

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL COLONIAL E IMPERIAL COM FOCO NO CONHECIMENTO ESTÉTICO-ARTÍSTICO¹

Carlos Eduardo de Souza²
Sandra Soares Della Fonte³

Resumo

A institucionalização da Educação Profissional no Brasil relacionou-se dialeticamente com os determinantes sócio-históricos que ajudaram a conformar o Estado capitalista no país. O presente artigo teve como principal objetivo investigar a presença ou não do conhecimento estético-artístico na organização da Educação Profissional no Brasil colonial e imperial. A principal conclusão é que a história hegemônica da formação profissional do trabalhador brasileiro, ao longo do período pesquisado, se pautou no desenvolvimento dos saberes relacionados à artesanaria.

Palavras-chave: Educação Profissional; Brasil Colônia; Brasil Império; Conhecimento estético-artístico.

INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL EN EL BRASIL COLONIAL E IMPERIAL CON ENFOQUE EN EL CONOCIMIENTO ESTÉTICO ARTÍSTICO

Resumen

La institucionalización de la Educación Profesional en Brasil estuvo dialécticamente relacionada con los determinantes sociohistóricos que ayudaron a configurar el Estado capitalista en el país. El principal objetivo de este artículo fue investigar la presencia o ausencia de conocimientos estético-artísticos en la organización de la Educación Profesional en el Brasil colonial e imperial. La principal conclusión es que la historia hegemónica de la formación profesional de los trabajadores brasileños, a lo largo del período investigado, se basó en el desarrollo de conocimientos relacionados con la artesanía.

Palabras clave: Educación Profesional; Colonia Brasil; Imperio de Brasil; Conocimiento estético-artístico.

INSTITUTIONALIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION IN COLONIAL AND IMPERIAL BRAZIL WITH A FOCUS ON AESTHETIC-ARTISTIC KNOWLEDGE

Abstract

The institutionalization of Vocational Education in Brazil was dialectically related to the socio-historical determinants that helped shape the capitalist state in the country. The main objective of this article was to investigate the presence or absence of aesthetic-artistic knowledge in the organization of Vocational Education in colonial and imperial Brazil. The main conclusion is that the hegemonic history of the vocational training of Brazilian workers, throughout the period studied, was based on the development of knowledge related to craftsmanship.

Keywords: Vocational Education; Colonial Brazil; Imperial Brazil; Aesthetic-artistic knowledge.

¹Artigo recebido em 27/03/2025. Primeira Avaliação em 19/06/2025. Segunda Avaliação em 07/07/2025. Aprovado em 21/11/2025. Publicado em 10/12/2025. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v23i52.66794>

²Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Espírito Santo - Brasil. Professor no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Minas gerais - Brasil. Email: carlos.souza@ifmg.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2521362709664047>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5125-1008>.

³Doutora em filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Santa Catarina - Brasil. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). Email: sdellafonte@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9396743098041438>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9514-7202>.

Introdução

Os colonizadores, ao desembarcarem em território que, pouco tempo depois, passou a se chamar Brasil, se depararam com um modo de vida bastante diferente das constituições sociais europeias da época. Os povos indígenas tinham como base de organização social a economia de subsistência, o que significa, entre outras coisas, que o trabalho desempenhado pelos indígenas não tinha como foco a produção de excedentes com vistas ao acúmulo das riquezas por parte de membros dessa sociedade (Saviani, 2013).

Tal modo de vida se desdobrava politicamente em todas as esferas da vida individual e coletiva desses povos. Saviani (2013) nos afirma que, entre as populações indígenas, a exemplo dos Tupinambás, a educação acontecia fora de espaços formais de ensino e de modo “integral”, posto que todos seus membros sabiam tudo aquilo que era “possível” saber, não havendo teorias pedagógicas estabelecidas ou pré-estabelecidas. As práticas educativas tinham um caráter espontâneo.

Contudo, com o interesse de explorar economicamente esse “novo” território e a força de trabalho de sua população, os colonizadores impuseram novos valores, novas formas de convívio e de produção dos bens materiais e simbólicos. Destaca-se como mediação para esse projeto de dominação as experiências estético-artísticas, com relevo para o teatro, a poesia e a dança ⁴.

Deste modo, em pouco tempo, o trabalho - bastante precarizado - e o seu produto se conformaram em larga escala às exigências de mercado advindas da metrópole. Em resumo, consolidou-se como principais atividades econômicas, ao longo do Brasil Colônia e Império, as exportações de matérias-primas, tais como: pau-Brasil, algodão, tabaco, cana-de-açúcar, mineração e café.

