



A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA SOCIEDADE AGRÁRIA

Eixo 11 - Políticas Públicas em Educação e Comunicação

Daniele Barbosa de Souza ALMEIDA¹

Simone Silveira AMORIM²

Adeline Araújo CARNEIRO³

RESUMO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia possuem mais de um século de existência, tendo se originado como Escolas de Aprendizes Artífices (EAA) em 1909. Essa configuração inicial expressa uma política pública voltada à incipiente industrialização da recém-instaurada República, inserida no que Pochmann (2020) denomina de Sociedade Agrária. Este período é caracterizado pela hegemonia das relações agrárias e pela subordinação da nascente formação profissional às demandas do trabalho manual e disciplinador. Este artigo tem como objetivo apresentar o conceito de Sociedade Agrária em Pochmann (2020) e analisar como ele ajuda a compreender as intencionalidades sociais, econômicas e educacionais que orientaram a criação das EAA. Para tanto, realiza-se uma análise documental e bibliográfica dos marcos legais e das concepções de educação presentes nesse contexto, à luz de autores como Saviani (2007) e Frigotto (2001). Conclui-se que, em sua origem, os Institutos Federais não compreendiam a educação como um locus de formação omnilateral e politécnica, mas como instrumento de formação para o mercado de trabalho, revelando as intencionalidade da Sociedade Agrária nas práticas da Educação Profissional brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Escolas de Aprendizes Artífices; Institutos Federais; Sociedade Agrária; Educação Profissional; Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

The Federal Institutes of Education, Science, and Technology are centenary institutions that have undergone several name and curricular changes aimed at preparing students for the world of work. Their first configuration, the *Schools of Apprentice Artisans* (EAA), founded in 1909, represented a public policy initiative toward the industrialization of the newly established Brazilian Republic. This article aims to discuss the concept of *Agrarian Society* proposed by Pochmann (2020) and to analyze how it helps to understand the social, economic, and educational intentions underlying the creation of the EAA. To this end, the study conducts a documentary and bibliographical analysis of the legal frameworks that supported the EAA, drawing on theoretical contributions from Saviani (2007) and Frigotto (2001). The findings suggest that, in their origins, the Federal Institutes did not yet conceive education as a space for *omnilateral* and *polytechnic* formation, but rather as an instrument for

¹ Instituto Federal de Sergipe -IFS; Doutoranda em Educação-UNIT; GEPES – Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade; e-mail: almeida.daniele@gmail.com

² Universidade Tiradentes-UNIT ; Doutora em Educação-UFS; GECES – Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade; e-mail: simone.silveira@souunit.com

³ Instituto Federal de Sergipe -IFS; Doutora em Ciências Sociais-UNISINOS; GETELL – Grupo de Pesquisa em Estudos de Texto. Leitura e Linguagem; e-mail: adeline.darias@ifs.edu.br



SIMEDUC

12º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação
3º Fórum Permanente Paulo Freire

22 a 24 de outubro de 2025

ISSN: 2179-4901

controlling and disciplining manual labor: a reflection of the structural features of the *Agrarian Society* in early Brazilian Vocational Education.

KEYWORDS: Artisan's Apprenticeship Schools; Federal Institutes; Agrarian Society; Vocational Education; Professional and Technological Education.



1 Introdução

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional especializadas na oferta de Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2008). Esta, por sua vez, é descrita como uma modalidade educacional integrada às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia (Brasil, 2021). Mas este conceito de educação mais amplo, considerando o trabalho como princípio educativo gramsciano, a omnilateralidade e a politecnia nem sempre foi o propósito desta instituição.

Ao contrário, em sua criação, como Escola de Aprendizizes Artífices, as políticas públicas eram bem diferentes e respondiam a um contexto histórico e social bem diverso. Diante de um cenário em que o desenvolvimento da indústria nacional era uma prioridade, estas instituições são criadas e ficam incubidas da tarefa de educar a sociedade para o mundo do trabalho.

