
A CONSTRUÇÃO DO ESTIGMA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL ASSOCIADA À ESCRAVIDÃO NO BRASIL – UM OLHAR ENTRE A COLÔNIA E O IMPÉRIO

*Anderson Boanafina¹
Ricardo Dias da Costa²*

RESUMO

Desde a antiguidade, quem detém os meios de produção ocupa os níveis mais altos da hierarquia social. A estes, como bênção divina, era concedido o direito à educação e ao ócio, a viver do trabalho realizado pelos níveis mais inferiores da pirâmide social que, dependendo do momento histórico, eram ocupados por escravizados, servis ou operariados. No Brasil, a história da formação profissional foi marcada por um estigma, uma marca social que associou por séculos a formação para o exercício de trabalhos manuais aos escravizados, à pobreza e ao assistencialismo. Uma herança da colonização portuguesa e de estruturas de formação associada aos interesses de grupos sociais que, em muitas ocasiões, utilizaram o preconceito e o estigma social para legitimar interesses econômicos. O presente artigo, produto de uma pesquisa bibliográfica, busca traçar a origem desse estigma sobre a formação para o trabalho manual e a forma como foi introduzido, e consolidado, na nossa sociedade.

Palavras-chave: Formação. Profissional. Escravizados. Império. Colônia.

THE CONSTRUCTION OF THE ESTIGMA OF PROFESSIONAL TRAINING ASSOCIATED WITH SLAVERY IN BRAZIL - A LOOK BETWEEN THE COLONY AND THE EMPIRE

ABSTRACT

Since ancient years, whoever holds the means of production occupies the highest level in social hierarchy. To those individuals, as a divine blessing, it was granted the right to education and idleness, and to live from the work carried out by the lowest levels of the social pyramid, depending on the historical moment, were taken by enslaved, servile or factory workers. In Brazil, the professional formation history was signed by a stigma, a social label that associated for centuries the qualification to the manual job practices to the enslaved, poverty, and to the welfarism. A legacy of Portuguese colonization and training structures associated with the social groups interests that, on various occasions, had used the prejudice and social stigma to legitimate economic interests. This article, the result of a bibliographical research, aims to trace the origin of this stigma about the manual labor practice and how it was introduced, and consolidated, in our society.

Keywords: Practice. Professional. Enslaved. Empire. Colony.

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) da UFRRJ, Mestre em Avaliação. Assessor da Vice-Direção de Ensino, Pesquisa e Divulgação Científica da Casa de Oswaldo Cruz., da Fundação Oswaldo Cruz.

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) da UFRRJ. Vice-Coordenador do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Leafro-Neabi-UFRRJ). Pesquisador do Observatório das Políticas de Democratização de Acesso e Permanência na Educação Superior (OPAA/UFRRJ). Integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Relações Étnico-Raciais (GPESURER).

LA CONSTRUCCIÓN DEL ESTIGMA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL ASOCIADA A LA ESCLAVITUD EN BRASIL - UNA MIRADA ENTRE LA COLONIA Y EL IMPERIO

RESUMEN

Desde la antigüedad, quienes poseen los medios de producción tienen los niveles más altos de la jerarquía social. A este último, como una bendición divina, se le concedió el derecho a la educación y al esparcimiento, para vivir del trabajo de los niveles más bajos de la pirámide social, dependiendo del momento histórico, que fueron ocupadas por los esclavos serviles, o asistencia social. En Brasil, la historia de la formación profesional estuvo marcada por un estigma, una marca social que por siglos asocia a la formación para el ejercicio de la artesanía a esclavizado, la pobreza y el bienestar. Un legado de la colonización portuguesa y formación de estructuras ligadas a los intereses de los grupos sociales que, en muchas ocasiones, utilizan el prejuicio y el estigma social a los intereses económicos legítimos. En este artículo, producto de la literatura, traza el origen de este estigma en la formación para el trabajo manual y la forma por la cual se establece y permanece en nuestra sociedad.

Palabras clave: Formación. Profesional. Esclavizado. Imperio. Colonia.

INTRODUÇÃO

A educação jesuítica no Brasil, entre 1549 e 1759, atendia as classes privilegiadas da sociedade (burguesia e nobreza) em colégios, onde os jovens brancos eram preparados para assumir cargos em governos e acessar cursos, enquanto nas escolas elementares, geralmente de caridade, pobres, negros e indígenas eram considerados desvalidos da sorte e aprendiam noções das letras, doutrina cristã e ofícios para trabalhos manuais. Entretanto, ainda que esses fossem as exceções no universo de analfabetos no período Brasil Colônia-Império³, havia a intencionalidade política de ser uma educação com fortes bases ideológicas, introduzindo valores católicos, a visão de mundo do europeu e, fundamentalmente, aculturando os indivíduos que aqui já habitavam (os indígenas) ou aqueles que eram trazidos como escravizados da África. Foram duzentos anos de atuação da Companhia de Jesus contribuindo, juntamente com a Coroa Portuguesa, para o processo de criação e consolidação da hierarquização social no Brasil.

Como consequência, historicamente acostumou nosso povo a ver essa hierarquização social como algo natural, próprio de um dado *destino* que, para alguns, reservava a sorte de nascer numa família de posses, abençoada, e, para a maioria, restava cumprir o seu destino de servir, de buscar sobreviver no mundo com o *suor do*

³ O período colonial corresponde entre a chegada dos primeiros portugueses ao Brasil, em 1500, e a Independência, no ano de 1822.

seu trabalho. Uma sociedade estratificada onde o domínio era herdado e a educação um direito adquirido pela classe a qual pertencesse. Uma dicotomia que no tempo forjou um estigma a partir de concepções distintas entre formação intelectual, propedêutica, destinada aos ricos e ministrada nas escolas; e a formação para o trabalho, destinada aos ocupantes da base da pirâmide social, onde se aprendia de forma compulsória os ofícios de transformar matéria e esforço físico em produto para o consumo das classes mais ricas.