Essas atividades, que tinham como base de conhecimento técnico a extração, o plantio, a colheita e que tinham como mão-de-obra o trabalho escravizado realizado pelos povos originários e africanos trazidos à força ao Brasil, requeriam, por parte desses trabalhadores, um grande esforço físico e pouco conhecimento especializado, se comparado ao desenvolvimento das forças produtivas, das indústrias e das

⁴ É o caso das peças teatrais escritas e dirigidas pelo missionário José de Anchieta, um dos representantes da primeira forma institucionalizada de educação no Brasil: a jesuítica.

tecnologias desenvolvidas em outros países do mundo, com relevo para os países europeus.

Destarte, tais atividades econômicas, em conjunto com uma série de imposições e leis determinadas pela metrópole e impostas pelos seus representantes no Brasil, ajudaram a conformar, em pelo menos três séculos e meio, um país com um mercado interno bastante rudimentar e baixa atividade industrial (Fonseca, 1961).

Com efeito, esse cenário de extrema exploração da força de trabalho, somado a essas atividades com baixas necessidades de conhecimento especializado, contribuiu enormemente para que Portugal, a principal metrópole a explorar o país, não assumisse o compromisso público de pensar e/ou implementar políticas educacionais com o propósito de elevar a qualidade do ensino e fomentar a Educação Profissional no Brasil com igualdade para todos.

Desse modo, a educação para o trabalho se dava principalmente dentro e a partir da própria atividade laborativa. Assim sendo, pode-se afirmar que, naquela época, a política educacional voltada para formação dos trabalhadores, para fins profissionais, se deu muito mais pela ausência do que pela presença. Contudo, principalmente em razão da necessidade da formação ético-política desses trabalhadores, o conjunto das mudanças impetradas no modo de vida/trabalho dos indígenas, desde a chegada dos colonizadores, passou a exigir formas específicas de educação que aos poucos foram instituídas.

Educação Profissional no Brasil colônia: cadê a arte que (não) estava aqui?

A chegada da Companhia de Jesus, em 1549, é, também, um marco histórico na educação brasileira. Segundo Saviani (2013), os missionários instituíram no país a “pedagogia brasílica” que tinha como principal função a catequização religiosa de forma mais disseminada. Contudo, como nos afirma Cunha (1978), os jesuítas também se preocupavam com a formação da elite econômica/colonizadores a partir de uma gama maior de conhecimento. O objetivo era instruí-los para que pudessem ocupar “seus” lugares de dirigentes no Brasil colônia.

A primeira fase da educação jesuítica foi marcada pelo plano de instrução elaborado pelo jesuíta Manuel da Nóbrega:

O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, **opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental**; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra) (Saviani, 2013, p. 43 – grifo nosso).

Concomitante a essas ações, também se tem registro, ainda que de forma bastante tímida, do ensino de ofícios artesanais, tais como: carpintaria, tecelagem, ferraria, entre outros; ministrados também pelos jesuítas, os quais tinham como objetivo atender alguns poucos trabalhadores que ajudavam na manutenção dos espaços educacionais que surgiam destinados à elite (Cunha, 1978). Portanto, observa-se um modelo de educação bastante heterogêneo, estratificado e dosado conforme a localização social dos indivíduos.

Com o tempo, essas ações ganharam um pouco mais de organização e passaram a ser controladas pelas Corporações de Ofícios, amplamente ajuizadas pela metrópole e pelas ordens religiosas. Ajuizamento esse que aumentava ainda mais a dificuldade, por parte dos trabalhadores, de conseguirem acessar parcela de um conhecimento um pouco mais elaborado (Santos, 2010).

As Corporações de Ofícios, que têm suas origens ainda na idade média, se conformaram em associações bastante rígidas do ponto de vista do controle do que e a quem se ensina; o que se produz e como se comercializa esses produtos, decorrentes dos diferentes ofícios. No Brasil, não foi diferente (Bielinski, 2003).

Nota-se, portanto, a partir dessas observações, que as primeiras formas mais institucionalizadas da educação no Brasil não se conformaram em um direito, com garantias e qualidades iguais para todos. A educação, nesse período, era uma ação bastante pontual e focalizada no atendimento de interesses econômicos e políticos específicos da metrópole e de seus representantes na colônia.

É possível, também, perceber a presença do conhecimento estético-artístico com a finalidade e função de promover a aculturação (esfacelamento da identidade cultural) e a conformação ético-política dos trabalhadores ao processo de exploração. Portanto, a utilização instrumental do conhecimento estético-artístico e, em consequência desse fato, o seu empobrecimento, uma vez que se limita, como já observado, à dominação política e econômica.

O canto orfeônico, por exemplo, ofertado pelos jesuítas nas aldeias tinha como grande objetivo “civilizar” os costumes indígenas, favorecer a construção de uma identidade nacional alinhada aos valores e a economia das sociedades ocidentais (Gilioli, 2003).

