iam sendo lentamente politizadas pelos sindicatos mais atuantes (CARVALHO, M., 2011, p. 20). Para Fausto (1977), esse desafio político-social produziu, em síntese, apenas a fixação de algumas legislações específicas²⁷ para apaziguar as relações entre empregado e empregador, o que em certa medida ocorreu para atender às pautas sindicais.

Contrários ao sistema e reivindicando a adoção de modelos de organização da classe operária, os movimentos da classe trabalhadora contribuíram, nos primeiros vinte anos do século XX, para o surgimento de novas formas de lutas e de uma visão crítica da sociedade, que anos mais tarde materializaram em conquistas. Por meio dessas lutas, a população desfavorecida pôde vislumbrar uma participação mais ativa na sociedade.

²⁵ A disseminação de ideias anarquistas, comunistas e socialistas era, inicialmente, realizada por imigrantes. Para as autoridades brasileiras, essas ideias exóticas eram responsáveis pelas primeiras organizações de trabalhadores no Brasil e, também, pela busca, por parte desses trabalhadores, de intervenções no cenário político (FAUSTO, 1977).

²⁶ Entre as primeiras manifestações grevistas, destacou-se a de maio de 1907, ocorrida no estado de São Paulo. Nela, trabalhadores, em sua maioria pedreiros, unificaram forças para reivindicar a redução da jornada de trabalho para oito horas, levando outras categorias a pararem suas atividades (CUNHA, L., 2000).

²⁷ São exemplos de medidas em favor dos trabalhadores: privilégio no pagamento de dívidas aos trabalhadores rurais (Decretos nº 1.150/1904 e nº 1.607/1906); dispositivos sobre condições de higiene nas fábricas, proibindo-se também o trabalho a menores de 10 anos e o serviço noturno para menores de 18 (Decreto nº 2.141/1911); criação do Departamento Estadual do Trabalho (Decreto nº 2.071/1911); e lei sobre acidentes de trabalho (Lei nº 3.724/1919) (FAUSTO, 1977).

Outras medidas propostas pelo Estado foram a contenção de correntes migratórias, a expulsão de imigrantes que se destacavam nas lideranças de movimentos contrários à ordem e a necessidade de produzir uma mão de obra nacional que pudesse ser aproveitada na indústria. Essa tendência de frear as correntes migratórias seguia políticas semelhantes de outros países, por exemplo, as instituídas pelos Estados Unidos entre os anos 1917 e 1924. Em 1930, segundo Petrone (1978), o governo de Getúlio Vargas chegou a emitir um decreto para limitar a imigração, sob a justificativa de que era necessário disciplinar a influência desordenada de estrangeiros, que era responsável pelo desemprego verificado entre as populações urbanas, e, no mesmo sentido, obrigava-se as empresas a terem pelo menos dois terços de empregados brasileiros natos (p. 97).

De outro lado, a partir da crise do setor cafeeiro, as demandas por mão de obra não obedeciam mais o fluxo de suprimento contínuo como nas décadas anteriores. Petrone (1978) salienta que o país, a partir da década de 1920, já dispunha de mão de obra nacional e de contingentes populacionais que pudessem ser empregados na grande lavoura ou na colonização²⁸. Além do mais, obter mão de obra nacional poderia partir, também, de uma educação destinada aos filhos da classe trabalhadora, ou seja, da juventude em formação, buscando evitar que futuramente viessem a se solidarizar com os movimentos sociais. O Estado, considerando os jovens como uma força a ser disciplinada ou controlada, destinava a eles a educação que poderia mobilizá-los e integrá-los em uma função definida, que era a de se adequar aos processos de modernização, não se opondo à ordem.

A segunda questão social relaciona-se com os trabalhadores nacionais, que eram vistos como não dispostos ao trabalho e naturalmente tendentes ao vício e ao crime, exigindo-se esforços educativos. Cunha, L. (2000) cita Olavo Bilac para expressar que a propaganda do momento estava centrada na afirmação de que as cidades estão cheias de ociosos descalços, maltrapilhos, inimigos da carta de ABC e do banho, - animais brutos, que de homem têm apenas a aparência e a maldade. Além disso, era preciso conduzir as massas populares que, sem emprego e renda, começavam a acumular-se nos centros urbanos, causando preocupações na classe dominante (CUNHA, L., 2000, p. 9).

²⁸ Quando eram necessários grandes contingentes populacionais em substituição às correntes migratórias, as autoridades republicanas incentivavam o fenômeno da colonização. Petrone (1978, p. 95-133) salienta que ao fim da Primeira República, a participação do colono de procedência interna adquire importância nos projetos de colonização do Rio Grande do Sul, depois em Santa Catarina e, finalmente, na década de 20, no Paraná. Nessa mesma década, o estado de São Paulo registrava números significativos. Atendendo aos apelos dos cafeicultores paulistas para dispor de mão de obra, era registrada a entrada maciça de migrantes internos, isto é, aqueles que migraram dentro do país. Esses somaram 14.578 no ano de 1923; 55.431 no ano de 1928; e 50.000 em 1929. Após a crise de 1929, esses números caem, como foi o de 1930 com 12.000 (PETRONE, 1978).

A terceira questão social remete ao crescimento econômico por meio da indústria, que ocorria de forma desigual, desordenada e com baixa qualidade na mão de obra. Nesse sentido, a educação popular oferecida pelo Estado brasileiro não comportavam as necessidades dos processos de industrialização e de modernização, pois esse requisito demandava maiores investimentos no campo educacional (CARVALHO, M., 2011).

Por fim, na quarta questão social, tem-se o fato de as nações hegemônicas europeias, em especial a industrializada Inglaterra, estarem envidando esforços nas barricadas da guerra e, conseqüentemente, provocando a interrupção no fornecimento de produtos ao Brasil. Com isso, aliado aos liberais, que naquele momento já dispunham de maior poder econômico, foi dada maior ênfase ao processo de substituição das importações por produtos nacionais. Essa política levou à expansão do pequeno comércio e da pequena indústria, e com ele ao aumento do contingente de comerciantes, artesãos e industriais de menor porte, processo de industrialização que não foi revertido depois de findo conflito (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 346).

Em síntese, dessas quatro questões sociais, entende-se que o movimento que se desenvolvia em torno da questão da mão de obra vincula-se aos interesses de diversos setores da sociedade que desejavam ajustar a estrutura econômica brasileira às relações do capitalismo moderno e dependente. Para tanto, havia o interesse por trabalhadores qualificados, nacionalistas, que atendessem às expectativas da indústria nacional crescente.

Assim, a trama do desenvolvimento do capitalismo no Brasil inicia-se em meio à necessidade de transformação das práticas sociais, políticas e econômicas do passado, modernizando-as. Porém, contraditoriamente, esse desenvolvimento se traduz em um capitalismo de caráter conservador e tradicionalista. Nesse processo, dois personagens merecem destaque: o fazendeiro de café e o imigrante, considerados importantes não somente nos limites em que suas atividades econômicas tiveram a significação de uma ruptura com o passado da era colonial (FERNANDES, 1976, p. 91).

Esses dois personagens, que se integravam aos diversos setores da sociedade, passam a exigir esforços educativos do Estado. De um lado, os imigrantes, que compunham parte do operariado e passam a exigir educação gratuita do Estado; de outro, o fazendeiro e o homem de negócios, que colocavam em pauta a demanda por mão de obra qualificada, submissa e útil aos seus interesses.

1.2.1 O fazendeiro de café, suas variações, e o imigrante

Fernandes (1976) caracterizou o desenvolvimento econômico e social do Brasil como revolução burguesa. Esse processo constituiu-se, entre outros, de ações que buscaram a modernização econômica, aparelhando o país para montar e expandir uma economia capitalista dependente, sob o quadro de um Estado Nacional controlado, administrativa e politicamente, pela aristocracia agrária. Além disso, possibilita compreender os movimentos que se sucederam simultaneamente, como por exemplo, o projeto republicano para formação para o trabalho.

Entende-se que, mesmo não tendo tratado especificamente da educação profissional, a interpretação de Fernandes (1976) contribui para a compreensão dos processos educacionais concebidos segundo um projeto maior de modernidade que implicava interesses de diferentes grupos e classes sociais. Destacam-se, entre esses grupos, os interesses dos detentores de capital, que, em uma relação de antagonismo com os trabalhadores, buscavam a consolidação do capitalismo.

No processo de modernização econômica, a economia nacional era induzida de fora para dentro, em um processo socioeconômico espontâneo, que tinha como função organizar e expandir os negócios de exportação e importação (FERNANDES, 1976). Essa dependência do mercado estrangeiro não foi de todo ruim, pois produziu efeitos socioeconômicos construtivos ao desenvolvimento econômico do país:

Primeiro, na medida em que não surgiram alternativas para outros tipos de evolução econômica, social e política, ela [a modernização] possui o mesmo significado que se pode atribuir ao comportamento político da aristocracia agrária. Fez parte dos mecanismos econômicos adaptativos pelos quais os níveis de produção e de exportação, alcançados anteriormente pela grande lavoura, foram mantidos e melhorados. Segundo, a esse processo, apesar de todas as limitações e de suas funestas consequências econômicas, prende-se, a longo prazo, o primeiro surto de renovação econômica interna propriamente dita. (FERNANDES, 1976, p. 95)

Foi nesse contexto de modernização econômica que o *ô*burguêsö nasceu no seio da economia brasileira e começou a substituir as relações da classe dominante com a antiga aristocracia agrária. De maneira influente e profunda, esse elemento contribuiu para implantar um modelo cultural fundamental à nova sociedade brasileira, que se constituiu como *õ*uma situação de mercado que exigia, econômica, social e politicamente, o *æ*espírito burguêsø e a *æ*concepção de burguesa do mundoø, conforme pontua Fernandes (1975, p. 96). A partir de então, diz o autor, o processo de modernização econômica foi desencadeando a *õ*substituição dos nexos de dependência, de modo a começar a negar-se e a superar-seö (p. 96).

Fernandes (1976) também considera que a modernização econômica trouxe outros aspectos que devem ser considerados, por exemplo, a absorção de técnicas econômicas precedentes do exterior que dinamizaram o país e os incentivos ao desenvolvimento e transformações para uma economia monetária e de mercado. Para o autor, a essa altura, aliada às pressões econômicas, características do neocolonialismo, da emancipação política e do desenvolvimento urbano, essa modernização econômica fez surgir feições uma mentalidade burguesa no capitalismo que então se constituía no Brasil.

Esse era o ponto no qual se cruzavam o fazendeiro de café e o imigrante. Fernandes (1976) afirma que a diferença básica entre os dois estava no fato de o fazendeiro de café ser uma variação típica do antigo senhor rural, uma herança do sistema colonial que buscava a manutenção do seu *status* senhoril, enquanto o imigrante não se preocupava com a conquista de *status* dentro das relações sociais da aristocracia agrária. Ele buscava, de modo direto, imediato e sistemático, a riqueza pela riqueza, em si e por si. Só tardiamente, após a conquista do seu objetivo inicial, interessaria ao imigrante, em consequência da acumulação de riquezas, a busca por influências, poder e dominação. Embora diferentes, o autor também destaca características comuns entre o fazendeiro e o imigrante, afirmando que ambos identificam a ruptura com a ordem senhoril como um momento de vontade social, que exprimiam novas polarizações históricas do desejo coletivo (p. 103).

Nesse processo de desenvolvimento da assim denominada revolução burguesa, Fernandes (1976) destaca que esses dois polos opostos da sociedade se chocaram e se fundiram nos planos mais profundos da ordem econômica, social e política. Sem saber, o fazendeiro de café acabou por trilhar caminhos percorridos pelos imigrantes, tornando-se, ambos, pioneiros na construção do Brasil Moderno. Conforme o autor, no início, o fazendeiro de café não se afastava do senhor rural e repudiava o elemento burguês. Com o tempo, porém, mesmo sendo ele integrante da aristocracia agrária, viu-se pressionado pelo mercado externo a responder como agente econômico ativo. Exigia-se dele um maior dinamismo ao tratar de questões relacionadas ao comércio de seus produtos com os mercadores estrangeiros, o que fez renunciar ao seu *status* senhoril e adaptar-se a padrões puramente econômicos e liberais como, por exemplo, converter as práticas agrícolas tradicionais em uma lavoura tropical moderna, associado à acumulação comercial e financeira de capital.

Essas transformações no perfil do fazendeiro do café deram origem a variações de sua personalidade, emergindo a figura do coronel e do homem de negócios, conforme pontua Fernandes (1976). Para o autor, o coronel pode ser considerado um antípoda do senhor agrário, pois, ao afirmar-se como detentor de um poder político gerado pela situação

econômica, não se privava das compensações, da segurança e da autoridade que o *status* senhoril lhe proporcionava. Porém, a essa altura, dentro do novo contexto de modernização econômica, o coronel apresentava-se como uma regressão ao passado, quando posto no contexto econômico, e uma anomalia anacrônica, quanto posto no contexto urbano (FERNANDES, 1976).

Nesse sentido, o coronel foi um agente histórico que se insere no desenvolvimento da Primeira República, em um contexto denominado coronelismo, fenômeno nacional que teve balizas temporais bem definidas: inicia-se com a Proclamação da República em 1889, quando se abandonou o centralismo monárquico e se implantou o federalismo, e termina com a Revolução de 1930, quando se pôs fim à Primeira República. Essa alteração na estrutura de governo foi-se consolidando, principalmente no governo de Campos Salles (1898-1902), e significou levar em conta, no cenário político, as relações de interdependências entre poder local (os coronéis, em si, e os chefes políticos locais), entre o conjunto dos estados e o governo federal (PORTELLA, 2009, p. 21).

Já como homem de negócios, e agora típico morador dos centros urbanos, o fazendeiro se ocupava de seus problemas comerciais e financeiros advindos de seus negócios no campo. Seu papel de administrador na fazenda era delegado a seus funcionários, podendo ele se ocupar apenas de expandir os seus negócios e fazer a lavoura render mais e mais (FERNANDES, 1976). Nota-se, aqui, uma aproximação com os ideais dos imigrantes, de acumulação de capital por si e para si.

Conforme Fernandes (1976), o homem de negócios destacou-se em dois momentos marcantes: primeiro, quando a desagregação da ordem senhoril ameaçava a extinção da escravidão com a possibilidade de uma convulsão social, cabendo a ele neutralizar social e politicamente esse movimento, extraído da questão abolicionista todas as vantagens possíveis; segundo, pela sua atuação na política econômica que exigia proteção contra os riscos de mercado. O ciclo do café já havia passado por crises e algumas propostas foram produzidas para manter o negócio rendendo lucros. Para o autor, semelhante política jamais seria desenvolvida pelos senhores agrários, uma vez que eram necessários conhecimentos especializados acerca do comércio mundial. Por essas razões, afirma Fernandes (1976), os fazendeiros exerceram papéis de destaque no desencadeamento e na intensificação da revolução burguesa. Vivendo nas cidades e nelas esbanjando seu estilo de vida, suas relações socioeconômicas acabaram se aproximando das relações socioculturais das nações dominantes, nas quais o capitalismo já havia consolidado raízes mais consistentes.

Quanto ao imigrante, Fernandes (1976) considera que é relativamente difícil tratar de suas peculiaridades nesse processo, pois ãse existem vários tipos de senhores rurais e fazendeiros, a diversificação predominante nas correntes migratórias e na sua incorporação às economias internas ainda é maiorö (p. 125). Os imigrantes que chegavam ao Brasil vinham de diversas partes do mundo e traziam consigo suas culturas, seus modos de ser, pensar e agir. Embora haja essa dificuldade, o autor salienta que importa, para a análise da revolução burguesa, o fato de os imigrantes terem contribuído de modo direto e consistente para a economia nacional, ãseja na realização de suas carreiras ou nas influências construtivas que exercer, seja para eliminar e aperfeiçoar, seja para substituir certos padrões obsoletos de vida econômicaö (p. 125).

A inclusão do Brasil no mercado mundial pressupunha adaptações na economia, nas instituições e nas relações econômicas, de acordo com o padrão vigente no mercado mundial. Nesse aspecto, Fernandes (1976) pontua que os imigrantes desempenharam um duplo papel: a) a concentração de pessoas nos centros urbanos criou certa vitalidade econômica nas cidades; b) a sua dispersão por outras partes do território brasileiro contribuiu para esparramar essa vitalidade. Em suma, os imigrantes, conforme o autor, estimularam uma economia de mercado integrado nacionalmente, com a ideia de uma expansão do trabalho livre e da produção destinada ao consumo interno.

Esse cenário, todavia, não foi de todo favorável aos imigrantes, pois eles também foram submetidos a imensas dificuldades. Ao encontrar uma ordem social escravocrata senhoril, independentemente dos seus azares e infortúnios, os imigrantes buscavam motivações para alcançar seus objetivos, baseados nos seguintes pressupostos: a) a vida no Brasil representava para eles tão somente uma transação econômica, na qual empregaram os seus poucos recursos, sua vida, suas energias e sua força de trabalho; b) a busca pela riqueza e a fortuna em terras estrangeiras; c) o retorno à terra natal de origem em condição econômica superior, o que constituía o mérito da empreitada desempenhada em terras estrangeiras (FERNANDES, 1976).

Importa destacar que essas motivações esbarravam no fato de a acumulação de capital, inerente à ordem escravocrata senhoril, constituir um processo econômico rígido e muito fechado. Fernandes (1976) lembra que, no regime então vigente, as oportunidades econômicas eram abertas apenas àqueles que dispunham de *status* senhoril ou que possuíam capital, e, nesse sentido, a segunda alternativa apresentava-se como alcançável. Logo, criou-se, ãaberta e reconhecidamente, uma personalidade divergente, que convertia a riqueza em um fim e transformava a si próprio e aos outros em meios atingi-losö (p. 129).

Corroborando esse pensamento, Fausto (1977) observa que os imigrantes pobres, independentemente da origem ó se urbana ou rural ó tinham como característica de projeto de vida a ascensão social por meio do esforço individual. Por isso, empenharam-se para obter resultados, õ pois o "sistema industrial" do país ainda era, sobretudo, um "sistema artesanal" que começava a diversificar-se (p. 33). De posse de uma técnica de trabalho mais especializada, portanto, seria possível passar para a condição de proprietário de uma pequena oficina, ou, quem sabe, lograr êxito nas oportunidades industriais que surgiam nas cidades (FAUSTO, 1977).

Alguns aspectos contribuíram para que os imigrantes obtivessem êxito no alcance de seus objetivos. Renegados pelas elites senhoris, eles viviam fechados em si e em pequenos grupos, mas partilhando de certa liberdade, por não estarem sujeitos às regras e padrões da sociedade local, o que lhes permitiu explorar as oportunidades econômicas. Para Fernandes (1976), o resultado dessas características sumárias dos imigrantes sugere uma conclusão fundamental: o imigrante não transplantou apenas uma mentalidade capitalista ao Brasil, mas fez florescer uma mentalidade capitalista que, por meio de atividades econômicas sucessivas, desencadeou um processo histórico, social e econômico que condicionou instituições, valores e padrões absorvidos das metrópoles hegemônicas.

Graças às atividades econômicas que teve de desempenhar, afirma ainda Fernandes (1976), o imigrante contribuiu para diferenciar e expandir a rede de estabelecimentos nas cidades; fez florescer, sobre a lavoura de subsistência, a criação de gado; contribuiu para expandir a pequena empresa agrícola e a produção agropecuária industrial especializada; e imprimiu à produção manufatureira maior diferenciação e magnitude de escala. Ou seja, o imigrante encarnou de modo mais completo a mentalidade capitalista e desempenhou os principais papéis econômicos que dinamizaram a evolução do capitalismo no Brasil.

Entre esses papéis, primeiro, coube ao imigrante constituir o agente original do trabalho livre assalariado na economia brasileira, característica essa típica das economias capitalistas. Segundo, sua atividade demonstrava às camadas populares, rural e urbana, expectativas e possibilidades de consumo das sociedades modernas. E terceiro, ao organizar e expandir tipos de produção que se originavam e se consumiam no mercado interno, intensificou o desenvolvimento interno do capitalismo comercial e financeiro.

Em linhas gerais, o imigrante e o fazendeiro de café, considerando esse último nas suas variações ó o homem de negócios e o coronel ó, desempenharam papéis relevantes na consolidação do capitalismo moderno no país. Esses personagens, intencionalmente ou não, contribuíram, dentro dos seus respectivos limites, para o processo desagregador das práticas

econômicas, políticas e sociais do passado. Esse contexto de introdução de ideais econômicos modernos fizeram florescer no capitalismo brasileiro características de um mercado competitivo e dinâmico que, embora não se assemelhasse, por completo, ao capitalismo presente nos países dominantes, encontrava-se em particular desenvolvimento o capitalismo dependente.

Salienta-se que, embora o desenvolvimento do capitalismo colocasse em relevo o Centro-Sul do país, onde a participação do fazendeiro de café e do imigrante se mostrou mais claramente, não se pode desconsiderar as demais regiões do Brasil. Mesmo porque o desenvolvimento desigual, esparso e adaptado às características locais é intrínseco ao processo capitalista, o qual se constitui, também, à medida que legitima e reproduz as desigualdades econômicas entre países, estados e regiões. Além disso, esses personagens se faziam presentes no contexto brasileiro, como foi o desempenho dos coronéis, que representavam forças políticas e econômicas nas regiões onde se assentavam.

Nessa perspectiva, os processos de modernização e de civilização ganhavam força e deram substrato para outros projetos sociais, políticos e econômicos. Isto é, à medida que as relações capitalistas dominantes se ajustavam ao caráter tradicionalista da sociedade brasileira, se manteve a exploração da mão de obra, pois, apesar de não ser mais escrava, permanecia subordinada às práticas de trabalho.

Esse movimento não se dava por si só, ou seja, dependia de outros processos concomitantes que se sucediam a partir dessas novas relações. Nesse sentido, a educação, especialmente aquela destinada à classe trabalhadora, foi tomada como estratégia para alcançar aquilo que se desejava ou se esperava para a nova sociedade. É o que se busca discutir no tópico seguinte.

1.3 A educação brasileira nas primeiras décadas do século XX

Na transição do século XIX para o século XX e a par dos processos modernizadores em curso, observa-se a pouca ênfase dada à educação. O que se destacava, em matéria educacional, era a preocupação com a formação cívica e nacionalista, e as iniciativas do Estado republicano para enfrentar o analfabetismo e os problemas educacionais imediatos. Nesse contexto, a educação brasileira nas primeiras décadas do século XX foi marcada pelo esforço de organização das políticas educacionais, o que, segundo Saviani (2011), pode ser entendido em três momentos históricos.

O primeiro momento histórico corresponde ao intervalo de 1890 a 1931, quando os republicanos, guiados por ideais iluministas, decidiram deixar a educação primária ao encargo

dos estados, e a educação secundária e superior, sob a responsabilidade da União. A descentralização dessas duas esferas havia sido institucionalizada pela Constituição republicana de 1891. Contraditoriamente, ao ser criada a rede federal de escolas de aprendizes (1909) para ministrar ensino de ofícios paralelamente à educação primária, nota-se que essa distribuição de competências não se mostrou tão rígida. Para Saviani (2011), o fato se justifica pela expansão das políticas de escolarização, considerada prioridade para o período.

A preocupação com as políticas de escolarização e com o sistema educacional ocupava não só atenção do governo, mas também de outros setores da sociedade, como a elite e os intelectuais liberais e positivistas. Muitos eram os problemas educacionais, entre eles, o fato de a grande parte da população ser analfabeta e estar fora da escola. Entre as décadas de 1920 e 1930, o cenário educacional começou a se alterar com os movimentos que sinalizavam a necessidade de estruturação e organização dos sistemas de ensino. Nesse momento, um maior desenvolvimento urbano e industrial constitui-se como base para assentar os processos de modernização, passando a ser exigido conhecimentos básicos do trabalhador, tais como ler, escrever e contar.

Os estados federados, partindo desses pressupostos e motivados pelas críticas ao modelo tradicional, deram início às reformas em seus sistemas de ensino. As reformas mais expressivas ocorreram em São Paulo (1920), Bahia (1925), Ceará (1925), Minas Gerais (1927), Pernambuco (1928) e no Distrito Federal (1928). Nesses estados, a realização de experiências educacionais, para além das ações do governo federal, foi possível em razão do desenvolvimento econômico e de decisões políticas que deram aparato aos ideais reformistas. Em linhas gerais, as reformas tinham como objetivos: a ampliação do número de matrículas, a remodelação do espaço físico das escolas, a adoção de novas práticas educativas, a estruturação de uma rede nacional de ensino primário, o estabelecimento de normas legais e burocráticas capazes de sustentar as reformas, entre outros. Posteriormente, essas reformas viriam a dar substrato ao ideal escolanovista, que teve seu ponto emblemático em 1932, com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (GEBRIM, 2002).

O segundo momento histórico, que vai até 1961, foi caracterizado pelo protagonismo da União em regulamentar o ensino em todo país. Destacou-se, nesse período, o movimento pela difusão da educação, a incorporação do ideário escolanovista, a centralização das decisões educativas em um único ministério e a segmentação do ensino em diversos ramos. No movimento pela difusão da educação no Brasil avulta-se, inicialmente, o esforço de Manoel Bonfim, um intelectual do período que militava no campo educacional. Segundo Gontijo (2010), Bomfim tinha na educação a solução para os problemas nacionais, não apenas

para reverter o atraso econômico, mas principalmente como meio de conquista da liberdade e da democratização da sociedade. No entanto, o pensamento de Bomfim não era hegemônico, pois havia intelectuais que atribuíam o atraso do país à diversidade de raças, sobretudo, pela presença dos negros, e que identificavam a ignorância e o analfabetismo como problemas nacionais, que seriam sanados pela busca de um povo forte e pela mente e pelo corpo, aproximando-se do pensamento psiquiátrico higienista.

Antônio Carneiro Leão e Sampaio Dória, reformistas dos sistemas educacionais de Pernambuco e de São Paulo, respectivamente, compartilhavam do entendimento de que deveria ser difundida uma educação profissional vinculada à indústria e ao comércio, preocupada em reduzir os problemas sociais e cuja ênfase recaía nas relações dos processos produtivos e individuais. Em verdade, diz o autor, Leão e Dória articulavam a educação com a questão das forças industriais emergentes, ou seja, como meio para se obter acesso à produtividade. Nesse contexto, um movimento educacional ganhou força e predominou no período: o ideário escolanovista (ANTUNES, 2005).

Segundo Cunha, M (2001), esse ideário teve seu auge com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que se opunha à escola tradicional para conceituar um novo ideário, uma escola nova, o que se traduzia nas características: educação para todos (gratuidade); sem interferências da Igreja (laicidade); e dever do Estado (obrigatoriedade). O autor assinala, todavia, que o escolanovismo não foi um movimento que adentrou o país apenas em 1932, pois já se antecipava com as reformas anteriores, e na década de 1920, quando se adotou no Brasil a perspectiva educacional de John Dewey. Porém, afirma Cunha (2001), nem todas as ideias do escolanovismo foram inspiradas em concepções deweyanas, e sim orientadas por princípios pedagógicos apoiados da Biologia, da Psicologia e da Sociologia, estabelecendo uma nova concepção de educação centrada nos interesses e aptidões dos sujeitos. O processo educativo proposto centrava-se na atividade espontânea como fundamento da aprendizagem, dando primazia a uma psicologia funcional e pragmática que realça o fator psicobiológico do interesse como condição de atender às necessidades do indivíduo.

Para Gebrim (2002), essa proposta de uma Escola Nova emergiu quando estava na pauta das autoridades republicanas erigir um país moderno e civilizado. O interesse de fomentar a indústria, o crescimento dos centros urbanos e a preocupação com a massa de trabalhadores, despertava em diversos segmentos da sociedade (governo, elite, intelectuais, entre outros) atenção à educação pública. Essa atenção partia, sobretudo, de influências liberais capitalistas que visavam reordenar o modelo econômico brasileiro para atender ao

dinamismo e à flexibilidade do sistema capitalista. O escolanovismo, portanto, atendia a um projeto de uma sociedade nova que, baseada em ideais de modernidade, necessitava de um ãhomem novoö, um ãcidadão novoö, delineado pela educaçãoo.

Em 1930, Getúlio Vargas assume o governo (1930-1937)²⁹, e um de seus primeiros atos foi a criaçãoo do Ministério da Educaçãoo e Saúde Pública (MESP), sendo nomeado para o cargo de ministro Francisco de Campos. Esse momento da história é assinalado por uma nova etapa de articulaçãoo e ajustamento dos interesses dominantes que marcaram o lento e gradual processo de consolidaçãoo do capitalismo brasileiro. Nesses novos arranjos, dá-se início a novas reformas educacionais, iniciadas por Francisco Campos (1931), mediante a organizaçãoo do ensino secundário e superior, e mais adiante com Gustavo Capanema Filho (1942)³⁰. A ediçãoo das ãleis orgânicas do ensinoö, denominadas também reformas Capanema, segmentaram os diferentes ramos a educaçãoo, conforme mostra o Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 - Leis orgânicas para a educaçãoo (1942-1946)

Leis Orgânicas	Ato de legal	Ministro
Ensino Industrial	Decreto-lei 4.073 de 30/01/42	Gustavo Capanema Filho
Ensino Secundário	Decreto-lei 4.244 de 09/04/42	Gustavo Capanema Filho
Ensino Comercial	Decreto-lei 6.141 de 28/12/43	Gustavo Capanema Filho
Ensino Primário	Decreto-lei 8.529 de 02/01/46	Raul Leitão da Cunha
Ensino Normal	Decreto-lei 8.530 de 02/01/46	Raul Leitão da Cunha
Ensino Agrícola	Decreto-lei 9.613 de 20/08/46	Raul Leitão da Cunha

Fonte: Elaborado pelo autor.