Entretanto, para fins de compreensão do presente artigo, faz-se necessário uma distinção entre *os ofícios* praticados no Brasil no período pesquisado e, certamente, a delimitação que está sendo feita sobre correlação entre ofícios relacionados aos escravizados que, posteriormente, se propaga aos que eram considerados desprotegidos, ou desvalidos da sorte. Este último, configurando um estigma social, uma marca que perdura até os dias atuais legitimando a desvalorização do trabalho onde a força física é aplicada, como o que ocorre com os trabalhadores rurais e os operários da construção civil e das fábricas.

Para delimitar o que apresentaremos no artigo, utilizaremos como referência a abordagem feita por Cunha, no livro *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata* (2000a, p. 28-29), para o termo *aprendiz de ofícios* onde o autor definiu:

[...] Os oficiais mecânicos, também, denominados mesteirais, artistas, artífices e artesãos, eram em geral produtores, isto é, trabalhadores diretamente ligados à atividade produtiva (carpinteiros, pedreiros, ferreiros e outros), embora fossem também, assim denominados prestadores de certos serviços, como, por exemplo, os barbeiros. [...] uma classe dominada economicamente e politicamente.

Alguns artistas, cujas atividades assemelhavam-se tecnicamente às dos ofícios mecânicos, diferiam deles pelas características sociais do seu trabalho dotado de alto valor simbólico, como os arquitetos, os escultores (às vezes chamados de entalhadores) e os pintores. [...]

A aprendizagem dos ofícios manufactureiros era realizada, na Colônia, segundo padrões predominantemente assistemáticos, consistindo no desempenho, por ajudantes/aprendizes, das tarefas integrantes do processo de trabalho. Os ajudantes não eram necessariamente aprendizes, mesmo quando menores de idade. O fato de um ou outro aprender o ofício não era intencional nem necessário.

As corporações de ofício, ao contrário, programavam a aprendizagem sistemática de todos os ofícios “embandeirados”, estipulando que todos os menores ajudantes devessem ser, necessariamente, aprendizes, a menos que fossem escravos. Determinavam o número máximo de aprendizes por mestre, a duração da aprendizagem, os mecanismos de avaliação, os registros dos contratos de aprendizagem, a remuneração dos aprendizes e outras questões. [...].

O presente artigo, dessa forma, tem por objetivo sistematizar, no período compreendido entre a Colônia e o Império, a construção do estigma para os ofícios ensinados e exercidos, principalmente, por escravizados e órfãos, considerando sua relevância na institucionalização das relações entre dominantes e dominados que, se estendendo por todos os segmentos da sociedade, influenciou a forma como o sistema educacional brasileiro foi (e ainda está sendo) estruturado para atender a população. Uma herança cultural do modo de vida da sociedade portuguesa que influenciou a construção da sociedade brasileira, com a hierarquização nas relações, seja entre: senhores/escravos, proprietários/trabalhadores, empresários/operários ou trabalhador intelectual/trabalhador artesanal. Tal hierarquização, representada por essas dualidades, foi regulada e mantida desde o período colonial pelas estruturas estatais.

Ressaltamos, também, que no presente artigo não utilizaremos o termo *escravo*, mas sim *escravizado*. Esta decisão se baseia em uma perspectiva de oposição a uma história sob uma ótica *senhoril*, queremos aqui ressignificar os termos. Segundo alguns dicionários da língua portuguesa, tais como Mini Aurélio Século XXI – O minidicionário da Língua Portuguesa e o Dicionário Houaiss, o termo *escravo* se refere ao indivíduo que está ou foi privado de sua liberdade, sendo submetido à vontade de outrem, definido como propriedade. Nesse caso, o escravo não tem vontade nem querer próprio. No caso do termo *escravizado*, o mesmo dicionário diz que se refere ao indivíduo que se conseguiu escravizar; que foi alvo de escravidão. Podemos notar que há uma diferença de ponto de referência entre os dois termos que é bem explicada como segue, por Taille e Santos (2012, p.1-13):

[...] Enquanto o termo escravo reduz o ser humano à mera condição de mercadoria, como um ser que não decide e não tem consciência sobre os rumos de sua própria vida, ou seja, age passivamente e em estado de submissão, o vocábulo escravizado modifica a carga semântica e denuncia o processo de violência subjacente à perda da identidade, trazendo à tona um conteúdo de caráter histórico e social atinente à luta pelo poder de pessoas sobre pessoas, além de marcar a arbitrariedade e o abuso da força dos opressores. [...].

UMA HERANÇA PORTUGUESA

Para compreender a trajetória da formação para o trabalho manufatureiro no Brasil, se faz necessário uma breve reflexão sobre a influência dos colonizadores portugueses na estruturação da hierarquização social, entre os ofícios praticados pelos

escravizados, pobres e órfãos, e a educação destinada aos homens brancos livres, futuros dirigentes da sociedade que se formava.