Este artigo visa apresentar esse contexto e apontar os dispositivos legais que contribuíram para a materialização dessas instituições. Perceber-se-á que em suas origens, as Escolas de Aprendizizes Artífices tinham um viés mais assistencialista e que até mesmo o ideal de Educação Profissional à serviço do mercado foi difícil de ser atingido. Trata-se de um estudo bibliográfico apoiado em normativos legais, Saviani (2007) e Frigotto (2001).

Após esta introdução, o artigo terá uma seção para discutir as relações entre trabalho e educação, uma seção para apresentar a Educação Profissional na Sociedade Agrária e algumas considerações sobre o tema. Acreditamos que esse estudo nos ajuda a compreender alguns descompassos entre teoria e prática da Educação Profissional e Tecnológica da atualidade. Persistem hoje algumas marcas culturais dos períodos em que a instituição se ocupava apenas das dimensões do trabalho e da tecnologia disponível.

2 As relações entre trabalho e educação

Dentre as características que distinguem o homem dos outros animais, a capacidade de adaptar a natureza para garantir a sobrevivência é uma das mais importantes. O ato de agir sobre a natureza em função das necessidades humanas é descrito por Saviani (2007) como trabalho, tendo em vista que o homem não nasce sabendo produzir a sua existência, ele precisa aprendê-la. “Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (Saviani, 2007, p. 34). Logo,



trabalho e aprendizagem são indissociáveis nos primórdios da existência humana.

Inicialmente, a aprendizagem para sobrevivência ocorria por tentativa e erro. A experiência validava os meios e técnicas de produção que seriam mantidas e as que seriam descartadas. Os conhecimentos adquiridos eram transmitidos socialmente, de geração a geração, como uma tentativa de manutenção da espécie. Assim, na origem da humanidade, a propriedade era tribal e a produção e gozo dos meios de sobrevivência eram comunitárias e sem divisão de classes. “Os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo” (Saviani, 2007, p. 34).

A partir do momento em que a existência humana passou a se estruturar pela apropriação privada da terra, principal meio de produção da existência, a sociedade antes grupal começou a se dividir entre proprietários e não-proprietários. Os donos de terra puderam, doravante, viver do trabalho alheio.

Ao longo das fases do desenvolvimento da humanidade os termos que designavam estes dois grupos foi se modificando, alguns deles podendo ser expressos nos pares aristocratas e escravos; senhores feudais e servos; empresários e empregados, classe dominante e classe dominada. Independente dos termos que os representam, os não-proprietários passaram a vender sua força de trabalho em troca de moradia, segurança e alimentos, ou seja, o trabalho se tornou uma moeda de troca para a sobrevivência do grupo que não detém os espaços e os meios de produção.

Nesta perspectiva, enquanto os dominados trabalhavam para garantir a sobrevivência de todo o grupo, a classe dominante gozava de tempo livre para apreciar as artes, fazer exercícios físicos de caráter lúdico e militar. Estas atividades começaram a se organizar na forma escolar, dando origem aos ginásios, locus de prática e aprendizagem de conteúdos como oratória, retórica, literatura e filosofia para a elite.

Se nas sociedades primitivas a educação consistia em uma ação espontânea, coincidindo com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, na sociedade dividida por classes ela também começou a ser dividida. A educação da classe dominante passou a se organizar de forma escolar e sistemática e a educação dos dominados continuou a ser assistemática, coincidindo com o processo de trabalho (Saviani, 2007).

Não havia um espaço privilegiado e nem um método de aprendizagem para os ofícios. Estes eram aprendidos na prática, no próprio processo do trabalho e fora da escola também. O aprendiz adquiria as artes do ofício exercendo-o sob a orientação de mestres. Por outro lado, as escolas ou ginásios eram locais de preparação de futuros dirigentes, que se ocupavam de exercitar funções de



liderança militar e política, por meio de exercícios físicos e domínio da oratória. Essa perspectiva de escola e de aprendizagens se manteve vigente durante toda a idade média.