A educaçãoo profissional ganhou então novos contornos. Para Saviani (2011, p. 33), a ãcaracterística dessa política educacional [...] é uma concepçãoo dualista de ensinoö, que preconizava, para as elites condutoras, reformas do ensino médio, e para o povo, reformas no ensino técnico. Conforme o autor, esse dualismo expressava-se de forma rígida, pois o ingresso a todas as carreiras universitárias, por meio do exame vestibular, era permitido apenas aos concluintes do ensino médio, enquanto aos concluintes do ensino técnico era permitido apenas seguir carreiras congêneres ao curso técnico cursado. ãPara ter acesso à outra carreira o aluno teria que recomeçar o ensino médio cursando todas as séries do ensino secundário ou do ramo técnico específico correspondente à carreira de nível superior

²⁹ Esse período do governo Vargas, conhecido como Governo Provisório, contou com o apoio dos militares, que tiveram grande importância na consolidaçãoo da Revoluçãoo de 1930, um movimento armado liderado pelos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, e que culminou com o golpe de Estado. Por imposiçãoo do presidente, vários militares passaram a controlar os governos estaduais, assumindo como interventores. Tal medida tinha como propósito anular a açãoo dos antigos coronéis e sua influência política regional (FAUSTO, 2015).

³⁰ Essas reformas foram iniciadas na gestão do então ministro da Educaçãoo e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho (1934-1945). Seu mandato foi marcado pela centralizaçãoo, a nível federal, das iniciativas no campo da educaçãoo e saúde pública no Brasil (FGV, 2001).

desejada (p. 33). Como resultado, essa política dualista preconizava uma separação entre o ensino destinado à formação da elite e aquele direcionado aos populares, voltado para o trabalho.

Para Almeida (2010), essas reformas contribuíram para que ocorressem mudanças no ensino profissional, e, a partir delas, ganhou força a tentativa de favorecer um ensino predominantemente industrial e a tentativa de articulá-lo com investimentos públicos e privados. Na mesma linha, Kuenzer (2006) apresenta o fundamento do que se constituía essa nova perspectiva pedagógica: atender ao crescente desenvolvimento das cidades e das indústrias, que cada vez mais passava a demandar mão de obra qualificada. Em parte, os interesses liberais correspondiam às perspectivas de formação baseadas nos sistemas de produção taylorista e fordista. Tratava-se da formação para o trabalho que já se antecipava no Brasil em outros momentos, conforme foi discutido no Manifesto dos Pioneiros.

As tendências taylorista e fordista traduziam-se na reorganização científica do trabalho e nas novas relações estabelecidas entre patrões, trabalhadores e Estado. Tais relações eram centrais para a consolidação de um projeto nacional, pois defendiam a industrialização como solução para uma série de problemas econômicos e sociais do país (ANTONACCI, 1993).

Nesse contexto, 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 cunho público, surgiram as Escolas Industriais e as Escolas Técnicas, que vieram a substituir as Escolas de Aprendizes Artífices³¹. Segundo Almeida (2010), havia naquele momento a necessidade de realinhar os objetivos e as metas para o ensino técnico do país, para atender às expectativas da indústria nacional que crescia e se fortalecia com o apoio do governo e de capitais estrangeiros. Com efeito, as escolas industriais, ao dar maior ênfase aos princípios que convergiam para a industrialização, passaram a objetivar, diretamente, o preparo de mão de obra qualificada para o setor.

De cunho público-privado surgiu na década de 1940, por decreto, a rede Sö, com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional do Comércio (Senac), que instituíram as escolas profissionais de cunho privado para atender às demandas de vários ramos profissionais de outros setores da economia. Para Frigotto (1982), a prática pedagógica dessas instituições estava voltada para a formação profissionalizante da mão de

³¹ Em Cuiabá, a Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (EAAMT) foi remodelada para atender as reformas, passando a ser denominada de Liceu Industrial de Cuiabá (1941-1942) e, logo diante, de Escola Industrial de Cuiabá (1942-1965). Após o recorte temporal da pesquisa, houve novas evoluções: Escola Industrial Federal de Mato Grosso (1965-2002), Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (2002-2009) e, desde então, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.

obra, introjetando nos sujeitos condições de subordinação, produtividade e controle, entre outros.

Em 1946, com a queda do Estado Novo³², entra em vigor uma nova Constituição Federal, que define ser de responsabilidade da União fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Por meio dessa exigência constitucional, aprova-se em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 4.204/1961. Com a LDB, a dualidade entre os ensinos médio regular e técnico foi amenizada, pois, a partir de então, foi flexibilizado o aproveitamento de estudos para a transferência de um ramo a outro do ensino médio, que, uma vez concluído, daria acesso a qualquer carreira universitária por meio do vestibular (SAVIANI, 2011).

O terceiro e último momento histórico, demarcado entre 1961 e 2001, versou, em linhas gerais, acerca das tentativas para unificar a regulamentação do ensino tendo como referência uma concepção pedagógica produtivista (SAVIANI, 2011, p. 29). Esse ponto não será tratado no escopo da pesquisa, porque ultrapassa o recorte temporal definido.

Ao término deste capítulo, fica evidente, a partir da leitura histórica dos aspectos políticos, sociais e econômicos da sociedade brasileira, em especial das primeiras décadas do século XX, que os movimentos de modernização e de civilização, mediados pelo Estado Republicano e pela elite brasileira, combinavam o modelo econômico existente para desenvolver uma ordem social capitalista no Brasil. Isso foi observado nas diversas políticas e ações do governo, que contribuíram para a vinda de estrangeiros, o desenvolvimento das cidades e das indústrias, e a adoção de medidas educativas e de controle social sobre a população, entre outras.

Nesse contexto, a educação profissional despertou a atenção de diversos segmentos da sociedade. Em meio a uma trama de interesses e ideais, ora concorrentes, ora concomitantes, a educação para o trabalho passou a ser vista como alternativa para sanar os problemas sociais e desenvolver a economia. Por esses motivos, o projeto de modernização e de civilização orientava ações no campo da educação, em especial, aquelas destinadas a formar os sujeitos das novas gerações, a qual comporia a futura classe de trabalhadores modernos e civilizados.

³² O Estado Novo corresponde a uma fase política do governo de Getúlio Vargas que se iniciou no dia 10 de novembro de 1937 com a dissolução do Congresso Nacional e da apresentação de uma nova Carta Constitucional. Tratou-se de um governo autoritário, no qual o movimento popular e os comunistas estavam sem forças para reagir e a classe dominante sem maiores resistências. A ditadura de Vargas durou até 1945, quando o resultado de um complexo jogo político culminou nas eleições gerais (FAUSTO, 2015).

2 AS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES: UM PROJETO NACIONAL

Os elementos constitutivos da modernidade brasileira convergiram para o desenvolvimento dos centros urbanos e para a industrialização, o que sinalizava para possibilidades de progresso, urbanização e civilização do país, como se viu no Capítulo I. Nesse contexto, a educação, mais especificamente, a educação profissional, foi uma das alternativas para se lograr êxito na proposta de transformação nacional defendida pelo projeto republicano. Esta era vista como um dispositivo para o país ascender a um novo patamar civilizatório, novo, materialmente desenvolvido, que condicionaria os sujeitos, em especial os filhos da classe trabalhadora, a desenvolver os hábitos da vida social moderna.

No conjunto das ações voltadas à educação profissional, estão as Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs), criadas em 1909, e cujo desenvolvimento será a base para a apreensão dos processos de modernização do país na primeira metade do século XX. Além de oficializar as políticas de Estado para essa modalidade de ensino, as EAAs tinham como um de seus propósitos ampliar os ideais republicanos em regiões distantes e de vocações econômicas variadas. Em linhas gerais, o Estado republicano, por meio dessas escolas, fazia-se presente em todo território nacional (Imagem 1).

Imagem 1 - Distribuição das EAAs no território nacional em 1909.



Fonte: Elaborada pelo autor, com base no Decreto nº 7.566/1909.

Este capítulo busca, portanto, analisar e discutir a quem as EAAs se destinavam, quais foram os argumentos apresentados pelo Estado para sua constituição e implementação, e como foram instaladas em um país de grandes dimensões territoriais. Para tanto, a base do estudo serão as fontes históricas dessas instituições.

2.1 A constituição e desenvolvimento das EAAs

Em 29 de dezembro de 1906, por meio do Decreto nº 23, o governo republicano criou o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), que tinha entre suas atribuições a tarefa de regular o ensino agrícola, as escolas de minas, a educação profissional e a catequese de índios. Três anos depois, o então presidente da República Nilo Peçanha criou, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, 19 unidades da Escola de Aprendizes Artífices (EAA) em todo o território nacional, vinculadas ao MAIC, para ministrar educação profissional de ofícios, concomitantemente ao ensino primário. O início de seu funcionamento ficou a cargo dos estados, aos quais coube fornecer as instalações físicas, razão pela qual, as escolas entraram em funcionamento em datas distintas, conforme se pode observar no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Data de início do funcionamento das EAAs

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

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos relatórios do MAIC publicados no período 1910 a 1912.

Até a criação do MAIC, todas as iniciativas e realizações na área educacional cabiam ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores (MJNI)³³, atribuição que, segundo Saviani (2011), em nada concorria para a educação pública, tampouco para a profissional. O fato de não existir, na administração pública federal, um órgão central e especializado capaz de agregar os esforços na área dos ensinos públicos, fazia com que a educação fosse tratada como uma questão de política interna, distanciando-se de suas dimensões político-pedagógicas. A criação de um ministério específico para tratar das políticas educacionais só veio a ocorrer em 1930, com o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP)³⁴. Esse ministério não cuidava exclusivamente das matérias educacionais, pois também estava sob sua responsabilidade a gestão da saúde pública (SAVIANI, 2011).

Os argumentos para a abertura de escolas públicas voltadas para a formação de jovens para o trabalho naquele período foram diversos e, ao mesmo tempo, controversos. De acordo com Kunze (2005), manifestações de autoridades da época apontavam o desejo, a necessidade e a viabilidade de lançar-se um projeto educacional, que, ao lado de ideias de governabilidade, democracia, descentralização política, industrialização, inseriam a educação profissional como uma das alternativas para o progresso industrial e modernização do país.

Esse projeto não surgia do vazio, pois, como já visto, a atenção ao ensino de ofícios era legitimada por ideologias que objetivavam valorizar o trabalho livre e desenvolver a motivação para o trabalho, até então menosprezado. Buscava também conter a emergência de ideias contrárias à ordem e que já movimentavam a Europa e, ainda, favorecer o crescimento industrial, o que beneficiaria ambos os lados: os capitalistas, pela existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e os trabalhadores, que poderiam se inserir em melhores postos de trabalho, passando a receber melhores salários (CUNHA, L., 2000).

No que se refere à formação de mão de obra qualificada para as indústrias, um argumento sempre presente nos discursos oficiais, Patto (1999) aponta que o Brasil da Primeira República não era industrial. Mesmo que o crescimento da indústria da época não possa ser subestimado, a autora registra que apenas 13% da população economicamente ativa dedicava-se a atividades industriais, e esse quadro não se alterou significativamente até 1930, quando as EAAs já existiam há mais de duas décadas. Nesse sentido, não se pode relacionar diretamente a criação das EAAs com o fornecimento direto de mão de obra para as indústrias,

³³ O Ministério da Justiça e Negócios Interiores foi criado pela Lei nº 23, de 30 de outubro de 1891, no contexto da primeira grande organização da administração pública promovida no período republicano. Além da tarefa de cuidar da instrução pública, cabiam-lhe ainda as atribuições da justiça, correios e telégrafos (CAMARGO, 2015).

³⁴ O MESP foi criado pelo Decreto nº 19.444/1930 no governo de Getúlio Vargas. Naquele momento, o ministério compunha-se de quatro departamentos: de Ensino, de Saúde Pública, de Medicina Experimental e de Assistência Pública. A partir de então, as EAAs ficaram sob jurisdição do novo ministério (SAVIANI, 2011).

que, além de serem poucas, se concentravam no eixo Centro-Sul do Brasil. No momento inicial, portanto, o ensino de ofícios parecia vincular-se às possibilidades de controle e assujeitamento da população jovem empobrecida, em uma perspectiva de assistencialismo.

Outro argumento do Estado para a criação das EAAs era o de que o ensino profissionalizante iria consolidar o pacto-federativo³⁵ com a presença da União em todos os estados federados. De uma forma ou de outra, os gastos federais com a contratação de professores e a indicação de membros das elites locais para exercerem os cargos de diretor e secretário dessas instituições representaram reforços econômicos e a possibilidade de estabelecerem-se alianças com lideranças políticas locais, conforme Cunha, L. (2000). O autor afirma ainda que essa presença da União nos estados só teve uma nova versão na República Populista³⁶, quando da criação das universidades federais.

Além disso, quando se analisam os documentos oficiais, entende-se, também, que o governo republicano levantava a bandeira do assistencialismo às massas populares. Os trabalhadores, que começavam a se aglutinar nos centros urbanos, eram chamados de mendigos, negros, loucos, prostitutas, rebeldes, desempregados, órfãos e viciados, que õprecisavam ser atendidos, educados e profissionalizados para se transformarem em obreiros, em operariado útil e incapaz de se rebelar contra a Pátriaõ (KUNZE, 2005, p. 29).

Como já foi citado no Capítulo I, antes de propor a criação das EAAs, Nilo Peçanha havia tido experiências com o ensino técnico-profissional quando era presidente do estado do Rio de Janeiro. Durante seu mandato (1903-1906), foram abertas cinco escolas nas cidades de Campos, Petrópolis e Niterói, voltadas para o ensino de ofícios manufatureiros, e em Paraíba do Sul e Resende, para o ensino agrícola. Segundo Cunha, L. (2000, p. 64), embora

[...] esses estabelecimentos diferissem em diversos aspectos (regime de internato ou externato, idade de ingresso, rigidez da disciplina, currículo) estavam todos orientados para a consecução do mesmo fim ó a formação da força de trabalho industrial em termos técnicos e ideológicos, da força de trabalho industrial e manufatureiro.

Para DøAngelo (2000)³⁷, o fato de o então presidente da República ó que era oriundo de um estado menor, já que à época os estados hegemônicos eram São Paulo e Minas Gerais ó ter se apressado em viabilizar o funcionamento de instituições profissionalizantes reside em

³⁵ O pacto federativo teve como marco inicial a primeira Constituição Republicana (1891), que foi inspirada no modelo norte-americano, consagrando a república federativa liberal (FAUSTO, 2015).

³⁶ O movimento õpopulismo clássicoõ correspondeu a um período de desenvolvimento õpara dentroõ das maiores nações da América Latina, entre 1940 e 1960, aproximadamente. No Brasil, a República Populista se estendeu desde a deposição de Getúlio Vargas, em 1945, até o golpe militar de 1964 (FAUSTO, 2015).

³⁷ A pesquisa de DøAngelo (2000), intitulada de *Caminhos para o advento da escola de aprendizes artífices de São Paulo: um projeto das elites para uma sociedade assalariada*, discute a Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo no período de 1909 a 1942.

uma provável forma de demonstrar o empenho do poder federal de implantar projetos educacionais já consolidados quando era governador do estado do Rio de Janeiro, em uma clara manifestação de compromisso com a educação das classes populares.

Na exposição de motivos do decreto de criação das EAAs, Nilo Peçanha argumenta que o projeto da escola federal seria capaz de preparar técnica e intelectualmente os filhos da classe desfavorecida, a fim de propiciar-lhes hábitos de trabalho produtivo, rendoso e útil, afastando-os dos vícios e do crime (BRASIL, 1909). Nesse sentido, pelas considerações colocadas pelo presidente, ficou explícito o caráter assistencialista das EAAs. A educação profissional amenizaria a preocupação que as elites sentiam das camadas populares que, uma vez findas as relações escravistas, se aglomeravam nos centros urbanos em busca de trabalho e renda, sendo, portanto, desejada uma educação que fosse preventiva. De Angelo (2000) salienta que esse comportamento das elites brasileiras também revelava o interesse de formar mão de obra constituída por homens livres pobres, ex-escravos e imigrantes, no intuito de dar ocupação e disciplina aos desafortunados.

A rede federal de escolas de aprendizes artífices não trouxe novidades em termos ideológicos e pedagógicos. No entanto, o autor reconhece que, em relação às primeiras experiências de educação profissional, as EAAs inovaram ao formar o primeiro sistema educacional de abrangência nacional, com propósitos comuns, cujo funcionamento era regulado por uma mesma legislação, além de estarem sob a égide da mesma autoridade administrativa e pedagógica o MAIC. Foi só muito mais tarde que surgiram no país outros sistemas educacionais dotados de características semelhantes, a exemplo da rede de instituições federais de ensino superior e dos centros de formação profissional do SENAI (CUNHA, L., 2000, p. 66).

Apesar das intenções explícitas no ato de sua fundação, ou seja, formar uma força de trabalho para a indústria, a localização das EAAs não correspondia a critérios econômicos, pois, conforme Cunha, L. (2000), elas foram distribuídas de acordo com o caráter político-representativo do Senado da época. Cada um dos senadores da república barganhou uma escola para seu estado, com exceção do Rio Grande do Sul e do Distrito Federal, pois nessas localidades já havia instituições com propósitos semelhantes: o Instituto Parobé³⁸, de Porto

³⁸ Fundado em 1906 por iniciativa do governo municipal, o Instituto Técnico Profissional Parobé estava vinculado à Escola de Engenharia de Porto Alegre. Essa, por sua vez, foi fundada em 1886, por professores da Escola Militar, engenheiros militares e engenheiros formados na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, na Escola Superior de Berlim (Technische Hochschule), na Ponts et Chaussées de Paris e na Universidade de Gand, na Bélgica. No Instituto de Parobé, a aprendizagem estava orientada aos ofícios de ligados a construção civil e ao mobiliário (fabricação de móveis) (RIBEIRO, M., 2011).

Alegre, e o Instituto Profissional Masculino³⁹, do Rio de Janeiro, que foram subvencionadas pela União, conforme disciplinava o artigo 16 do Decreto nº 7.566/1909, que as criou.

Havia também um critério de dimensionamento das cidades que eram centros político-administrativos:

Em cada uma das capitais dos Estados da República, o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, uma escola de aprendizes artífices, destinada ao ensino profissional primário e gratuito exceto quando na capital não houver edifício que apresente as condições. (BRASIL, 1909)

A exceção cabia ao Rio de Janeiro, onde a EAA funcionava em Campos, cidade natal do então presidente Peçanha⁴⁰. Ou seja, as EAAs foram instaladas nas capitais, sem considerar sua população, a taxa de urbanização e a importância da atividade manufatureira na sua economia (CUNHA, L., 2000).

Desse modo, o dimensionamento do sistema e a localização das escolas, com algumas exceções, estavam na contramão do desenvolvimento industrial da época, pois enquanto as escolas de aprendizes artífices obedeceram a um movimento centrífugo, pois foram instaladas uma em cada Estado, mesmo nos menores, o processo de industrialização apresentava uma tendência centrípeta (CUNHA, L., 2000, p. 68).

Em Minas Gerais, por exemplo, a produção manufatureira concentrava-se em Juiz de Fora, e não na capital. Belo Horizonte foi inaugurada em 1897 e, apesar de ter sido considerada em 1908 como o segundo polo industrial do estado, era menor do que Juiz de Fora e possuía menor diversificação econômica. Em Santa Catarina, o movimento foi semelhante. No início do século, Florianópolis era o centro comercial e político-administrativo, mas Blumenau despontava como centro agrícola e manufatureiro. Já no Rio de Janeiro, a EAA localizou-se em Campos, porque, além de ser a cidade de origem de Peçanha, como visto anteriormente, atendia os interesses advindos das articulações político-partidárias da agroindústria açucareira (CUNHA, L., 2000).

Por outro lado, a questão econômica também subjaz no contexto da EAA de São Paulo. Enquanto suas congêneres ensinavam ofícios artesanais (carpintaria, sapataria, alfaiataria, serralha, marcenaria, dentre outros), a escola paulista ofertava cursos que já tendiam a fornecer mão de obra direta às manufaturas e às indústrias. Na EAASP, as aulas

³⁹ O Instituto Profissional Masculino, criado depois do Asilo de Meninos Desvalidos, deu origem, em 1910, ao Instituto Profissional João Alfredo, conforme já mencionado no Capítulo I.

⁴⁰ Nesse ponto, Cunha, L. (2000) esclarece que houve uma recusa do presidente do estado do Rio de Janeiro, Alfredo Backer, sucessor de Nilo Peçanha, de colocar à disposição do governo federal um prédio para a instalação da escola. Assim, a Câmara Municipal de Campos, cidade natal do presidente da República, ofereceu o prédio necessário, o que foi aceito. Ainda, segundo Cunha, L. (2000), Backer tinha extinto, em 1907, duas escolas profissionais criadas por seu antecessor, uma em Campos, outra em Petrópolis, alegando, entre outros argumentos, a falta de recursos financeiros para mantê-las.

eram ministradas em oficinas que utilizavam equipamentos e maquinários movidos a energia elétrica, em cursos de mecânica, tornearia, eletricidade, dentre outros. Todavia, essas particularidades não afastavam as EAAs de seu objetivo maior, que era o de atender a um projeto de modernidade. Entende-se que essas escolas se ajustavam aos interesses locais, formando jovens aprendizes para exercerem profissões específicas, típicas dos centros urbanos e necessárias à vida moderna, seja como profissionais liberais, seja como empregados.

Conclui-se, assim, que a rede federal de escolas de aprendizes foi instalada em meio a uma trama de interesses sociais, políticos e econômicos de diferentes instâncias. Além disso, apesar de não haver critérios explícitos de dimensionamento, por meio das EAAs, miravam-se dois projetos maiores, o de modernidade e o de civilidade.

2.2 A estruturação e regulamentação das EAAs

Para analisar a estruturação e regulamentação das EAAs, fundamentou-se nos relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC) de 1909 a 1930, e de um único relatório do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) de 1932, apresentado ao presidente Getúlio Vargas pelo então ministro Washington Ferreira Pires (BRASIL, 1933b). Esses documentos foram tomados como fontes históricas da educação, sobretudo por trazerem parte da história das EAAs. Mas, conforme salientado por Saviani (2006), entende-se que essas fontes não foram produzidas espontaneamente, isto é, foram criadas intencionalmente pelo homem, a partir do contexto histórico, econômico e social.

Esses relatórios, quando expedidos, assemelhavam-se a um diagnóstico, uma fonte estatística, e de certa forma correspondem a uma prestação de contas à Presidência da República dos resultados obtidos pelo ministro ó inicialmente do MAIC e posteriormente do MESP ó, autoridade então responsável pela administração das EAAs. Ao que tudo indica, os dirigentes locais das EAAs encaminhavam as informações ao ministério, que os consolidava em um único documento, acrescentando-lhe, também, as demais atribuições da Pasta.

Para dar visibilidade ao recorte dos documentos analisados e para evitar que o conhecimento produzido na pesquisa seja estendido a toda e qualquer outra fonte que se possa encontrar sobre a trajetória da rede federal de escolas de aprendizes artífices, elaborou-se o Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 - Relatórios dos ministros do MAIC (1909-1930)*

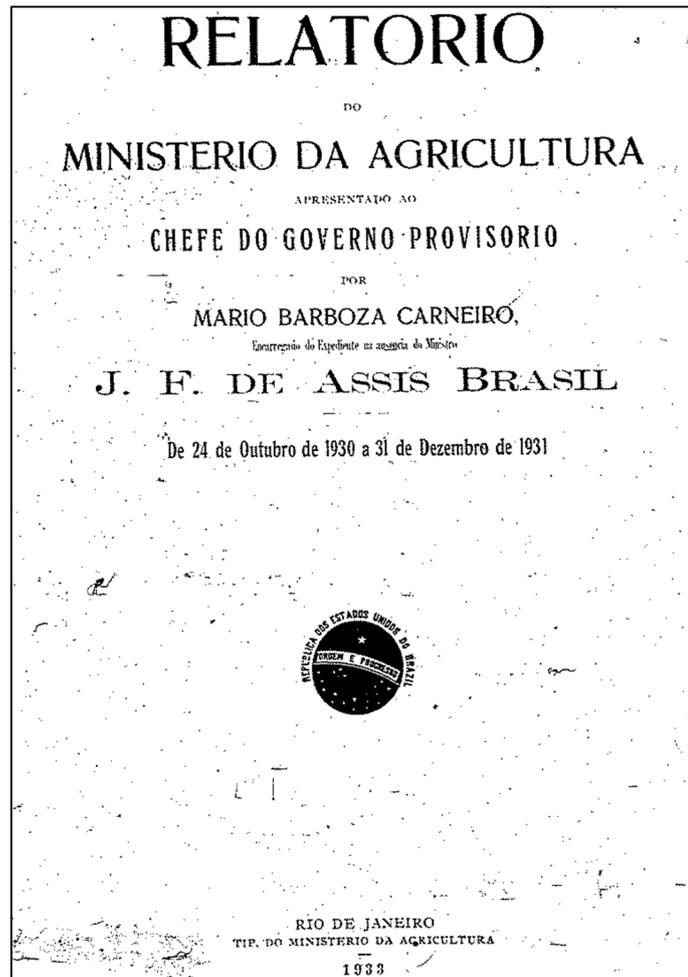
Publicação	Ano de referência	Ministros	Página(s)
1910	1909 e 1910	Rodolpho Nogueira da Rocha Miranda	134-137
1911	1910 e 1911	Pedro de Toledo	311-312
1912	1911 e 1912	Pedro de Toledo	267-278
1913	1912 e 1913	Pedro de Toledo	249-260
1914	1913	Manoel Edwiges de Queiroz Vieira	145-155
1915	1914	José Rufino de Beserra Cavalcanti	105-111
1916	1916	José Rufino de Beserra Cavalcanti	111-121
1917	1917	José Rufino de Beserra Cavalcanti	153-173
1918	1918	João Gonçalves Pereira Lima	371-382
1920	1919	Idefonso Simões Lopes	336-343
1921	1920	Idefonso Simões Lopes	441-468
1925	1922	Miguel Calmon Du Pin e Almeida	139-156
1926	1923	Miguel Calmon Du Pin e Almeida	241-257
1928	1924	Miguel Calmon Du Pin e Almeida	369-382
1929	1925	Miguel Calmon Du Pin e Almeida	503-526
1928	1926	Geminiano Lyra Castro	241-272
1929	1927	Geminiano Lyra Castro	257-271
1929	1928	Geminiano Lyra Castro	27-31
1930	1929	Geminiano Lyra Castro	23-30
1933	1930-1931	Joaquim Francisco de Assis Brasil	19

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos relatórios analisados.

Nota: Não foram encontrados relatórios dos anos de referência 1915 e 1921.

Ressalta-se que o ano de referência do relatório não corresponde a todo o ano civil (de 1º de janeiro a 31 de dezembro) e que não era rotina o documento do ano anterior ser publicado no ano seguinte. Isso pôde ser confirmado no relatório do ministro Joaquim Francisco de Assis Brasil, publicado em 1933, que anuncia ser o documento relativo ao período de 24 de outubro de 1930 a 31 de dezembro de 1933 (Imagem 2). Em outros relatórios, constatou-se também a ausência do período a que o documento se referia. Por essa razão, sempre que for mencionado um relatório, será informado o ano base de referência, o que pode ou não coincidir com o ano de publicação, ou mesmo com a data em que o dado foi gerado.

Imagem 2 - Fac-símile da capa do relatório do ministro Assis Brasil de 1933



Fonte: MAIC (BRASIL, 1933a, p. TP-3).

Entre os relatórios analisados, foi encontrado um único documento expedido pelo MESP, datado em 1932, e que foi encaminhado ao presidente Getúlio Vargas pelo ministro Washington Ferreira Pires (BRASIL, 1933b). Nesse relatório, nas páginas 67 a 72, foi abordado o funcionamento da Inspeção Geral do Ensino Profissional Técnico, departamento do MESP incumbido de cuidar das políticas de educação profissional. Em linhas gerais, dizia-se que essa inspeção promoveria uma interferência ativa da União, com a finalidade de promover a educação profissional no Brasil.

Durante o processo de busca pelas informações sobre as EAAs, procedeu-se à leitura integral dos relatórios do MAIC e do MESP, pois o primeiro exame preocupou-se em interpretar o modo como as autoridades republicanas os elaboraram. Foram localizadas partes com assuntos específicos, estrutura que prevaleceu no período, independentemente de qual fosse o ministro. Nessa etapa, observou-se que, apesar de ser um documento oficial, não havia impessoalidade nos textos. Os ministros costumavam mostrar-se próximos a seu chefe maior, o presidente da República, utilizando uma linguagem nacionalista. Esse fato pode ser

confirmado na abertura do relatório de 1909-1910, do então ministro José Rufino de Beserra Cavalcanti, do MAIC:

[...] haveis de permitir que, nestas primeiras linhas, antes de que como ministro, eu vos falle como simples cidadão, filho de S. Paulo, a terra de que também nasceram as tres formosas irmãs ó A Independencia, a Abolição e a Republica ó a esta consagrou desde os verdes annos, os desvelos da dedicada afeição fraterna. (BRASIL, 1910, p. IX)

No processo de análise dos relatórios, observou-se, também, que o conteúdo podia ser dividido em três sessões. A primeira delas era composta por uma parte introdutória, quase sempre marcada por um breve discurso no qual o ministro externava o fascínio pela educação profissional, além de agradecer os feitos republicanos com a emissão de decretos e regulamentos. É o que faz o ministro Rocha Miranda no primeiro relatório (1909-1910):

Considerando que um dos principais deveres do Governo da Republica é interessar-se pela sorte dos menores, principalmente dos desprovidos de meios para vencer a lucta pela existencia, cabendo-lhe portando amparal-o conta qualquer especie de exploração que sobre elles se possa exercer. (BRASIL, 1910, p. 135)

Em verdade, essa introdução do ministro apenas corrobora o texto do decreto de criação das EAAs, pois, como já foi dito em outros momentos, a preocupação dos republicanos diziam respeito às massas empobrecidas, em especial aos jovens pobres. Nesse sentido, as EAAs eram entendidas como mecanismos de controle, os quais evitariam que os jovens adentrassem no mundo do crime ou se interessassem por ideias contrárias à ordem. Além disso, era uma alternativa para torná-los úteis à nação, tirá-los da ociosidade por meio da educação, e reforçar o projeto de modernidade.