Nessa mesma direção, destaca-se o “Teatro de Anchieta”. Segundo Saviani (2013), entre os jesuítas, José de Anchieta foi quem mais ajudou a construir uma intervenção pedagógica para esse período histórico. Anchieta utilizava-se largamente da poesia e do teatro para promover um confronto ideológico entre os costumes, crenças indígenas e os valores cristãos preconizados pela doutrina católica.

Deste modo, operava-se um duplo movimento pedagógico articulado pelos jesuítas: a assimilação e subordinação da cultura indígena à cultura ocidental; e a “demonização” desses costumes. A promessa era que aqueles indígenas que não se entregassem aos valores católicos queimariam no inferno eternamente. Portanto, o “Teatro de Anchieta” se valeu de uma espécie de pedagogia do medo, “[...] aterrorizando os espectadores do auto com a ideia de inferno” (Silva; Alves, 2010, s.p.). Segundo Orazem (2006), o “Teatro de Anchieta” é:

[...] considerado por muitos autores uma das primeiras e mais completas formas de catequização jesuítica. Reuniam-se grupos, geralmente de crianças indígenas, para se ensaiar as peças escritas pelos missionários a partir do que observavam na vida dos nativos. Com isso, os padres tematizavam o cotidiano indígena, inserindo censura através da moral e dos bons costumes europeus cristãos. Nas cenas, adaptava-se a vida selvagem para uma vida mais civilizada, criticando assuntos como bigamia, sodomia, nudez, dentre outros. As peças eram apresentadas para todo o aldeamento (os padres também participavam da encenação), sendo muitas vezes gratificante para os missionários, pois os índios assimilavam os temas porque apreciavam a interação artística que a linguagem teatral proporcionava (Orazem, 2006, s.p.).

Em síntese, pode-se dizer que a estratégia dos missionários de tomar a arte como ferramenta civilizatória dos povos indígenas obteve “grande êxito”, embora comporte contradições e mesmo grandes movimentos de resistência:

Principalmente no caso dos Puri e dos Botocudo, eles repetidamente iniciavam ataques em territórios recentemente ocupados e, em alguns casos, até em territórios já considerados firmemente controlados pelo poder colonial. Os índios, em suma, eram ao mesmo tempo vítimas e perpetradores de violência. Naturalmente, até a mais cuidadosa leitura de fontes escritas pelos colonizadores pode apenas dar uma breve

visão de como essa luta era vista pelos índios. No entanto, tal análise sugere claramente que eles se comportavam de forma muito diferente da que os colonizadores retratavam como a natureza irracional da resistência indígena (Resende; Lanfur, 2007, p. 9-10).

Esse modo de vida contraditório e violento que se materializava no Brasil colônia, em meados do século XVIII, ganhou novos impulsos, contornos, com a expulsão dos jesuítas do Brasil e a chegada da família real. Nesse contexto, houve continuidades, mas também microrrupturas de ordem variada, como a instalação de indústrias no país, ainda que incipiente, com desdobramentos na política educacional.⁵

Educação Profissional no Brasil Império: cadê a arte que (não) continua aqui?

A chegada da Côrte no Brasil aumentou a pressão para que a metrópole pensasse melhor sua política na colônia, no sentido de possibilitar à elite colonial um melhor acesso aos bens públicos, ambientes culturais e serviços sociais. São exemplos dessas mudanças: a permissão para instalação e funcionamento de empresas industriais por meio do Alvará de 1º de abril de 1808; em decorrência desse alvará, a criação dos Colégios das Fábricas; e a abertura dos primeiros cursos de Ensino Superior (Cunha, 1978).

A permissão para abertura de indústrias no Brasil, segundo a metrópole, promoveria a riqueza nacional e agregaria “[...] mais valor aos gêneros e produtos da agricultura e das **artes**” (Brasil, 1891, p. 10, grifo nosso). O termo “artes”, neste momento, equivale ao produto do trabalho realizado pelos artesãos compatíveis aos diferentes ofícios da época⁶.

⁵ Marquês de Pombal, o então primeiro-ministro de Portugal, em 1759, imbuído do ideário iluminista que despontava com grande força no continente europeu, ordenou a retirada dos jesuítas da colônia brasileira. Tempos depois, em 1808, D. João VI, príncipe regente de Portugal, com receio das invasões promovidas pelas tropas francesas em território português, sob comando de Napoleão Bonaparte, veio para o Brasil com sua família (Carvalho, 1978).

⁶ O trabalho a partir das diferentes técnicas/ofícios, ao longo da idade média, era reconhecido como sendo “arte liberal”. O que significa dizer que os ofícios eram compreendidos como pertencentes à produção das “grandes artes”. Contudo, com o fim da idade média e o surgimento do período renascentista, após o século XV, inicia-se uma divisão entre o fazer artístico servil e/ou mecânico – arte menor - em relação às belas artes/liberais – arte maior (Bielinski, 2003). Essa compreensão do fazer artístico é largamente disseminada ao longo do período colonial e imperial no Brasil. As artes menores ou artes industriais eram reservadas aos trabalhadores, e as belas artes, à elite política e econômica da época. No artigo, quando analisarmos os Liceus de Artes e Ofícios, trataremos esse assunto com mais detalhes.