O desenvolvimento dos meios e técnicas de produção possibilitaram o acúmulo de bens que, ao serem usados como moeda de troca, inauguraram um novo modo de produção: o capitalista. O eixo do processo produtivo deslocou-se do campo para a cidade e da agricultura para a indústria. Novas tecnologias de produção foram surgindo e muitas funções manuais foram substituídas pelas máquinas. Destarte, uma base cultural mínima passou a ser necessária para todos na sociedade, de modo que a escola, antes privilégio dos proprietários, tornou-se a Instituição de acesso a conhecimento para todos.

A universalização do ensino visava não só capacitar os indivíduos para operar máquinas, uma vez que a utilização de máquinas na produção de bens e serviços exigia uma qualificação básica de todos os participantes do processo. Ela almejava também preparar os indivíduos para as interações na sociedade moderna. Assim, cuidados morais e cívicos passaram a fazer parte do escopo de aprendizagem.

Considerando que as diferentes atividades de produção exigiam qualificação específica, os serviços educacionais gradualmente se dividiram entre instituições de ensino geral e escolas profissionais. Estas últimas se concentravam nos aspectos operacionais de suas funções. Nesse contexto, a separação entre educação e trabalho passou a incluir um novo par de opostos: o trabalho intelectual e o trabalho manual.

Para as profissões manuais, era suficiente uma formação prática, voltada para a execução de tarefas específicas, sem a necessidade de aprofundamento teórico. Em contrapartida, as profissões intelectuais demandavam um amplo conhecimento teórico, visando preparar as elites para atuar em diversos setores da sociedade, especialmente na vida pública.

Por muitos anos a educação profissional no Brasil e no mundo se organizou no sentido de atender as demandas do mercado de trabalho, aprofundando a divisão de classes e a distinção entre educação profissional e educação humanística. Não sem embates, o capitalismo contribuiu para a propagação de uma ordem social na qual quem possui os meios de produção busca controlar os trabalhadores, os produtos do trabalho e a educação. Por outro lado, trabalhadores organizados em sindicatos e partidos protagonizaram a reivindicação de alguns direitos.

A partir do século XIX, mesmo considerando as diferenças sociais entre as nações, as reivindicações pelo direito ao trabalho, à saúde, à educação, ao transporte, ao lazer, à cultura e à



previdência social foram se estabelecendo e se ampliando. O movimento dos trabalhadores também foi responsável por pressionar os sistemas educacionais no sentido de minimizar as diferenças ou dificuldades de acesso à educação integral. Autores como Marx e Gramsci difundiam a necessidade de criação de uma escola unitária, de formação teórica e prática, alcançada somente por processos educativos omnilaterais. Não partiu das elites ou das classes dominantes a ideia de uma educação que diluísse as dicotomias dos sistemas educacionais com fins de formar uma sociedade mais justa e igualitária. Essa bandeira é reivindicação das classes trabalhadoras. Em meio a disputa de classes, nunca foi simples implementar ações educativas em prol dos trabalhadores.

No século XX, especialmente entre 1950 e 1980, estar empregado era visto como uma garantia de padrões de inserção social e previsão de futuro aceitáveis em termos humanos (Frigotto, 2001). Neste sentido, para Martins (2021), se nas formações sociais antigas a existência era garantida pela relação senhor-escravo e na sociedade feudal pela relação senhor-servo; na modernidade, a partir do modo de produção capitalista, a garantia da existência migrou para o emprego. Porém, à medida que o capitalismo tem avançado para a prestação de serviços e para a internacionalização econômica, as relações de emprego vêm sendo precarizadas levando a um crescente número de desempregados.

As relações sociais entre proprietários e trabalhadores se tornam cada vez mais complexas, uma vez que diminuídos os postos de trabalho, o trabalho autônomo, no qual o indivíduo é a sua própria empresa, é propagado como novo meio de vida. Na prática, essa nova relação de trabalho contribui para flexibilizar e burlar os direitos trabalhistas e desmobilizar a classe trabalhadora que não se vê mais como tal. Se não há muitos postos de trabalho disponíveis, muitos precisam ser empreendedores e trabalhar para si mesmos. Nessa nova lógica de mercado, maiores são as pressões para que as competências escolares estejam a serviço do mercado.