O pensamento colonizador e escravagista foi forjado nas bases ideológicas da estreita relação de padroado entre a Igreja Católica e a Coroa Portuguesa. Segundo Oliveira (2009, p. 359-359), Portugal encontrou na bula de Roma a legitimação do processo de colonização e de escravização dos povos não-cristãos. Ainda segundo o autor:

[...] Na *Dum Diversas*, de 1452, o sumo pontífice não só autorizava o monarca português a conquistar e submeter sarracenos, pagãos e outros inimigos de Cristo como também a capturar seus bens e territórios, além de submetê-los à escravidão (BOXER, 1991). [...] O cativo justificava-se a partir de dois pontos: as concepções de pecado e de inferioridade ética espiritual de alguns povos. Ambas as concepções deitavam suas raízes na Escolástica Medieval, esta, por sua vez, tributária da tradição judaico-cristã e do pensamento aristotélico.[...].

O trabalho físico, segundo a concepção da Igreja, era o elemento de remissão desse pecado que habitava os pagãos, sendo a escravidão “[...] como uma decisão divina, diante da qual os cristãos deviam inclinar-se, e contra a qual os escravos não podiam rebelar-se [...]” (FERREIRA, 2007, p. 43). A necessidade da libertação pelo sofrimento da alma e pela dor física eram, de fato, subterfúgios para justificar as crescentes demandas por escravizados, tanto nas metrópoles européias quanto nas suas colônias, sustentando a economia e o desenvolvimento do mercantilismo de uma Europa em plena expansão territorial, ensaiando uma forma primitiva do capitalismo.

Segundo Pinar (2008), Vasconcelos (2005) e Oliveira (2009), a tese da Igreja Católica era sustentada pela interpretação do livro *Gênesis*, do Antigo Testamento, onde Noé teria amaldiçoado os descendentes do seu filho Cam com a marca servidão (*Gênesis* 9:24)⁴. Nessa perspectiva, os escravizados, herdeiros de Cam, alcançariam o perdão, pelo *pecado herdado*, através da sua conversão ao cristianismo e pelo sofrimento do corpo. Essa interpretação servia, de fato, para sustentar uma visão de mundo hierarquizado, onde os indivíduos ocupavam posições definidas pela relação entre *senhor*, no topo da pirâmide, e, simbolicamente, mais próximos de Deus; ou de *servil*, na base da pirâmide e mais distante do Criador. Esta seria uma determinação divina, logo as desigualdades entre os indivíduos, na concepção de Roma, eram

⁴ Segundo Pinar (2008, p.36), “[...] Não há nenhuma referência explícita à “raça” nessa passagem. Embora se tenha aceitado que Cam (equivocadamente) tenha a conotação de “escuro” no hebreu antigo, parece que os donos de escravos e segregacionistas produziram completamente a associação entre raça e a fúria de Noé [...]”

apresentadas como algo natural sendo *fruto de uma deficiência inata*, como afirmava Aristóteles, portanto a posição e, conseqüentemente, a função de cada indivíduo na sociedade estava conexo ao seu destino.

Na concepção de Roma, a sociedade, assim como um corpo humano, estava estruturada por partes (membros) que, pela vontade e ordenamento de Deus, deveriam existir para desenvolver atividades de forma interdependentes, mas harmoniosas, “[...] onde cada parte do corpo contribuía de forma diferenciada para a conformação da unidade social (garantida pelo próprio criador) [...]” (OLIVEIRA, 2009, p. 357). Essa visão de mundo apoiou a Coroa Portuguesa no seu processo de expansão territorial e no tráfico de escravizado por séculos, escondendo, de fato, interesses mercantis e as aspirações de dominação geopolítica, tanto da Coroa quanto da Igreja.

Podemos aludir que o pensamento católico difundido, inclusive pela via da educação, é o de limitação do livre arbítrio do homem. Ele, um ser concebido a partir da vontade de Deus, deve aceitar seu destino como um instrumento da vontade divina para um bem maior – a sobrevivência do corpo social. Essa ideologia se mostrou mais devastadora nas colônias de portuguesas, especialmente por uma polarização da vida social onde, no topo da pirâmide, estavam os senhores de engenho e proprietários das terras, que detinham os meios de produção e estavam alinhados (protegidos) pela Coroa e, na extremidade oposta, os escravizados, formando uma larga base de sustentação econômica pelo trabalho forçado. Metaforicamente, no corpo social, se trata da relação entre a cabeça, simbolizado pela intelectualidade e o poder, com as mãos, caracterizando o esforço físico e a realização do trabalho.

Os escravizados, por serem as mãos da sociedade, foram submetidos à exploração tendo seus descendentes, por séculos, a marca da servidão e do trabalho físico. Por essa condição imposta, não necessitavam de escolarização ou, quando a recebiam, era um ensino elementar, apenas o fundamental para executar o seu trabalho com as mãos. Cunha (2000a, p.16) chama a atenção para o estigma construído, onde:

[...] O trabalho manual passava, então, a ser "coisa de escravos" ou da "repartição de negros" e, por uma inversão ideológica, os ofícios mecânicos passavam a ser desprezados, como se houvesse algo de essencialmente aviltante no trabalho manual, quando a exploração do escravo é que o era. [...].

A concepção predominante, com base nos preceitos da Igreja, era de que o trabalho físico estava associado à penitência para os pecados da carne (descendentes de Cam), logo o cansaço para o corpo purificava o espírito. Na prática, consistia na

estratificação social do modo de produção característico da época - uma relação entre senhores e servos. Consequentemente, na sociedade portuguesa do séc. XVI, os homens livres buscavam se distanciar dos trabalhos manuais, que exigissem esforço físico, pela intenção de firmar uma posição social. Essa visão de mundo veio com os colonizadores para o Brasil e, em “solo fértil”, encontrou os substratos necessários para materializar, historicamente, as “[...] desigualdades sociais e étnico/raciais, [...] constituindo-se como o resultado de relações de poder assimétricas, social e politicamente construídas [...]” (SISS, 2009, p.16) que perduraria por séculos.