Na ocasião, o país contava com um número expressivo de artesãos portugueses que, segundo a metrópole, precisavam ter garantido os meios de suas subsistências. Nos Colégios das Fábricas, esses artífices tornar-se-iam mestres enquanto não fossem empregados nas fábricas que emergiam e, concomitante, cumprir ia-se a tarefa de formação de novos artífices:

Na legislação sobre o Colégio das Fábricas, não encontramos maiores detalhes sobre sua composição. No entanto, a documentação sobre a Real Junta do Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação depositada no Arquivo Nacional permite conhecer melhor sua organização. Pelo decreto de 23 de março de 1809, o Colégio das Fábricas estava sob a inspeção do ministro e secretário de Estado dos Negócios do Brasil, que deveria nomear os oficiais necessários para a contabilidade e expedição dos negócios do colégio. Sua estrutura era bastante diversificada, sendo composta por diretor; recebedor; escriturário; mestre da oficina de tecidos do largo de sedas e algodão; mestre da oficina de galões e fitas; mestre da oficina da estampania de chitas e cartas de jogar; mestre da tinturaria; mestre da abrigão; mestre da oficina de torneiro; mestre de serralheiro e ferreiro; mestre de carpinteiro e marceneiro; mestre dos bordadores; apontador; porteiro; professor de desenho e arquitetura civil e professor de música (Cabral, 2011, s.p.).

Portanto, os Colégios das Fábricas tinham como principal objetivo atender a uma demanda interna que era a falta de mão de obra minimamente especializada para servir o início do desenvolvimento da indústria nacional.

Apesar da curta duração (de 1808 a 1812), segundo Fonseca (1961), os Colégios das Fábricas podem ser considerados um marco da educação brasileira à medida que se conformou como a primeira e mais contundente, até então, experiência do poder público no que se refere à formação dos trabalhadores brasileiros.

Um dado importante é que essa experiência, que praticamente inaugura a Educação Profissional no país de forma institucionalizada, de modo algum se preocupou com uma formação ampla dos trabalhadores, por exemplo a partir dos conteúdos e conhecimentos estéticos-artísticos, por isso é, também, o início de um longo período de negação dos conhecimentos estéticos-artísticos à população trabalhadora brasileira.

Ainda, em relação à chegada da família real no Brasil, sabe-se que este fato teve grande importância para a elevação do Brasil Colônia à condição de Império. A instalação da Corte no país impôs mudanças administrativas e políticas, como a

formulação da primeira Constituição brasileira (1824) que refletiu o ideário liberal, em boa parte fruto das revoluções burguesas na Europa.

No que tange à educação, a Constituição previa gratuidade para a instrução primária; dispositivos para a organização das Universidades, como locais para o ensino das ciências, letras e belas artes; e a extinção das Corporações de Ofício (Brasil, 1824). De acordo com Bielinski (2003, p. 20), “no século XVIII, os códigos corporativos, por serem rígidos demais, atentavam contra os princípios fisiocráticos que esboçavam na França”. Com isso, a Revolução Francesa aboliu de vez as corporações de ofícios e, “por toda Europa as artes menores iam perdendo espaço” (Bielinski, 2003, p. 20). Eis o arcabouço político que contaminou parte das ações do Império⁷.

Ainda em relação à educação, em 1826, por consequência dos dispositivos constitucionais, a Câmara dos Deputados tramitou o projeto de lei que organizou o ensino público no Brasil Império. Aprovado em 1827, o projeto definiu algumas mudanças nos rumos da educação brasileira. Entre elas, consta uma divisão do ensino em níveis: Pedagogias que corresponderiam ao ensino de Primeiro Grau; os Liceus correspondente ao nível de Segundo Grau; os Ginásios referentes ao nível de Terceiro Grau; e as Academias (Ensino Superior) (Santos, 2010; Fonseca, 1961).

Mesmo o país tendo iniciado e definido medidas constitucionais e legislativas objetivando a “melhoria” da educação e a construção de um “sistema educacional” no país, tais ações acabaram não resultando em grandes mudanças. Conformaram apenas em meros acenos, uma vez que o Brasil Império se estruturava dentro de um regime altamente discriminatório, ainda baseado na força de trabalho escrava (Cunha, 1978). Soma-se a isso a ausência de recursos públicos orçamentários para uma real efetivação dessas políticas.

