ISSN: 2358-8829

ENTRE A CIVILIZAÇÃO E O MERCADO: RACIONALIDADES EM DISPUTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL[1]

Daniel Leão de Souza[2]

Naíla Olímpio da Costa[3]

Raquel Quirino[4]

INTRODUÇÃO

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909, a organização nacional do ensino industrial em 1942 e a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2008 expressam diferentes respostas à questão de como formar para o trabalho no Brasil. Entre esses marcos, circularam referências europeias e norte-americanas, reinterpretadas por intelectuais, gestores e instituições que disputavam os sentidos da modernização e da educação profissional. É nesse percurso histórico, especialmente nas transformações da primeira metade do século XX, que se situa o problema deste artigo.

Estudos sobre os agentes do ensino industrial e suas referências internacionais mostram que europeísmo e americanismo participaram de debates sobre cultura, técnica, organização da produção e formação profissional (Pedrosa; Santos, 2014; Pedrosa, 2020, 2021). Essas designações, contudo, não correspondem a blocos culturais homogêneos: reúnem tradições internas distintas e, no caso brasileiro, assumiram significados definidos pelas condições de sua apropriação. A distinção entre racionalidades formativas será utilizada, portanto, como hipótese interpretativa a ser examinada diante de processos e instituições historicamente identificáveis.

A questão que orienta a análise é: de que maneira referências europeias e anglo-americanas foram apropriadas na constituição da educação profissional brasileira e quais sentidos da formação para o trabalho se tornaram mais visíveis nesse processo? O

[1] Trabalho realizado com apoio da Universidade Federal de Ciência e Inovação de Minas Gerais (UFCIMG).

[2] Mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG. danielleaohistoria@gmail.com

[3] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica (PPGET) da Universidade Federal de Ciência e Inovação de Minas Gerais (UFCIMG). nailaocosta@yahoo.com.br

[4] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com Pós-doutorado pela mesma instituição. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica (PPGET) da Universidade Federal de Ciência e Inovação de Minas Gerais (UFCIMG). raquelquirino@cefetmg.br

objetivo é analisar essas disputas nas bases e antecedentes da atual Educação Profissional e Tecnológica, relacionando concepções de civilização, cultura e trabalho a agentes, instituições e marcos normativos. A hipótese de uma progressiva valorização da eficiência e da adequação ocupacional será discutida à luz das evidências bibliográficas e documentais mobilizadas, sem pressupor a substituição completa de uma matriz pela outra.

O diálogo com Braudel, Weber e Gramsci oferece instrumentos para compreender, respectivamente, temporalidades históricas, racionalização da conduta e relações entre organização produtiva e formação social. Para situar a circulação das ideias no Brasil, recorremos a Oliveira (2000), Pedrosa (2020, 2021) e Pedrosa e Santos (2014), além dos marcos legais pertinentes. A discussão acompanha a constituição de instituições profissionais e explicita o alcance de uma interpretação bibliográfica que não pretende reconstruir exaustivamente todas as experiências regionais e escolares.

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa bibliográfica de abordagem histórico-analítica. O material examinado reúne obras teóricas sobre civilização, racionalização e americanismo, estudos historiográficos sobre a educação profissional brasileira e documentos normativos mencionados na reconstrução dos marcos institucionais. O procedimento adotado consiste na leitura comparativa dessas fontes, articulando três questões: quais concepções de trabalho e formação são formuladas; por quais agentes e instituições circulam referências internacionais; e como determinadas orientações se expressam nos arranjos institucionais brasileiros.

Braudel (2004), Weber (1992) e Gramsci (2015) são mobilizados como referenciais interpretativos, respeitadas as diferenças entre seus objetos e pressupostos. Oliveira (2000), Pedrosa (2020, 2021) e Pedrosa e Santos (2014) oferecem mediações historiográficas para o caso brasileiro. O Decreto nº 7.566/1909, a Constituição de 1937, a organização do ensino industrial em 1942 e as Leis nº 11.741 e nº 11.892, ambas de 2008, são tratados como marcos normativos, cuja existência e linguagem permitem identificar finalidades declaradas, mas não demonstram, isoladamente, práticas efetivas em cada instituição.