Em todo o mundo se observa apropriação desigual de riquezas, pressões para diminuição do controle do Estado sobre a educação e privatizações em massa, inclusive dos sistemas educacionais. As elites veem a educação como um meio de garantir o seu processo de acumulação de riquezas e pressionam os sistemas educacionais a se adaptarem aos ditames do processo de globalização, vendendo o ideal de competências e habilidades flexíveis.

Frente a essa ofensiva neoliberal, poucas são as iniciativas educacionais comprometidas com a constituição de sujeitos de formação integral e omnilateral. Esse tipo de formação, de interesse das classes que vivem do trabalho, pode inserir novos sujeitos na vida política para desenvolver estratégias de equidade e políticas de enfrentamento à ordem hegemônica de acumulação de capital.



Consideramos, portanto, que sendo a educação também um ato político, ela interage no processo de produção da humanidade em cada formação econômica e social. Ao mesmo tempo em que os sistemas educacionais produzem e difundem concepções de mundo, consolidando-as, eles podem buscar alternativas aos modos educacionais, econômicos e sociais hegemônicos (Martins, 2021). Esses embates entre uma educação mais ampla que acolhe as necessidades omnilaterais dos trabalhadores e uma concepção mais tecnicista que está mais voltada para as necessidades do mercado se fizeram presentes no desenvolvimento dos Institutos Federais. Detalharemos na seção seguinte, de que maneira a educação profissional se desenvolveu na Sociedade Agrária brasileira, através da história da Escola de Aprendizes Artífices.

3 A sociedade Agrária brasileira e suas relações com a Educação Profissional

A primeira temporalidade do mundo do trabalho no Brasil é denominada por Pochman (2020) como a da Sociedade Agrária. Esta primeira fase se organizava em torno da agropecuária. E embora a revolução industrial tenha ocorrido na Europa entre 1760 e 1840, no século XIX o Brasil ainda era essencialmente um país agrícola.

O Brasil foi também o último país do mundo a abolir a escravidão, em 1888. Desse modo, a formação do capitalismo brasileiro foi marcada por características coloniais de manutenção de latifúndios e de poder de classes oligárquicas. Esse ponto de partida instaurou uma realidade em que ex-escravos e camponeses tinham dificuldade de sobreviver pela exploração direta da terra. Isso, por sua vez, criou uma sociedade em que grande parte da população era marginalizada e ocupava espaços e postos de trabalho periféricos.

Segundo Malta (2014), a implantação do ensino profissionalizante⁴ no Brasil do século XIX foi uma medida assistemática e assistencialista para atender órfãos, pobres e grupos marginalizados como cegos e curdos. Cada instituição criava um currículo voltado para atender necessidades locais

⁴ Pode-se citar como exemplos Colégios de Educação Profissional (Colégio de Artes Mecânicas no Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Sergipe; Colégio dos Órfãos, em Pernambuco; e Colégio de Artes e Ofícios Santa Rosa, no Rio de Janeiro), Seminários (Seminário de Órfãos, na Bahia; Seminário das Educandas e Seminário da Glória, em São Paulo), Casas de Educação Profissional (Casa dos educandos, no Pará, em São Paulo; Casa dos Educandos Artífices, no Piauí, Maranhão, Alagoas, Rio Grande do Norte, Ceará, Amazonas e Paraíba), Institutos e Imperiais de Educação Profissional (Instituto Baiano de Agricultura, na Bahia; Imperial Instituto de Meninos Cegos e Imperial Instituto dos Surdos Mudos, no Rio de Janeiro; Imperial Instituto de Agricultura Sergipano, em Sergipe; Instituto Imperial de Educandos Artífices, em Goiás; Instituto de Educandos Artífices, em São Paulo; Instituto Profissional João Alfredo, no Rio de Janeiro; Instituto de Menores Artífices, em Minas Gerais; Instituto Profissional Feminino, no Rio de Janeiro; e os Instituto Comercial e Profissional e Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca, no Distrito Federal).



de mão-de-obra, subsistência e saneamento social. Ou seja, a educação escolar para esse grupo social era uma forma de civilizar e disciplinar, afastando-os do ócio e da vida nas ruas. Estas organizações funcionam através da articulação entre representantes da Igreja, associações voluntárias e Estado. Mas eram descentralizadas e sem supervisão de órgãos nacionais.