Na sequência e em decorrência desse desajuste e incapacidade orçamentária, foi elaborado o Ato Adicional de 1834 que teve como objetivo redefinir a política educacional brasileira, criando duas instâncias administrativas: o Poder Central e o Poder Provincial. Em síntese, o Poder Central ficaria responsável pela educação na

⁷ No período imperial, o Brasil recebeu a Missão Artística Francesa, liderada pelo professor Joachim Lebreton, que tinha por objetivo construir uma dupla escola de artes – de belas artes e de arte industrial – no país: a Escola Real de Ciências Artes e Ofícios. Devido às adversidades políticas e, praticamente, à quase inexistente indústria brasileira, o projeto não chegou a se concretizar (Bielinski, 2003).

Côrte e o Ensino Superior; o Poder Provincial responsável por organizar a educação primária e secundária nas diferentes províncias (Romanelli, 1986).

Contudo, mais uma vez o império se mostrou ineficiente na condução dos assuntos educacionais, uma vez que recorria a não destinação de recursos para a implementação, de fato, das escolas públicas. Nas províncias, a educação de seus membros ficava muito a cargo da iniciativa privada, o que, desde então, retirava da maioria dos brasileiros o direito ao ensino formal (Romanelli, 1986). Acentuava-se, desse modo, mais ainda a desigualdade e o dualismo educacional que assolou todos esses anos iniciais de formação e construção do Estado brasileiro.

De modo mais geral, entendemos por desigualdade e dualismo educacional a defesa e a oferta de uma formação ampla e diversificada a uma pequena elite; e uma formação instrumental e alienante para os que vivem do trabalho (Saviani, 2011). A oferta do conhecimento estético-artístico exemplifica bem a afirmação do dualismo educacional no país, uma vez que os dirigentes do Império destinavam o ensino das belas artes apenas à elite imperial através da “Academia Imperial de Belas Artes”, enquanto aos trabalhadores, com exceção dos escravizados, o ensino rudimentar de alguns poucos ofícios. Desse dado, depreende-se também, portanto, a ausência de políticas educacionais destinadas aos trabalhadores escravizados. Um dualismo ainda mais severo, uma vez que a eles só era possível o conhecimento espontâneo.

Algo, também, emblemático desse período foi o forte apelo assistencialista no qual as políticas educacionais se assentavam. Ilustra esse fenômeno a criação das Casas de Educandos Artífices em vários Estados brasileiros com o intuito de formação da força de trabalho, tendo como público-alvo os sujeitos mais pauperizados e desvalidos. Cunha (2000a) afirma que essas casas tinham mais a ver com “obras de caridade” do que com instrução profissional propriamente dita. Posteriormente, outras instituições surgiram cumprindo esse mesmo papel assistencialista, como os Asilos na Côrte, voltados para crianças órfãs e sujeitos marginalizados.

A partir de uma fundamentação menos assistencialista, foi criada em 1856, por iniciativa da sociedade civil organizada, a Sociedade Propagadora das Belas Artes. Apesar do nome, as principais ações dessa instituição giravam em torno das denominadas “artes industriais” ou “arte de ofícios”. O objetivo era atribuir um padrão estético às manufaturas, superar a distinção entre arte e utilidade e alavancar a indústria nacional. Percebe-se, portanto, a utilização das artes sem que tenha, em si,

sua dignidade preservada, seu lugar de análise e, portanto, sua importância e envergadura educacional por si própria. Ou seja, mais uma forma de instrumentalização dos conhecimentos estéticos-artísticos e, conseqüentemente, o esvaziamento de seu potencial humanizador.

É com esse entendimento – instrumentalização das artes - que, por iniciativa particular dos membros da Sociedade Propagadora das Belas Artes, foram criados os Liceus de Artes e Ofícios para suprir a carência do ensino das “artes menores”: “[...] as *artes liberais e de luxo* deveriam ceder o passo às úteis e necessárias à economia interior do país” (Bielinski, 2003, p. 36 - grifo da autora). Segundo Ferreira, membro da Sociedade Propagadora das Belas Artes,

O Lycêo de Artes e Ofícios é uma escola rudimentar da arte aplicada às diferentes ramificações da indústria fabril e manufatureira, ao trabalho indispensável à existência da sociedade civilizada. (...) Da Academia das Belas Artes sahem os architectos dos edifícios monumentais, os pintores dos painéis e os estatutários, do Lycêo de Artes e Ofícios sahem os constructores navaes e urbanos, os mestres carpinteiros e pedreiros, os desenhistas de fábricas, pintores de louça, gravadores em madeira, fundadores e modeladores, em gesso, em broze e ferro (Ferreira, 1876, p. 76-80 *apud* Bielinski, 2003, p. 109).