O TRABALHO NO BRASIL COLÔNIA

Na compreensão de Oliveira (2009) e de Vasconcelos (2005), na sociedade portuguesa do séc. XVI, a Igreja Católica, com seus dogmas e práticas, era a referência de conduta ética, de uma pedagogia de valores que ditavam as regras de comportamento e de atitudes no cotidiano dos homens, marcando, como destino divino, a abundância de bens ou a falta deles, o trabalho extenuante ou o ócio, mas, principalmente, a liberdade ou a escravidão. Nesse sentido, os colonizadores que vieram para o Brasil trouxeram a mesma ideologia, contribuindo para a dicotomia entre o ensino para a elite de abastados e a desvalorização dos saberes ligados à manufatura e as atividades onde a força física fosse exigida, especialmente se esses eram, também, praticados por escravizados.

O ensino jesuítico no Brasil, entre 1549-1759, refletia o movimento católico europeu de combater a educação protestante. A educação jesuítica era, predominantemente, livresca, humanista ornamental que trazia as marcas da herança “anticientífica” do *Ratio Studiorum* – a formação do homem perfeito, o bom cristão. Romanelli (2001, p. 34) chama a atenção para o fato dos jesuítas terem um forte apreço pelas letras e pela retórica, mas apresentavam desprezo pelas ciências. Essa pedagogia jesuítica estava voltada para a “[...] prática de exercícios intelectuais com a finalidade de robustecer a memória e capacitar o raciocínio para fazer comentários de textos [...]”. Tal modelo de educação se tornou uma forma das classes mais ricas adquirirem um verniz cultural que a distinguisse dos demais - do povo rude, do pobre, dos escravizados e dos indígenas.

Cabe ressaltar que os jesuítas continuaram influenciando os rumos da educação no Brasil, mesmo após a saída dos missionários. O modelo de escola deixado pelos padres contribuiu para difundir a concepção de formação do homem ideal para a sociedade que, na prática, se distanciava da valorização da formação para o trabalho. O

enciclopedismo era a referência de uma boa educação, ficando a manipulação e a aplicação dos saberes relacionados com as ciências físicas e químicas em segundo plano. Esse modelo influenciou o pensamento de intelectuais e de políticos, ditando os rumos da educação no Brasil por mais de cinco séculos.

A educação no período colonial era bem limitada, assim saber ler, escrever e realizar operações matemática simples era privilégio para poucos. Os negros, indígenas e a grande maioria das mulheres eram analfabetos. Nesse momento histórico, o Brasil era uma colônia fornecendo suas riquezas naturais para a metrópole, logo o trabalho realizado em solo brasileiro exigia, somente, a força física dos trabalhadores. Como destaca Prado Junior (1965, p. 141), no Brasil Colônia:

[...] o trabalho é todo escravo; assalariados, há-os em pequeno número e para funções especializadas ou de direção – mestres, purgadores, feitores, caixeiros (são os que fazem as caixas), etc. São, aliás, comumente, antigos escravos libertos [...].

As poucas exceções estavam nos colégios e residências dos jesuítas, onde jovens e crianças negras, mestiças ou de origem indígena aprendiam ofícios com os clérigos. Esse ensino buscava atender as necessidades da congregação na colônia. De acordo com Cunha (2000a), os padres ensinavam ofícios domésticos (cozinheiros, despenseiros, roupeiros, porteiros, sacristãos etc.), e ofícios mecânicos (alfaiates, sapateiros, pedreiros, ferreiros, enfermeiros etc.). Entretanto, com o passar do tempo, os jovens, após concluírem a aprendizagem, eram disputados por senhores de engenho, comerciantes e burocratas, mas continuaram atendendo, prioritariamente, aos interesses da Companhia de Jesus, seja na forma de apoio aos padres jesuítas ou no processo de expansão da atuação da Igreja na Colônia.

[...] A produção foi organizada de forma autárquica, desenvolvendo-se a tecelagem, a construção de edifícios, embarcações, ferramentas, instrumentos musicais, sinos, relógios, armas de fogo, pólvora, cerâmica, corantes e remédios. O ensino dos diversos ofícios era generalizado, encaminhando-se as crianças para as oficinas, conforme as inclinações manifestas[...]. (CUNHA, 2000a, p.9)

Na via da estruturação social, a base da economia colonial era o engenho de açúcar e, entre os séculos XVI e XVII, o Brasil se tornou o maior produtor de açúcar para o mercado europeu. Nesse período surgiram as pequenas áreas urbanas e foram instaladas as primeiras câmaras municipais, comandadas por ricos proprietários de engenhos, que definiam os rumos políticos das vilas e cidades. Nascia uma sociedade com características bem estabelecidas, tendo no topo da pirâmide os senhores de

engenho, com o meio formado por feitores, militares, comerciantes e artesãos; e uma larga base formada por escravizados.