A esse respeito, vale ressaltar que a Constituição de 1824 estimulava o ensino dos “elementos das ciências, belas letras e artes” (Brasil, 1824, s/p), sem mencionar educação profissional. Já a Constituição de 1891, embora incumba o congresso de “animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais” (Brasil, 1891, s/p), não prevê a criação de escolas profissionais. A primeira Constituição que menciona o termo educação profissional é a de 1934.

Na instauração da República (1889), o Brasil era composto por uma massa de ex-escravos e mestiços sem postos de trabalho, além de imigrantes brancos em condições de trabalho próximas ao do regime de escravidão. Acreditava-se que a educação seria o principal fator para modernizar o país. E a prioridade do Estado era transformar esses cidadãos ociosos em proletários disponíveis para as necessidades do mercado. Pela primeira vez, o Governo Federal interviu no custeio e providências para formação do trabalhador. A educação profissional passou a ser uma estratégia de progresso da nação.

Em 1906, através do Decreto 1.606, a Presidência da República cria o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, MAIC, e atribui a essa secretaria os assuntos relativos ao ensino profissional para esses três ramos da economia. Assim, em 1909, através do Decreto 7.566, o Presidente da República cria as Escolas de Aprendizes Artífices, doravante EAA, para se encarregar do ensino profissional primário e gratuito. As EAA deveriam ser mantidas pelo MAIC e tinham como premissa “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazel-os adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (Brasil, 1909, s/p.).

Como se pode ver, as EAA foram criadas para atender um público específico: os pobres e proletários. Uma ação que não só reflete como reproduz no Brasil a dualidade do ensino de ofícios para classes marginalizadas e o ensino humanista para os filhos da elite. Ao longo do Decreto 7.566, de 1909, é possível observar o destaque dado às palavras ensino prático, trabalho manual e mecânico que por tanto tempo foram sinônimos de educação profissional:



Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino **prático** e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de **trabalho manual** ou **mecânico** que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais (Brasil, 1909, s/p., grifos nossos).

Em Sergipe, por falta de apoio político, a EAA do estado só começou a funcionar em 1911. Conforme Alves (2005), a EAA/SE oferecia aulas primárias e de desenho, oficinas de alfaiataria, ferraria, marcenaria, sapataria e selaria. Apesar do objetivo de modernização do Estado, a EAA/SE se voltava para o ensino e a aprendizagem de ofícios artesanais. Assim, tinha pouca relação com o setor industrial, servindo a propósitos mais assistencialistas que progressistas.

Para conferir um viés mais industrial ao ensino nas EAA, era preciso sanar problemas como estrutura física e material deficientes, falta de unidade pedagógica nos programas de ensino existentes e baixo preparo pedagógico dos mestres e contramestres responsáveis pelo ensino. Visando intervir nesta realidade, em 1920 o MAIC estabelece uma comissão com “a finalidade de realizar um trabalho de avaliação dos problemas existentes nas EAA e propor uma solução para o seu ensino” (Barbaresco et al, 2020, p. 4).

Assim, o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico (SREPT) institucionalizou a prática de concurso público para docentes das EAA. Tal medida visava selecionar mestres capazes de sistematizar e instruir utilizando recursos para além da mimetização, prática na qual o aluno aprende ao ver fazer. Desejavam-se candidatos capazes de articular e sistematizar conhecimentos de forma teórico-prática.