Enfim, conclui Ferreira à época: “A Academia das belas-artes é a alta escola da aristocracia do talento, o Lycêo de Artes e Ofícios é a modesta officina da vulgaridade [isto é, do que é trivial, notório, comum] da intelligencia” (Ferreira, 1876, p. 76-80 *apud* Bielinski, 2003, p. 154). Portanto, esse membro da Sociedade Propagadora das Belas Artes deixa bastante claro o dualismo em torno da educação estético-artística no país.

Em termos mais práticos, verifica-se que os Liceus de Artes e Ofícios eram mantidos financeiramente por doações de benfeitores – fazendeiros, nobres, comerciantes –, mas também por dotações governamentais, uma vez que os benfeitores tinham grande acesso à burocracia estatal. Os conteúdos trabalhados nos Liceus presentes em diversos centros urbanos, como Rio de Janeiro, São Paulo, Maceió, Recife, Salvador, Ouro Preto, eram divididos em duas categorias: ciências aplicadas e artes menores/ofícios:

As ciências aplicadas envolviam as seguintes matérias: Aritmética, Álgebra, Geometria plana e no espaço, descritiva e estereotômica, Física, Química, e Mecânica Aplicada. As artes envolviam: desenho da figura humana, desenho geométrico, desenho ornamental,

desenho de máquinas, desenho de arquitetura civil e regras de construção, desenho e arquitetura naval e regras de construção, escultura de ornatos e arte cerâmica, estatuária, gravura, talho-doce, água-forte, xilografia e pintura (Cunha, 2000b, p. 124-125).

Ao analisar os diversos discursos realizados e documentos escritos por Béthencourt da Silva, considerado o mais eloquente entusiasta dos Liceus e da “arte industrial” no Império, Bielinski (2003) destaca sete aspectos de seus pressupostos: (1) A falta de receptividade às “artes industriais” no Brasil Imperial era discrepante, por exemplo, em relação aos países europeus. Enquanto na Europa esse tipo de “arte” era a centelha do progresso, no Brasil, era vista com menosprezo e de forma bastante preconceituosa, uma vez que o trabalho do artesão era manual/braçal e os mesmos não chegavam a galgarem nenhum tipo de ascensão política no Império; (2) A decadência da Academia Imperial de Belas Artes, uma vez que a população em geral não demonstrava nenhum interesse e nem conhecimento para as “grandes artes”, esvaziando o sentido dessa produção e levando os artistas a um constante desestímulo; (3) A indústria e os artefatos industriais para serem aperfeiçoados dependiam, necessariamente, de que os operários tivessem acesso ao aprendizado das artes e ofícios; (4) O desenho e as vantagens do ensino artístico para a produção industrial teve sua importância amplamente reconhecida pelo relatório francês que versou sobre a Exposição Universal de 1851; (5) A Sociedade Propagadora das Belas Artes e os Liceus tinham como principal objetivo o progresso da indústria e a ela estavam condicionados; (6) A formação do corpo docente e discente contemplava os “artistas” que voluntariamente e gratuitamente lecionaria aos operários que não podiam ser escravos, uma vez que a Sociedade não tinha interesse em formar novos escravos e sim profissionais “livres” e independentes; (7) As posições e expectativas assumidas pela Sociedade Propagadora das Belas Artes, como mantenedora dos Liceus, era de aliar a “formação artística” com o ensino técnico-profissionalizante para potencializar a produção das manufaturas industriais.

Portanto, é possível afirmar que, ao longo do Brasil império, de um certo modo, a Educação Profissional, ainda que de forma bastante insuficiente, ganhou alguma dimensão prática, ao mesmo tempo que passou a abarcar um número maior de sujeitos. As transformações que as economias europeias passavam a partir das consolidadas revoluções burguesas, o movimento abolicionista e o início mais contundente da industrialização do país forçavam o Estado e seus dirigentes a

pensarem com mais atenção acerca das políticas educacionais com relevo para a Educação Profissional.

Outra afirmação possível, que decorre da anterior, é que o forte apelo assistencialista contido nessas políticas educacionais cedeu lugar a um objetivo mais específico: a formação de “mão de obra” para o “progresso/desenvolvimento” do país.

Observa-se também, no decorrer desses primeiros séculos, o acirramento do dualismo educacional no país, com a criação das primeiras instituições de ensino superior, bem como a viabilização de espaços voltados para o convívio e aprendizado dos “conhecimentos mais elaborados”, como a Escola Imperial de Belas-Artes e o Museu Imperial, ambos destinados aos mais próximos politicamente da Côrte e à elite econômica brasileira. Como já explicitado, o dualismo educacional delineia caminhos escolares diferentes, segundo a classe social dos sujeitos; tem na divisão social do trabalho seu cerne pedagógico; expressa de forma clara as contradições de uma sociedade cindida pelos interesses conflituosos de classe; e, por fim, define os que pensam e os que executam.