A seleção das obras é orientada por sua pertinência ao problema histórico e conceitual, configurando um ensaio bibliográfico analítico, e não uma revisão

sistemática ou levantamento exaustivo. Como o manuscrito de origem não documenta bases de busca, descritores e critérios quantitativos de seleção, tais procedimentos não são atribuídos à pesquisa. As conclusões são interpretações apoiadas no conjunto delimitado de fontes e distinguem enunciados normativos, argumentos de historiadores e inferências dos autores.

REFERENCIAL TEÓRICO

Civilização, cultura e trabalho: bases interpretativas

A compreensão das relações entre trabalho e educação exige situá-las no interior de projetos mais amplos de civilização e cultura, uma vez que as formas de trabalhar, ensinar e formar sujeitos não se constituem de maneira isolada. Elas estão relacionadas a valores, visões de mundo, instituições e modos históricos de organização da vida social. Nessa direção, Braudel (2004) contribui ao mostrar que a civilização não se reduz a acontecimentos pontuais nem a rupturas imediatas, mas se constitui por estruturas de longa duração, capazes de organizar práticas, valores e formas de vida. A partir dessa perspectiva, trabalho e educação podem ser compreendidos como dimensões de configurações históricas mais amplas, atravessadas por diferentes concepções de sociedade, cultura e formação.

No âmbito do pensamento ocidental, a modernidade atribuiu nova centralidade ao trabalho e ampliou os processos de racionalização da vida social. Ao analisar a ética protestante e o espírito do capitalismo, Weber (1992) mostrou como determinadas concepções morais e religiosas contribuíram para legitimar o trabalho como valor e dever, associando-o às ideias de vocação, responsabilidade individual e disciplina. Como afirma o autor: “De fato: essa ideia singular, hoje tão comum e corrente e na verdade tão pouco autoevidente, da profissão como dever, de uma obrigação que o indivíduo deve sentir, e sente, com respeito ao conteúdo de sua atividade ‘profissional’ [...] é essa ideia que é característica da ‘ética social’ da cultura capitalista e em certo sentido tem para ela uma significação constitutiva.” (Weber, 1992, p. 47).

A passagem permite perceber que a racionalização do trabalho não se limitou à organização técnica da produção. Ela também envolveu a formação de condutas, disposições e valores adequados à ordem capitalista moderna. No campo educacional, esse movimento favoreceu projetos formativos voltados à disciplina, à especialização e

à preparação dos sujeitos para funções determinadas na organização produtiva. A educação passou, assim, a ser tensionada entre finalidades culturais mais amplas e exigências de utilidade, produtividade e adaptação. Essas bases interpretativas ajudam a compreender por que a formação profissional não pode ser tratada apenas como resposta técnica a necessidades econômicas.

Ela integra projetos históricos de sociedade, nos quais se definem os saberes valorizados, os sujeitos a serem formados e as posições que lhes são destinadas no mundo do trabalho. É nesse terreno que se torna possível examinar como diferentes racionalidades formativas disputaram os sentidos da educação, do trabalho e da modernização, incidindo sobre a constituição histórica da educação profissional no Brasil.

A contribuição de Braudel permite examinar permanências culturais e institucionais em temporalidades distintas, mas não identifica, por si, uma racionalidade europeia unitária. A Europa moderna abrigou concepções concorrentes de educação, entre elas tradições humanistas, propostas técnico-científicas e orientações diretamente ligadas à industrialização. Por isso, a associação entre europeísmo e formação cultural precisa ser lida como ênfase de determinados projetos históricos, e não como característica essencial de todo pensamento europeu.