Os produtos, ferramentas, máquinas e equipamentos utilizados na colônia vinham da Europa, assim a fabricação de ferramentas simples ou de objetos de uso pela camada mais pobre da população era realizada em rudimentares oficinas onde, também, eram ensinadas as elementares técnicas de produção. Desse modo, por terem sido os indígenas, os escravizados e seus descendentes os primeiros aprendizes desses ofícios no Brasil, imprimiu-se um caráter subalternidade a essas atividades, portanto os trabalhos manuais, tais como carpintaria, pedreiros e tecelões não eram *dignos* de serem exercidos por homens livres, que precisavam se diferenciar dos (ex) escravizados.

Por outro lado, investir na *profissionalização* dos escravizados e reforçar a relação entre trabalho manual e escravidão se tornou um grande negócio para os senhores escravagistas, pois essa relação afastava os jovens livres do processo de aprendizagem dos ofícios e, ao mesmo tempo, após aprender um ofício, os escravizados, agora denominados de *escravos de serviços* (PRADO JUNIOR, 1965), forneciam aos seus senhores lucros na realização de trabalhos manuais, sendo alugados para os donos de oficinas de manufaturas ou fabricando os próprios rudimentares produtos. Manter viva a relação entre ofícios manuais e escravidão passou a ser, também, uma questão de conveniência econômica para os proprietários de escravos no período colonial. De acordo com Prado Junior (1965, p. 108-109):

[...] Não pode haver dúvida de que tal oportunidade que lhes oferece o regime servil vigente tenha tido influência muito prejudicial na formação profissional da colônia, pois contribui para dispensar a aprendizagem de meninos e adolescentes, o que neste terreno, como se sabe, sempre teve em toda parte, e ainda tem papel considerável na educação das novas gerações de artesãos e no desenvolvimento das artes mecânicas. Outra categoria de artífices – embora mais frequente em atividades brutas e de esforço puramente físico – são ‘os escravos de serviço’, isto é, que seus senhores alugam, fazendo disto um ramo particular de negócio muito difundido nas grandes cidades coloniais. Existem mesmo escravos educados e preparados especialmente para este fim.

A demanda por sistematização da formação para o trabalho surge, no Brasil, principalmente com a vinda da Coroa Portuguesa, quando as relações entre metrópole-colônia sofrem profundas mudanças, tanto pela necessidade de fornecimento bens e de serviços para atender a nobreza e a crescente burguesia, que se instalava na ex-colônia, quanto pela liberação da instalação de fábricas em solo brasileiro, até então proibida por Portugal. Com a chegada da Corte, como destaca Cunha (1979b, p.1), “[...] iniciou-se o processo de formação do Estado nacional brasileiro trazendo, em seu bojo, a formação

do aparelho educacional escolar [...]”. No entanto, o sistema estava pautado mais pelas demandas das classes dominantes do que da população.

O ENSINO PARA O TRABALHO NO BRASIL IMPÉRIO

A estrutura de ensino a partir do Brasil Império tinha por objetivo formar profissionais especializados para atender, essencialmente, os segmentos de interesse do Estado, como os militares e engenheiros, e para a prestação de serviços para as classes mais ricas da sociedade, como médicos, cirurgiões, arquitetos e professores (filosofia, retórica, história, matemática etc.). Além disso, havia os profissionais que Cunha (1979^a) classifica como produtores de bens simbólicos próprios do consumo das classes dominantes e Fonseca (1961) como profissionais das artes, ou seja, pintores, desenhistas e escultores formados pela Academia de Artes.

Com a autorização da Coroa para a abertura de fábricas e a criação dos Arsenais (Marinha e Exército), surge tanto a demanda por trabalhadores quanto a falta de profissionais para formar esses trabalhadores. Portugal não tinha tradição na formação para os processos fabris, logo tentou contratar docentes e trabalhadores de outras nacionalidades, porém poucos foram os estrangeiros que tiveram interesse em vir para o Brasil e, por aqui, o estigma que associava certos ofícios aos escravizados contribuía para não despertar nos jovens interesses na formação para o trabalho (CUNHA, 1979a; FONSECA, 1961).

Cabe ressaltar que a produção de ferro (início do séc. XVI) e de ouro (séc. XVIII) já existia e foi estruturada a partir de técnicas de fabricação trazidas pelos escravizados africanos (CUNHA, 1979b) que, no próprio ambiente de trabalho, ensinavam a outros escravizados e seus descendentes os processos de transformação do minério e de fundição dos metais. Contudo, suas técnicas eram rudimentares e em pequena escala, não atendendo as crescentes demandas da sociedade que se formava no país nem, tampouco, os interesses comerciais do Império. Além disso, crescia a pressão interna e externa sobre o Brasil para a abolição da escravatura, inclusive tendo sido cláusula em tratados econômico-políticos, assinados entre Portugal e Inglaterra, nos quais Portugal se comprometia a findar com o tráfico de escravizados em troca do apoio e proteção da Inglaterra (CUNHA, 1979b).

A saída para a qualificação de mão-de-obra veio com a formação compulsória nos Asilos. Essa via foi inspirada na Casa Pia, criada em 1798 na Bahia (CUNHA, 2000a), onde meninos pobres e órfãos abandonados eram acolhidos e aprendiam um

ofício. Esse modelo, assistencial, recebeu o apoio da Coroa Portuguesa e era desenvolvido por congregações católicas no Brasil que propunham a *ensinar as primeiras letras*, a doutrina e atos da religião e, de acordo com seus *talentos e inclinação*, um ofício aos órfãos.