O trecho do relatório do ministro Pedro de Toledo (1910-1911) evidencia essa questão:

O ensino profissional adoptado nas Escolas de Aprendizizes Artífices [...] constitue um dos elementos efficazes para a **formação de operarios e contra-mestres**, os quaes, pela instrucção, actividade e moral, devem achar-se **em condições de corresponder ás exigências da industria moderna**. Desde, pois, que as differentes industrias vão offerecendo sempre novos progressos nas suas multiplas applicações, convém que a capacidade dos operarios se vá também accentuando, pelo conhecimento e manejo de instrumentos, apparatus e machinas, constantemente aperfeiçoados. (BRASIL, 1911, p. 311, grifos meus)

Como também o trecho do ministro Pereira Lima (1918):

O problema do ensino técnico é para qualquer nação do mundo a propria questão do se evoluir e da grandeza economica. Em qualquer paiz, actualmente, toda obra **politica civilizadora** está presa á necessidade de criação das capacidades thecnicas e da educação das aptidões pelo desenvolvimento e integralidade do **ensino profissional**. Na luta das competições vencem unicamente os povos especializados de accôrdo com as exigências das **industrias modernas**. (BRASIL, 1918, p. 373, grifos meus)

E, ainda, quando Toledo destaca a importância dada as EAAs:

[...] que em pouco mais de dois annos conseguiram demonstrar a sua grande utilidade de, retirando da ociosidade e do vicio um sem numero de menores, instruil-os e ensinail-os a trabalhar, concorrendo assim para o progresso e desenvolvimento do paiz. (BRASIL, 1912, p. 267)

[...] as Escolas de Aprendizizes Artífices continuam a produzir bons resultados, concorrendo bastante para isso a nova organização que lhes foi dada pelo decreto n.º 9.070, de 25 de outubro de 1911. (BRASIL, 1913, p. 249)

Esses fragmentos dos relatórios dos ministros permitem compreender que o Estado atribuía à educação profissional um papel relevante para o desenvolvimento econômico do país. Isso se traduzia em formar mão de obra com aptidões e técnicas necessárias à indústria moderna, capazes de sobreviver em um mundo competitivo, ou seja, esses fragmentos aproximam-se dos ideais que defendiam a tese do industrialismo para o progresso. Paralelamente, a educação profissional revestia-se de mecanismos para orientar a subjetividade dos indivíduos, de forma a que correspondessem ao comportamento moral, social, moderno e civilizado.

O otimismo emanado dos relatórios, porém, foi característico dos primeiros anos, possivelmente uma expressão do entusiasmo diante do projeto. Pouco depois, o regozijo diminuiu, e os relatórios passaram a evidenciar os problemas das escolas, dos quais os mais frequentes relacionavam-se com a falta de estrutura delas e a baixa frequência, itens que serão discutidos mais adiante.

Na segunda sessão de análise dos relatórios, pôde-se observar o uso do texto para reivindicar ações das autoridades do Poder Executivo. Foi o que manifestou, por exemplo, o ministro Rocha Miranda no relatório de 1909-1910, ao dizer que ão não [se] pôde considerar definitiva da organização atual dessas escolas [...], [a organização das escolas] tem demonstrado a necessidade de ser adoptado um novo plano capaz de atender melhor os requisitos especiais de cada Estado da República. A edição de um novo regulamento era reivindicada ao presidente da República, pois, para o ministro, ãos atos já expedidosõ não abrangiam ãos casos particulares a cada Estado, e que, se essas medidas fossem adotadas, tornariam ão mais facilmente exequivel e por conseguinte mais efficazõ a tarefa de educar as pobres crianças (BRASIL, 1910, p 136).

Não só reivindicações compõem essa segunda sessão, pois constatou-se também que os relatórios eram utilizados para a prestação de contas, tais como aquisição de materiais necessários para as escolas (carteiras, livros, máquinas e equipamentos para as oficinas), contratação de professores, bem como informações sobre o andamento das obras ou sobre o funcionamento do Serviço de Remodelação, dentre outras.

E por fim, a terceira sessão de análise dos relatórios contemplou a apresentação de dados, que parecem uma espécie de censo escolar, com informações detalhadas ou não sobre as escolas. Os dados versavam sobre o número de alunos matriculados, a média de frequência, os artefatos produzidos e o valor arrecadado com suas vendas, além de apensar imagens das fachadas das escolas, da estrutura das oficinas e outras, conforme se observa nos Quadros 5 e 6, e na Imagem 3 a seguir.

Quadro 5 - Informações da EAAMT relativas a 1917

Escola de Aprendizagem Artíficas no Matado do Matto Grosso																										
OFFICINAS E CURSOS	MATRICULA					FREQUENCIA														ELIMINADOS				ALUNOS QUE CONCLUIRAM O CURSO		
	1º anno	2º anno	3º anno	4º anno	Total	Maxima	Média														Minima	1º anno	2º anno		3º anno	Total
							1º mez	2º mez	3º mez	4º mez	5º mez	6º mez	7º mez	8º mez	9º mez	10º mez	11º mez	12º mez	13º mez	14º mez						
<i>Officinas</i>																										
de marceneiro	35	24	2	5	66	48	31	45	53	40	36	23	20	27	22	27	7	18	3	23						
» alfaiate	7	4	2	2	15	13	7	10	7	7	10	7	5	4	0	0	2	5	2	7						
» sapateiro	8	2	2	4	16	15	10	13	13	14	13	9	12	13	11	12	8	1	1	2						
» seloleiro	4	5	—	—	9	9	0	0	0	0	0	0	0	5	4	5	3	1	1	2						
Total	54	35	6	11	106	—	54	74	79	67	66	45	49	59	43	50	—	25	4	33						
<i>Cursos</i>																										
primario	54	35	6	11	106	85	54	74	81	67	66	45	49	59	43	50	20	25	4	33						
de desenho	54	35	6	11	106	85	54	74	81	67	66	45	49	59	43	50	20	25	4	33						

Artefactos produzidos : quadros para retratos, cabides, carro de passeio, barra para gymnastica, altóras, folhas de porta, cubos para carroças, mosas, armarios, tornos de castimira o de brim, calças etc., botinas, botas, chinélos, cabeçadas, rodens etc.
Renda liquida das officinas : 205\$150.

Fonte: MAIC (BRASIL, 1926, p. 173)

Quadro 6 - Informações da EAAMT relativas a 1926

Escola de Aprendizes Artífices do Estado de Matto Grosso			
CURSOS			
Matriculas	102	Frequencia média	56
OFFICINAS			
	Matriculas	Frequencia média	
Alfaiataria	46	27	
Ferraria	13	6	
Marcenaria	27	14	
Sapataria	14	7	
Sellaria	2	2	
	Produção	Renda	
Alfaiataria	806\$000	469\$000	
Ferraria	2:864\$540	1:356\$540	
Marcenaria	1:532\$500	381\$500	
Sapataria	736\$500	899\$000	
Sellaria	350\$000	785\$500	
	6:289\$540	3:891\$540	

Fonte: MAIC (BRASIL, 1926, p. 272).

Imagem 3 - Oficina de alfaiataria da EAA de Natal, em 1925



Fonte: MAIC (BRASIL, 1913, p. 247).

2.2.1 Os problemas enfrentados

Ao longo do recorte temporal, observam-se diversos problemas enfrentados pelo Ministério da Agricultura para colocar em prática o projeto de educação profissional. Ainda que os relatórios não possibilitem aprofundamentos, as informações coletadas permitem uma análise de como se materializava a proposta educativa republicana de Nilo Peçanha, e, ainda, de como as EAAs, diante de suas realidades adversas, contribuíram com a formação dos jovens para a modernidade.

Constatou-se que, nos primeiros anos de funcionamento das escolas, seus gestores encontraram dificuldades para contratar professores mestres capacitados para as oficinas. Somam-se a isso, a ausência de estrutura física das escolas, a problemática dos regulamentos e a baixa frequência escolar.

2.2.1.1 O corpo docente: formação e contratação

A dificuldade de contratação de mestres capacitados foi expressa pela primeira vez em 1913, no relatório do ministro Pedro de Toledo: «Não tem sido fácil colocar na direção das oficinas pessoal idôneo, pela razão mesma de que, entre nós, pouco se havia feito em matéria de ensino técnico e intelectual» (BRASIL, 1913, p. 249). A reclamação do ministro refletia a realidade das EAAs. Em Mato Grosso, por exemplo, havia carência de professores para atuar na educação comum, fato que se agravava na educação profissional, pois, para esse tipo de ensino, além de conhecimentos na área pedagógica, os professores deveriam ter preparo para manusear equipamentos, máquinas e artefatos.

Na época, havia um regulamento que permitia a contratação de mestres capacitados do país ou do exterior, o que poderia contribuir para solucionar esse problema. Porém, a deficiência de verbas⁴¹ impedia que isso fosse feito, conforme relatório do MAIC:

Para sanar tal inconveniente, o art. 19 do regulamento estabeleceu que o Governo poderá contratar, no país ou no estrangeiro, mestres de reconhecida competência para dirigir as oficinas, medida esta ainda não pode ser posta em prática, em virtude da deficiência da verba «Pessoal contratado», por onde teria de correr a respectiva despesa. (BRASIL, 1913, p. 250)

Ainda sobre esse assunto, em 1914, o ministro Queiroz Vieira também relatou:

⁴¹ A alusão à deficiência de verbas foi constatada em diversos pontos dos relatórios do MAIC. Além dessa passagem do relatório de 1913, observou-se essa questão: a) em 1916, quando o ministro Cavalcanti alertava sobre as dificuldades financeiras das Caixas de Mutualidade (item que será abordado em tópico seguinte); b) em 1924, quando o Ministro Du Pin e Almeida lamentava não poder reformar os edifícios da EAA de Recife e Curitiba; c) em 1928 e de 1929, quando o ministro Lyra de Castro relatava ter de recorrer aos saldos das Associações Cooperativas de Mutualidades (ACMs) para cumprir a distribuição de merendas, em razão da demora da União na distribuição de verbas aos ministérios no início de cada ano (BRASIL, 1916a, 1928a).

[...] outro embaraço para o rápido desenvolvimento desses estabelecimentos tem sido a falta de pessoal competente na direção das oficinas, o que é perfeitamente explicável, uma vez que até pouco tempo raríssimas eram entre nós as escolas de ensino técnico industrial existentes. Daqui por diante essa situação irá melhorando, porque os alunos que deverão completar o curso este ano já possuem certos conhecimentos, que, em geral, não são familiares aos operários do Brasil. (BRASIL, 1913, p. 145)

Para sanar esse problema, o investimento na formação de professores poderia ter sido uma saída. Porém, observou-se, em outras fontes documentais, que não havia uma política para a formação do quadro pedagógico das EAAs. 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 Venceslau Braz, instalada no então Distrito Federal (Rio de Janeiro). Essa escola, constituída com recursos do município, foi incorporada à União após dois anos de funcionamento. Essa transferência correspondia aos interesses da União, que encontrava dificuldades para suprir de pessoal capacitado a rede federal de escolas de aprendizes. No entanto, entende-se que uma única escola de formação de professores e mestres para atuar no ensino profissional, criada apenas sete anos após a instalação das EAAs, não poderia suprir as demandas existentes em todo país, em especial nas regiões mais distantes.

Assim, as condições de formação dos professores eram limitadas ao cumprimento do projeto de formação de jovens para o trabalho. Cunha, L. (2000) pontua que o MAIC chegou a planejar a ampliação de centros de formação de professores, tal qual era realizada na escola carioca. A ideia era ter uma escola no Sul, que ficaria sob a responsabilidade do Instituto Parobé, da Escola de Engenharia de Porto Alegre, e no Norte, do Instituto Lauto Sodré, de Belém do Pará. Entretanto, não foi possível encontrar dados sobre o funcionamento dessas escolas de formação de professores.

2.2.1.2 A precariedade das instalações físicas

Quanto à estrutura física das EAAs, havia muitos impasses, e o assunto foi constantemente reiterado nas fontes documentais. Apesar de o decreto de criação das EAAs prever que os governos estaduais locais garantissem a estrutura física para a instalação das escolas, muitos deles cumpriram essa atribuição de forma precária, instalando-as em edifícios antigos, locados e sem as adaptações necessárias. Para Cunha, L. (2000), esses prédios cedidos às escolas eram resultado de barganhas políticas entre a União e os governos estaduais, pois ao atender aos interesses da União, as alianças locais seriam beneficiadas com a indicação de cargos e outros favorecimentos políticos.

Em busca de solução para o impasse, os ministros apelavam para o Congresso Nacional, como fez Toledo no relatório de 1912-1913:

[...] seria, pois, de toda a conveniencia que o Congresso habilitasse o Governo com recursos necessarios para a construcção de edificios apropriados ao funcionamento regular de tão uteis estabelecimentos. Julgo que não seria difficil conseguir que os Estados, diretamente interessados na resolução deste importante assumpto, concorressem com a metade das despesas, a exemplo do que já se combinou com o Estado de S. Paulo. (BRASIL, 1913, p. 249)

Conforme informado por Beserra Cavalcanti, por serem imóveis alugados e sem nenhum contrato que estabelecesse relações entre as partes (locatário e a União ou Estado), entendia-se como prudente não realizar gastos com obras, reparos ou adaptações:

[...] pertencendo muitos delles a particulares e sendo alugados sem contracto, não é conveniente que a União faça dispendiosas obras, devendo, pois, aguardar ou que os Estados, á vista de resultados que já vão dando essas Escolas, se resolvam attender ao appelo da União, ou que esta, mais desafogada, possa então construir edificios apropriados. (BRASIL, 1916a, p. 111)

Essa questão não foi resolvida nos primeiros anos de funcionamento das EAAs, e os ministros chegaram a atribuir os resultados desfavoráveis dos aprendizes às más instalações das escolas. É o que relata Simões Lopes:

[...] continuam desattendidos, por parte de alguns governos estaduaes, os constantes appellos aos mesmos feitos por este Ministerio, quanto á cessão de predios para a conveniente installação desses estabelecimentos, **correndo esse facto para maior improficuidade e insufficiencia dos resultados obtidos**. (BRASIL, 1920, p. 336-337, grifo do autor)

Somente a partir do relatório de 1922 é que foram feitas referências a reformas, adaptações ou obras nas instalações físicas das escolas dos estados do Amazonas, da Bahia, do Rio de Janeiro, do Maranhão, do Mato Grosso, de Minas Gerais, do Pará, da Paraíba, do Paraná, de Pernambuco, do Rio Grande do Norte, de Santa Catarina e de São Paulo. Entretanto, constata-se que essas adequações eram acompanhadas de inúmeros problemas na execução dos serviços de engenharia, tais como: ausência de participantes nos processos de licitação, falta de verbas, terrenos inapropriados para construção, dentre outros. Quanto às EAAs de Alagoas, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Piauí, Rio Grande do Sul e Sergipe, não foram observadas, nos relatórios, referências a qualquer tipo de adequações, obras ou reformas.

Do exposto, conclui-se que a rede federal de escolas de aprendizes foi instalada em edifícios alugados e impróprios para receber as oficinas de ofícios, o que dá a entender que a União e os estados, a fim de colocar esse projeto em desenvolvimento tão logo quanto possível, o fizeram sem considerar, como prioridade, as necessidades para o ensino profissional que, por sua especificidade, demandava oficinas equipadas. No entanto, em meio

a essas adversidades, as escolas seguiam abertas, ofertando ensino de ofícios e ampliando o número de matrículas.

2.2.1.3 A regulamentação

Outro aspecto problemático reivindicado pelo MAIC era a adoção de regulamentos para disciplinar o funcionamento da rede federal. Para tanto, foram baixados decretos e portarias para ampliar os benefícios das EAAs, autorizar as oficinas a auferir renda, disciplinar os métodos pedagógicos e contratar professores, entre outras providências. (Quadro 7).

Quadro 7 - Instruções legais expedidas até 1930

Instrumento legal	Assuntos principais
Decreto n.º 1.606/1906	Cria o MAIC, atribuindo a ele assuntos relativos ao ensino profissional (art. 2, § 2º, alínea ão e ödö).
Decreto n.º 7.566/1909	Cria as EAAs para ministrarem ensino profissional primário e gratuito.
Decreto n.º 7.649/1909	Cria nas EAAs cursos primários noturnos e de desenho.
Decreto n.º 7.763/1909	Altera os decretos n.º 7.566/1909 e n.º 7.649/1909, possibilitando a abertura de EAAs fora da capital dos estados e a nomeação de professores para os cursos noturnos.
Portaria MAIC de 15/01/1910	Dá atribuições e deveres aos funcionários e à administração das escolas e oficinas.
Decreto n.º 9.070/1911	Rgulamento às EAAs.
Decreto n.º 13.064/1918	Dá novo regulamento às EAAs.
Portaria MAIC de 09/10/1926	Permite a mestres e alunos auferirem receitas com serviços prestados a particulares e executados dentro das oficinas das EAAs.
Portaria MAIC de 13/11/1926	De base dos estudos do Serviço de Remodelação, institucionaliza a Consolidação dos Dispositivos Concernentes às EAAs.
Decreto n.º 19.444 /1930	Cria o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) e desvincula as Escolas de Aprendizes Artífices do MAIC.

FONTE: Elaborado pelo autor, com base nos dados coletados.

Parte desses documentos foi emitida pelo Ministério como reivindicação à Presidência da República, em especial, logo após o decreto de criação das EAAs. O ministro Miranda, por exemplo, relatava em 1910 a necessidade de edição de diretrizes para as EAAs:

[...] não se póde considerar definitiva a organização dessas escolas, porquanto a execução do regulamento que as creou tem demonstrado a necessidade de ser adoptado um novo plano capaz de attender melhor aos requisitos especiaes de cada Estado da Republica, não só que diz respeito ao desenvolvimento industrial de alguns, mas também no que se refere ás condições climatericas de outros, de modo a poderem ser adaptados a taes circunstancias o devido regimen e disciplina escolar. (BRASIL, 1910, p. 136)

Miranda também discorria sobre a necessidade de um novo regulamento para atender às peculiaridades de cada Estado, pois considerava que

[...] uma vez, portanto, sufficientemente estudados os diversos aspectos que o assumtto offerece, e que não poderam ser convincentemente ponderados nos actos já expedidos, deverão ser dotadas as escolas de aprendizes artífices de um novo

regulamento, que, abrangendo o mais possível os casos particulares de cada Estado, torne-se mais facilmente exequível e por seguinte eficaz. (BRASIL, 1910, p. 136)

No relatório 1910-1911, o ministro Toledo corroborou o posicionamento de seu antecessor na necessidade de um novo regulamento, acrescentando a necessidade de um projeto de remodelação a ser elaborado em conjunto com os dirigentes das escolas:

[...] essa instituição, felizmente, de uma existência menor de outros dois anos, já apresenta resultados bastante animadores, si bem que se tenha verificado a necessidade de lhe ser dada uma remodelação, donde resultem mais acentuados, com adoção de medidas que atendam as condições especiais de cada Estado. Para conseguir este *desideratum*, o Governo tem em estudo um projeto de reorganização das escolas, tendo ouvido previamente cada um dos respectivos diretores. (BRASIL, 1911, p. 311)

Com resultado, o então presidente da República, Marechal Hermes Rodrigues da Fonseca, expediu em 25 de outubro de 1911 o primeiro regulamento das EAAs (Decreto nº 9.070/1911). O documento seguia também assinado pelo ministro do MAIC, Pedro de Toledo, demonstrando que aquele ministério, responsável pelas EAAs, concordava com o disciplinamento: o Art. 1º. Fica aprovado o regulamento das escolas de aprendizes artífices que a este acompanha e vai assignado pelo ministro de Estado da Agricultura, Indústria e Comércio (BRASIL, 1911).

O primeiro decreto para o funcionamento da rede federal de escolas (Decreto nº 9.070/1911) foi baixado apenas no final do segundo ano de funcionamento de algumas unidades, iniciado em 1910, como foi o caso da EAAMT. Para Toledo, o documento melhorou consideravelmente as condições das escolas (BRASIL, 1912, p. 267) e concorria bastante para produzir bons resultados (BRASIL, 1913).

Quadro 8 - Principais medidas do Decreto nº 9.070/1911

Localização	Uma em cada Estado e no DF (União dispusesse de recursos).
N.º de oficinas	5 (cinco) para cada escola, exceto quando dispuser de espaço físico disponíveis. Neste último caso, o mínimo era de 20 (vinte) alunos para a nova oficina.
Escolha das oficinas	A depender da conveniência do Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais.
N.º de alunos	A depender de quantos comportarem as aulas e oficinas.
Cursos obrigatórios	Primário, aos alunos que não souberem ler e escrever, e de Desenho, para todos.
Duração do ano letivo	10 (dez) meses, exceto quando a localidade tiver condições climáticas adversas, devendo também ser aprovado pelo ministro.
Carga horária das oficinas	4 (quatro) horas diárias para os alunos do 1º e 2º ano e 6 (seis) horas diárias para os alunos do 3º e 4ª ano, exceto quando a localidade tiver condições climáticas adversas, devendo também ser aprovado pelo ministro.
Requerimento para matrícula	Pelos pais, tutores ou responsáveis.
Requisitos para matrícula	Preferência para os odesfavorecidos da fortuna e que atendam os seguintes requisitos: a) idade de 12 no mínimo e 16 no máximo; b) não sofrerem de moléstia infectocontagiosa; c) não terem defeitos físicos que os inabilite para o aprendizado do ofício.
Quadro de funcionários	1 (um) diretor, 1 (um) escriturário, 1 (um) professor ou professora do curso primário, 1 (um) um de desenho, 1 (um) um mestre para cada oficina, 1 (um) porteiro-contínuo e 2 (dois) serventes.
Contratação de professores adjuntos ⁴²	1 (um) professor adjunto a cada 50 alunos frequentes no curso de Desenho.
Contratação de mestres de oficinas	1 (um) mestre de oficina a cada 30 alunos.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em dados extraídos dos relatórios do MAIC publicados entre 1910 e 1933.

O regulamento de 1911 vigorou até 1918, quando foi expedido o Decreto nº 13.064/1918, que trazia um novo regulamento. A justificativa para a elaboração desse novo regulamento era o reconhecimento da ãecessidade de alterar o regime das Escolas de Aprendizes Artífices, com o escopo de se difundir melhormente o ensino nos Estados (BRASIL, 1918, p. 381). Em mensagem encaminhada ao então presidente da República, Wenceslau Braz Pereira Gomes, o ministro Pereira Lima expõe, entre outras, as seguintes razões para a edição do novo regulamento: criar cursos noturnos; melhorar o funcionamento das escolas e harmonizá-lo com a criação dos cursos noturnos; combater o grande coeficiente do analfabetismo, pois além de fornecer educação primária, as EAAs contribuía para o oadestramento das gerações futuras. O ministro também considerava que o ensino técnico, para qualquer nação do mundo, representava progresso e desenvolvimento, e que a criação de escolas técnicas era a raiz de toda obra política e civilizadora (BRASIL, 1918).

⁴² Kunze (2005) afirma que a contratação de professores adjuntos foi necessária para que os mestres e professores não ficassem sobrecarregados. Quando ocorria um aumento no número de matrículas nas oficinas de ofícios ou nos cursos primário ou de Desenho, o MAIC autorizava a contratação de professores ajudantes. Isso foi o que fez a EAAMT entre os anos de 1911 e 1912, após a edição do Regulamento do Decreto n.º 9.070/1909. Naquele período, quando houve um aumento considerável de matrículas, a direção da escola sentiu a necessidade de contratar professores adjuntos para os cursos de Desenho e primário. Já para auxiliar os trabalhos dos mestres de oficinas, tal procedimento não pôde ser aplicado, pois as oficinas atingiram o mínimo de alunos necessário para a medida.

Com o novo regulamento, o curso primário passou a ser obrigatório para todos os alunos, ao contrário do documento precedente, que estabelecia a obrigatoriedade apenas para os alunos analfabetos. Segundo Pereira Lima, essa nova regra atenderia o melhor a necessidade, generalizando aquela obrigatoriedade, sem prejuízo dos conhecimentos que porventura já possuírem por algum candidato à matrícula, ficando apenas dispensados os que apresentarem certificados feitos por escolas municipais ou estaduais. Também foi reduzida a idade mínima de ingresso de 12 para 10 anos e estabelecidas regras para a contratação de professores e diretores para as escolas (BRASIL, 1918, p. 372).

Para a contratação de professores e diretores, o Decreto n.º 13.064/1918 estabelecia a obrigatoriedade de realização de concurso público. Segundo o ministro, com essa medida seriam apuradas as idoneidades legítimas, imprimindo-se ao desempenho dos referidos cargos a importância que não podem deixar de ter, em vista do seu fim educativo (BRASIL, 1918, p. 372).

Outra medida adotada foi a criação de cursos noturnos de aperfeiçoamento, permitindo assim que operários completem seus conhecimentos, de maneira que possam obter melhor resultado dos seus trabalhos (BRASIL, 1918, p. 372). Dessa forma, o Ministério justificava dar vista a vantagem do alargamento da campanha contra o analfabetismo, facultando ainda o ingresso a todos aqueles que desejarem, uma vez por este atingida a idade de 16 anos (p. 372-373). Permitia, assim, a quem por excesso de idade encontrar fechadas as portas dos cursos diurnos nem por isso ficará privado dos meios de aperfeiçoar suas aptidões artísticas, deparando-se, para tanto, os cursos noturnos organizados, a bem dizer, como útil complemento dos primeiros (p. 373).

Em Garcia (2015)⁴³, observa-se que o ensino destinado aos jovens e adultos entre 1920 e 1964 desencadeava embates entre o projeto da classe trabalhadora e o da burguesia. Nesse sentido, pode-se dizer que a educação noturna, inserida no escopo das EAAs, antecipava a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para o autor, as condições econômicas do país, com base na estrutura de capitalismo dependente, impunham à EJA muito mais a resolução de questões sociais, do que a minimização das desigualdades educacionais.

⁴³ No estudo de Garcia (2015), intitulado *O ciclo da revolução burguesa tupiniquim e a educação de adultos no Brasil*, discutem-se os nexos entre a Educação de Jovens e Adultos e os processos da revolução burguesa discutida por Florestan Fernandes (1976).

2.2.1.4 A frequência escolar

Os primeiros resultados da rede federal de escolas de aprendizes artífices chamaram a atenção das autoridades republicanas para a baixa frequência dos alunos, uma vez que o projeto de formação para e pelo trabalho poderia estar em jogo. Essa preocupação é perceptível quando se observa que os ministros se empenhavam em relacionar o número de matriculados do ano com o coeficiente de frequência, conforme mostra o Quadro 9 a seguir.

Quadro 9 - Frequência nas EAAS no período 1910-1911

ESTADOS	Data de instalação	Matricula	Frequencia média	Coeficiente da frequência
Amazonas.....	1 de Outubro de 1910.....	70	40	57,1 %
Pará.....	1 ª Agosto ª ª	95	74	77,8 %
Maranhão.....	16 ª Janeiro ª ª	104	67	64,4 %
Piauí.....	1 ª ª ª ª	83	46	55,4 %
Ceará.....	24 ª Maio ª ª	82	72	87,8 %
Rio Grande do Norte.....	1 ª Janeiro ª ª	83	58	69,8 %
Parahyba.....	5 ª ª ª ª	134	102	76,1 %
Pernambuco.....	16 ª Fevereiro ª ª	125	75	60,0 %
Alagoas.....	21 ª Janeiro ª ª	151	94	62,2 %
Sergipe.....	1 ª Maio ª 1911.....	120	75	62,5 %
Bahia.....	2 ª Junho ª 1910.....	68	52	76,4 %
Espirito Santo.....	24 ª Fevereiro ª ª	166	95	57,2 %
Rio de Janeiro.....	23 ª Janeiro ª ª	273	182	66,6 %
S. Paulo.....	24 ª Junho ª ª	120	105	87,5 %
Paraná.....	16 ª Janeiro ª ª	293	191	65,1 %
Santa Catharina.....	1 ª Setembro ª ª	130	98	75,3 %
Minas Geraes.....	8 ª ª ª ª	60	52	86,6 %
Goyaz.....	1 ª Janeiro ª ª	68	49	72,0 %
Matto Grosso.....	ª ª ª ª	84	58	69,0 %

Fonte: MAIC (BRASIL, 1911, p. 312).