De modo geral, o provimento para os cargos de professores do curso primário e desenho estava indicado por pontos: português, aritmética prática, geografia do Brasil, noções de história do Brasil e instrução moral e cívica. De modo específico, para os candidatos do curso primário haveria ainda a prova de caligrafia. Por sua vez, os candidatos do curso de desenho teriam a geometria prática avaliada. Para o provimento de cargos de mestres e contramestres, os conteúdos para prova eram: leitura e escrita, aritmética e geometria prática, noções de geografia, fatos principais da história da pátria, rudimentos em escrituração mercantil e desenho aplicado à arte da respectiva oficina. (Barbaresco et al, 2020, p. 12)

Neste mesmo período também foram editados materiais didáticos para utilização nas EAA e



formou-se em 1925 uma comissão para a avaliação de materiais e compêndios que deveriam ser comprados pela União para utilização nas escolas.

Além disso, através do Decreto Nº 5.241 de 22 de agosto de 1927, o governo tornou o ensino profissional obrigatório nas instituições subvencionadas ou mantidas pela união. O mesmo decreto incluiu obrigatoriamente nos programas disciplinas como desenho, trabalhos manuais e rudimentos de artes e ofícios ou indústrias agrárias, conforme as necessidades locais e assegurou aos detentores do certificado de habilitação profissional o direito de nomeação para funções públicas da União (Brasil, 1927).

Vejamos a partir da figura 1 uma síntese das leis e decretos mais importantes deste período na linha do tempo da Educação Profissional na Sociedade Agrária:

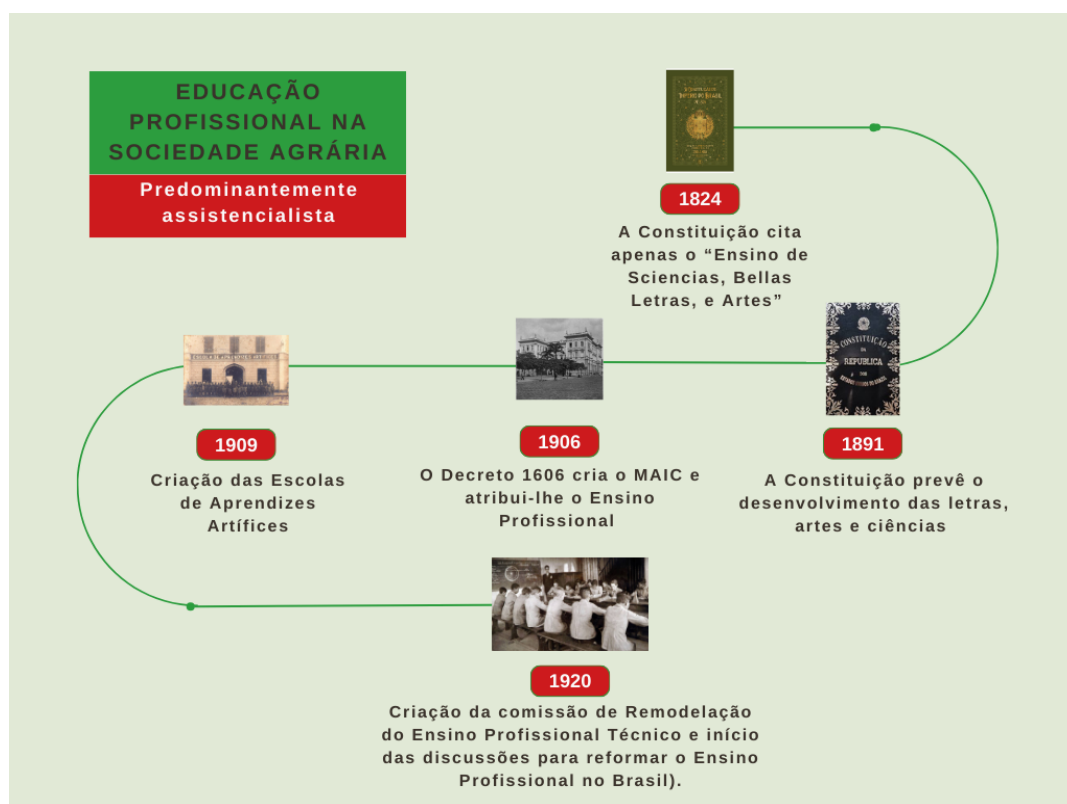


Imagem 01: Educação Profissional e Tecnológica na Sociedade Agrária

Fonte: criada pelas autoras, 2025.