Em Weber, a racionalização diz respeito à organização de condutas e à constituição de disposições éticas associadas ao capitalismo moderno. A referência à profissão como dever contribui para compreender o vínculo entre trabalho, disciplina e formação, mas não autoriza deduzir automaticamente um currículo escolar ou um modelo de ensino profissional. Essa passagem exige a mediação de políticas, instituições e sujeitos históricos. A relação entre ideias sociais e práticas educativas será, portanto, tratada como problema de investigação, evitando equivalências imediatas.

Americanismo e europeísmo na formação para o trabalho

A partir do século XIX, a expansão do capitalismo industrial, o fortalecimento dos Estados nacionais e a intensificação das trocas internacionais favoreceram uma circulação mais ampla de ideias, instituições e modelos de organização social, econômica e educacional. Nesse contexto, diferentes matrizes culturais passaram a disputar legitimidade na definição dos sentidos da modernização, da educação e da

formação para o trabalho, especialmente no que dizia respeito ao lugar do Estado, ao valor da formação cultural, à utilidade prática do ensino e à relação entre trabalho, progresso e vida social. Mais do que simples influências externas, tratava-se de racionalidades distintas, portadoras de diferentes modos de conceber a relação entre indivíduo, sociedade, Estado, educação e trabalho.

Neste artigo, o europeísmo é compreendido como uma matriz associada a ideais de civilização, formação cultural e mediação estatal, enquanto o americanismo se vincula mais diretamente ao pragmatismo, à valorização da eficiência, à utilidade prática da educação e à articulação entre trabalho, democracia e progresso material. Essa distinção não pressupõe matrizes homogêneas ou mutuamente excludentes. Ela funciona como chave interpretativa para observar ênfases diferentes no interior dos projetos de formação e de organização da vida social, cujas repercussões alcançaram diretamente o campo educacional. Alexis de Tocqueville, ao analisar a democracia nos Estados Unidos, identificou características da sociedade americana relacionadas à iniciativa individual, à associação e à aprendizagem da participação social.

Como observa o autor, “o habitante dos Estados Unidos aprende desde o nascimento que deve contar consigo mesmo para lutar contra os males e os embaraços da vida”, algo que “começa a se perceber desde a escola”, onde as próprias crianças estabelecem regras e punem entre si os delitos que definem (Tocqueville, 2005, p. 220). Essa formulação ajuda a compreender a valorização da ação, da autonomia prática e da adaptação à vida social. Sua relevância para o argumento do artigo não decorre de uma transposição automática da experiência norte-americana, mas da circulação internacional dessas representações entre intelectuais, educadores e agentes estatais envolvidos em projetos de modernização.

Se Tocqueville permite identificar traços formativos da experiência americana, é em Gramsci que se encontra uma formulação mais abrangente do americanismo como racionalidade histórica. Ao discutir o americanismo-fordismo, Gramsci o compreende como uma forma de reorganização da produção e da vida social, baseada na racionalização do trabalho e na formação de novos hábitos e condutas. Para o autor, o americanismo não se reduz a um conjunto de técnicas industriais, pois envolve uma determinada composição social e um projeto de adequação da vida às exigências da produção. Nesse sentido, Gramsci afirma que o americanismo, em sua forma mais completa, exige “uma composição demográfica racional”, isto é, uma estrutura em que

não existam “classes numerosas sem uma função essencial no mundo produtivo” (Gramsci, 2015, p. 235).

A passagem permite compreender que a racionalidade anglo-americana ultrapassa o espaço da fábrica e alcança a organização dos tempos, dos comportamentos e dos processos formativos. No contexto brasileiro, como aponta Lúcia Lippi Oliveira (2000), a recepção do americanismo ocorreu de forma mediada. Leituras, viagens, traduções e debates sobre identidade nacional e modernização contribuíram para que a experiência norte-americana fosse reinterpretada segundo questões próprias da sociedade brasileira. Isso significa que essas referências não foram simplesmente copiadas: elas foram selecionadas, reelaboradas e articuladas a projetos nacionais. A formação para o trabalho passou, então, a ser atravessada por disputas entre perspectivas mais vinculadas à formação cultural e social ampla e orientações voltadas à utilidade, à produtividade e à adaptação às exigências da industrialização.