Outra via de formação veio a partir da criação dos Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil. Para construir a primeira nau no Brasil - a São Sebastião, em 1763, por exemplo, o Arsenal de Marinha do Rio de Janeiro passou a formar seu corpo de funcionários que, inicialmente, eram preparados pelos poucos mestres que vieram de Portugal. Os alunos eram recrutados pelas ruas ou junto aos chefes de polícia, que enviavam presos que tivessem alguma condição de aprender e de trabalhar (FONSECA, 1961). Segundo Cunha (1979^a, p. 04), todos os Arsenais (Rio de Janeiro, Pará, Pernambuco, Bahia, Mato Grosso e Rio Grande do Sul) desenvolviam o ensino de ofício, inclusive para crianças. Sobre essa atuação, o autor destaca que:

[...] Em 1834, o Arsenal de Guerra do Rio de Janeiro tinha 200 jovens aprendendo os mais diversos ofícios. Eles eram admitidos com idade de 8 a 12 anos e aprendiam, além de um ofício, desenho e as "primeiras letras" pelo método do ensino mútuo. Aos 21 anos de idade, tendo terminado a aprendizagem do ofício, recebiam certificado de mestre numa. especialidade e eram contratados como operários efetivos, passando a perceber soldo.[...].

Embora envolvesse, também, uma base complementar de matemática e de leitura, o ensino nos Arsenais era compulsório e destinado aos pobres, mendigos, desocupados e, também, aos meninos órfãos que, vagando pelas ruas ou sem condições de serem cuidados pelas famílias, eram presos e encaminhados para aprender um ofício. A identidade social da formação para o trabalho manual associado, até então, à escravidão, passa, também, ser relacionada com a subserviência, a marginalidade e a pobreza.

Com a chegada da Corte Portuguesa, a ideologia de Roma, sobre os desígnios divinos na condição humana, ganha força na sociedade brasileira que se formava no Império. Assim, a criação do Colégio das Fábricas em 1809⁵, por D. João VI, manteve o distanciamento do ensino oficial da formação para o trabalho. Mesmo sendo considerado o primeiro estabelecimento de ensino, oficialmente destinado à formação profissional, o Colégio das Fábricas reforçou a cultura da desvalorização do trabalho

⁵ Decreto do então Príncipe Regente e futuro D. João VI que criava o Colégio das Fábricas no Rio de Janeiro. Posteriormente, em 1816, era proposta a criação de uma Escola de Belas Artes, com o propósito de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos. Somente em 1861, foi organizado, por Decreto Real, o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, cujos diplomados tinham preferência no preenchimento de cargos públicos das Secretarias de Estado.

manual no Brasil, imprimindo a concepção de ser uma formação destinada a "amparar os órfãos e demais desvalidos da sorte".

A concepção de uma via assistencial ou filantrópica, para cuidar dos abandonados pela sorte (por serem pobres), ensinando um ofício que não os deixariam *desamparados* quando se tornassem adultos, imprimia, na sociedade, a sensação de estar agradando a Deus pelo fato de estar fazendo o bem, uma virtude cristã que, de fato, buscava o reconhecimento social de ser *benfeitores*, homem bem-nascido e abençoado. (SANGLARD, 2003).

Na sequência da criação do Colégio das Fábricas, foi criado o Seminário dos Órfãos, em 1819, em um antigo convento dos jesuítas na Bahia. O asilo foi destinado a acolher crianças órfãs e abandonadas que, aproveitando a proximidade com a estação de Trem da Capitania, teriam aulas de mecânica para exercerem um ofício. Deste em diante, por mais de um século, todos os asilos passaram a oferecer uma formação para *os órfãos e desvalidos da sorte*. Cunha (1979b), citando Fonseca (1961, p.17), retrata o impacto que a concepção assistencial deu na constituição do processo educacional profissional no Brasil. Para o autor:

[...] Na evolução do ensino de ofícios, a aparição do Seminário dos Órfãos da Bahia, representa um marco de incontestável importância. A própria filosofia daquele ramo de ensino foi grandemente influenciada pelo acontecimento e passou, daí por diante, a encarar o ensino profissional como devendo ser ministrado aos abandonados, aos infelizes, aos desamparados [...].

Desta forma, se outrora o trabalho estava associado aos escravizados, no período do Império, a aprendizagem compulsória consolidada, na sociedade brasileira, o estigma que identifica trabalho com servidão e lazer com dominação (SOUZA, 1997). Soma-se a esse fato a rápida mudança ocorrida no modo de produção brasileiro, passando da sociedade agrária à urbano-industrial, fazendo surgir um grande contingente de reserva de mão-de-obra, inclusive de imigrantes, sem qualificação. Esses fatos contribuíram para ampliar a desvalorização do trabalho manual e a fragilização nas relações entre trabalhadores, com pouca ou sem instrução, e os detentores dos meios de produção.

Alguns intelectuais e políticos tentaram a valorização da formação para o trabalho, buscando promover sua inserção no sistema de ensino oficial, mas todas as tentativas foram frustradas, especialmente pela própria concepção social de ser destinadas aos intelectualmente menos capazes e aos abandonados pela sorte, portanto, o que já estava sendo ofertado já atendia aos interesses do Estado e dos proprietários das embrionárias fábricas que se instalavam no solo brasileiro.