Nota-se, no Quadro 9, que o coeficiente de frequência era calculado pela razão entre o total de matrículas e a frequência média. Em 1911, entre as escolas mais frequentadas, destacavam-se as de São Paulo (87,5%), Minas Gerais (86,6%) e de Santa Catarina (75,3%), enquanto as que tiveram menores índices foram as do Piauí (55,4), do Amazonas (57,1%) e do Espírito Santo (57,2%). Esses números não revelam os motivos da variação entre uma escola e outra. Entretanto, quando se toma a situação econômica do país para tentar entendê-los, parece que as escolas das regiões próximas do Centro-Sul dispõem de melhores resultados. Mas essa afirmação não pode ser considerada linear. Na EAA do Rio de Janeiro, por exemplo, o índice de frequência atingiu apenas 66,6%, percentual um pouco abaixo da

EAA de Mato Grosso (69,0%), na região Centro-Oeste, e da EAA de Sergipe (62,5%), na região Nordeste. Da mesma forma, as escolas do Ceará (87,8%), Pará (77,8%) e Paraíba (76,1%), fora do eixo Centro-Sul, atingiu resultados expressivos.

Além do mais, o termo õbaixa frequênciaõ não foi computado pelo MAIC. Portanto, não é possível afirmar se os alunos não frequentavam as aulas por um determinado período, o que seria computado como baixa frequência, ou eles se desligavam de vez da escola, caracterizando uma evasão escolar. A segunda alternativa parece aproximar-se mais do sentido do termo empregado, pois as fontes revelam que os aprendizes adquiriam conhecimentos básicos de ofícios e alfabetização e, quando lhes fosse oportuno, evadiam para empregar os poucos conhecimentos adquiridos em oficinas particulares, antes mesmo de concluir os cursos (BRASIL, 1912, 1913). Indo além das fontes pesquisadas, Patrício (2003)⁴⁴, ao analisar documentos da EAA de Sergipe, transcreve o relato de um professor mestre que lamentava essa prática entre os alunos:

[...] é de lamentar, no entanto, que a compreensão dos pais e dos próprios alunos entrem a verdadeira finalidade destas Escolas: em geral, adquiridos os rudimentos da arte e o estudo das letras, os alunos abandonam o curso, sob o pretexto de dificuldades de vida e falta de recursos; e lá se vão, a troco de uns poucos mil réis, aqueles que talvez chegassem a ser, no futuro, artífices capazes, perdendo o pouco que aprenderam em oficina sem técnica. (p. 124)

A expressão õe lá se vão, a troco de uns poucos mil reisõ dá a entender que os aprendizes evadiam para trabalhar no mercado local, ainda que mal remunerados. Isto é, o caráter econômico afetava a permanência dos alunos na escola. Esse fato foi constatado por Tamura (2013)⁴⁵ na EAA de Mato Grosso, na qual muitos alunos abandonavam a escola para procurar emprego e contribuir para o orçamento familiar. Segundo DeAngelo (2000, p. 186), na EAA de São Paulo, õo apelo dos pais para que o orçamento doméstico fosse completado com o trabalho desses menores era relevanteõ. Em Santa Catarina, Cintra (2004)⁴⁶ descreve que a baixa frequência e o abandono representaram uma das principais dificuldades enfrentadas pela escola de Florianópolis. Segundo a autora, a evasão escolar foi atribuída pelos diretores à dificuldade de subsistência dos jovens aprendizes. A distância da escola em relação às moradias; a extrema pobreza, demonstrada pela carência de vestimentas; e a falta de

⁴⁴ A pesquisa de Patrício (2003), intitulada *Educando para o trabalho: a implantação da Escola de Aprendizes Artífices de Sergipe (1910 - 1930)*, discute a Escola de Aprendizes Artífices de Sergipe no contexto da Primeira República.

⁴⁵ A pesquisa de Tamura (2013), intitulada *Escola Industrial de Cuiabá (1942-1965): história, educação e Gênero*, discute a Escola Industrial de Cuiabá. Essa instituição, sucessora da Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso, foi incorporada à Escola Industrial Federal de Mato Grosso.

⁴⁶ Por meio da pesquisa de Cintra (2004), intitulada *O processo de aprendizado do ofício de alfaiate em Florianópolis (1913-1968)*, foi possível apreender parte da gênese e constituição da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina.

alimentação, detectada por queixas de dores de cabeça e de estômago foram fatores que colaboravam para o alto índice de desistência.

2.3 A Associação Cooperativa e de Mutualidade

Em 1911, o primeiro regulamento da rede federal de escolas de aprendizes artífices foi positivamente recebido pelo MAIC (Decreto n.º 9.070/1911), pois colocava em ação um mecanismo de combate à evasão. Trata-se da constituição de uma Associação Cooperativas e de Mutualidade (ACM), a qual funcionava no escopo das EAAs. As receitas das associações eram auferidas com as diárias pagas pela União aos alunos: 5% sobre a renda líquida das oficinas, multas arrecadadas de infrações praticadas por alunos, doações particulares e auxílios governamentais. Nessas associações, também prevalecia o caráter assistencialista das escolas de aprendizes. Deve-se, no entanto, registrar um contraponto positivo, pois, para Kunze (2005, p. 112), as ACMs representavam ãum mecanismo preventivo e eficaz de combate àqueles problemas [baixa frequência e evasão] por ter a missão de apoiar os alunos dando-lhes suporte nas atividades educacionais de modo a não terem motivo para se evadirem.

As ACMs também asseguravam aos alunos assistência médica e auxílio para a compra de remédios, fardas, sapatos e cadernos, e, para os formandos, de ferramentas. Havia, até mesmo, concessão de auxílio funeral. Em alguns estados, essas instituições, criadas no seio das EAAs, atuaram de maneira diferente ao longo de seu funcionamento, chegando a suprir demandas que não eram de sua competência, tal como o fornecimento de merendas, como ocorreu na EAA de Curitiba (PANDINI, 2006)⁴⁷.

O mesmo decreto que criou as ACMs permitia também conceder um ãauxílio financeiro aos alunos, denominado diárias. Esses recursos não eram disponibilizados diretamente aos beneficiários, cabendo às associações cooperativas a sua administração. O Decreto n.º 9.070/1911 regulamentava a administração dos auxílios financeiros aos alunos e sua composição.

⁴⁷ A pesquisa de Pandini (2006), intitulada *A Escola de Aprendizes Artífices do Paraná: ãviveiro de homens aptos e úteis (1910-1928)*, discute a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, no contexto da Primeira República.

Quadro 10 - Composição das ACMs

Atribuição	Componentes
Sócios efetivos	Alunos do 1º e 2º ano e os do 3º e 4ºano, que contribuem para a Caixa de Mutualidade
Protetores	Membros do corpo docente e administrativo da escola que fizeram parte da diretoria
Honorários	Pessoas estranhas à escola e que fizeram donativos ou concorrem, de qualquer outra forma, para o progresso da associação.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados coletados.

A administração de uma ACM era composta por uma diretoria, um presidente e um vice-presidente, um secretário, um tesoureiro e um conselho fiscal integrado por três membros eleitos em assembleia geral para representar os alunos. Os cargos de presidente e secretário eram ocupados pelo diretor e pelo escriturário da escola, respectivamente, enquanto as atribuições de vice-presidente e tesoureiro cabiam a professores mestres das oficinas, eleitos pelos corpos docente e administrativo.

Segundo o regulamento que lhe deu origem, a ACM possuía os seguintes objetivos fins:

- a) promover e auxiliar todas as medidas tendentes a facilitar a produção das oficinas e aumentar-lhes a renda, sem prejuízo do ensino; b) promover o aperfeiçoamento dos productos; c) promover a defesa dos direitos e interesses dos socios; d) desenvolver por todos os meios altruisticos dos socios, estimulando-lhes os sentimentos de solidariedade humana; e) socorrer os socios nos casos de accidentes e molestias, até seis mezes em cada anno; f) prover as despesas de enterramento, modesto, mas decente, dos socios que falecerem durante o periodo escolar; g) entregar aos socios que completarem os cursos da Escola um pecullio em dinheiro, não excedente de 50% das contribuições feitas em todos os annos do curso escolar, as ferramentas e utensílios indispensaveis para o seu officio. (BRASIL, 1911, p. 268-269)

Para o MAIC, apesar das dificuldades encontradas em diversas EAAs, as caixas de mutualidade contribuía para o adequado funcionamento das escolas e atuava como uma poderosa ferramenta de combate à evasão, uma vez que, além de mostrarem aos alunos as grandes vantagens da cooperação, vieram concorrer poderosamente para impedir que muitos deles, depois de obtida alguma aprendizagem, abandonassem prematuramente a escola (BRASIL, 1912, p. 250).

Em 1915, o pagamento das diárias foi suspenso, o que gerou um enfraquecimento das caixas de mutualidade. Tudo indica que essa suspensão relacionava-se com a Primeira Guerra Mundial, momento no qual o governo brasileiro cortou repasses às EAAs (KUNZE, 2005). Essa medida fez o MAIC temer que as ACMs desaparecessem, pois as diárias eram primordiais para sua manutenção e para assegurar a frequência dos alunos matriculados (BRASIL, 1916a).

Segundo Kunze (2005), na EAAMT, mesmo em contexto de crise, a associação cooperada dos aprendizes permaneceu funcionando e prestando auxílio aos sócios, fosse com o saldo negativo ou com os poucos valores em caixa que provinham somente da produção das oficinas. A autora enfatiza que a associação conseguia atender seus associados em necessidades corriqueiras, tais como a aquisição de fardas, sapatos, cadernos e outros artigos, e às suas famílias, quando em momentos difíceis, inclusive quando da morte de um dos seus alunos:

Este aluno que em 1915 havia completado o curso na oficina de carpintaria pediu para continuar na Escola a fim de aperfeiçoar-se na seção de marceneiros; era de um comportamento exemplar, sendo por isso a sua morte muito sentida por toda a Escola. Pela Caixa de Mutualidade, da qual era sócio, foram-lhe prestados auxílios médicos, de farmácia e despesas de enterramento. (*apud* KUNZE, 2005, p. 120)

Em 1920, as ACMs receberam do governo federal mais uma atribuição de caráter assistencial: a oferta de merenda escolar, medida que se configurou como mais uma estratégia de combate à evasão. O ministro Lyra, do MAIC, considerava que a merenda escolar distribuída aos alunos não só tem cooperado para o desenvolvimento físico dos aprendizes mais desfavorecidos, como contribuído eficazmente para o equilíbrio da frequência (BRASIL, 1920, p. 257-258). Para Tamura (2013), essa determinação funcionou como um estímulo para que os alunos que já estavam matriculados não deixassem de frequentar a escola e, para aqueles que estavam fora, poderia funcionar como atrativo para que desejassem nela ingressar. Kunze (2005, p. 121) ainda acresce que os alunos humildes seriam atraídos para os estudos e teriam bom rendimento escolar, uma vez que estariam alimentados e matariam a fome que era, geralmente, uma dificuldade presente na vida dos mesmos.

Como se pode constatar, e conforme previsto no projeto de implantação da rede federal de escolas, as condições sócio econômicas dos alunos das EAAs eram frágeis e, muitas vezes, não permitiam sua dedicação ao projeto formativo. Assim, as ACMs tiveram papel importante no sentido de oferecer certo apoio, ainda que limitado, aos jovens alunos. Essa questão foi atendida, em certa medida, pelas propostas implantadas na remodelação das escolas, a serem tratadas no tópico seguinte.

2.4 O plano de remodelação das EAAs

Até o final da Primeira República, o ensino técnico-profissional, na perspectiva das EAAs, recebeu inúmeras críticas, com exceção do Instituto Profissional Parobé, do Rio

Grande do Sul, que se destacava positivamente nesse cenário. Diante desse contexto, o diretor desse instituto, João Luderitz, foi contratado pelo governo federal para elaborar um plano remodelador para a rede federal de escolas de artes e ofícios. Surgia assim, em 1920, um documento intitulado *Consolidação dos Dispositivos Concernentes as Escolas de Aprendizes Artífices*, que estabelecia, entre outros dispositivos, um currículo padronizado para todas as oficinas, com a finalidade de constituir um denominador comum para o ensino ministrado nas EAAs (NAGLE, 2001).

Além do próprio João Luderitz, faziam parte da comissão profissionais especializados no ensino profissionalizante. A Comissão Luderitz, como ficou conhecida, deu origem ao Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico. Segundo Cunha, L. (2000, p. 73),

[...] inspirada no Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, cujo diretor era o engenheiro João Luderitz, a *Consolidação* regulava, também, o currículo dos cursos primário e de desenho, obrigatórios, o primeiro para todos os que não possuísem certificados de exame final das escolas estaduais ou municipais; e o segundo, para todos os alunos, excetuando-se aqueles que já possuísem algum conhecimento das disciplinas de que se compunham os dois cursos, os quais seriam admitidos na classe correspondente ao seu adiantamento.

Importa assinalar que até a criação do Serviço de Remodelação, o ensino profissional manteve as mesmas características que o marcaram durante o período imperial e mesmo colonial. Segundo Nagle (2001), permanecia, durante a República, a utilização da mesma linguagem, do mesmo currículo e dos mesmos propósitos dessa modalidade de ensino. Assim como antes, o objetivo ainda era atender às classes empobrecidas, ficando, portanto, o ensino profissional mais próximo de um plano assistencial, do que educacional.

Já em 1920, a Comissão Luderitz apresenta os primeiros resultados obtidos e, com base nesses, dá-se início a uma série de procedimentos considerados indispensáveis para a melhoria da qualidade de ensino, tais como a elaboração de livros (técnicos e de língua portuguesa) e de um novo currículo. Em 1924, a Comissão entrega ao titular do MAIC um importante documento, contendo inúmeras críticas ao ensino profissionalizante e apontando algumas saídas. Esse texto subsidiou o ministério a expedir a Portaria de 13 de novembro de 1926, sistematizando um novo regulamento para as escolas de aprendizes (NAGLE, 2001). Dessa Portaria, que vigorou até as EAAs serem substituídas pelas escolas industriais ou técnicas, destacam-se: a alteração no currículo geral dos cursos das EAAs; as medidas adotadas para o preenchimento do cargo de diretores e para a contratação de professores, adjuntos de professores, mestres e contramestres; e a industrialização nas escolas.

Uma inovação trazida pela Portaria foi com certeza a política de industrialização para as escolas. O principal argumento a favor da *industrialização* era de ordem econômica.

Segundo Luderitz, não se podia exigir dos pais dos alunos pobres que mantivessem seus filhos matriculados após os 12 anos de idade, enquanto lá fora poderiam começar a ganhar a vida em um trabalho remunerado (*apud* CUNHA, L., 2000).

Em resumo, a industrialização autorizava a direção das escolas a receber encomendas de repartições públicas ou particulares feitas às suas oficinas, desde que fornecessem a matéria-prima, se comprometessem a pagar a mão de obra de professores mestres e alunos e outras despesas que se fizessem necessárias. Para a execução dessas encomendas, era dada preferência a alunos e ex-alunos, podendo a escola contratar diaristas ou tarefeiros externos, quando o trabalho assim o exigisse (CUNHA, L., 2000).

Mais tarde, em 1942, um conjunto de necessidades da política educacional do governo varguista, oriundo dos ideais industriais, entre outros, concorria para que as EAAs fossem incorporadas a um novo modelo de instituição: as escolas industriais e as escolas técnicas. Essa reforma, conduzida durante a gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação, articulava o ensino técnico às indústrias, no momento em que essa se fortalecia com apoio governamental e com o auxílio de capitais estrangeiros. Eram, portanto, exigidos esforços educativos para a formação de mão de obra.

Ao término deste capítulo, constata-se que a exposição dos problemas enfrentados pelas EAAs ajuda a compreender, pelo menos em parte, a forma como se materializava o projeto educacional proposto pelo Estado Republicano. Tudo leva a crer que o estabelecimento das EAAs ocorria com parco planejamento e sua execução esbarrava na precariedade dos recursos materiais (instalações físicas fornecidas pelos Estados) e na falta de pessoal qualificado. Esses problemas levaram à adoção de medidas consideradas mais eficientes, tais como a criação das ACMS, a distribuição de merendas e a proposta de criação do Serviço de Remodelação, a fim resguardar e consolidar o projeto de educação para o trabalho.

Em linhas gerais, o desenvolvimento das EAAs pareceu uniforme, ou seja, atingia todas as escolas, independentemente da região. É certo que as escolas mais distantes da capital e dos grandes centros enfrentaram maiores dificuldades, a exemplo da EAAMT, que tinha dificuldade para recrutar professores locais qualificados para atuar na educação profissional. No entanto, esse desenvolvimento pareceu também ser desigual no que diz respeito ao apoio das autoridades locais (estados e municípios), como no caso das escolas de São Paulo e Curitiba, que receberam recursos próprios dos governos estaduais e/ou municipais. Para essas esferas administrativas, interessava incentivar o projeto nacional em ordem local.

Do que se já discutiu até este ponto, pode-se dizer que, em meio às dificuldades de cunho material e humano que inicialmente interferiam no funcionamento das escolas e na qualidade do ensino, a rede federal de aprendizes artífices continuou atendendo e fornecendo educação profissional e primária aos jovens filhos da classe trabalhadora. Observa-se que esse desenvolvimento ocorria mediante interesses extrínsecos à escola, tais como a resolução de questões sociais, a redução da pobreza, o controle social dos trabalhadores e o combate ao analfabetismo, dentre outros.

Para os republicanos, e também para as elites, a ideia de que o Brasil estava atrasado em relação aos países hegemônicos e carecia de medidas para sair da contramão do desenvolvimento, o projeto das EAAs constituiu-se entre as ações que concorreram para inserir o Brasil nos rumos da modernidade.

3 A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE MATO GROSSO: UMA EXPRESSÃO DOS PROCESSOS DE MODERNIZAÇÃO EM CUIABÁ

Nos capítulos anteriores, discutiu-se o processo de modernização brasileira e a criação da rede de Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs) pelo Estado republicano. Tomando como ponto de partida essa discussão, procura-se investigar, neste Capítulo, como os processos históricos que objetivaram levar o Brasil à modernidade afetaram Mato Grosso e como se materializou a proposta republicana de formação de jovens para o trabalho em Cuiabá. Tem-se, como objetivo, discutir a Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (EAAMT) no contexto social, econômico e político do estado, levando em consideração a perspectiva dos processos de modernização e de civilização que delinearam as ações do Estado e da elite brasileira nas primeiras décadas do século passado.

3.1 O desenvolvimento do capitalismo em Mato Grosso

O estado de Mato Grosso, no início do século XX, era uma extensa área que englobava a maior parte de Rondônia e o atual estado do Mato Grosso do Sul, territórios desmembrados em 1943 e 1977, respectivamente. Era o segundo maior estado do Brasil, menor apenas do que o Amazonas e 35 vezes maior que Sergipe. Sua população, em 1912, era de 191.145 habitantes e tinha como principal núcleo de concentração populacional a capital Cuiabá, com 30.000 mil habitantes⁴⁸.

A ocupação do território mato-grossense teve início ainda no período colonial, quando os jesuítas, a serviço dos espanhóis, organizaram aldeamentos indígenas para garantir a posse das terras que, segundo o Tratado de Tordesilhas⁴⁹, pertenciam à Espanha. Por volta de 1718, durante as expedições sertanistas⁵⁰, ocorreu a descoberta de ouro na região do rio Coxipó. A notícia circulou rapidamente pela colônia e logo chegou a Portugal, dando início à primeira corrente migratória significativa rumo ao território mato-grossense, composta, em sua maioria, por indivíduos que buscavam riqueza. A partir de então, a mineração, que era

⁴⁸ Dados extraídos da primeira edição do *Anuário Estatístico do Brasil (1908-1912)*, elaborado pela Diretoria Geral de Estatística do MAIC (BRASIL 1916b, p. 251).

⁴⁹ O Tratado de Tordesilhas foi assinado em 1494 para dividir o então mundo entre as duas principais nações colonizadoras: Espanha e Portugal. Por um meridiano distante 370 léguas das ilhas de Cabo Verde, ficou estabelecido: à Espanha, tudo que ficasse no Ocidente, e a Portugal, tudo que estivesse a Oriente. Entretanto, estabelecer um limite preciso da linha de Tordesilhas nos mapas não foi possível, pois sua localização não levava em conta os aspectos físicos geográficos e a ocupação ameríndia (KANTOR, 2007).

⁵⁰ Essas expedições, que dataram do século XVIII, fruto de um processo econômico, social e político que lançava grandes expedições paulistas no sertão brasileiro em busca de índios para serem escravizados e de ouro, se estenderam para além da linha de Tordesilhas e eram financiadas tanto pelo capital privado dos bandeirantes como por incentivos da empresa colonial portuguesa (LIMA, 2011).

destinada ao comércio externo da empresa colonial portuguesa, deu impulso a uma crescente onda populacional, fazendo emergir pequenos povoados, como o que deu origem a Cuiabá⁵¹. Esse rápido crescimento não era movido apenas pelos interesses auríferos dos primeiros colonizadores, mas também pela metrópole portuguesa, que se interessava por se estabelecer na região, em anteparo às expansões espanholas.

A exploração das minas de Cuiabá e região demandaram esforços, com a intensificação do trabalho para o desenvolvimento de atividades agrícolas (roças de arroz, feijão, milho, mandioca, cana-de-açúcar), pequenos engenhos (fabricação de farinha, aguardente, rapadura, melado) e criação de gado, tanto para a subsistência dos arraiais e vilas, como para o abastecimento das expedições que por ali passavam⁵².

Após 1750, a atividade mineradora entra em declínio, exigindo novas atividades de trabalho para que os primeiros núcleos urbanos não deixassem de existir. Naquele contexto, o Tratado de Tordesilhas já não vigorava, tendo sido substituído pelos Tratados de Madri (1750) e de Santo Ildefonso (1777), que redefiniram os limites das fronteiras à oeste. Essas características geopolíticas foram decisivas para que se efetivasse a colonização da região e se implantassem melhores condições de defesa das terras conquistadas. Isso fez surgir, em plena decadência da economia mineradora, novos núcleos urbanos, tais como Vila Bela (1752), Vila Maria (1778), Poconé (1781), Albuquerque (1778), Corumbá (1778), Miranda (1797), e também os Fortes Militares Coimbra (1775) e Príncipe da Beira (1776). Nesses núcleos, coexistia um misto de colonizadores nacionais e estrangeiros, aldeamento de índios e praças militares.

No século seguinte, eclodiu a Guerra do Paraguai (1864-1870), conflito que pode ser entendido como um marco decisivo para o início da intensificação das relações econômicas em Mato Grosso. Segundo Franco e Melo (2015), antes da guerra, o Estado havia passado por um período de enfraquecimento econômico, isto é, sobrevivia basicamente da exploração de ouro e da criação de gado, e tudo aquilo que produzia era destinado ao consumo interno. Por

⁵¹ Cuiabá foi fundada pelos bandeirantes paulistas em 1719, em um local denominado de forquilha ó encontro dos rios Coxipó e Cuiabá. Pouco depois, o povoado foi elevado à categoria de Vila Real do Bom Jesus de Cuiabá (1726). No século seguinte, a vila foi elevada à categoria de cidade (1818). Àquela altura, Mato Grosso já havia sido desmembrado da Capitania de São Paulo (1748), tendo como primeira capital Vila Bella da Santíssima Trindade (1752). Em 1835, Cuiabá torna-se a capital da Província de Mato Grosso, em especial, pelo seu desenvolvimento econômico e pelo fácil acesso à Bacia Platina. Após a Proclamação da República (1889), a antiga província deu lugar ao estado de Mato Grosso, e Cuiabá permaneceu, desde então, como sua capital (SIQUEIRA; COSTA; CARVALHO, 1990).

⁵² Na obra *Engenhos: produção e abastecimento no termo do Cuiabá (1751-1834)*, Silva (2015) apresenta a tese de que a agricultura sempre esteve presente na capital e arredores, paralelamente, à exploração mineradora, e abastecia o mercado interno na Capitania de Mato Grosso. Para a autora, a produção de aguardente e farinha em Cuiabá, no século XVIII, contribuiu de modo efetivo para a manutenção de vilas e arraiais de Mato Grosso, e para fornecer mantimentos que abasteciam as regiões de fronteira.

outro lado, foi nesse período que esforços foram despendidos no sentido de buscar alternativas para o desenvolvimento de uma economia mais autossuficiente, que diminuísse a sua dependência das importações de produtos, seja do próprio país, seja do exterior (REYNALDO, 2009, p. 74).

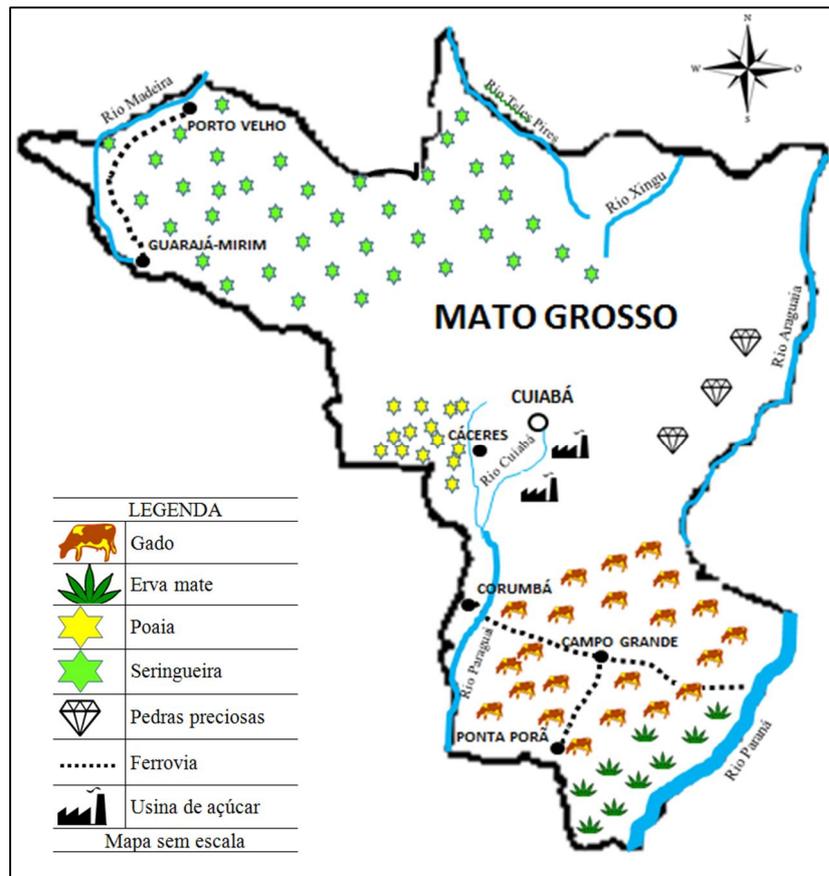
Esses esforços correspondem basicamente ao reinício da exploração de produtos extrativistas minerais, como diamantes, ouro e pedras preciosas. Dessa vez, segundo Reynaldo (2009), melhores técnicas de extração foram empregadas, e, visto que o ouro já não era mais facilmente encontrado nas margens dos rios, as atividades mineradoras foram ampliadas também para a exploração de outros minérios, tais como ferro, cobre e manganês. Findo o conflito, estabeleceram-se em definitivo os limites fronteiriços e a internacionalização do rio Paraguai, o que permitiu o comércio com os países da região platina e a chegada de investidores estrangeiros. A partir de então, a economia diversificou-se, emergiram outros segmentos que, concomitantemente aos minérios, passaram a compor o catálogo de produtos mato-grossenses (FRANCO; MELO, 2015).

Desse modo, nas primeiras décadas do século XX, o espaço mato-grossense estava estruturado em ilhas de atividades econômicas (Imagem 4)⁵³. Essas ilhas eram organizadas em grandes latifúndios de propriedade dos coronéis⁵⁴, ou em espaços arrendados por capitalistas nacionais ou estrangeiros, com vínculos no mercado externo, que exploravam as potencialidades econômicas da região.

⁵³ A expressão ilhas de atividades econômicas foi utilizada em Abreu (2014, p. 50) na obra *Planejamento governamental: a SUDECO no espaço mato-grossense, contexto, propósitos e contradições* para se reportar à configuração da ocupação do espaço mato-grossense em torno das dinâmicas econômicas. Nessas ilhas, ocorriam, quase que exclusivamente, uma única atividade econômica, explorada, em sua maioria, por capitais internacionais.

⁵⁴ Assim como na maior parte do país, Mato Grosso estava organizado com base nos grandes latifúndios rurais, cujos proprietários, os coronéis, representavam a força política da região. Na visão de Correa (2009), essa nova conjuntura política brasileira só veio consolidar uma situação pré-existente no cenário das lutas pelo poder de mando nos níveis local e regional, intensificando o clima de violência e abrindo maior espaço à atuação declarada do coronelismo (p. 68). Para o autor, a Primeira República em Mato Grosso foi caracterizada pelo processo de institucionalização da violência, que já era comum antes da consolidação do novo regime.

Imagem 4 - Principais atividades econômicas no espaço mato-grossense no início do século XX



Fonte: Mapa elaborado pelo autor, com base nos dados coletados.

No oeste do estado, florescia o extrativismo predatório na mata de ipecacuanha, ou poaia, uma planta arbustiva de aproximadamente 20-40 cm de altura, e cujas raízes possuem alto valor medicinal⁵⁵. A extração das raízes da planta teve seu auge a partir de 1860, no período pós-Revolução Industrial, quando era destinada às empresas farmacêuticas de Nova York, Londres e Paris. A ipecacuanha, ou poaia, era extraída das matas nativas próximas aos rios Cuiabá e Paraguai, nos grandes latifúndios explorados por empresas de capital nacional e estrangeiro.