Destacamos, ainda, que o termo “artes”, embora presente nos documentos e legislações ao longo da história da Educação Profissional desse período, não representou a oferta do conhecimento estético-artístico para a formação mais ampla do conjunto dos trabalhadores brasileiros.

Nesse sentido, advertimos que a presença da “arte” significou, muitas vezes, o estudo de certos “ofícios” e/ou profissões. Ou seja, a arte como o próprio fazer profissional, com relevo para os afazeres artesanais que constituíam boa parte das ocupações fora da agricultura, da pecuária e da mineração. Esse significado, a princípio, pode nos levar a crer até mesmo em uma ampliação do conceito de arte, uma vez que entende que a produção das diferentes “coisas” para as necessidades humanas é sempre uma fazer artístico.

Sabemos que a definição do que é arte não é algo simples, por isso, preferimos pensá-la enquanto movimento, ou seja, no contexto das relações sociais (pré) existentes em que se apresenta. Por exemplo, as aulas de pinturas e bordados - essa última, exclusivas para as mulheres - presentes nos Liceus, tidas na época como necessárias à preparação para a execução de certos ofícios, ao nosso ver, não se conformam enquanto uma possibilidade clara ou mais potente de educação estético-artística, pois os objetivos e conteúdos se vinculam quase que exclusivamente à

produção de manufaturas a partir das demandas de mercado. Outro exemplo, a produção de móveis, a partir da carpintaria, para a simples troca no mercado, ou seja, trabalho e produto enquanto mercadoria, acaba por esvaziar o potencial educacional e a própria compreensão da arte enquanto movimento mais amplo das objetivações humanas.

Conclusão

Compreender o conhecimento estético-artístico de forma mais ampla e a partir de finalidades distintas daquelas processadas ao longo do Brasil Colônia e Império, com foco na formação omnilateral dos sujeitos, significa afirmá-la, também, enquanto conteúdo da Educação Profissional. A partir desse entendimento é que o advérbio de negação entre parênteses nos subtítulos deste artigo carrega a função de provocar e indicar ao leitor que, embora, neste período histórico, houvesse, certamente, um conjunto grandioso de conhecimentos artísticos, este não se fez presente a contento nas parcas e socialmente controladas instituições de Educação Profissional ao longo desse período.

Com isso, não estamos afirmando que a arte com finalidade nela mesma, ou seja, naquilo que ela pode despertar no público por força das suas características fundantes, em nenhum momento fez parte dos projetos educacionais desenvolvidos até então no país. Principalmente se levarmos em consideração a educação dirigida à elite econômica colonial e imperial.

Afirmamos apenas, a partir da literatura consultada e análise dos documentos oficiais, que o conhecimento estético-artístico se encontrava, quando não ausente, pelo menos, secundarizado dentro dos objetivos dessas instituições educacionais voltadas para a formação de “mão de obra” durante o período colonial e imperial. Além disso, esse conhecimento serviu de ferramenta para a dominação política e econômica. De forma, que não se pode confundir o ensino de “ofícios” com a educação estético-artística, assim como, enquanto partícipe de um projeto de dominação política, não se pode ser compreendida em sentidos de uma formação humana ampla.

Dando ênfase à distinção que deve ser feita entre o artesão e o artista e/ou o artesanato e a obra de arte, Andrade (1938) explica que é necessário conhecimento

para colocar em movimento os instrumentos que dão formas às obras de arte e que, por consequência, todo artista é também um artesão.

De acordo com o autor, “os segredos, os caprichos, as exigências do material, isto é assunto ensinável” (Andrade, 1938, p. 11) e, embora não garanta a objetivação de uma obra de arte, essa não poderia existir sem que o artista tivesse uma certa propriedade do fazer artesanal - aquilo que se pode ensinar - como parte do domínio das técnicas de arte. A esse domínio, ou seja, a totalidade do artista, lhe é atribuída a capacidade inventiva, criativa: a verdadeira obra de arte “[...] é por assim dizer, a objetivação, a concretização de uma verdade interior do artista” (Andrade, 1938, p. 13). A reprodução dessa “verdade” torna-se mera imitação, posto que tais subjetividades – verdades interiores dos artistas - não se repetem e/ou se expressam inteiramente do mesmo modo.

O conhecimento estético-artístico e as objetivações de arte que dele tomam forma, emergem de contextos apoiados no movimento, na contradição, na realidade complexa, num todo estruturado, num todo harmônico e não na mera relação de causa e efeito com intenções pontuais de mercado.

Salgado e Franciscatti (2011) afirmam que os artesãos, aqueles que, de algum modo, conseguem transgredir a repetição técnica, se aproximam de um fazer artístico. E ainda, segundo as autoras, muitos artistas são forçados a produção de artesanatos como um meio de subsistência. Essas duas afirmações nos ajudam a refletir sobre a relação possível entre arte, artesanato, trabalho e Educação Profissional no Brasil. O que fica evidente é que a “educação estético-artística” no país, praticamente, sempre esteve subordinada e/ou atrelada à utilidade da formação profissional. É nesse sentido que não podemos falar do conhecimento estético-artístico com dignidade em si mesmo ao longo dos dois períodos pesquisados.