No ano de 1882, o célebre Rui Barbosa, fundamentado por sua vivência em diversos países, emitiu Parecer e Projeto sobre a reforma do Ensino Secundário e Superior, onde buscava *desconstruir* o mito de inferioridade conferida à educação para o trabalho, ou seja, apresentava a face de uma educação que poderia contribuir para o desenvolvimento do país. Ele cita o texto do Dr. Lyon Playfair, que defendia a necessidade de se conhecer a formação para o trabalho antes de criticá-la. Playfair alegava que não desejava afirmar que essa formação fosse tudo, mas que “[...] erramos desconhecendo-a, e erram ainda os que a olham como menos valiosa do que a educação clássica [...]” (FONSECA, 1961, p. 144). Completando o pensamento de Playfair, na obra “O ensino técnico no Brasil”, de 1886, Tarquínio de Souza escreveu:

[...] O ensino técnico contribuirá também para o nosso engrandecimento, elevando as classes laborais, as carreiras profissionais, tão desprestigiadas entre nós. Aos olhos da opinião pública, falsamente formada neste, como em outros assuntos de igual relevância, as profissões do trabalho carecem de força moral, têm uma tal quebra de bastardia, um tal vício de origem que, mesmo certos espíritos cultos, que têm uma responsabilidade moral e certa ascendência sobre a opinião pública, não se têm podido emancipar do prejuízo de considerá-las como funções secundárias, exercidas por órgãos inferiores do corpo social. Tal é a força e o enraizamento do preconceito[...]

(FONSECA, 1961, p. 146)

Também em sua obra, Tarquínio ressalta a preocupação dos países do ocidente sobre a educação das novas gerações, destacando os sucessivos congressos internacionais, como o de *Bruxellas*, em 1880; de *Hygiene e Edncação de Londres*, em 1884 e o do *Ensino Technico de Bordeaux*, em 1886. Segundo o autor, um movimento universal do qual o Brasil não poderia deixar de participar. Em seu livro, o autor destaca que para o ensino técnico todos os países “[...] dirigem-se todos os sistemas e crenças, afluem todas as idéas e opiniões, todos os temores e esperanças. É o eixo sobre que volve o mundo intellectual, moral e político [...]” (SOUZA FILHO, 1887, p.10) .

Os célebres Rui Barobosa e Tarquinio de Souza Filho foram vozes sufocadas pela, ainda influente, filosofia jesuíta das escolas elementares de caridade e os interesses de exploração dos pobres por classes dominantes. As autoridades resistiam à idéia de oferecer à sociedade opções de educação além do clássico, contribuindo para o fortalecimento da dicotomia e da concepção de educação para a classe de dirigentes e para os níveis mais pobres da sociedade, reproduzindo a visão mundo dos colonizadores. Segundo SISS (2009, p. 17):

[...] Durante a vigência do regime escravocrata, poucos foram aqueles que defenderam a ideia de se fornecer uma instrução escolarizada, ainda que primária, aos escravizados, aos libertos e aos ingênuos. [...].

FINALIZANDO

A desvalorização da formação para o trabalho envolvendo força física surge, inicialmente, pela influência da Igreja na construção do ideário de remissão dos pecados pelo sofrimento do corpo, relacionando as atividades extenuantes de trabalho como via de acesso ao perdão divino. Por conseguinte, os escravizados e os órfãos, assim os eram, porque detinham um *pecado* que precisava ser perdoado pela dor do corpo e da alma. Portanto, existiam trabalhos manuais que não eram *dignos* de serem exercidos por homens livres (abençoados), que precisavam se diferenciar dos (ex) escravos e dos pobres, especialmente dos órfãos (pecadores).

Essencialmente, entre a Colônia e o Império, a atividade profissional era determinante das relações sociais, tendo nas camadas mais elevadas da hierarquia social o modelo a ser admirado e desejado, anulando todos os demais que rompem (ou tentam romper) com esse padrão que, potencialmente, refletia o sucesso individual e a bênção divina. Assim, tanto no período colonial quanto no Império, a formação para o trabalho manual representava um estigma da identidade social que, semelhante a dos escravos, significava algo de mal para a convivência social. Como esclarece Melo (2005, p.02), o estigma, seja qual for, faz com que:

[...] O sujeito passa a ser o diferente, dentro de uma sociedade que exige a semelhança e não reconhece, na semelhança, as diferenças. Sem espaço, sem voz, sem papéis e sem função, não pode ser nomeado e passa a ser um "ninguém", "um nada", nas relações com o outro. Não pode ser o sujeito da ação. Os estigmatizados assumem um papel fundamental na vida dos ditos normais, pois colaboram estabelecendo uma referência entre os dois e demarcam assim as diferenças no amplo contexto social. [...].

No caso em tela, a construção do estigma tem início nos dogmas religiosos, passa pelos interesses econômicos e se consolida pelo vínculo com a pobreza e o abandono. Implícito nessas etapas está o processo de construção de uma representação social relacionando os ofícios ao sofrimento, à pobreza e à falta de liberdade, pois, mesmo após a abolição, a formação compulsória continuou simbolizando uma escravização, tanto pela privação da liberdade quanto pela obrigatoriedade de aprender uma profissão.

No período investigado, o estigma da formação para o trabalho estava circunscrito na composição da base da pirâmide social, trazendo sequelas psicossociais aos trabalhadores que exerciam os ofícios. Na organização do sistema educacional, aqueles que conseguiam se distanciar das atividades de produção manufatureira ou

rurais, mesmo não sendo alfabetizados, possuíam um sentimento de pertencimento a outras classes sociais, logo manter-se distante dessas atividades lhe garantia um status, mesmo ilusório, de integração social. Portanto, os estigmas forjados na figura dos escravizados e dos órfãos cultivaram o cerne do mito da formação profissional ser destinada a todos os sujeitos que, desvalidos da sorte, estavam à margem de um padrão estabelecido de identidade social que assegurava seu espaço de convívio e de relativo respeito dos demais membros do seu grupo social.