Em relação às técnicas empregadas na extração, pode-se afirmar que eram rudimentares e não utilizavam manejos adequados. Segundo fontes do Estado, era comum que os trabalhadores ôpoiaieirosô arrancassem as plantas por completo, extraíssem as raízes e lançassem fogo às matas, queimando os ramos que restavam. Esse procedimento tornava o terreno improdutivo e, aliado à escassez de mão de obra, aumentava o custo de produção para

⁵⁵ A planta é uma espécie medicinal brasileira que tem em suas raízes princípios ativos importantes para a indústria farmacêutica. Pode ser usada contra leishmaniose, dispneia, difteria, envenenamento, catarro crônico intestinal, cólica, infecção intestinal, disenteria amebiana, irritação da garganta, irritação dos brônquios e dos pulmões, entre outras doenças (OLIVEIRA, C., 2013).

o replantio. Por isso, o Estado argumentava que os processos de exploração careciam de atenção dos capitais privados para seu desenvolvimento (MATO GROSSO, 1916, 1927).

De acordo com Siqueira, Costa e Carvalho (1990), os trabalhadores empregados na extração das raízes da ipecacuanha eram contratados à base de salários e tinham uma rotina exaustiva, pois ficavam encarregados da coleta, do beneficiamento (secagem e estocagem das raízes) e do transporte do material colhido até o porto de Cáceres, quando dali o produto seguia, via Bacia Platina, para a Europa. O Estado considerava esses trabalhadores verdadeiros aventureiros, pois enfrentavam o risco de doenças típicas da região, como a malária. Além disso, eram os que menos participavam dos lucros da produção, que eram apropriados pelos intermediários e pelos exportadores (MATO GROSSO, 1927, 68-69). O produto passou por altos e baixos. No decorrer da Primeira Guerra Mundial, foi amplamente utilizado nas trincheiras do conflito. Pouco depois, passou a desempenhar um papel secundário na importação dos países consumidores, quando sua produção entrou em declínio (MATO GROSSO, 1927).

Na região norte-amazônica, destacava-se, à época, a extração da borracha, também denominada *õouro negroõ*, em alusão ao *õouro rubroõ*, o café, produzido pelas economias pujantes do Sudeste. Concentrada nos vales dos rios Madeira, Mamoré, Guaporé e Paraguai, o produto *ó* o látex *ó* inicialmente era extraído do tronco das árvores seringueiras (*hevea*) no período das secas e com o emprego de técnicas indígenas. A seiva branca, em contato com o ar, transformava-se em uma goma, que era defumada, concentrada em grandes bobinas e exportada. Em pouco tempo, buscando contrapor-se à concorrência do mercado, os seringueiros aperfeiçoaram as técnicas de extração e de aproveitamento das propriedades específicas da goma elástica com o emprego de uma técnica patenteada de *õvulcanizaçãõõ* (combinação de borracha com enxofre). Com isso, a *õborracha vulcanizadaõ* ganhou maior valor comercial (MATO GROSSO, 1916, p. 31-34).

Naquele momento, a borracha representava uma matéria-prima essencial aos empreendimentos industriais da Europa e dos Estados Unidos, em especial as indústrias automobilísticas, que potencializavam o seu uso. Em razão disso, o negócio seringueiro sofria com as oscilações dos mercados consumidores, pois havia uma corrida internacional para desenvolver tanto um tipo de borracha sintética como o plantio e produção da *hevea* em outras regiões, principalmente nas colônias inglesas da Ásia.

Em 1912, em mensagem à Assembleia Legislativa de Mato Grosso, o então governador Caetano Manoel Faria e Albuquerque confirmava essa concorrência internacional, que, segundo ele, preocupava os seringueiros, que haviam transformado a Amazônia

brasileira em uma "Califórnia de fabulosas riquezas" (MATO GROSSO, 1916, p. 31-34). Se, de um lado, havia os embargos econômicos à borracha brasileira por imposição da Inglaterra e das cidades industriais alemãs Hamburgo e Bremen, que forçavam a França e a Rússia a comprar borracha produzida pelas colônias inglesas na Ásia, por outro, o ouro negro estava ameaçado pelos laboratórios austríacos que pesquisavam a elaboração de um tipo de borracha sintética, e que já haviam apresentado os primeiros resultados com a fabricação de pneus (p. 31-34).

Além da concorrência internacional, a produção da borracha mato-grossense esbarrava em outros problemas, tais como a falta de trabalhadores⁵⁶, a ausência de controle da produção e os contrabandos frequentes (ABREU, 2014). Um dos empreendimentos que marcaram o ciclo da extração da borracha foi a construção do corredor ferroviário no extremo norte de Mato Grosso, denominado Ferrovia Madeira-Mamoré. Criada em decorrência do Tratado de Petrópolis (1903), assinado entre Brasil e Bolívia, a ferrovia favorecia o escoamento do látex brasileiro e boliviano. Por outro lado, também dava ao Brasil condições de cumprir o Tratado de Petrópolis, em compensação pela posse definitiva do território do Acre, que foi desmembrado da Bolívia (ALBUQUERQUE; SILVA, 2014).

O trecho que partia das proximidades de Porto Velho tinha como destino Guarajá-Mirim, na fronteira com a Bolívia. Construída por etapas, a ferrovia chegou a percorrer 364 quilômetros. Em 1931, a companhia administradora contratada para a obra paralisou as atividades por conta de uma crise no mercado do látex, fazendo o governo brasileiro sentir-se obrigado a assumir as operações. Em 1972, o uso da ferrovia foi interrompido, e o transporte do produto passou a ser feito por trechos rodoviários.

Para Albuquerque e Silva (2014), a construção da ferrovia Madeira-Mamoré serviu a muitos interesses, como os de garantir ao Brasil o domínio sobre a Amazônia, estimular seu povoamento e atender à necessidade de circulação da produção, que buscava conexão com outros pontos comerciais. Por outro lado, em meio ao discurso das vantagens para as sociedades locais, a ferrovia levou esse território a uma série de mudanças, de reestruturações espaciais, nas quais novos usos e desusos se apresentam àquele território e a quem nele o vivencia (p. 49). Para Mato Grosso, a ferrovia proporcionaria o

⁵⁶ Para resolver a escassez de mão de obra nos seringais amazônicos, foi induzida a migração nordestina pela propaganda de melhores condições de vida e por incentivos oficiais. Essa migração foi favorecida por uma prolongada seca no Nordeste, que dizimou milhares de pessoas e praticamente todo o rebanho da área entre os anos de 1877 e 1880, deixando um quadro de miséria na região. No entanto, ao serem contratados pelos proprietários dos seringais, os trabalhadores deparavam-se com um regime de trabalho e padrão de vida baseados na extrema exploração, que envolvia o endividamento prévio e posterior, isto é, numa sucessiva cadeia de dependência (PONTES, 2014).

desenvolvimento do norte do estado e o acesso aos portos do Atlântico (Belém e Manaus), por meio dos rios da bacia amazônica.

Ao norte do Pantanal mato-grossense, destacavam-se importantes empreendimentos usineiros para o beneficiamento da cana-de-açúcar e a industrialização dos seus derivados, tais como as usinas de Ressaca (1872-1967), em Cáceres; e Itaiçi (1897-1950) e Conceição (1880-1950), em Santo Antônio do Leverger. Dos tradicionais latifúndios às margens do rio Cuiabá, a cana-de-açúcar era beneficiada, e seus subprodutos (melaço, rapadura, açúcar e cachaça) eram transportados por embarcações a vapor (ABREU, 2014).

Nesses estabelecimentos, em especial na usina de Itaiçi, os maquinários e equipamentos eram importados da Europa, e usava-se energia elétrica, em uma época em que a iluminação das cidades era feita com lâmpões abastecidos com querosene e óleo de peixe. Além dessas inovações no processo de produção, os empregados dos engenhos mato-grossenses dispunham de uma condição de vida destoante daquela que usufruíam os que se dedicavam às atividades extrativistas predatórias (CASTOR, 2013). Em torno do complexo açucareiro, organizava-se um tipo especial de sociedade no contexto mato-grossense, com a formação de vilas operárias que dispunham de moradias com água encanada, escola, biblioteca e até uma banda de música. Essa infraestrutura expressava o processo de modernização que, ao mesmo tempo que beneficiava o operariado, criava relações de dependência e intensificação das condições de exploração, por meio da organização, controle e disciplinarização do trabalhador, evidenciados no âmbito da fábrica e das vilas operárias típicas do processo fabril moderno.

Na região sul do estado, o Pantanal, a ocupação econômica vinculava-se à pecuária, em especial, à criação de gado. Conforme Trubiliano (2014), o desenvolvimento econômico dessa região pode ser dividido em duas fases: a da formação de uma elite agrária e a do aprofundamento das relações capitalistas. A primeira fase, a da formação da elite agrária, ocorreu entre 1870 a 1920 e tinha como base os latifúndios pecuaristas que criavam os rebanhos em regime extensivo. Nessa fase, o processo de criação bovina era rudimentar, o gado era criado à solta, e era considerado como um negócio de baixo custo, pois exigia poucos investimentos no manejo da terra. A produção destinava-se ao mercado interno de carne *in natura*, salgada e seca, e à exportação de gado ôem péo para o Sudeste brasileiro e a Bacia Platina.

Com o advento da Primeira Guerra Mundial, a região garantiu uma participação efetiva no capitalismo nacional e internacional. Após ter se destacado como importante produtor de carne bovina para o Sudeste, essa região viu-se impulsionada para a produção

pastoril, com fins de abastecer os abatedouros paulistas que exportavam carnes congeladas para o exterior⁵⁷.

A segunda fase, que correspondeu ao aprofundamento das relações capitalistas, ocorreu entre 1920 e 1940, e foi marcada pela ampliação dos investimentos por meio de capitais estrangeiros. Algumas empresas estabelecidas no estado tinham suas sedes nas cidades de Bruxelas, Buenos Aires, Montevideu e São Paulo. Esses investimentos internacionais na cadeia produtiva da carne atendiam ao contexto do capital monopolista, mediante o qual os países industrializados garantiam a exportação de capitais e o controle sobre a matéria-prima dos países com economia capitalista dependente, como o Brasil. Além disso, a aquisição de grandes latifúndios para a instalação das empresas estrangeiras e a legalização das terras provocaram conflitos com posseiros da região que, tradicionalmente, praticavam o caminhar das boiadas nas matas virgens, configurando a posse das terras (TRUBILIANO, 2014).

Entre 1905 a 1914, foi construída a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil⁵⁸, um modal ferroviário que ligava o extremo oeste do Brasil (próximo de Corumbá, na divisa com a Bolívia) ao litoral do estado de São Paulo. Essa ferrovia, além de ser utilizada para o escoamento dos subprodutos da carne, representava um dinamismo econômico para os pequenos núcleos urbanos que se formavam no sul de Mato Grosso, como os de Miranda, Aquidauana, Ponta Porã e Campo Grande (TRUBILIANO, 2015). Esse último, Campo Grande, despontava entre os demais por ser o catalisador das transformações de modernização e aprofundamento das relações capitalistas: ãA junção: gado, ferrovia e migrantes, iram transformar o pequeno vilarejo [Campo Grande] (...) em *empório do gado* (TRUBILIANO, 2014, p. 191, grifos do autor).

Foi no período posterior ao início do funcionamento da ferrovia que os imigrantes chegaram ao Mato Grosso com maior intensidade. Eram trabalhadores, investidores, intelectuais, dentre outros, de várias nacionalidades, tais como sírios, libaneses, palestinos, portugueses, espanhóis, japoneses, italianos e alemães, em um processo semelhante ao que ocorria no Sudeste brasileiro, e que chegavam a Mato Grosso em busca de trabalho e de uma nova pátria.

⁵⁷ Durante a década de 1920, a comercialização do gado ãem péo foi o principal produto de Mato Grosso, chegando, em alguns momentos, a representar 80% das exportações (TRUBILIANO, 2014).

⁵⁸ O projeto inicial da ferrovia era chegar à capital Cuiabá. Contudo, a economia pujante do sul do Estado, assim como questões políticas, fez alterar o traçado, levando o ponto final até o porto de Corumbá, próxima a divisa com a Bolívia. A obra de Borges (2005b), intitulada *Esperando o trem: sonhos e esperanças de Cuiabá*, aprofunda o debate sobre a esperança de um trem que nunca chegou a Cuiabá, vinculando-o diretamente ao progresso, à modernidade e à esperança para o desenvolvimento da população cuiabana.

Além da pecuária, outra atividade que se destacou no sul de Mato Grosso foi a exploração dos nativos ervais⁵⁹. A maior expressão dos empreendimentos ervateiros foi realizada sob o monopólio da empresa Mate Laranjeiras S.A.⁶⁰. A empresa estava presente não só no Mato Grosso, mas também, e principalmente, no Paraná, em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul. Para Abreu (2014, p. 51), a Mate Laranjeiras òe a que melhor expressa os primeiros passos do grande capital no *espaço mato-grossense*, mesmo assim teve um papel secundário na economia regional e nacional, pois se tratava de uma economia voltada *para fora* (grifos do autor).

O destino das ervas, em sua maioria, era o abastecimento do mercado argentino, facilitado pelo escoamento fluvial pela bacia do rio Paraguai. Quanto aos trabalhadores, eram constituídos por índios e estrangeiros, especialmente paraguaios, contratados por períodos, de acordo com as colheitas, e submetidos a trabalhos braçais excessivos e com baixos salários.

Com o tempo, o dinamismo econômico do sul do estado fez surgirem, a partir de 1940, intenções de mudar a capital para Corumbá ou Campo Grande, e, na sequência, emergiram movimentos separatistas. Com efeito, após muitos embates de interesses políticos e econômicos nas décadas seguintes, em 1977 o extenso território foi desmembrado em dois: ao norte, Mato Grosso, com a capital Cuiabá, e ao sul, Mato Grosso do Sul, sendo escolhida Campo Grande para capital (BORGES, 2005a).

A título de ilustração, a Tabela 1 apresenta as exportações de Mato Grosso no ano de 1929. Nota-se o destaque, em valor, dos produtos sulistas, a erva mate e o gado, que juntos correspondiam a praticamente 66% das exportações, confirmando a pujança econômica do sul de Mato Grosso.

⁵⁹ A erva mate é uma planta típica da região Sul que ocupava espaços para além do sul mato-grossense, como o oeste dos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul, e regiões dos países vizinhos, como as do Uruguai, Paraguai e Argentina. No período de 1910-1912, o *ranking* dos estados exportadores da erva mate se configurava: como maior produtor e absoluto em quantidade de quilos, o Paraná, com uma média entre 41,5 ó 49,7 mil quilos, seguido de Rio Grande do Sul (8,0 ó 9,7 mil quilos), Santa Catarina (4,6 ó 2,9 mil quilos) e Mato Grosso (3,7 ó 1,2 mil quilos) (BRASIL, 1916b, p. 118).

⁶⁰ A hegemonia da Mate Laranjeiras S.A. data do Império, quando o proprietário da empresa, o gaúcho Tomás Laranjeira, recebeu uma concessão do Imperador Pedro II (Decreto Imperial nº 8.799/1882) para explorar os ervais brasileiros. Já na república, a fim de contornar problemas políticos e econômicos, a empresa chegou a usar uma série de razões sociais diferentes, estabelecendo-se em outros países do Cone Sul (SILVA, 2011).

Tabela 1 - Exportações de Mato Grosso no ano de 1929

PRODUTO		Quantidade	Valor Oficial	Direito
Borracha		2.437.336	5.989:638\$240	598:963\$824
Castanhas		154.988	473:868\$900	50:108\$510
Gado em pé		129.732	15.062:880\$000	1.381:980\$000
Erva Matte		16.386.924	19.666:308\$800	1.096:824\$717
Ipecacuanha		61.192	1.609:950\$000	321:990\$000
Subprodutos do gado	Charque	3.074.582	5.950:568\$100	238:022\$724
	Couros secos e salgados	1.917.975	2.869:059\$350	425:858\$895
	Línguas, sebo, ossos etc.	2.076.952	733:021\$140	67:217\$913
Penas de garça		408	96\$000	14\$400
Outros produtos	Animais - peles em geral curtidas e preparadas	91.035	114:687\$310	11:251\$184
	Vegetais - madeiras, cascas, fibras e cereais	815.938	391:665\$700	43:479\$942
	Minérios - ouro, diamante e cal	666.628	341:257\$670	34:125\$767

Fonte: Elaborada pelo autor, conforme dados extraídos da Sessão do Patrimônio e Estatística de Cuiabá, documento datado em 30 de abril de 1930 (MATO GROSSO, 1929)

Notas: (1) As fontes não contextualizaram o conceito de òvalor oficialö e òdireitoö. (2) As penas de garça eram um produto sazonal da balança comercial do Estado. Utilizadas no rol de artigos femininos, as vendas dependiam dos òcaprichos da modaö e das modificações impostas pelos òcentros considerados árbitros da modaö (MATO GROSSO, 1928, p. 92).

Para além dos capitais privados, outras ações foram realizadas na perspectiva de que o processo modernizador fosse ampliado e alcançasse as regiões interioranas do país, dessa vez com o apoio do Estado. Entre essas ações, merecem destaque as comunicações telegráficas e a Marcha para o Oeste, pelo esforço empreendido para diversificar a economia e por resultar no fortalecimento do poder de governo da União nos estados, e as já citadas linhas férreas.

Naquele tempo, as comunicações telegráficas estavam em expansão e eram consideradas sinônimo de modernização e de civilização. Inicialmente, a rede de telégrafos foi instalada em regiões litorâneas e, finda a Guerra do Paraguai, sentiu-se a necessidade de ampliá-la para o interior do país, em especial, às regiões de fronteira. Para Sá, L. (2009, p. 9), levar as linhas telegráficas para as regiões do Mato Grosso, Amazonas e do território do Acre òfazia parte de um projeto político de maior alcance: a consolidação e o desenvolvimento de um sistema de governoö que, após a Constituição Republicana de 1891, òsinalizava a mudança da capital estabelecida no Rio de Janeiro para o interiorö.

A condução desse processo em Mato Grosso foi realizada pelo engenheiro militar e positivista convicto Cândido Mariano da Silva Rondon. De acordo com Sá, L. (2009), exercer o comando de uma comissão para a instalação de centrais telegráficas no sertão brasileiro, considerado à época inóspito e vazio, fez de Rondon um agente público representante da modernidade e civilidade por onde passava, em vista das ações favoráveis ao povoamento e ao desenvolvimento econômico, que se dinamizava por meio das comunicações, e também

por fomentar políticas de proteção dos índios. Rondon foi considerado um dedicado e laborioso explorador, pois contribuiu para a questão política da civilização indígena, quando os nativos eram denominados miseráveis aborígenes perdidos no interior do sertão (BRASIL, 1908, p. 215).

Nas colônias indígenas, o trabalho de civilização era realizado concomitantemente à presença de escolas primárias da Igreja Católica. Note-se que o objetivo da parceria entre Estado e Igreja centrava-se no controle dos aldeamentos indígenas, em prol de um ideal de formação cristã. Ou seja, o Estado republicano não era totalmente laico e valia-se de parcerias com a Igreja quando lhe fosse conveniente.

Em 1930, a ascensão de Getúlio Vargas ao poder colocava fim ao período da Primeira República, no qual predominou o ideal desenvolvimentista. Segundo esse ideal, a modernidade manifestava-se no estilo de vida urbano, isto é, era nas cidades que se promoviam a civilidade e a sociabilidade desejada pelo novo governo, contra o que poderia simbolizar tudo o que era obsoleto e que remetia à República Velha e suas oligarquias hegemônicas no poder. Para Buzato (2013, p. 6), isso significou investir em um esforço de alinhar o traçado urbano e a disciplina de seus usos sociais. Assim, pode-se observar que ocorreu o fortalecimento dos discursos e práticas advindos do urbanismo em prol da formação do cidadão para o Estado Novo.

Em Mato Grosso, esse ideal manifestou-se em Cuiabá. Considerada uma cidade isolada e antiga, a capital mato-grossense possuía poucos atrativos urbanísticos, prevalecendo muitos casarões e edifícios antigos, que remetiam à tradição. Como contraposição a esse cenário, foram iniciadas, na gestão do interventor Júlio Strübing Müller⁶¹ (1937-1945), transformações urbanas destinadas a dar um aspecto de modernização à cidade.

A proposta de uma Cuiabá nova materializou-se nas grandes transformações urbanísticas executadas com o apoio do presidente da República, na busca pelo novo, pelo moderno, em detrimento do antigo. Durante esse processo, foram construídos a Residência dos Governadores, o Grande Hotel, o Colégio Estadual de Mato Grosso e o Cine Teatro de Cuiabá, além de outros edifícios que passaram a compor a moderna arquitetura urbana. O objetivo a ser alcançado com essas construções era fazer sentir, em Cuiabá, o poder do Estado Novo (BUZATO, 2013).

⁶¹ A política de intervenção federal nos estados foi uma medida adotada por Vargas, entre 1937 e 1945, para buscar a centralização administrativa e financeira, a unificação política das elites estaduais e a uniformização ideológica do seu governo. Foi nesse período que Vargas fomentou a Marcha para o Oeste (FAUSTO, 2015).

Na mesma década, as políticas nacionais de Getúlio Vargas intensificaram a expansão da fronteira agrícola nas regiões Norte e Centro-Oeste, buscando a transformação desses espaços mediante a formação de novos núcleos urbanos. Um dos primeiros movimentos para preencher os espaços vazios do Mato-Grossenses, como em todo o Oeste brasileiro, ficou conhecido como a Marcha para o Oeste (1937):

O resultado da Marcha para Oeste incentivou o surgimento de novas cidades a partir das colônias agrícolas. A intensa propaganda do governo sobre estas colônias proporcionou um grande fluxo migratório de pessoas do Centro-Sul do país, principalmente de trabalhadores rurais. Para absorver o excedente populacional das outras regiões do país foi criada uma nova estratégia de destinação de terras pela colonização pública e privada. (AMEDI, 2012, p. 45)

Em resumo, nas décadas iniciais do século XX, todos esses empreendimentos privados e estatais relacionavam-se com a trama do desenvolvimento do capitalismo moderno em Mato Grosso. Esse novo sistema econômico também predominava nos centros urbanos, nas esparsas indústrias existentes, na constante reorganização dos processos de exploração de atividades extrativistas predatórias, nos subprodutos da cana-de-açúcar e da criação de gado, dentre outros.

Segundo Fernandes (1976), o desenvolvimento brasileiro tinha como pressupostos a emergência e a expansão do mercado capitalista, os quais se alicerçavam na eclosão de um mercado especificadamente moderno, na formação e expansão da competitividade. Nesse sentido, Mato Grosso apresentava-se como fronteira econômica a ser imbricada consistentemente, mesmo que de forma lenta, porém, gradual, ao projeto nacional de desenvolvimento capitalista.

Os processos produtivos passaram a exigir uma formação educacional que pudesse corresponder às demandas do desenvolvimento econômico. Como prática social ligada à produção da vida dos sujeitos na sociedade – o que implica em formas sociais e políticas que concorram para os novos modos de vida –, a educação emerge, também, como demanda ao Estado. Os ideais de desenvolvimento, modernização e civilização foram acompanhados por intenções educativas em um momento em que a escola, dentro dos limites dos interesses capitalistas, começava a ganhar campo.

Em meio a esse contexto socioeconômico, notou-se que os governos procuraram praticar ações que expandissem os ideais republicanos em Mato Grosso, com o propósito de fomentar a indústria e organizar os centros urbanos. Em Cuiabá, parte desse movimento expressou-se na modernização do sistema escolar das escolas primárias, que serão observados no tópico seguir.

3.2 O contexto educacional de mato grosso do fim do século XIX ao início do século XX

Experiências educativas de formação para o trabalho foram registradas em Mato Grosso desde os anos 1840. Tratava-se de instituições criadas com fins específicos e que tinham em comum a proposta de ensinar ofícios ou atividades manuais de preparação para o exercício profissional. Essas instituições, como outras que se desenvolveram no restante do país, atendiam a crianças e jovens que viviam em condições sociais desfavoráveis, e eram movidas por objetivos assistencialistas e disciplinadores.

As primeiras instituições educacionais voltadas à formação para o trabalho surgiram vinculadas aos arsenais militares, conforme mencionado no Capítulo I. Foram as Companhias de Menores Aprendizes do Exército e da Marinha, que funcionaram entre 1842 e 1899 e entre 1857 e 1878, respectivamente. Ambas as instituições recrutavam crianças e adolescentes pobres, órfãos e indigentes entregues à Santa Casa de Misericórdia, entre 8 e 17 anos de idade, para compor a mão de obra necessária à manutenção das atividades do Exército e da Marinha. Em contrapartida, as crianças e adolescentes aprendizes do Exército recebiam noções de escrita e de cálculo, aulas de música, ginástica, desenho e aprendizagem dos ofícios de carpinteiro, ferreiro, seleiro, funileiro, sapateiro, alfaiate, latoeiro, torneiro, armeiro, espingardeiro, coronheiro e tanoeiro, enquanto as da Marinha, de espingardeiro, serralheiro, ferreiro e coronheiro (CRUDO, 2005; CUNHA, L., 2000; MELLO, 2009).

As experiências das Companhias de Menores Aprendizes em Mato Grosso expressavam o projeto imperial de disciplinar a população livre e pobre por meio do trabalho. Sem perspectiva de ocupação e sobrevivência econômica, a população empobrecida representava um risco à ordem social e, por isso, era inserida nos projetos militares de segurança. Uma vez matriculados, esses jovens pobres eram submetidos às medidas de disciplina para o controle do comportamento, e que por vezes exigiam estratégias mais sofisticadas de vigilância, pois era comum a resistência dos trabalhadores e dos aprendizes ao projeto militar, expressa em fugas, pequenos furtos, consumo de fumo e bebidas alcoólicas, dentre outras ações consideradas transgressoras. Os mais disciplinados recebiam comendas do presidente da província de Mato Grosso e, ao término da formação, eram reinseridos no arsenal, dessa vez como mestres artífices. Nesse contexto, o jovem pobre era identificado como aprendiz quando adería ao projeto disciplinar e como menor quando resistia a ele (CRUDO, 2005).

Em meio a essa trama de contradições, os militares promoviam o ensino de ofícios com o objetivo, primeiro, de guarnecer de mão de obra a produção de materiais bélicos, mas

também coadunavam com os interesses do Estado e das elites imperiais, ao garantir a defesa das fronteiras de Mato Grosso e disciplinar a população cuiabana pobre e livre, tida como ameaçadora à ordem social. Não se pode todavia descartar, conforme enfatiza Crudo (2005), a tese de que essas companhias reproduziam e legitimavam a desigualdade na sociedade no século XIX ao responsabilizar o jovem pobre pela sua exclusão social, uma vez que lhe fora concedida a oportunidade de ser um aprendiz militar, mas, por falta de mérito, não obteve êxito.

Essas experiências de ensino profissional de Cuiabá não adentraram o século XX, pois a Companhia de Menores Aprendizes da Marinha foi extinta transferida para a cidade de Ladário, ao sudoeste da província (1782). A Companhia de Menores Aprendizes do Exército foi extinta em 1899. Para Kunze (2005), o fim dessas experiências de educação profissional de caráter militar foi decorrente da Proclamação da República, que, ao promover uma reorganização administrativa, buscava consolidar o novo regime político. Com as mudanças, a partir de 1899 Cuiabá ficou desguarnecida de instituições escolares militares, e a lacuna deixada, no que tange ao ensino profissionalizante, foi preenchida por instituições educacionais de caráter religioso, que chegaram à capital cuiabana por volta de 1890.

A chegada das missões católicas Companhia das Irmãs da Caridade de São Vicente de Paulo⁶² e Missão Salesiana de Dom Bosco⁶³ contou com o apoio do Estado e da elite cuiabana. A Companhia das Irmãs da Caridade de São Vicente de Paulo fundou em Cuiabá o Asilo Santa Rita (1890-1930), que, conforme Lopes (2006), tinha como proposta dar solução ao problema social das meninas órfãs ou desvalidas, desprovidas de um lar, desabrigadas, sem formação, ou de famílias pobres consideradas incapazes de educar e preservar a vida das filhas, conforme consta no primeiro estatuto da entidade, redigido em 1890. O autor destaca que o propósito educativo da Companhia coadunava-se com os interesses da sociedade mato-grossense, na qual era consenso a ideia de que é mais fácil disciplinar na infância a futura trabalhadora (p. 177).

No Asilo Santa Rita, o aparato dirigido às jovens evidenciava uma educação feminina católica e civilizadora que fosse útil a uma senhora. Essa expressão mostra o que se esperava da mulher do fim do século XIX, isto é, que fosse uma boa dona de casa. Para isso,

⁶² Essa Companhia, fundada no século XVII por São Vicente de Paulo e Santa Luísa de Marillac, é conhecida na Igreja Católica pelo nome de Companhia das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo, Servas dos Pobres. As influências dessa ordem no contexto educacional brasileiro são apresentadas na obra de Arruda (2011), *Formar almas, plasmar corações, dirigir vontades: o projeto educacional das Filhas da Caridade da Sociedade São Vicente de Paulo (1898-1905)*.

⁶³ A presença dos Salesianos no Brasil foi abordada no Capítulo I. No estudo de Francisco (2010), intitulado *Educação & Modernidade: os salesianos em Mato Grosso 1894-1919*, discute-se parte da trajetória dessa missão em Mato Grosso.

as abrigadas aprendiam costura, crochet, tapeçaria, bordados brancos e a ouro, flores além de aulas de leitura, caligrafia, conhecimentos gerais de geografia, história da pátria e história sagrada (LOPES, 2006, p. 175).