Em síntese, as Constituições de 1824 e 1891 previam apenas o ensino e desenvolvimento, respectivamente, de ciências, letras e artes. Somente em 1906 com a criação do MAIC o Ensino Profissional passa a ser um objetivo nacional, materializado pela criação das Escolas de Aprendizes



Artífices. Porém, apesar da motivação inicial de modernizar o país através do ensino de ofícios, as ações iniciais e a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices não resultaram em mudanças significativas na formação para a indústria nem na modernização da nação. Visando interferir nesse cenário, a SREPT discutiu e remodelou essa modalidade de ensino. Entretanto, não obstante seus esforços, a Educação Profissional na Sociedade Agrária manteve o caráter majoritariamente assistencialista.

Considerações Finais

O longo percurso histórico dos Institutos Federais foi marcado por grandes mudanças sociais e do mundo do trabalho. Por essa razão, os ideais de educação nos quais a instituição se baseou desde a sua origem, como Escola de Aprendizes Artífices também se modificaram com o passar do tempo. Nesse sentido, o Brasil experienciou, em maior ou menor grau, as relações entre educação e trabalho que se iniciaram na Europa e foram descritas por Saviani.

Este artigo se ocupou mais especificamente da Educação na Sociedade Agrária através da criação e desenvolvimento da Escola de Aprendizes Artífices. Pode-se dizer que a Educação Profissional no Brasil nasceu de uma perspectiva de divisão de classes na qual os ofícios manuais cabiam apenas aos mais pobres e sem outras perspectivas de sobrevivência. Um reflexo da ideia de trabalho manual como algo inferior e exclusivo das classes menos favorecidas, ao passo que a classe dominante tinha acesso a formas mais humanizadas de ensino.

A motivação inicial para criação das EAA era o desenvolvimento da indústria no Brasil. Porém, as condições físicas das instalações das escolas, a natureza dos cursos ofertados e o sistema de ensino extremamente relacionado com propósitos assistencialistas dificultaram que estas escolas impactassem significativamente na modernização da nação.

Ainda assim, as EAA persistiram e em fases subsequentes da sociedade brasileira, foram se modificando até assumirem, nos dias atuais, o papel de escolas plurais e com uma concepção de ensino voltada para a formação integral do cidadão, denominada de Educação Profissional e Tecnológica. Porém, não obstante essa orientação mais humanista, ainda percebe-se em algumas práticas, sinais de outros tempos, nos quais o objetivo maior da instituição era capacitar para o mercado de trabalho.

Por esta razão, faz-se sempre necessário entender de onde partimos enquanto sociedade e



SIMEDUC

12º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação
3º Fórum Permanente Paulo Freire

22 a 24 de outubro de 2025

ISSN: 2179-4901

formas de organização educacional, para compreender e modificar o que ainda pode ser melhorado até atingir patamares educacionais onde, de fato, as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia estejam integradas aos currículos e às práticas educacionais de todos.



Referências

ALVES, Eva Maria Siqueira. Ações Educacionais no Governo de Rodrigues Dória (1908-1911) In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, 23., 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005. CD-ROM.

BARBARESCO et al. O serviço de remodelação do ensino profissional técnico das escolas de aprendizes artífices: um lugar de expertise para o ensino profissional técnico. **Perspectiva**, 40(2), 1–22. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2022.e85466>. Acessado em: 01/05/2025.

BRASIL. **Lei Nº 11.892**, de 29 de Dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acessado em: 27 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 de jan. de 2021. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192 Acessado em: 27 jul. 2024.

FRIGOTTO, G. (2001). Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, 19(1), 71–87. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%x>. Acessado em: 04/06/2025.

MALTA, Marina Oliveira. **Ofícios de meninos e meninas**: o Instituto Profissional Coelho e Campos, 1922-1944. São Cristóvão: Editora UFS, 2014.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, educação e escola unitária. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e226099, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226099>. Acesso em 27 fev. 2025