O século XIX chega ao fim com o Brasil deixando de ser um Império e passando a ser uma República (em 1889), mas, até esse momento, a concepção de formação para o trabalho em asilos e arsenais era assistencial, destinada a atender aos órfãos e delinquentes, “[...] a quem não podia opor resistência a um ensino que preparava para o exercício de ocupações socialmente definidas como próprias de escravizados [...]” (CUNHA, 2005, p.15).

Essa histórica concepção de formação assistencialista, que perdurou por todo período Imperial, passa para a República sem significativas alterações estruturais. As escolas, mesmo as que serviam às elites do país, não valorizavam os estudos sobre técnicas produtivas, o que, conseqüentemente, fortalecia a dicotomia entre uma educação para o trabalho manual e outra propedêutica para o ensino superior. A constituição de um estigma atendeu a ambição mercantil no período colonial e, posteriormente, a doutrina econômica liberal, pois preparava uma reserva de mão-de-obra capaz de realizar tarefas básicas, com uma formação mínima necessária ao exercício profissional, e portadora de um sentimento de inferioridade social. Esses elementos facilitavam as relações de trabalho próprias da sociedade capitalista industrial do século XIX, mantendo salários baixos e submissão ao processo de produção, envolvendo homens, mulheres e crianças nas longas e exaustivas jornadas de trabalho.

No período Colonial os negros, mestiços e indígenas eram escravizados para trabalhar nas lavouras e na construção civil, no Império, o Estado [...] coagia homens livres a se transformarem em operários [...] (CUNHA, 2005, p.03). Pobres que vivessem da mendicância, jovens e crianças órfãs ou abandonadas, que vagassem pelas cidades, eram enviadas para os quartéis e asilos onde, submetidas à aprendizagem compulsória de um ofício, por um longo período, seus direitos estavam cerceados por um novo senhor – o Estado. Como destaca Cunha (2000b p. 90), “[...] Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres [...]”, o que teria

depreciado, imensamente, a formação de todo e qualquer trabalho para o qual concorresse o emprego das mãos e da força física.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Luiz A. *O ensino de ofícios manufactureiros em arsenais, asilos e liceus.*

In: Fórum Educacional. 1979a. p. 3-47

CUNHA, Luiz A. *As raízes da escola de ofícios manufactureiros no Brasil-1808/1820.*

In: Fórum Educacional. 1979b. p. 1-27. Disponível:<

<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60505/58756>> Acesso: 23 set 16

CUNHA, Luiz. A. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata.* São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000a.

CUNHA, Luiz. A. *O ensino industrial-manufatureiro no Brasil.* Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v.14, p. 89-107, maio/ago. 2000b. Disponível:<

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06.pdf>> Acesso: 03 ab 14.

CUNHA, Luiz A. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo.* 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005. 270 p

FERREIRA JR, Amarílio; BITTAR, Marisa. *A pedagogia da escravidão nos Sermões do Padre Antonio Vieira.* Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 84, n. 206-07-08, 2007. Disponível:<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/888>>.

Acesso: 03 set 16

FONSECA, Celso S da. *História do ensino industrial no Brasil.* Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional do Rio de Janeiro, 1961. v.1.

HARKOT-DE-LA TAILLE, Elizabeth. ; SANTOS, Adriano Rodrigues dos. Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. In: *III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade e I Simpósio Internacional, Identidade e Sociedade – Dilemas e desafios na contemporaneidade.* UNICAMP, 2012

MELO, Zélia Maria. *Os estigmas: a deterioração da identidade social.* UNICAMP, 2005 Disponível:<http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/anaispdf/estigmas.pdf> Acesso: 22 jul 16

OLIVEIRA, A. J. M. *Igreja e escravidão africana no Brasil colonial.* Especiaria, UESC, v. 10, p. 356-388, 2009.

Disponível:<www.uesc.br/revistas/especiarias/ed18/1_anderson.pdf> Acesso: 14 ago 16

PINAR, William F. *O corpo do pai e a raça do filho: Noé, Schreber e a maldição do pacto.* Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 35-44, 2008.

Disponível:<<http://scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/04.pdf>> Acesso: 04 set. 16

PRADO JUNIOR, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo: colônia.* 7. ed.. São Paulo: Editora Brasiliense, 1965.

ROMANELLI, Otaíza O. *História da educação no Brasil.* 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANGLARD, Gisele. Philanthropy and social services in Brazil. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, v. 10, n. 3, p. 1095-1098, 2003.

SOUZA, Laura de Mello. Formas provisórias de existência: a vida cotidiana nos caminhos, nas fronteiras e nas fortificações. *História da vida privada no Brasil*, v. 1, p. 41-81, 1997.

SOUZA FILHO, Tarquinio de et al. *O ensino tecnico no Brasil*. 1887. Disponível:<<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242353>> Acesso: 23 set 16

SISS, A. *Afro-brasileiros e qualidade da educação*: transformações e possibilidades. *Boletim Interfaces da Psicologia da UFRuralRJ*, v. 1, p. 15-25, 2009. Disponível em:<<http://www.ufrj.br/seminariopsi/2009/boletim2009-1/siss.pdf>> Acesso em: 13 set 16

VASCONCELOS, S. S. D. *Tópicos sobre o papel da Igreja em relação à escravidão e religião negra no Brasil*. *Revista de Teologia e Ciências da Religião da UNICAP*, Fasa/Recife, v. IV, n.04, p. 35-51, 2005. Disponível:<www.unicap.br/Arte/ler.php?art_cod=1569> Acesso: 14 ago 16