Essa educação também objetivava formar boas cidadãs, ordeiras e fieis à Igreja, e foi uma alternativa para muitas jovens da zona rural mato-grossense. Como internas do internato do Asilo, essas jovens tiveram, de acordo com Lopes (2006), acesso a um lugar ideal para estudar e aprender a [...] desenvolver seu futuro papel de donas de casa (p. 195). A autora também pontua que, uma vez formadas, essas meninas acabavam retornando para as cidades ou fazendas de origem para casar ou contribuir para a educação de outras crianças.

Quanto à Missão Salesiana de Dom Bosco, sua intenção inicial era a catequese indígena. Os primeiros padres chegaram a Cuiabá por volta de 1894, movidos pelo propósito de progresso e modernização, pois o estado de Mato Grosso era considerado como um grande sertão, com imensa população indígena e não indígena quase bárbara, atrasada, preguiçosa e incivilizada. Estabelecidos na região, o Estado e a elite incentivaram os salesianos a ampliar seus esforços educacionais para oferecer internato aos filhos dos dirigentes locais. Naquele momento, foram colocados em funcionamento em Cuiabá ou em seus arredores o Lyceu de Artes e Ofícios São Gonçalo, a Escola Agrícola Santo Antônio e as colônias indígenas.

Pode-se, assim, afirmar que as intenções da Igreja Católica em Cuiabá não se restringiram à catequização de índios e à oferta de educação à elite e aos pobres, pois, ao mesmo tempo que estabelecia bases em regiões ainda pouco habitadas ou com população não convertida ao cristianismo, garantia o seu domínio religioso, político e econômico. A Igreja Católica buscava seu fortalecimento tendo em vista que já algum tempo havia sido extinto o padroado real, e a expansão do protestantismo, em ordem mundial, se apresentava como uma ameaça. Nesse contexto, constata-se que as relações entre Estado e Igreja se mantiveram, pois, embora a Constituição Republicana instituísse o Estado laico, dissociando-o da Igreja, a escola salesiana de Cuiabá contou com apoio do Estado, tendo sido instalada em um terreno doado por ele.

O liceu católico, além de atender à população mais empobrecida, também recebia os filhos da elite local, composta por agricultores, fazendeiros e pequenos comerciantes. Funcionava com duas modalidades de ensino distintas: a primeira, o curso das humanidades, com duração de seis anos e adaptação, de três anos, destinada a formar os filhos da elite; e a segunda, a de aprendizes artífices, era destinada à classe popular, que recebia ensinamentos de ofícios manuais de tipografia, encadernação, alfaiataria, sapataria, carpintaria, curtume, funileiros, serralheria, pintura e pedreiros (FRANCISCO, 2010).

Kunze (2005, p. 15-16) pontua que, sob o sistema de internato, mantido no Lyceu de Artes e Ofícios São Gonçalo por tutores ou pelo Estado, os ójovens pobres desvalidosõ recebiam instrução elementar de leitura e escrita, em salas de aula distintas das que abrigavam os estudantes do curso de humanidades. Essa divisão em diferentes espaços, segundo a autora, desarticulava o ensino das humanidades do ensino profissional nas escolas salesianas e separava a educação que deveria ser oferecida às classes menos favorecidas e a educação destinada à elite republicana.

Entende-se que essas experiências de educação profissional, religiosas e militares foram as precursoras da EAAMT, isso porque foi a partir delas que a sociedade cuiabana pôde compreender e valorizar a implementação de um projeto com propósitos semelhantes. Conforme Cunha, L. (2000), esses propósitos, por sua vez, relacionavam-se com ideologias modernizadoras que proclamavam a generalização desse tipo de ensino para a qualificação de trabalhadores livres. No entanto, não se pode apontar o surgimento da escola de aprendizes em Cuiabá como consequência direta da necessidade de suprir mão de obra para a produção fabril, isso em razão do desenvolvimento industrial do início do século passado ser desigual e concentrado no Sudeste do Brasil, como tratado no capítulo anterior.

3.2.1 As iniciativas de modernização escolar em Mato Grosso

Em Mato Grosso, os avanços em relação à educação primária, nas décadas iniciais do século XX, mostram que ela õfoi pensada no interior de um processo modernizador que pretendia equipará-la aos padrões dos estados mais desenvolvidos da nação, e, nessa direção, a população deveria ser formada para bem retratá-la diante dos mais -cultosõ (REIS, 2006, p. 208). No período de 1910 a 1927, com as reformas educacionais e com o estabelecimento de grupos escolares e da Escola Normal, o ensino no estado ganhou importância. Essas instituições passaram a ser focos de atração e locais para a formação dos cidadãos do estado de Mato Grosso.

Nesse sentido, a reforma educacional iniciada em 1910 pelo então governador Pedro Celestino da Corrêa da Costa (1908-1911 e 1922-1924) buscava, conforme Araújo (2005, p. 54), õguarda nas experiências educacionais paulistas, consideradas a vanguarda da formação intelectual, moral e cívica dos educandos, importando até professores de São Pauloõ. A reforma tinha também como objetivo, segundo o autor, a inserção de Mato Grosso no projeto republicano nacional de õordemõ e õprogressõõ.

A materialização da reforma ocorreu com a criação, em 1910, dos grupos escolares reunidos em um só estabelecimento, segundo a proposta de uma escola-modelo. Nascia assim,

em Cuiabá, a Escola-Modelo Barão de Melgaço, posteriormente rebatizada como Palácio da Instrução, considerada símbolo da materialização do ideário de renovação pedagógica e da modernização do ensino público de Mato Grosso. Os professores responsáveis pelo aparato pedagógico foram contratados em São Paulo, pois naquela época não havia docentes considerados qualificados para executar essa tarefa no estado (REIS, 2006).

Mato Grosso era desprovido de escolas de formação de professores, o que também caracterizava a dificuldade para se implantar tais reformas. Entretanto, a contratação de profissionais paulistas pode evidenciar também o anseio das autoridades pelo novo que vinha de fora. Conforme as análises de Gebrim (2002), observa-se que esse movimento de contratar profissionais do Sudeste para serem reformistas ocorria em outras localidades do país, como a realizada por Lourenço Filho no Ceará (1925) e por Anízio Teixeira em Minas Gerais (1927).

Essa introdução e absorção de práticas vindas de outras localidades, na perspectiva de Oliven (2001), se dá por meio dos intelectuais que vão ao centro buscar as ideias e modelos lá vigentes. Na mesma direção, Fernandes (1976) discorre que, na República, os intelectuais pertenciam ao extrato social dominante que dispunha de meios para fazer a história e para alterar o rumo das coisas (p. 153). Oliven (2001) observa, por sua vez, que os intelectuais, professores vindos de São Paulo, pareciam dar mais sentido à proposta de modernizar o ensino público em Mato Grosso, pois se considerava que a modernidade também se confunde com a ideia de contemporaneidade, uma vez que aderir a tudo que está em voga nos lugares adiantados é, muitas vezes, entendido como moderno (p. 3).

Já Reis (2006) salienta que, para os intelectuais de Mato Grosso, os grupos escolares eram mais que simples escola de prática de ensino: ela deveria ser uma instituição modelar, paradigma de escola primária a ser seguido pelas demais (p. 207). Para o autor, a Escola-Modelo inspirou o ideal de escola gratuita e estatal e o uso do termo "modelo" reportava àquilo que era tido como ideal (p. 208).

Nota-se, no entanto, que a decisão de contratar professores paulistas para conduzir a prosperidade e o progresso de Mato Grosso por meio da modernização do ensino público não foi unânime (ARAÚJO, 2005, p. 55). A reforma conduzida pelos paulistas procurou racionalizar a organização das escolas em um único grupo escolar, com vistas a reduzir despesas e permitir maior controle do Estado, contrapondo-se aos defensores das escolas isoladas. Um desses críticos, a Liga Católica Mato-Grossense, conclamava a população a fornecer recursos para a manutenção de escolas paroquiais gratuitas em todos os municípios

onde seus filhos pudessem conhecer a Deus e combater a irracionalidade defendida pelo ensino laico (ARAÚJO, 2005, p. 54).

Além disso, Araújo (2005) também afirma que essas tensões foram veiculadas em noticiários da época, que relatavam que os reformadores paulistas vinham de longe para Cuiabá com o objetivo de trazer novos métodos de ensino, novas técnicas didáticas, nova luz ao desenvolvimento educacional do Estado (p. 55). Conforme o autor, em depoimentos que deram à imprensa mato-grossense de então, professores normalistas chegaram a utilizar palavras pejorativas para designar esses professores, por exemplo, o termo *õpau-rodadoõ*, que na gíria local significava *õpessoa fracassada, sem condições de progredir, de ensinarõ*. Com o tempo, no entanto, esses professores foram aceitos e admirados (ARAÚJO, 2005, p. 55).

Na década seguinte, mais precisamente em 1926, teve início a reforma dos regulamentos da Escola Normal e da Instrução Pública. A tarefa coube a uma junta de professores, integrada por intelectuais que ocupavam cargos expressivos no cenário educacional e na sociedade cuiabana⁶⁴, nomeada pelo governador da época. Em 1927, por meio do Decreto nº 759, foi sancionada a reforma educacional de Mato Grosso.

De acordo com Sá, E. (2011), a reforma da instrução pública primária em Mato Grosso direcionou-se mais para uma reorganização administrativa do aparelho escolar do que para a incorporação de novos padrões pedagógicos, ao contrário do ocorrido em outros estados. Por outro lado, o autor afirma que essa reforma não deixou de considerar as novas ideias pedagógicas que circulavam em outros estados, uma vez que os reformadores mato-grossenses se apoiaram nelas. Sá, E. (2011) afirma que as iniciativas de modernização da educação pública aproximavam-se do movimento, de âmbito nacional, que era pautado pelos princípios escolanovistas.

Para Gebrim (2002), a base de todas essas reformas educacionais realizadas no país foi posta à baila em um momento peculiar na historiografia brasileira, pois, no início do século XX, a necessidade de tornar o país moderno e civilizado estava na pauta das autoridades republicanas. É certo que o interesse de fomentar a indústria e o crescimento dos centros urbanos e a preocupação com a massa de trabalhadores faziam com que o governo, a elite, os intelectuais e os educadores se preocupassem com a organização da educação pública. Porém, essas preocupações eram, sobretudo, influenciadas pelos ideais liberais

⁶⁴ Compuseram a comissão, Dr. Cesário Alves Corrêa, diretor geral da instrução pública, Jayme Joaquim de Carvalho, Isac Povoas, Júlio Müller, Franklin Cassiano da Silva, Philogonio Corrêa, Fernando Leite Campos, Nilo Povoas, Alcindo de Camargo e Rubens de Carvalho, todos professores mato-grossenses, com exceção do último, que era paulista (SÁ, 2011).

capitalistas que, segundo Fernandes (1976), buscavam reordenar o modelo econômico brasileiro para atender o dinamismo e a flexibilidade dos mercados internacionais.

É nesse sentido que educação pública buscou um aumento qualitativo e quantitativo para desencadear, ainda mais, as novas concepções educativas e alcançar a classe popular. Por outro lado, essa expansão da educação destinada aos homens livres e pobres obedecia a determinados limites, ou seja, às intenções do Estado e das elites republicanas. Essa perspectiva evidenciou-se, também, com a instalação da EAAMT em 1909 na cidade de Cuiabá. A instituição, criada dentro de um projeto maior de educação capitalista, foi custeada com recursos federais e apoiada pelas autoridades locais.

3.3 A Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso

As fontes históricas apresentadas na Introdução revelam aspectos do funcionamento da Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (EAAMT) que possibilitam tecer os nexos constitutivos entre a educação para o trabalho oferecida aos aprendizes e o processo de modernização brasileira. Para alcançar esse objetivo, apresenta-se a seguir a análise das informações obtidas nas fontes, especificamente as referentes à EAAMT. Em relação aos relatórios do MAIC, o Quadro 11 permite visualizar os conteúdos de cada relatório, os anos de divulgação dos 20 relatórios (entre 1910 e 1933) e a indicação das páginas nas quais se encontram as respectivas informações.

Quadro 11 - A EAAMT nos relatórios do MAIC

Publicação	Relatório	Assuntos	P.
1910	1909-1910	Relação do número de matrículas.	136
1911	1910- 911	Data de instalação, relação do número de matrículas, frequência média, e coeficiente de frequência.	312
1912	1911- 1912	Relação do número de matrículas por curso, frequência média por curso, total de artefatos vendidos e relação dos artefatos produzidos.	278
1913	1912- 1913	Relação do número de matrículas por curso e ano, frequência média por curso, eliminações por curso e ano, total de artefatos vendidos e relação dos artefatos produzidos.	260
1914	1913	Relação do número de matrículas por curso e ano, frequência média por curso, eliminações por curso e ano, total de artefatos e relação dos artefatos produzidos.	154
1915	1914	Relação do número de matrículas por curso e ano, informativo sobre a extinção da oficina de ferreiro por falta de alunos e relação dos artefatos produzidos.	110
1916	1916	Relação do número de matrículas por curso e ano, frequência média por curso, eliminações apenas dos cursos de primário e de desenho, informativo sobre a matrícula de alunos na categoria de ouvintes, renda cm os artefatos produzidos, e relação dos artefatos produzidos.	112 e 121
1917	1917	Relação do número de matrículas por curso e ano, frequência média por curso, eliminações por curso e ano, total da renda líquida das oficinas e relação dos artefatos produzidos.	153 e 173
1918	1918	Dados ausentes	-
1920	1919	Relação do número de matrículas por curso, frequência média por curso, eliminações, total de matrículas noturnas, renda arrecada, valor gasto com compra de matérias primas, saldo da caixa de mutualidade.	342-343
1921	1920	Relação do número de matrículas por curso, frequência média por curso, registro de uma única eliminação (a pedido dos responsáveis), total de matrículas noturnas e produção das oficinas e renda arrecadada.	468
1925	1922	Relação do número de matrículas e frequência média por curso, total de matrículas noturnas, produção e renda arrecada por oficina, saldo da caixa de mutualidade e valor distribuído com merenda escolar.	155-156
1926	1923	Relação do número de matrículas e frequência média por curso, frequência média por curso, saldo da caixa de mutualidade e valor distribuído com merenda escolar.	256-257
1928	1924	Aquisição de máquinas e equipamentos, materiais de experiente, quadros negros e maquinas de escrever. Relação do número de matrículas e frequência média por curso, total de matrículas noturnas, total da produção e renda arrecada, saldo da caixa de mutualidade e valor distribuído com merenda escolar.	370 e 382
1929	1925	Aquisição de material de desenho, quadros, cadernos e outros livros didáticos. Relação do número de matrículas e frequência média por curso, total de matrículas noturnas, total da produção e renda arrecada por curso, saldo da caixa de mutualidade e valor distribuído com merenda escolar.	520-521
1928	1926	Aquisições de equipamentos para aparelhar as oficinas, de materiais ômiúdosô, livros, cadernos, matérias primas para as oficinas entre outros. Relação do número de matrículas e frequência média por curso, total de matrículas noturnas, total da produção e renda arrecadada, saldo da caixa de mutualidade e valor distribuído com merenda escolar.	242, 243 e 272
1929	1927	Relação do número de matrículas e frequência média por curso, total de matrículas noturnas, total da produção e renda arrecadada e saldo da caixa de mutualidade.	271
1929	1928	Saldo da caixa de mutualidade, matrícula e frequência média por curso diurno, noturno e por oficinas, produção e renda por oficinas.	30-33
1930	1929	Aquisição de materiais para aparelhar a escola, obras e reparos. Relação de matrícula e frequência média por curso diurno, noturno.	23-29
1933	1930-1931	Dados ausentes	19

Fonte: Elaborado pelo autor, conforme dados extraídos dos relatórios do MAIC publicados de 1910 a 1933.

Como visto anteriormente, a EAAMT foi criada em Cuiabá em 1909, e suas atividades tiveram início em 1º de janeiro de 1910. Sua finalidade era formar operários e contramestres, mediante uma educação destinada aos filhos da classe trabalhadora que pretendessem aprender um ofício específico. A escola permaneceu com essa denominação até 1942, quando foi remodelada pela Lei Orgânica do Ensino Industrial e incorporada à Escola Industrial de Cuiabá.

A EAAMT foi instalada em um imóvel alugado pelo governo estadual, que até então era uma chácara residencial. Segundo Kunze (2005), apesar de o imóvel não oferecer as condições exigidas para uma escola, tudo indica que o Estado levou em consideração a localização (próxima do centro de Cuiabá) e a possibilidade de futuras adaptações, reformas ou ampliações na extensa área locada. Além de ceder o edifício, o governo local forneceu o mobiliário e outros materiais, o que demonstrou seu interesse em viabilizar o projeto republicano de educação.

Destaca-se que a EAAMT foi instalada em menos de quatro meses, a partir do Decreto nº 7.599/1909, o qual criou a rede federal de escolas (entre setembro de 1909 e janeiro de 1910). Em outras localidades, o interstício entre a publicação do decreto e a data de instalação levou mais de um ano, a exemplo da EAA de Sergipe⁶⁵ (ver Quadro 3, p. 50). Nesse sentido, a mensagem do então governador de Mato Grosso, Joaquim Augusto da Costa Marques, na abertura do ano legislativo de 1912, corrobora o interesse do Estado. No documento, fica evidente a preocupação da autoridade em demonstrar aos deputados o fascínio pela estruturação da EAAMT, como também suas esperanças de desenvolvimento para Cuiabá. Vê-se, ainda, o descontentamento para com a União, em relação à extinção das antigas escolas militares, as quais forneceram ensinamentos similares à proposta pela EAAMT.

Installou-se nesta capital, em 1 de janeiro de 1910, uma Escola de Aprendizes Artífices custeada pela União e sob a direção do Bacharel João Pedro Gardés. Esta escola, quando estiver devidamente aparelhada, há de **com certeza irá difundir consideráveis benefícios**, principalmente por entre os filhos da pobreza, que allí, a par da instrução primária e de aula de desenho industrial, já vão encontrando nas suas oficinas os meios de se habilitarem nos ofícios e artes de que tem necessidade o Estado, desviando-se assim do caminho da ociosidade e do vício e garantindo-lhes **meio de subsistência útil e honrosa**, como outrora lhe proporcionavam as **Escolas de Menores do Arsenal de Guerra e de Aprendizes de Marinheiros**, erroneamente suprimidas desta capital. (MATO GROSSO, 1912, p. 29, grifos meus)

No entanto, essa expectativa inicial com relação à EAAMT marcou apenas os primeiros anos de seu funcionamento. Nas décadas seguintes, analisando-se as mensagens de

⁶⁵ A demora de quase dois anos para a instalação da EAA de Sergipe deve-se ao fato de o governo federal não ter apoio político do governo estadual. Desse modo, Sergipe foi o último estado a inaugurar uma Escola de Aprendizes Artífices (PATRICIO, 2003).

dois governadores do Estado, em especial as de 1916 e de 1920, observa-se um descontentamento deles com a formação oferecida pela EAAMT aos jovens mato-grossenses. Reclamações do tipo *“não possuímos o ensino profissional e é lamentável a falta, que se nota no Estado, de estabelecimentos [de educação profissional] de tão alta importância”* parecem expressar que a EAAMT não havia sido reconhecida como um locus de educação profissional.

Para os governadores, essa modalidade do ensino público era necessária para se alcançar a civilidade moderna, o progresso e o desenvolvimento, assim como ocorria em São Paulo e nos países mais avançados. Consideravam eles que era nas oficinas e nos laboratórios das escolas de instrução técnicas que seriam preparados os futuros braços para o progresso industrial do Estado.

O governador Caetano Manuel de Faria e Albuquerque assim se expressou:

A dizer a verdade, Snrs. Deputados, não possuímos o ensino profissional. É meu propósito não descurar-o, visto como está reconhecido que nesse ramo do ensino publico repousa em grande parte a grandeza e prosperidade de um povo, como attestam a Inglaterra, Estados Unidos e Alemanha, sendo o recente espantoso **progresso** desta teve por fundamento o seu ensino tecnico profissional. S. Paulo ahi vai á frente como um exemplo do que vale o seu ensino que, se por um lado visa formar o professor, porque está convencido de que *“a escola é o mestre”*, por outro lado se não esquece que **na officina e no laboratório é onde se aparelham as forças com que devem contar as industrias diversas.** (MATO GROSSO, 1916, p. 66-67, grifos meus)

Acompanhando seu antecessor, o Francisco de Aquino Correia também manifestou seu desagrado:

Como se vê, é lamentavel a falta, que se nota no Estado, de estabelecimentos de tão alta importância. Não é de hoje que sábios pensadores consideram o ensino profissional como uma das bases mais seguras para reorganização da **sociedade moderna.** As nações mais poderosas dedicam-lhe especial atenção, certas de que sua grandeza e preponderancia dependem principalmente da capacidade de trabalho de seus filhos. (MATO GROSSO, 1920, p. 39, grifos meus)

Esses fragmentos dos discursos dos dois governadores também possibilitam compreender que o Estado atribuía à educação profissional, a ser desenvolvida pela EAA de Cuiabá, um papel relevante para o desenvolvimento industrial de Mato Grosso. Ou seja, pensava-se a escola na perspectiva da produção e reprodução de mão de obra condizente com o comportamento social moderno e civilizado, típico dos centros urbanos considerados avançados.

As fontes acessadas não revelam muito a respeito dos processos pedagógicos da EAAMT, por exemplo, o padrão de comportamento exigidos dos alunos. O que se sabe é que a escola seguia os regulamentos vigentes, como o disposto pela Portaria MAIC de 13 de novembro de 1926. Nesse documento, a manutenção da disciplina na escola é colocada como

obrigação do diretor (art. 12, itens 1º e 2º) e, na falta desde, do escriturário (art.13, item 9º). Já aos professores cabia manter a disciplina na classe, fazendo sempre que fossem observados os preceitos morais (art. 14, item 2º), que também faziam parte do currículo da escola.

Cunha, L. (2000, p. 79), ao tratar sobre os padrões de disciplina em âmbito nacional, confirma que não se dispõem de muitos dados a respeito: Os poucos encontrados indicam terem sido eles bastante severos. O poder de punição dos diretores sobre os aprendizes ia desde a admoestação ou repreensão até a exclusão da escola, se assim o exigisse a disciplina. Bastos (1980, p. 67-68)⁶⁶, valendo-se de entrevistas com ex-alunos, constatou que os padrões disciplinares na EAA do Pará eram bem rigorosos e iam desde deixar os alunos por duas horas em um quarto escuro até a expulsão. Ambas as punições eram aplicadas por um conselho disciplinar.

A existência de padrões rígidos de disciplina parece ter sido também um desejo das autoridades mato-grossenses, pois, ao exprimir o reiterado saudosismo das extintas escolas militares, as autoridades locais faziam uso do termo *disciplinado* para designar os sujeitos dignos de *merecimento*, *transformados*, algo que, segundo eles, a EAAMT não realizava. Além do mais, para esses governadores, a escola de Cuiabá não preparava a mocidade para a vida real, não conseguia promover o seu desenvolvimento para produzir trabalho com inteligência, eficiência, utilidade para o emprego industrial, entre outros. Isso pode ser observado nas mensagens de 1916 e 1929, dos governadores Caetano Manuel de Faria e Albuquerque e Francisco de Aquino Correia, respectivamente:

Não sendo ainda a Matto-Grosso permitido fornecer á sua mocidade um preparo para a vida real ó a instrução thecnica profissional ó que completa a formação mental, dando-lhe maior eficiência, **fazendo também o produtor, por crear no individuo a capacidade de trabalho inteligente, rendoso e util**, tomaria a liberdade de vos lembrar a conveniencia de mandarmos para S. Paulo alguns jovens patricios e patricias, que desejam adquirir nos estabelecimentos profissionaes paulistanos alguma das varias profissões, que são tão úteis na vida. (MATO GROSSO, 1916, p. 66-67, grifos meus)

Houve em Cuiabá, como sabeis, um **Arsenal de Guerra**, com uma companhia de menores aprendizes, militarmente disciplinados, **que dalli sahiram transformados em centenas de artistas e cidadãos de merecimento**. De ha muito que aquelle curso profissional foi extinto pelo Governo da Republica, substituindo hoje pela **Escola de Aprendizes Artífices**, que, entretanto, pela sua mesma organização, **está longe de offerecer ao Estado idênticas nem semelhantes vantagens**. Seria grande felicidade para o atual Governo, Srs., Deputados, poder realizar algum melhoramento em pról deste magno interesse do Estado. (MATO GROSSO, 1920, p. 39, grifos meus)

⁶⁶ A pesquisa de Bastos (1980), intitulada *A Escola de Aprendizes Artífices do Pará, 1909/42: um estudo histórico*, trata da gênese e do desenvolvimento da escola de artes e ofícios de Belém (PA).

A mocidade à qual se referia o governador Caetano Manuel de Faria e Albuquerque era o público a que a EAAMT se destinava. Por determinação legal, esse público deveria ser formado pelos filhos da população pobre cuiabana, os *õdesfavorecidosõ*, sinônimo, também, de *õdesafortunadosõ*, *õociososõ*, *õtransgressoresõ*, *õdesvalidos da sorteõ*, ou, resumidamente, aqueles que necessitavam de uma *õsalvaõõ* para que não adentrassem no mundo dos vícios e dos crimes (KUNZE, 2005, p. 100-101). Esses termos ajudam a desvelar como o Estado e as elites locais se referiam à população empobrecida e que ações eram esperadas da escola federal de Cuiabá, por exemplo, no desempenho de um papel disciplinador e reformista dos sujeitos pobres, como ocorria no restante do país. Esse objetivo foi evidenciado quando, no projeto de instalação das escolas em rede federal, previam sanções aos alunos que cometiam pequenos delitos:

São passíveis de multa, no valor de uma, três e cinco diárias, a juízo da directoria da associação [ACMs], os alumnos que promoverem rixas, damnificarem o material da Escola, andarem armados, faltarem como respeito aos seus superiores ou de qualquer maneira infringirem a disciplina e a moralidade escolar. A reincidência em qualquer das faltas dará logar á applicação das penas respectivas em dobro. (BRASIL, 1912, p. 269)

Concorrendo com os critérios socioeconômicos de ingresso na EAAMT, estavam os critérios físicos e biológicos, isto é, as especificações que impunham a aceitação de jovens sem vestígios de doenças infectocontagiosas e que não apresentassem defeitos físicos que os impossibilitassem de frequentar as oficinas de ofícios. Seguem-se os critérios estabelecidos pelo Regulamento de 1918, mantidos na íntegra pelo Regulamento de 1926 e que vigorou até o fim da rede de artes e ofícios:

Art. 7º Aõ matricula das escolas serão admittidos os menores cujos paes, tutores ou responsaveis o requererem dentro do prazo marcado e que possuirem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: a) idade de 10 annos no minimo e 16 no maximo; b) não soffrerem de moléstia infecto-contagiosa; c) não terem defeitos phisicos que os inabilitem para o aprendizado do ofício. (BRASIL, 1918, p. 375)

Na EAAMT de Cuiabá, também foram estabelecidos outros critérios para a admissão de alunos, tais como o de aceitar apenas candidatos do sexo masculino, vacinados e que não demonstrassem desvios de comportamento (KUNZE, 2005). Com base nesse último critério, entende-se que a escola não tinha o objetivo de atender jovens com desvios comportamentais, à semelhança de um *õreformatórioõ*, e sim ser reconhecida como um estabelecimento de ensino no qual os jovens pudessem ter oportunidades educacionais mais amplas. No entanto, para o Estado, considerando as mensagens já apresentadas, os alunos necessitavam de mecanismos de controle e disciplina.

Com base nos noticiários da imprensa da época, Kunze (2005, p. 103) aponta que a sociedade cuiabana também via a EAAMT como uma instituição para recuperar, coibir e reprimir a ãvagabundagem infantilö. Talvez a razão disso resida na experiência de outros estabelecimentos antecessores à EAAMT, os quais tinham características de asilos, orfanatos, abrigos, e que, paralelamente à natureza assistencialista, ministravam algum tipo de educação.

Em seu estudo, Kunze (2005) constatou que alguns alunos tiveram suas despesas custeadas pelo Estado, enquanto outros, em razão dos seus sobrenomes, parecem ter sido apadrinhados, afilhados ou tutelados por pessoas da elite local. Além disso, a autora apurou que os primeiros registros de evasão a relacionam com a necessidade dos alunos de obter renda fora do estabelecimento escolar.

O apadrinhamento dos alunos da EAAMT também foi discutido por Marques (2002)⁶⁷, que o considera como parte do processo de inclusão dos jovens na escola e na escolha das oficinas. A autora, valendo-se de fontes iconográficas e entrevistas com ex-alunos, confirmou a presença de alunos pobres e, muitos deles, negros, nas escolas profissionais de Cuiabá.

Em 1910, no primeiro ano de funcionamento da EAAMT, foram matriculados 87 alunos. Esses eram inicialmente acolhidos nos cursos primário e de desenho e, posteriormente, encaminhados à aprendizagem de um ofício específico. Nos anos seguintes, observou-se que o número de matrículas oscilou entre 60 (1914) e 108 (1913 e 1927), conforme mostra a Tabela 2 a seguir.

⁶⁷ A pesquisa de Marques (2012), intitulada *Presença de alunos negros no ensino profissionalizante na primeira república em Cuiabá*, discute os achados sobre a presença de alunos negros no ensino profissionalizante da Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso e do Lyceu de Artes e Ofícios São Gonçalo de Cuiabá.