Esse fato decorre, em muito, da instrumentalização aos ditames do desenvolvimento “desigual e combinado”, que sempre requereu do país o lugar de exploração de matéria prima e mão de obra barata. Nesse sentido, a educação estético-artística com foco na vivência e na compreensão, de fato, de uma “verdade artística”, esteve, quase sempre, subordinada às formas e conteúdos que, no máximo, resvalaram o conhecimento estético-artístico, ou seja, se assimila muito mais com o fazer e os valores da indústria, do empreendedorismo e com a ausência de criatividade.

Para Goethe (2005), a verdadeira obra de arte une sensibilidade e intelectualidade.

Somos em geral mais ricos em tudo o que se pode herdar, portanto, também em todas as vantagens do artesanato, em todas as massas do mecânico, mas o que deve ser inato, o talento imediato, pelo qual se distingue o artista, parece ser mais raro em nossa época. E, todavia, eu gostaria de afirmar que ele continua existindo hoje tal como sempre existiu, mas que, como uma planta muito delicada, não encontra nem terreno e clima apropriados nem cuidado (Goethe, 2005, p - 88).

Claramente, Goethe faz distinção entre o artesanato e a arte; além disso, reivindica condições específicas para o desabrochar do artista e a produção da arte. Algo, do modo como entendemos, que conformou uma realidade inversa a que sustentou as formas e conteúdos da Educação Profissional ao longo dos primeiros séculos no país.

Nesse sentido, a possibilidade do conhecimento estético-artístico na Educação Profissional sofre intensamente com as investidas e racionalização às avessas, levadas a cabo pelo desenvolvimento da indústria e pela transformação do território brasileiro em plataforma de valorização de capital, seja pela exploração de suas riquezas, seja pela exploração da “mão de obra”.

Referências

ANDRADE, M. de. **O Artista e o artesão**. s. n. t. 16 p. Aula inaugural dos cursos de Filosofia e História das Artes da Universidade do Distrito Federal, 1938.

BIELINSKI, A. C. **Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro – dos pressupostos aos reflexos de sua criação – de 1856 a 1900**. 2003. 207f. Dissertação (Mestrado em Artes) – UFRJ. Rio de Janeiro.

BRASIL. **Alvará de 1º de abril de 1808**. Permite o livre estabelecimento de fábricas e manufaturas no Estado do Brasil. Coleção das leis do Brasil, Rio de Janeiro, p. 10, 1891.

BRASIL. **Constituições Brasileiras**: 1824. vol. I. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

CABRAL, D. **Colégio das Fábricas**. Disponível em:<
<https://mapa.an.gov.br/index.php/assuntos/15-dicionario/57-dicionario-da-administracao-publica-brasileira-do-periodo-colonial/155-colegio-das-fabricas>>.
Acesso em 24 de julho de 2025.

CARVALHO, L. R. de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: EDUSP/Saraiva, 1978.

CUNHA, L. A. Aspectos sociais da aprendizagem de ofícios manufatureiros no Brasil colônia. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, out/dez 1978.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flacso, 2000a.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flacso, 2000b.

FONSECA, C. S. da (1961). **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961. 2 v.

GILIOLI, R. de S. **"Civilizando" pela música: a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da primeira república (1910-1930)**. 2003. 289f. Dissertação (Mestrado em Educação) – USP, São Paulo, 2003. Disponível em:
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19122012-143551/>. Acesso em 25 de março de 2025.

GOETHE, J. W. **Escritos sobre arte**. Trad. Marco Aurélio Werle. São Paulo: Humanistas, 2005.

ORAZEM, R. Arte e educação: uma estratégia jesuítica para a catequização dos índios no Brasil colonial. **Revista Digital Art&**, v. 5, 2006.

RESENDE, M. L. C. de. LANFUR, H. Minas Gerais indígena: a resistência dos índios nos sertões e nas vilas de El-Rei. **Tempo** [online]. 2007, vol.12, n. 23, p. 5-22.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1986.

SALGADO, M; FRANCISCATTI, K. V. Arte, artesanato e trabalho: um estudo acerca dos limites do fazer e do criar artesanal. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, São João Del Rei, v. 4, n. 2, p. 284-296, jul./dez. 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SANTOS, J.A. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 205-224.

SILVA, A. P.; ALVES, I. E. . O teatro jesuítico como prática educacional na América Portuguesa. In: **XVIII Semana de Humanidades**, 2010, Natal/RN. XVIII Semana de Humanidades, 2010.