Tabela 2 - Matrículas, eliminações e frequência (1910-1929)

Referência	Matrículas	Eliminações	Frequência média (%)
1909-1910	87	*	*
1910-1911	84	*	58
1911-1912	87	*	61
1912-1913	108	22	67,5
1913	98	42	40,5
1914	60	*	*
1916	98	27	55
1915	*	*	*
1917	106	34	*
1918	78	3	46
1919	*	*	*
1920	107	1	39~49
1921	*	*	*
1922	70	1	34
1923	90	*	45
1924	92	*	53
1925	95	*	52
1926	102	*	56
1927	108	*	50
1928	94	*	19
1929	95	*	57

Fonte: Elaborada pelo autor, segundo dados extraídos dos relatórios do MAIC e publicados entre 1910 a 1933.

Nota: * ausência de informações.

Pode-se verificar, pela Tabela 2, que a frequência era sempre muito baixa. Em 1913, por exemplo, dos 98 matriculados, a frequência média foi de apenas 40,5. Nesse mesmo ano, é apontada a eliminação de 42 alunos. Em 1920, a matrícula registra o número de 107 alunos, no entanto, a frequência foi de 39~40. Ainda que não se disponha dos dados de todos os anos, pelas informações acessadas, pode-se afirmar que os alunos tinham dificuldade de manter-se frequentes na escola e muitos deles parecem ter sido eliminados⁶⁸.

Os registros constantes dos relatórios do MAIC são indicativos de que esse ministério esteve atento à evolução das matrículas, bem como aos índices de frequência média e de alunos eliminados. Tudo indica que o objetivo era, entre outros, subsidiar decisões, por

⁶⁸ As fontes consultadas não revelam a que exatamente se refere o termo "eliminação". No entanto, a análise atenta dos relatórios leva a relacioná-lo às primeiras evasões ou afastamentos da escola durante os cursos.

exemplo, a de estabelecer a distribuição de recursos segundo a necessidade de cada escola ou demandar ações quando alguma delas atingisse índices insatisfatórios no intento de alcançar êxito na implementação do projeto da rede federal.

Os dados apresentados permitem também perceber que o quantitativo de matrículas sofreu variações durante os anos analisados. Não se têm informações que permitam subsidiar análises sobre os motivos que levaram a essa variação, mas tudo indica que esses números sofreram influências externas à escola. Por exemplo, o primeiro aumento significativo (108 matrículas no período 1912-1913) ocorreu no momento da fundação da caixa de mutualidade.

No ano seguinte, uma redução brusca (60 matrículas) pode ser atribuída ao momento em que o Estado cortou alguns repasses de recursos às escolas, por exemplo, o pagamento de diárias, devido à Primeira Guerra Mundial que eclodiu na Europa (KUNZE, 2005). Todavia, a distribuição de merendas, iniciada em 1923, parece ter contribuído para a estabilidade dos índices de matrículas, que ficaram entre os patamares de 90 e 108 alunos. Informações mais precisas acerca da caixa de mutualidade e distribuição de merendas serão tratadas mais adiante.

Importa observar que a Tabela 2 não traz dados dos cursos noturnos, que só foram introduzidos a partir do regulamento estabelecido pelo Decreto n.º 13.064/1918. Considerados como de *õaperfeiçoamentoõ*, os cursos noturnos eram destinados à alfabetização de trabalhadores jovens e adultos, ou seja, eram oferecidos apenas para pessoas com idade superior a 16 anos. Eram ministrados nesse período, os cursos primário e de desenho.

Segundo Kunze (2005), os cursos noturnos foram extintos em 1931 em razão de economia de despesas e reabertos em 1938. A Tabela 3 a seguir apresenta as informações referentes às matrículas noturnas da EAAMT no período de 1919 a 1929.

Tabela 3 - Matrículas no período noturno (1919-1929)

Ano de referência	Matrículas	Alunos Frequentes
1919	25	13
1920	10	4
1922	11	*
1923	8	*
1923	7	4
1925	7	5
1926	11	6
1927	18	12
1928	19	13
1929	25	12

Fonte: Elaborada pelo autor, com base em dados extraídos dos relatórios do MAIC de 1910 a 1933.

Nota: *õ ausência de informações.

Observa-se, na Tabela 3, que no ano em que os cursos noturnos foram instituídos, houve uma procura maior de matrículas (25 matrículas), o que pode indicar a demanda existente em Cuiabá pela educação de adultos. Nos cinco anos seguintes, observa-se uma queda significativa do quantitativo de matrículas, mas nas fontes consultadas não foi encontrado o motivo para essa diminuição. A partir de 1926, nota-se o início de um novo crescimento no número de matrículas, que permanece até 1929, ano em que passa a vigorar o novo regulamento.

Tudo indica que os índices de eliminações subsidiaram o Estado na implantação de mecanismos que garantissem a permanência dos alunos, a exemplo do que foi feito pela Associação Cooperativa e de Mutualidade (ACM), fundada em 24 de fevereiro de 1913, nas dependências da EAAMT. A entidade geria os auxílios financeiros garantidos aos aprendizes (diárias) e também a distribuição de merendas no espaço escolar, conforme apresentado no Capítulo II. Os saldos da ACM e o valores distribuídos em merendas estão na Tabela 4 a seguir.

Tabela 4 - Dados financeiros da ACM/EAAMT (1918-1927)

Referência	Saldo da ACM	Merendas distribuídas
1918	981\$760	*
1922	12:821\$347	205\$000
1923	14:971\$569	1:615\$200
1924	18:646\$990	4:110\$000
1925	20:353\$102	6:679\$500
1926	22:653\$810	7:000\$000
1927	23:483\$017	*

Fonte: Elaborada pelo autor, com base em dados extraídos dos relatórios do MAIC de 1910 a 1933.

Nota: * ausência de informações.

Apesar de não se poder inferir sobre a evolução dos saldos⁶⁹ na Tabela 4, é possível observar que há uma correlação entre os valores especificados e aqueles destinados às merendas. Isso pode ser um indicativo de que o aumento do saldo da ACM refletiu-se em incremento na merenda dos alunos, favorecendo assim as condições de permanência. Pode-se, ainda, afirmar que a existência da ACM e a distribuição de merendas na escola de Cuiabá indicava que havia preocupação com as necessidades dos indivíduos para desempenhar com mais eficácia as práticas de ensino. Além disso, incentivavam os alunos a permanecer no

⁶⁹ Na época, segundo Goldsmith (1986), o desenvolvimento financeiro brasileiro já acusava altos índices inflacionários. Por essa razão, optou-se por não realizar comparações acerca da evolução dos valores financeiros aplicados na ACM e também do montante distribuído com merendas.

espaço escolar e a desenvolver hábitos de controle de gastos com os depósitos das diárias na caixa de mutualidade. Como mecanismos de retenção das contribuições e posterior devolução, eram estratégias que visaram garantir a conclusão da formação profissional dos alunos e, ao mesmo tempo, difundir o aprendizado do não desperdício e o significado da poupança (KUNZE, 2005, p. 116).

Conforme dados das atas de reuniões da ACM, os critérios de filiação eram os seguintes: obrigatória, para os alunos do primeiro e segundo anos, e facultativa, para os do terceiro e quarto anos, sendo necessário o depósito mensal (descontados das diárias) de 200 réis (EAAMT, 1913). De acordo com Kunze (2005, p. 113) se os alunos recebessem um incentivo escolar, principalmente os do terceiro e quarto anos, dificilmente desistiriam dos estudos para procurar algum trabalho remunerado ou ficarem ociosos perambulando nas ruas da cidade.

Não se sabe ao certo até quando a ACM/EAAMT continuou exercendo suas atividades. O que se sabe é que ultrapassaram o fim da Primeira República e contribuíram para o objetivo maior atribuído pelo Estado republicano, que era o de prestar auxílio à educação para os filhos da população empobrecida. Assim, para fazê-los ocupar as vagas, oferecia-se, além dos ensinamentos, uma contrapartida, seja nos benefícios concedidos pela ACM, seja na distribuição de merendas, ambas intramuros da EAAMT.

Em relação às oficinas da EAAMT, inicialmente foram instaladas cinco oficinas: de carpintaria, alfaiataria, sapataria, selaria e ferraria. No geral, as oficinas apresentavam condições estruturais inadequadas e consideradas impróprias para desenvolvimento das atividades educativas, conforme se observa no relatório da escola, datado de 1915:

O salão construído para a oficina de carpinteiro não tem as proporções necessárias ao fim a que é destinado, pois mede a largura de apenas 4,78m [...] tendo na respectiva construção prevalecido a ideia do aproveitamento da parede do salão que, quando a casa era residência particular, servia de sala de jantar, [...] resultou não se poder dar uma altura que seria para desejar, em vista da necessidade de obedecer ao declive do telhado, e como as janelas e portas não têm as dimensões recomendadas, a luz torna-se deficiente na seção contígua. O compartimento construído para oficina de ferreiro [...] ficou sem aproveitamento, porque sendo muito acanhado (3 m 90 de largura) e baixo, tem, além disso, a cobertura de folhas de zinco sem forro isolador do calor, de forma que a ação dos raios solares sobre a telha de ferro dá ao ambiente interno uma temperatura mal suportável. É lamentável que nessas construções houvesse a preocupação de agrupamento, quando modernamente se procura colocar as oficinas em situação que permita o recebimento de ar e luz por todos os lados [...]. (apud KUNZE, 2005, p. 61-62)

Essa precariedade das instalações das oficinas era estendida aos demais espaços da EAAMT, o que dificultava o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Kunze (2005)

relata que havia problemas de higiene e de falta d'água, que refletiam negativamente na qualidade da educação:

Para sanar a falta d'água, uma das maiores dificuldades enfrentadas pela Escola, o Diretor Pedro Gardés decidiu construir um algibé [reservatório para recolher águas das chuvas]. Outras obras urgentes providenciadas foram a construção de dois galpões cobertos com folha de zinco, onde se instalaram as latrinas, e de uma cerca de tela de arame de 2 m de altura ao redor do prédio [...]. Pelo descrito é possível concluir que no prédio primitivo não existia um local destinado à realização das necessidades fisiológicas ou, se existia, era insuficiente. Ao mesmo tempo, é possível inferir que, ao recorrerem às áreas externas do prédio para fazerem suas dejeções, os alunos aproveitavam a ocasião para se desviarem das aulas. (p. 59-60)

Segundo Cunha, L. (2000), as instruções iniciais da União davam, às escolas, autonomia pedagógica para propor seu currículo escolar, desde que, em princípio, pudessem fornecer conhecimentos aplicáveis às atividades próprias do setor urbano e das indústrias locais. Desse modo, os cursos, currículos e oficinas da EAAMT foram escolhidos e elaborados de acordo com as orientações dos professores e da direção da escola de Cuiabá.

Outra observação é que os cursos não inovaram em relação aos que eram oferecidos por outras instituições, como os das extintas escolas militares e do Lyceu de Artes e Ofícios São Gonçalo. Este continuava em funcionamento, simultaneamente à EAAMT. Nesse contexto, a escola cuiabana parece ter se baseado nas experiências de educação profissional de outras escolas para estruturar seu currículo, ou pode ser ainda que a escolha das oficinas ratificou o currículo das instituições instaladas anteriormente, por ter sido direcionado para as atividades profissionais mais encontradas na cidade. Isso porque, se observado o censo de 1872⁷⁰, realizado quarenta anos antes da criação da EAAMT, no perfil das ocupações, ou profissões, da população de Cuiabá já constavam costureiros, canteiros, calcoteiros, mineiros, cavouqueiros e aqueles que trabalhavam com metais, madeiras, tecidos, edificações, tinturaria, vestuário, chapéus e calçados (BRASIL, 1872).

Ao que parece, a proposta da EAAMT conduziu a formação dos alunos à aprendizagem de alguma técnica ou atividade profissional que poderia garantir-lhes meios de sobrevivência nas cidades, lócus da sociedade moderna e civilizada. Da mesma maneira, esse processo conduziu os jovens aprendizes a se entenderem como responsáveis pela sua sobrevivência ou ascensão social, ou seja, transferia-se para os sujeitos a responsabilidade pela sua situação de exclusão.

Durante os cursos de ofícios eram fabricados bancos, mesas, ternos de brim e de casimira, calças, botinas, sapatos, chinelos, espetos de ferro, cantoneiras, dobradiças e outros

⁷⁰ O Recenseamento Geral do Império de 1872 foi o primeiro censo brasileiro de abrangência nacional (NPHEd, 2012). Nos relatórios que se sucederam, 1890, 1900 e 1910, não foi possível encontrar dados referentes à ocupação ou à profissão da população recenseada.

objetos considerados necessários à vida moderna. Esses artefatos eram essencialmente artesanais e sua produção não dependia de energia elétrica⁷¹. No entanto, quando comparada com as produções de outras escolas, por exemplo, as da EAA de São Paulo, observa-se que os artefatos eram produzidos com técnicas mais especializadas, que se aproximam diretamente daquelas empregadas nas indústrias, tais como um locomóvel (tipo wolf, de 1 cavalo), pilhas, interruptores, pêndulos para demonstração de eletricidade estática, telefones, máquinas para enrolamento de bobinas, segundo relatório do MAIC de 1912-1913.

Essa diferenciação entre as técnicas, métodos e recursos de ensino das escolas de Mato Grosso e de São Paulo confirma que ambas as instituições buscavam atender as particularidades do local onde estavam instaladas. Por isso, pode-se dizer que não haveria possibilidade de a escola de Mato Grosso ministrar o ensino de fabrico de artefatos com recursos metodológicos mais especializados, pois eles demandariam energia elétrica e outros insumos inexistentes em Cuiabá. Ainda, deve-se considerar que poderia não haver profissionais capacitados para ensinar os alunos, que, depois de formados, também encontrariam dificuldades para inserir-se no mercado de trabalho.

Em relação à autonomia pedagógica da EAAMT, registra-se que ela perdurou até 1926, quando a Portaria MAIC de 13 de novembro foi expedida. Elaborada pelo Serviço de Remodelação, essa normativa estabeleceu uma padronização pedagógica para todas as oficinas e para os cursos primário e de desenho. Essa proposta já vinha sendo posta em prática desde 1920, à medida que a remodelação apresentava as fragilidades encontradas nas escolas da rede federal, conforme discutido no Capítulo II. Conforme Cunha, L. (2000), a uniformidade pedagógica foi instituída para garantir o funcionamento do sistema de ensino, uma vez que a liberdade dada às EAAs poderia alterar o valor educativo e não se adaptar às indústrias locais ou não atender as expectativas do Estado. Na EAAMT, segundo Kunze (2005), as diretrizes elaboradas para atender a nova portaria foram aceitas pelo MAIC por adequarem-se inteiramente às orientações expedidas e perduraram até 1942.

Com o novo currículo, os cursos passaram de quatro para seis anos de duração. Nos dois primeiros anos, paralelamente aos cursos primário e de desenho, os alunos deveriam ocupar-se também com trabalhos manuais, a fim de se identificarem com as práticas de ofícios. Após esse estágio pré-vocacional, os alunos optavam por uma das oficinas da

⁷¹ Cuiabá recebeu suprimentos de energia elétrica apenas em 1919, por ocasião dos festejos do bicentenário de fundação da capital. Em substituição às lamparinas, foram instaladas 191 lâmpadas em postes de madeira, considerados inestéticos e mal distribuídos. Os geradores eram movidos por usina termelétrica, e pouco depois por uma hidrelétrica construída no salto do rio da Casca. A título de informação, a Biblioteca Pública de Mato Grosso, inaugurada em 1912, só foi atendida com energia elétrica em maio de 1921 (MATO GROSSO, 1920, 1921, 1928).

EAAMT. Já os programas dos cursos passaram a ser elaborados pelos professores e mestres de oficinas, chancelados pelo diretor e submetidos à apreciação do Ministério. Essas questões indicam o controle que o Estado exercia sobre as escolas, para que não desvirtuassem o ideal apregoado de formação.

O Quadro 12 relaciona a distribuição das disciplinas, especificando o período e o total de aulas por semana do novo currículo, ao qual a escola federal de Cuiabá deveria adequar-se. Cada aula deveria durar no mínimo 50 minutos, o que deixa a entender que as práticas escolares, até então realizadas, eram de menor duração e necessitavam de prerrogativas para expandir o tempo dedicado a elas.

Quadro 12- Currículo padronizado das EAAS (1926)

Período	Tipo de formação	Componentes curriculares (número de aulas por semana)	Total de aulas por semana	
1º ano	FG	Leitura e escrita (8), Caligrafia (2), Contas (6), Lição de coisas (2) e Ginástica e canto (3).	21	36
	FE	Desenho e trabalhos manuais (15).	15	
2º ano	FG	Leitura e escrita (6), Contas (4), Elementos de geometria (2), Geografia e história da pátria (2), Caligrafia (2), Instrução moral e cívica (1), Lição de coisas (2), e Ginástica e canto (3).	22	38
	FE	Desenho e trabalhos manuais (16).	16	
3º ano	FG	Português (3), Aritmética (3), Geometria (3), Geografia e História da pátria (2), Lição de coisas (2), Caligrafia (2) e Instrução moral e cívica (1).	36	42
	FE	Desenho ornamental e de escala (8) e Aprendizagem nas oficinas (18).	26	
4º ano	FG	Português (3), Aritmética (3), Geometria (3), Rudimentos de física (2) e Instrução moral e cívica (1).	12	48
	FE	Desenho ornamental e de escala (6), Desenho industrial e tecnologia (6) e Aprendizagem nas oficinas (24)	36	
1º ano complementar	FG	Escrituração de oficinas e correspondência (4), Geometria aplicada às noções de álgebra e trigonometria (4), Física experimental e noções de química (4) e Noções de história natural (3).	15	48
	FE	Desenho industrial e de tecnologia (9) e Aprendizagem nas oficinas (24)	33	
2º ano complementar	FG	Correspondência e escrituração de oficinas (3), Álgebra e trigonometria elementares (2), Noções de física e química aplicada (3), Noções de mecânica (2) e História natural elementar (2).	12	48
	FE	Desenho industrial e tecnologia (9) e Aprendizagem (27).	36	

Fonte: Elaborado pelo autor, conforme dados extraídos da Portaria MAIC de 13 de novembro de 1926 (BRASIL, 1926, p. 244-260).

Legenda: FG = Formação Geral e FE = Formação Específica.

O conjunto de disciplinas da formação específica, próprio das aprendizagens das oficinas, compunha um quantitativo expressivo de aulas por semana, se comparado com as disciplinas de formação geral. Isso permite observar que a nova diretriz curricular foi pensada com ênfase nas disciplinas práticas, pois, para Cunha, L. (2000), havia a necessidade de diferenciar as escolas de aprendizes das demais escolas primárias. Além de pautar-se em uma escola fundamentada no ensino da leitura, da escrita e do cálculo, a EAAMT dedicou-se, também, ao ensino da ciência, das técnicas e das práticas instrumentais para o trabalho. As

disciplinas de desenho e trabalhos manuais (1º e 2º anos), ornamentais (3º e 4º anos) e industrial e tecnológico (1º e 2º anos complementares) pareciam querer despertar nos aprendizes uma prática necessária às necessidades das indústrias e das manufaturas. A intenção era fazer os alunos entenderem que a aprendizagem da técnica profissional era tão importante quanto a aprendizagem da leitura e da escrita.

Observa-se também, na distribuição de aulas da formação geral, o destaque dado a determinadas disciplinas, tais como ginástica e canto, no 1º e 2º anos, e instrução moral e cívica no 3º e 4º ano, respectivamente. Essas disciplinas, que ajudavam a alicerçar o currículo nos quatro primeiros anos do processo de escolarização, orientavam uma perspectiva disciplinadora da natureza escolar, tendo em vista seu caráter moral e utilitário. Conforme Souza, R. (2000)⁷², a adoção dessas disciplinas revelava as estratégias de manutenção dos ideais educacionais do início da República. Para a autora, a introdução de conteúdos de ginástica (educação física), canto e civismo postulavam a inseparabilidade do espírito e do corpo, do Estado e da população, e tinha em vista finalidades morais e sociais. Isso se traduzia na constituição de corpos fortes e saudáveis, moralização de hábitos e costumes, formação do espírito cívico e patriótico, de disciplina corporal, dentre outros.

Para além disso, essa nova proposta pedagógica veio formalizar o que já se praticava: aceitar encomendas e fabricar artefatos em suas oficinas, mediante o fornecimento da matéria-prima, pagamento da mão de obra e despesas acessórias por parte de terceiros, conforme visto no Capítulo II. Essa medida decorria da aplicação da tese do industrialismo no âmbito escolar e ajudaria a intensificar a produção e a renda das instituições e oferecer ao aluno um campo de aprendizagem mais vasto, onde pudesse enriquecer e consolidar seus conhecimentos profissionais e encontrar a possibilidade de receber uma remuneração, pelos artefatos produzidos (KUNZE, 2011, p. 44-45).

A Tabela 5 evidencia os valores obtidos com a produção e renda das oficinas no período de 1913 a 1928. Nela, confirma-se que a escola auferia renda com a venda dos seus artefatos mesmo antes da edição da Portaria MAIC de 13 de novembro de 1926. Certamente, essa prática ampliava os recursos financeiros disponíveis à escola, para além daqueles saldos que eram repassados pela União.

⁷² Na obra *Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil*, Souza, R. (2000) valeu-se do parecer de Rui Barbosa sobre a Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública (1983) para discutir a história do currículo da escola primária no Brasil.

Tabela 5 - Produção e renda da EAAMT (1913-1928)

Ano	Produção	Renda das oficinas
1912-1913	*	4:820\$400
1913	*	3:945\$300
1914	*	4:859\$300
1916	*	6:069\$400
1915	*	*
1917	*	295\$150
1918	***	4:908\$760
1919	*	*
1920	8:292\$300	3:757\$500
1921	*	*
1922	5:935\$300	8:302\$500
1923	*	*
1924	10:148\$500	4:972\$900
1925	9:966\$427	9:245\$867
1926	6:289\$540	3:891\$540
1927	4:730\$652	1:878\$017
1928	30:532\$570	6:565\$000

Fonte: Elaborada pelo autor, conforme dados extraídos dos relatórios do MAIC publicados entre 1910 a 1933.

Nota: * - ausência de informações.

Entre os artefatos produzidos na EAA de Mato Grosso estavam: bancos, barra para ginástica, botas, botinas, calças, chinelos, cintas, correias, esporas, estantes, fechaduras para trinco, ferro para marcar animais, mesas, entre outros. Considerando esses artefatos, pode-se dizer que a escola de Cuiabá se dedicava à produção de artigos manufaturados. Essa característica da EAAMT, presente também na maioria das EAAs, confirma a hipótese de que escola se ajustava ao mercado regional, ensinando ofícios artesanais para os quais havia mestres (para suprir as necessidades de pessoal) e oportunidade de trabalho para os egressos.

Assim, se o dimensionamento do sistema e a localização das escolas de aprendizes artífices mostraram-se inadequados aos propósitos de incentivar a industrialização pela formação profissional sistemática da força de trabalho, a escolha dos ofícios a serem ensinados revelou um esforço de ajustamento aos mercados locais de trabalho, mais artesanais do que propriamente manufatureiros, atenuando os efeitos negativos do dimensionamento e da localização do sistema. (CUNHA, L., 2000, p. 71-72)

Entende-se, também, que Mato Grosso não dispunha de mercado de trabalho para absorver os egressos da escola; de infraestrutura adequada; de mestres qualificados; e de

matérias-primas necessárias para comportar cursos com vocação industrial mais específica, como os que envolviam tornearia, mecânica e eletricidade, ofertados pela EAA de São Paulo. Desse modo, a produção desses artefatos na EAA de Mato Grosso, embora artesanais, indicavam subsídios do Estado e da população para fomentar, o mais rapidamente possível, a indústria.

Esse anseio de fomentar a indústria em regiões pouco desenvolvidas, como era o caso de Mato Grosso, é sentido quando o Estado Republicano publicou a nova Portaria do MAIC em 13 de novembro de 1926, citada anteriormente. Por meio dessa portaria, o Estado deixa de incentivar as EAAs para determinar, entre outras coisas, que essas escolas premiassem alunos e realizassem exposições para divulgar seus produtos (BRASIL, 1926). Todavia, na EAAMT, essas exposições foram realizadas antes mesmo de sua obrigatoriedade ser estabelecida, como ocorreu com a de 1912, pouco tempo depois de a escola entrar em funcionamento. Para esses eventos, bem como para a festa de distribuição de prêmios, eram convidadas a comunidade escolar (alunos, pais e funcionários) e as autoridades do alto escalão do governo, como secretários de Estado, deputados, tenentes, entre outros (KUNZE, 2005).

Certamente a escola entendia essa prática como meio para divulgar os seus alunos, o ensino, bem como o trabalho que era realizado nas oficinas de ofícios, apresentando também à comunidade cuiabana, a razão de sua existência: formar os jovens filhos da classe trabalhadora para exercerem ofícios específicos, para serem operários ordeiros e produtivos. Esse fato também revela que as escolas poderiam contribuir para os ideais apregoados acerca do trabalho, despertando interesse e recompensando o mérito dos conhecimentos técnicos, além de defender o progresso por meio da produção desses conhecimentos.

Com relação ao ano de 1940, momento em que a EAAMT já estava vinculada ao MESP, teve-se acesso aos documentos que registram os pagamentos relativos às encomendadas realizadas por terceiros. Esse tipo de remuneração era repassado aos alunos, professores e integrantes da administração da EAAMT e anotadas em fichas intituladas "folha de pagamento por serviços extraordinários" e "folha de pagamento das percentagens da administração". Essas fichas eram padronizadas e confeccionadas na cidade de Campos (RJ), pela Oficina de Artes Gráficas. Na parte superior de cada uma delas vinham escritas as seguintes informações: "Mod. I.E.P.T. n.º 14", na que era destinada ao pagamento de alunos e professores; "Mod. I.E.P. T.", na dos funcionários da administração; e a referência "Artes Gráficas-Escola de A. Artífices-Campos". Desses dados, é possível compreender que o Estado utilizava a estrutura das próprias escolas para produzir os insumos que lhe eram necessários.

As fichas eram expedidas por mês de competência, com indicação da oficina e do trabalho realizado, e atestadas pelo diretor, pelo escriturário e pelo beneficiário (aluno ou professor). O que diferia um pagamento de outro era a porcentagem destinada a cada um dos beneficiários, a qual era distribuída da seguinte maneira: 3% para o diretor, 3% para o secretário, 1% para o almoxarife e 0,5% para os serventes.

Quanto aos alunos, não se pode dizer qual percentual era aplicado. No entanto, esses comprovantes são indícios de que uma quantia significativa cabia a eles, recompensando-os pelo mérito do trabalho realizado e levando-os a entender que a atenção à produtividade e ao trabalho árduo abria possibilidades para o reconhecimento financeiro. Além disso, o processo de produção planejado a partir de um ciclo completo, conforme preconiza o mercado, ou seja, desde a encomenda inicial do produto, passando pela sua confecção e indo até a sua entrega, promovia uma formação profissional que levava o aprendiz a conhecer, de forma ampla, o processo de produção e comercialização, dispondo, inclusive, de uma disciplina, nos 1º e 2º anos complementares, de escrituração de oficina e correspondência, que contribui para esse objetivo, conforme o Quadro 12.

Além das fichas de pagamentos extraordinários padronizadas pelo MESP, analisaram-se os boletins de informações preenchidos pela EAAMT a partir de 1933. No acervo histórico consultado, obteve-se acesso aos boletins expedidos até o ano de 1961, todavia, em razão do recorte temporal da pesquisa, foram analisados apenas os do período 1933 a 1942. Os boletins de informações são apresentados em formulário padrão elaborado pelo MESP, destinado a coletar dados estatísticos de todos os estabelecimentos de ensino do Brasil, com exceção do ensino primário regular.

Mesmo não se obtendo muitas informações consistentes nesses boletins, o impresso emitido para seu preenchimento permite fazer considerações importantes sobre o processo de funcionamento da escola. Na capa do impresso, observa-se que o preenchimento do documento era uma exigência feita a todos os estabelecimentos de ensino, incluindo-se a EAAMT. O documento, preenchido anualmente, era encaminhado à Diretoria Geral de Informações, Estatística e Divulgação, no Rio de Janeiro, vinculada ao MESP. Observa-se, também, a preocupação das autoridades do MESP em justificar a solicitação dos dados. Para tanto, era enfatizada a importância da estatística e dos números para a civilidade moderna em uma anotação em destaque:

O pensamento moderno é notavelmente quantitativo, tanto em procedimento como em resultados. Já não podemos contar com as fórmulas de pensamento que serviam à humanidade desde Aristóteles até Huxley ó baseadas em especulações, categorias dialéticas e silogismos. Possuímos uma lógica diferente da dos nossos antepassados ó uma lógica baseada nos números.

Dr. B. R. Buckingham, in. As estatísticas e o pensamento educativo moderno (EAAMT, 1933)

O formulário padrão possuía seis páginas, distribuídas em duas partes: ãA- Caracterização Geral do Estabelecimentoö e ãB- Organização e movimento dos cursos ministrados no estabelecimentoö. Caso as páginas não fossem suficientes, a orientação era fazer uso de folhas avulsas, manuscritas, tantas quantas fossem necessárias, a fim de que todos os cursos do estabelecimento fossem registrados. Se necessário, poderiam ser realizadas anotações complementares, as quais deveriam ser informadas, também, em folhas avulsas e identificadas com o título ãInformações complementaresö. O verso da capa trazia informações sobre o que se entendia por escola, curso, turno e classe, para ãfacilitar o preenchimento do boletimö.

A principal unidade na estatística do ensino é a <<escola>>, tomada a palavra em sentido amplo. <<Escola>>, nesse sentido, é todo estabelecimento ou casa em que se ministra sistematizadamente ensino e educação. A escola pode ter um ou mais cursos.

<<Curso>> é toda e toda sequência de lições, teóricas ou práticas sobre determinada matéria ou conjunto orgânico de matérias formando um sistema de ensino geral e especializado, de finalidade autônoma. Cada curso pode funcionar com dois ou mais classes.

<<Turno>> é o período do horário escolar em que o ensino é ministrado a uma turma de alunos compreendendo um ou mais classes. A pluralidade nos turnos tem por objeto ou facultar aos alunos a escola do horário que lhes for mais conveniente, ou aumentar a capacidade da escola.

<<Classe>> é todo grupo de alunos que recebe o ensino em comum, isto é, nas mesmas horas e salas, com os mesmos professores. (EAAMT, 1933, p. 2)

E, ainda, justificava o porquê da coleta do nome dos professores e dos alunos formandos que fariam parte das páginas seguintes:

Esta informação, além de permitir uma interessante apuração estatística, habilitará o Ministério da Educação e Saúde Pública a organizar um completo fichário do professorado e dos diplomados nos vários ramos do ensino secundário, profissional e superior, com o auxílio do qual ficará em condições de responder utilidade às constantes solicitações que recebe, do país e do estrangeiro, de instituições industriais, comerciais ou culturais, relativamente à lista de nomes e endereços, para fins de propaganda e outros, se a nominata [relação nominal] for fornecida rigorosamente de acordo com o modelo, será publicada no Boletim do Ministério da Educação e Saúde Pública. (EAAMT, 1933, p. 1)

Em seguida, o formulário seguia dividido em partes. A parte ãAö continha espaços para registrar as seguintes informações: o tipo de entidade mantedora (se pública ou privada, com ou sem fins religiosos), a data em que a escola foi inaugurada, se ministrava ensino religioso, a caracterização do pessoal não docente (por cargo e sexo), a relação nominal do corpo docente em exercício ou não (por sexo, idade, nacionalidade, naturalidade, categoria, situação, titularidade), o número total de alunos matriculado no ano, a área que ocupava (em m²), entre outras.

A parte õBö era destinada à relação dos cursos ministrados na instituição e solicitava: data do início e do fim do ano letivo, quantidade de anos ou períodos dos cursos, como eram distribuídas as disciplinas nesses anos ou períodos, quantidade de docentes por curso, quantidade de turnos, tipo de regime (internato, semi-internato ou externado), quais taxas eram cobradas (matrícula, exame e mensalidade) e, por fim, um quadro relacionado a matrículas, sexo e frequência do aluno, e aproveitamento geral dos cursos, por ano.

Foram encontrados também boletins registrados em folhas manuscritas ou datilografadas sem uma aparente padronização, que configuram relatórios elaborados segundo as particularidades das escolas, com o objetivo de relatar processos educativos e administrativos, bem como dados estatísticos, próprios da instituição. Nesse caso, trata-se dos boletins dos anos de 1935, 1936, 1937 e 1942, cujo conteúdo era composto, basicamente, de tabelas com informações quantitativas dos cursos.

Observa-se, nesses boletins, a ênfase dada às orientações para o preenchimento rigoroso e correto do formulário. Essa ênfase expressa a importância dedicada às formas de registro do andamento das atividades das instituições educacionais de todo o país, tratando as concepções adotadas uniformemente no âmbito da educação nacional. Essa política traduz o crédito dado à centralização e ao controle por parte do MESP sobre os processos educacionais, no caso específico, das EAAs. Importa assinalar que se trata do período inicial do governo Vargas, no qual a preocupação com a retomada dos rumos em direção ao desenvolvimento da nação moderna ganhava novos contornos.

Confrontando as fontes primárias analisadas, produzidas pelos órgãos oficiais e pela instituição, além da revisão da literatura e outras fontes, observou-se que a EAAMT foi instalada em Cuiabá com propósitos predeterminados, dado o conjunto de elementos legais que buscavam nortear o seu funcionamento e desenvolvimento. Observa-se, também, que a EAAMT se vinculou a uma expressão de um projeto maior de modernidade e de civilidade que era buscado pelo Estado republicano, qual seja o de tornar o Brasil um país desenvolvido. Para tanto, buscava-se formar uma mão de obra minimamente qualificada, contribuir para diminuir o analfabetismo e dar ocupação aos jovens.

Para Kunze (2005), mesmo não dispondo de concepções bem definidas de educação profissional como se observava na Europa, a EAAMT implementou o ensino de ofícios segundo um modelo tradicional, formando trabalhadores para profissões específicas. Conforme a autora, a EAAMT não buscava única e exclusivamente recuperar õinfratoresõ e õmarginaisõ contrários à ordem social, e sim preparar os jovens aprendizes para o mundo do trabalho ou para promoverem sua subsistência. No entanto, no decorrer de sua trajetória

histórica, imbricada na trama de interesses extrínsecos a ela, a EAAMT se desenvolveu de forma ativa e expressou suas particularidades em meio às determinações impostas pelo projeto de educação moderna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo o estudo das relações entre os processos de modernização brasileira e a educação para o trabalho destinada aos filhos da classe trabalhadora e implementada nas primeiras décadas do século XX em Cuiabá (MT). Sobretudo, buscou compreender a constituição e o desenvolvimento da Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso, no âmbito do desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

Procurou-se apreender como os movimentos desencadeados pelas instâncias hegemônicas, mediadoras entre os sujeitos e a sociedade, convergiram para fornecer educação aos pobres, dentro de determinados limites, em um momento histórico de ajustamento das relações capitalistas ao caráter conservador da sociedade brasileira. Tratou de evidenciar os nexos e as tensões que permearam as relações entre o Estado, a Igreja, os capitalistas e os intelectuais, articulados em torno dos ideais de educação que, entre outros, tinham como propósito a solução dos problemas da sociedade. Esse movimento traduziu-se em propostas e ações como as que buscavam dar ocupação aos pobres, reduzir o analfabetismo, superar o atraso econômico, manter a ordem social e fornecer mão de obra minimamente qualificada à indústria, entre outros.

O ponto de partida para compreender a EAAMT foi a análise sobre o desenvolvimento do capitalismo no Brasil e, mais especificamente, em Mato Grosso. Por conseguinte, tomou-se a discussão acerca do projeto nacional da rede federal das Escolas de Aprendizizes Artífices (EAAs) e, em especial, da constituição e desenvolvimento da que foi instalada em Cuiabá. Esses pontos foram desencadeados em um momento histórico no qual estava em pauta a ascensão ao *Brasil Moderno*, ou seja, transformá-lo em um país novo, urbanizado, civilizado, com trabalhadores orientados às novas relações de trabalho e à vida urbana. Esse processo não se desenvolveu sem resistências, em especial, da classe trabalhadora, que buscava garantir seus direitos e uma sociedade que possibilitasse melhores condições de vida para todos.

Discutiu-se o desenvolvimento histórico e econômico do capitalismo na perspectiva de ideais que desejavam assemelhar o Brasil às nações mais adiantadas. Compreendeu-se, a partir de Florestan Fernandes (1976), que o desenvolvimento brasileiro foi peculiar, isto é, ao ter como pressupostos a emergência e a expansão do mercado capitalista, o fazia de forma contraditória, pois, ao modernizar as relações de trabalho, com base nos ideais hegemônicos, mantinha-se o caráter conservador e tradicionalista das relações sociais e econômicas. Da mesma forma, ao buscar alicerçar as estruturas nacionais para um mercado especificamente

moderno, com a formação e expansão da competitividade, produziu-se uma desagregação lenta e gradual das estruturas vigentes no país.

Nesse processo, a par dos ideais de modernidade, a educação vinculou-se às demandas não só do Estado e da elite brasileira, mas também dos trabalhadores. Essas instâncias, influenciadas por vários ideais, convergiam no entendimento de que a educação profissional, entre outras coisas, era prerrogativa para a formação de mão de obra nacional e para o desenvolvimento industrial do país. Nessa perspectiva, as EAAs foram instaladas em um país de dimensões territoriais amplas, uma em cada estado federado, adequando-se às vocações econômicas locais.

Da análise desse cenário, foi possível tecer três considerações que se destacaram no estudo. A primeira relaciona-se à questão econômica de Mato Grosso. Embora aparentemente desarticulado e atrasado, o território mato-grossense, na primeira metade do século XX, não se dissociava do desenvolvimento econômico do país, como um protótipo de nação moderna. O que se observou foi que Mato Grosso ajustava-se gradualmente às novas relações impostas pelo capitalismo moderno. Tanto que já se observava que ó para além das atividades extrativistas predatórias que não exigiam técnicas avançadas para a transformação das matérias-primas a serem exportadas para fora do país ó a fabricação dos subprodutos da carne e do açúcar necessitavam de uma mão de obra mais especializada. Naquele momento, o catálogo de produtos mato-grossenses tinha um espaço considerável na balança comercial brasileira.

A segunda consideração diz respeito à instalação e desenvolvimento da EAA de Cuiabá, a qual não pode ser considerada como uma decorrência direta das necessidades de mão de obra qualificada para as indústrias mato-grossenses, ainda que naquele momento houvesse um incipiente e esparsos desenvolvimento industrial no estado. Importa assinalar que esse desenvolvimento se assentava na perspectiva do progresso, defendido pelos adeptos do industrialismo no Brasil, os quais tinham, nesse ideal, a solução para o atraso econômico brasileiro. Nesse sentido, com a instalação da rede de escolas, a política republicana de governo fundamentava-se, também, em valores liberais, atendendo a demandas da vida em uma sociedade capitalista.

O que se constatou foi que a EAAMT formava os jovens para o exercício de profissões específicas, típicas de atividades urbanas e necessárias à vida social e à modernidade. Da mesma forma, preparava-os às novas relações econômicas impostas pelos detentores do capital, as quais exigiam deles novos esforços para sobreviver de sua força de trabalho. Nesse sentido, observou-se a ênfase dada à escola, às atividades práticas e voltadas

para a formação para o trabalho. O novo currículo escolar implantado apresentou-se como meio de disciplinar os sujeitos envolvidos na prática escolar. Ao que se pôde constatar, eram necessárias medidas mais diretas para responder às expectativas do capitalismo, como as de qualificar os aprendizes em sintonia com as mudanças sociais e econômicas.

A terceira consideração deste estudo refere-se à formação ministrada pela EAAMT, da qual se esperava que promovesse as condições para o desejado controle social e para a qualificação dos trabalhadores demandados pelo setor produtivo. Embora não se possa afirmar quais eram os padrões de disciplina e de controle empregados pela escola federal de Cuiabá para com seus educandos, observou-se, pelo discurso contido nas fontes oficiais, que era almejado, pelas instâncias de poder, o emprego de mecanismos coercitivos dos jovens aprendizes mato-grossenses.

Para o Estado e para a elite cuiabana, havia a necessidade de estabelecer uma sociedade dentro de padrões sociais e princípios morais condizentes com a vida moderna. Da mesma forma, quando se compara a ênfase nas disciplinas de formação específica com os objetivos de comercialização da produção das oficinas da escola, no projeto educacional da EAAMT, observa-se que a instituição tinha o propósito de orientar o aprendizado para trabalhos rentáveis, subordinados e necessários à manutenção da ordem econômica e social que se instalava. Ou seja, uma formação que articulasse a profissionalização às demandas do capital com a educação para o mercado.

Por outro lado, a análise dos relatórios ministeriais e dos boletins da EAAMT forneceram subsídios para conhecer, em parte, o controle que o Estado republicano exercia sobre as escolas de artes e ofícios. Nesses documentos, os procedimentos, que davam ênfase na estatística moderna, e às orientações rigorosas, com os critérios e sequência de assuntos predeterminados, ajudam a compreender o que se esperava da escola, do seu corpo docente e dos seus alunos. Constatou-se, também, que havia a preocupação com o entendimento dos conceitos com os quais a escola deveria valer-se para desenvolver seus processos pedagógicos e administrativos.

Ao final, muitas questões incitam novos estudos para o aprofundamento do objeto pesquisado. Fontes demandam, ainda, investigação mais detalhada, apontando questionamentos para futuras pesquisas. Além do mais, é preciso considerar que o recorte temporal da pesquisa, 1909 a 1942, compreende dois momentos históricos emblemáticos do Brasil Moderno: a Velha e a Nova República. Nesse sentido, uma primeira questão que merece ser aprofundada é buscar o entendimento das representações de modernidade para as oligarquias da República Velha e da Era Vargas (Nova República). Instiga, ainda, entender

esses momentos históricos de modo mais preciso, relacionando-os com o desenvolvimento de Mato Grosso e da própria EAAMT, o que não foi possível realizar neste estudo.

Outras questões emergem no sentido de examinar mais detidamente os caminhos percorridos pelos ideais da racionalização do trabalho, em especial, as vertentes taylorista e fordista que afetaram a formação das EAAs, tendo em vista uma melhor adequação aos processos produtivos. Da mesma forma, cotejar a disciplinarização das escolas por meio do currículo padronizado e dos programas das disciplinas, permitiria compreender, de forma mais detida, os projetos políticos e sociais republicanos.

Por fim e sem pretender esgotar a questão, o que se pôde apreender com a pesquisa é que a escola federal de artes e ofícios instalada em Cuiabá possuía nexos com o Brasil Moderno. Embora distante dos grandes centros, um estado aparentemente alheio ao desenvolvimento da região Sudeste brasileira, que era então o expoente do desenvolvimento nacional, vinculava-se ao processo de modernização preconizado. As diferenças, os atrasos econômicos e a demanda permanente para alcançar determinados patamares são intrínsecos ao movimento capitalista, o qual se prima, entre outras coisas, pela produção e/ou reprodução das desigualdades sociais, econômicas e educacionais.

Em outras palavras, para constituir-se materialmente, o capitalismo, como estruturante das instâncias de poder, combinava o desenvolvimento com o atraso, a modernidade com o conservadorismo, a educação profissional com questões sociais. Por outro lado, a educação profissional emerge como reivindicação da classe trabalhadora que, ao sobreviver da venda de sua força de trabalho, busca nela meios para alcançar oportunidades de formação e ter acesso a melhores condições de vida.

REFERÊNCIAS

- ABREU, S. *Planejamento governamental: a SUDECO no espaço Mato-grossense, contexto, propósitos e contradições*. Dourados, Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2014.
- ALBUQUERQUE, H. L.; SILVA, J. C. Estrada de Ferro Madeira-Mamoré em nova Mamoré: sentimentos territoriais em face à globalização. In: *Geographia Opportuno Tempore*, Londrina, v. 1, n. 2, p. 34-51, jul./dez. 2014.
- ALMEIDA, W. M. *A institucionalização do ensino industrial no Estado Novo português e no Estado Novo Brasileiro: aproximações e distanciamentos*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- AMEDI, N. C. A cidade (res) significada: a ideologia de modernização de Cuiabá no período pós-divisão do estado de Mato Grosso. In: *Revista Angelus Novus*, São Paulo, n.º 9, p.41-64, dez. 2012.
- ANTONACCI, M. A. M. *A vitória da razão(?) O IDORT e a sociedade paulista*. São Paulo, Editora Marco Zero; co-edição MCT-CNPq, 1993.
- ARAUJO, C. Z. M. A Influência Paulista e o Escolanovismo na Escola Normal no Sul de Mato Grosso. In: *Intermeio: revista do Mestrado em Educação*, Campo Grande, v. 11, n. 21, p. 52-71, 2005.
- ARRUDA, M. A. *Formar almas, plasmar corações, dirigir vontades: o projeto educacional das Filhas da Caridade da Sociedade São Vicente de Paulo (1898-1905)*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- BASTOS, P. A. B. *A Escola de Aprendizes Artífices do Pará, 1909/42: um estudo histórico*. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1980.
- BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo, Companhia das Letras, 1986.
- BORGES, F. T. M. *Do extrativismo à pecuária*. São Paulo, Scortecci, 2005a.
- _____. F. T. M. *Esperando o trem: sonhos e esperanças de Cuiabá*. São Paulo, Scortecci, 2005b.
- BRASIL. Diretoria Geral de Estatística. *Recenciamento Geral do Império*, 1872.
- _____. *Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito, 1909.
- _____. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC). *Ministerial Reports, Agricultura: 1910, 1911, 1912, 1913, 1914, 1915, 1916a, 1917, 1918, 1920, 1921, 1925, 1926, 1928a, 1928b, 1929a, 1929b, 1929c, 1930 e 1933a*. Disponível em: Center for Research Libraries, Chicago-USA, <<http://www-apps.crl.edu/>>. Acesso em 1º de março de 2017.
- _____. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio/Diretoria Geral de Estatística. *Anuário Estatístico do Brasil*. Rio de Janeiro, Typographia da Estatística, 1916b.

_____. Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP). *Ministerial Reports, Educação e Saúde Pública: 1933b*. Disponível em: Center for Research Libraries, Chicago-USA, <<http://www-apps.crl.edu/>>. Acesso em 1º de março de 2017.

BUZATO, F. G. As transformações urbanas em Cuiabá-MT na gestão de Júlio Strübing Müller e a formação do cidadão cuiabano para a modernidade (1937-1945). In: *Anais de resumo do VII Congresso brasileiro de história da educação*, Cuiabá, maio de 2013.

CAMARGO, A. R. *Ministério da Justiça e Negócios Interiores: um percurso republicano (1891-1934)*. Rio de Janeiro, Arquivo Nacional, 2015.

CARVALHO, J. M. *Os Bestializados: O Rio de Janeiro da República que não foi*. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.

CARVALHO, M. A. M. *A criação do SENAI no contexto da era Vargas*. Dissertação (Mestrado em História Econômica). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CASTOR, R. S. *Arquitetura moderna em Mato Grosso: diálogos, contrastes e conflitos*. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CINTRA, M. C. *O processo de aprendizado do ofício de alfaiate em Florianópolis (1913-1968)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

CORREA, V. B. História e violência cotidiana de um povo armado. In: *Projeto História*, São Paulo, n. 39, p. 57-73, jul./dez. 2009.

CRUDO, M. A. *Infância, trabalho e educação: Os Aprendizes do Arsenal de Guerra de Mato Grosso*. Tese (Doutorado em História). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CUNHA, L. A. *O ensino nos primórdios da industrialização*. São Paulo, Editora Unesp, 2000.

CUNHA, M. V. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, p. 86-99, 2001.

DA ANGELO, M. *Caminhos para o advento da escola de aprendizes artífices de São Paulo: um projeto das elites para uma sociedade assalariada*. Dissertação (Mestrado em História Econômica). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

EAAMT. Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso. *Livro de atas da Associação Cooperativa e de Mutualidade: 1913, 1914 e 1915*. Arquivo Histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), Campus Octayde Jorge, Cuiabá.

_____. Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso. *Boletins de informações das EAAMT, 1933, 1934, 1935, 1936, 1937, 1938, 1939, 1940, 1941 e 1942*. Arquivo Histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), Campus Octayde Jorge, Cuiabá.

_____. Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso. *Folhas de pagamento das percentagens da administração da EAAMT, ago. e set. de 1949*. Arquivo Histórico do

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), *Campus Octayde Jorge*, Cuiabá.

_____. Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso. *Folhas de pagamento por serviços extraordinários da EAAMT, ago., set., e out. de 1940*. Arquivo Histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), *Campus Octayde Jorge*, Cuiabá.

EGITO, P. H. T. *Olhares da maçonaria sobre a educação no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

FAUSTO, B. *História do Brasil*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

_____. *Trabalho urbano e conflito social*. Rio de Janeiro, DIFEL, 1977.

FERNANDES, F. *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1976.

FGV. *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2001. Disponível em < <http://cpdoc.fgv.br/acervo/dhbb>>. Acesso em 1º de março de 2017.

FRANCISCO, J. A. *Educação & Modernidade: os salesianos em Mato Grosso 1894-1919*. Cuiabá, Ed. Entrelinhas, 2010.

FRANCO, G. Y; MELO, W. S. O álbum gráfico de Mato Grosso e o processo de modernização da economia do estado na década de 1910. In: *Revista Eletrônica História em Reflexão*, Dourados, v. 9, n. 18, p. 01-22, jul./dez. 2015.

FREITAS, P. L. F. Corumbá (MS) e as metamorfoses nas políticas brasileiras de ordenamento territorial e seus impactos na região de Fronteira Brasil-Bolívia. In: *Anais de resumo do Seminário internacional América Platina (VI SIAP) e I Colóquio unbral de estudos fronteiriços*, Campo Grande, nov. 2016.

FRIGOTTO, G. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. In: *Anais de resumo do Simpósio sobre Trabalho e Educação na II Conferência Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, p. 38-45, jun. 1982.

GEBRIM, V. S. *Psicologia e educação no Brasil: uma história contada pela Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*. Goiânia, Ed. UFG, 2002.

GARCIA, L. T. *O ciclo da Revolução Burguesa Tupiniquim e a Educação de Adultos no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

GOLDSMITH, R. *Brasil 1850-1984: desenvolvimento financeiro sob um século de inflação*. São Paulo, Harper & Row, 1986.

GONTIJO, R. *Manoel Bomfim*. Recife, Editora Massangana, Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

IANNI, O. *A ideia de Brasil Moderno*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1996.

KANTOR, I. Usos diplomáticos da ilha-Brasil polêmicas cartográficas e historiográficas. In: *Varia Historia*, Belo Horizonte, v. 23, n. 37, p. 70-80, jan./jun. 2007.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, 2006.

KUNZE, N. C. *A Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso (1909-1941)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

_____. *Escola Industrial de Cuiabá: gênese e organização (1942-1968)*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LIMA, L. S. *Bandeirismo paulista: o avanço da colonização e exploração do interior do Brasil (Taubaté, 1645 a 1720)*. Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LOPES, I. G. Asilo Santa Rita de Cuiabá: releitura da práxis educativa feminina católica (1890-1930). In: SÁ, N. P.; SIQUEIRA, E. M.; REIS, R. M. S. (Orgs.). In: *Instantes & memória na história da educação*. Brasília-Inep; Cuiabá, EdUFMT, 2006. p. 163-199.

MACHADO, M. C. G. O projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade. In: *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 12, p. 277-294, 2013.

MARINHA DO BRASIL. *Comando do 6ª Distrito Naval: histórico*. Disponível em <<https://www1.mar.mil.br/com6dn/Historico>>. Acesso em 24 de janeiro de 2017.

MARQUES, Z. M. S. *Presença de alunos negros no ensino profissionalizante na Primeira República em Cuiabá*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

MATO GROSSO. *Presidential Messages (1830-1930): 1912, 1916, 1920, 1921, 1927, 1928 e 1929*. Center for Research Libraries, Chicago-USA. Disponível em: <<http://www-apps.crl.edu/>>. Acesso em 1º de março de 2017.

MELLO, S. A. *O Arsenal da Marinha em Mato Grosso - Projeto político e defesa nacional e de disciplinarização do trabalho: do planalto à planície pantaneira (1719-1873)*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2009.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Ed. Vozes, 2001.

MURASSE, M. C. *A educação para ordem e progresso do Brasil: O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1856-1888)*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001a.

_____. *A educação para ordem e progresso do Brasil: O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1856-1888)*. In: *Anais de resumo do V Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas em História, sociedade e educação no Brasil: transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação*, Campinas, ago. 2001b.

NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

NPHEd. Núcleo de Pesquisa em História Econômica e Demográfica. *Publicação crítica do recenseamento geral do império do Brasil de 1872*. Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, jan. 2012.

OLIVEIRA, A. M. P. Notas sobre a academia militar das agulhas negras atualmente: perfil dos cadetes e características formais e informais do processo de ensino. In: *Anais de resumo do IX Encontro nacional da associação brasileira de estudos de defesa*, Florianópolis, jun. 2016.

OLIVEIRA, C. E. Universo da poaia e seu patrimônio cultural: marcas do tempo de Rondon e da coluna prestes. In: *Anais de resumo do XXVII Simpósio Nacional de História*, Natal, jul. 2013.

OLIVEN, R. G. Cultura e Modernidade no Brasil. In: *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, v.15 n. 2, p. 03-12, abr./jun. 2001.

PANDINI, S. *A Escola de Aprendizes Artífices do Paraná: òviveiro de homens aptos e úteis* (1910-1928). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

PATRICIO, S. *Educando para o trabalho: a implantação da Escola de Aprendizes Artífices de Sergipe (1910 - 1930)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2003.

PATTO, M. H. S. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. In: *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 167-198, 1999.

PAUL, W. Ordem e progresso: origem e significado dos símbolos da bandeira nacional brasileira. In: *Revista da Faculdade de Direito*, São Paulo, v. 95, p. 251-270, jan. 2000.

PETRONE, M. T. S. P. Imigração. In: FAUSTO, B. *História Geral da Civilização Brasileira: O Brasil Republicano ó Sociedade e Instituições (1889-1930)*. São Paulo, Difel, 1978. p. 93-133. (Tomo III, 2. v.)

PINHEIRO, P. S. P. O proletariado industrial na Primeira República. In: FAUSTO, B. *História Geral da Civilização Brasileira: O Brasil Republicano ó Sociedade e Instituições (1889-1930)*. São Paulo, Difel, 1978. p. 134-178. (Tomo III, 2. v.)

PONTES, C. J. F. O primeiro ciclo da borracha no Acre: da formação dos seringais ao grande colapso. In: *Revista do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre*, Rio Branco, v. 1, n. 1, p. 107-123, 2014.

PORTELLA, L. V. S. *Uma república de muitos coronéis e poucos eleitores: coronelismo e poder local em Mato Grosso (1889-1930)*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

QUEIROZ, E. *A imigração como força civilizadora*. Lisboa, Perspectivas & Realidades, 1977.

RAGO, M. *Do cabaré ao lar - a utopia da cidade disciplinar: Brasil (1890-1930)*. São Paulo, Paz e Terra, 2014.

REIS, R. M. A implantação dos grupos escolares em Mato Grosso. In: SA, N. P.; SIQUEIRA, E. M.; REIS, R. M. S. (Orgs.). *Instantes & memória na história da educação*. Brasília-Inep; Cuiabá-EdUFMT, 2006. p. 201-212.

REYNALDO, N. Y. *Guerra do Paraguai: um conflito anunciado (1852 A 1864)*. Tese (Doutorado em História). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

RIBEIRO, L. C. C. *Uma América em São Paulo: a Maçonaria e o Partido Republicano Paulista (1968-1889)*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RIBEIRO, M. A. R. O Ensino Industrial: memória e história. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. (Orgs.) In: *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 2011. p. 209-228. (v. III: Século XX)

RODRIGUES, M. S. *Guerra do Paraguai: os caminhos da memória entre a comemoração e o esquecimento*. Tese (Doutorado em História Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SÁ, L. V. *Rondon: o agente público e político*. Tese (Doutorado em História). São Paulo, Universidade de São Paulo, 2009.

SÁ, E. F. A introdução da escola nova em Mato Grosso. In: *Anais de resumo do VI Congresso brasileiro de história da educação, invenção, tradição e escritas da história da educação no Brasil*, Vitória, mai. de 2011.

SALESIANOS. Missão Salesiana de Mato Grosso. Disponível em <<http://www.missaosalesiana.org.br>>. Acesso em 1º de março de 2017.

SAVIANI, D. Breves Considerações sobre Fontes para a História da Educação. In: *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. especial, p. 28-35, p. 28-35, ago. 2006.

_____. A política educacional do Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. (Orgs.) *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Rio de Janeiro, Vozes, 2011. p. 29-38. (v. III: Século XX).

_____. *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, Autores Associados, 2007.

SCHUELER, A. F. M. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.19, n. 37, set. 1999.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo, Companhia das Letras, 2015.

SESC. Serviço Social do Comércio (SESC). *SESC Arsenal: sobre a unidade*. Disponível em <<http://www.sescmatogrosso.com.br/arsenal/>>. Acesso em 24 de janeiro de 2017.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo, Cortez, 2007.

SILVA, J. V. Um truste encravado no sul de Mato Grosso (1882 a 1950): a multiface da empresa mate laranjeira. In: *Coletâneas do Nosso Tempo*, Cuiabá, ano i, n. 1, p. 26-44, 2011.

SIQUEIRA, E. M.; COSTA, L. A.; CARVALHO, C. M. C. *O processo histórico de Mato Grosso*. Cuiabá, EduUFMT, 1990.

SOUZA, M. Z. M. Governo de crianças: o instituto profissional João Alfredo (1910-1933). In: *História da Educação*, Porto Alegre, v. 16, n. 388, p. 149-166, 2012.

SOUZA, R. F. Inovação educacional no século XX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. In: *Cadernos CEDES*, São Paulo, ano XX, n. 51, p. 9-28, nov. 2000.

TAMURA, S. T. *Escola Industrial de Cuiabá (1942-1965): história, educação e Gênero*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2003.

TRUBILIANO, C. A. B. Algumas considerações sobre a Ferrovia Noroeste do Brasil: migração e ocupação em Campo Grande MT/MS (1905-1940). In: *Métis: história & cultura*, Caxias do Sul, v. 13, n. 27, p. 233-251, jan./jun. 2015.

TRUBILIANO, C. A. B. No rastro a boiada: pecuária e ocupação do sul de Mato Grosso (1870-1920). In: *Revista Crítica Histórica*, Maceió, Ano v, n. 9, p. 174-196, jul. 2014.

UFG. *Normalização do trabalho acadêmico: regras da ABNT*. OLIVEIRA, F. R.; REIS, F.; MULLER, G. (Orgs.). Goiânia, Gráfica UFG, 2016.

VENÂNCIO FILHO, A. O liberalismo nos pareceres de educação de Rui Barbosa. In: *Estudos Avançados*, São Paulo, 21 (61), p. 267-276, 2007.