É nesse terreno que se torna possível compreender como essas racionalidades foram apropriadas por agentes, instituições e projetos de modernização, incidindo sobre a constituição histórica da educação profissional no Brasil.

A leitura conjunta de Tocqueville e Gramsci evidencia sentidos diferentes do termo americanismo. O primeiro descreve aspectos da experiência democrática norte-americana e da formação de hábitos de participação; o segundo analisa as exigências sociais do fordismo, inclusive a disciplina da vida fora da fábrica. Tratar ambos como representantes de um mesmo programa mercantil apagaria diferenças decisivas. Para a história da educação profissional brasileira, importa investigar quais elementos dessas tradições foram efetivamente apropriados e com quais finalidades.

O contraste com o europeísmo também demanda precisão. Formação cultural, técnica e preparação ocupacional coexistiram em experiências europeias; por sua vez, a circulação norte-americana de ideias pedagógicas incluiu propostas de democratização do ensino que não se confundem integralmente com a gestão empresarial da educação. A disputa histórica, portanto, se torna inteligível quando associada a agentes, instituições e escolhas concretas, e não quando descrita como oposição fixa entre dois territórios culturais.

ISSN: 2358-8829

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apropriações, agentes e institucionalização no Brasil

No caso brasileiro, as disputas internacionais entre europeísmo e americanismo não permaneceram no plano abstrato, mas foram apropriadas e reelaboradas no interior dos projetos de modernização nacional, incidindo diretamente sobre a constituição da educação profissional. Estudos de José Geraldo Pedrosa sobre a educação profissional brasileira entre as décadas de 1920 e 1950, sobre o anglo-americanismo e sobre os agentes do ensino industrial evidenciam que a organização do ensino profissional no país foi marcada pela busca de referências estrangeiras, especialmente europeias e anglo-americanas, como forma de responder aos desafios da industrialização, da urbanização e da modernização econômica (Pedrosa, 2020; Pedrosa, 2021; Pedrosa; Santos, 2014). Nesse processo, a educação profissional foi sendo pensada não apenas como mecanismo de instrução técnica, mas também como instrumento de organização do trabalho e de formação da força de trabalho necessária ao desenvolvimento industrial.

Um antecedente importante desse processo foi a criação das Escolas de Aprendizes Artífices pelo Decreto nº 7.566, de 1909. O documento dirigia essas instituições aos “desfavorecidos da fortuna” e relacionava o ensino de ofícios ao afastamento da ociosidade, do vício e do crime. A própria linguagem normativa revela o caráter assistencial e moralizador atribuído à formação profissional destinada às camadas populares. Embora o decreto não identificasse racialmente seu público, ele foi produzido pouco mais de duas décadas após a abolição da escravidão, em uma sociedade marcada pela permanência de desigualdades sociais e raciais. Por isso, sua análise exige atenção às relações entre raça e classe, sem que o documento, isoladamente, autorize conclusões sobre a composição racial dos estudantes atendidos.

Os agentes do ensino industrial — engenheiros, educadores, administradores públicos e intelectuais ligados aos projetos de modernização — desempenharam papel central nesse processo, atuando como mediadores na circulação, seleção e adaptação das referências internacionais. Como observa Pedrosa: “Todo esse movimento que envolveu constituição, instituição e expansão da EP no Brasil demandou pessoas para pensarem no formato e no estatuto das redes de instituições; elaborarem propostas e participarem das disputas que envolvessem gente do governo, do empresariado e de instituições civis

da educação; proporem políticas públicas e recursos orçamentários; representarem o Brasil em fóruns internacionais, mediarem e gerirem acordos com outros países; comandarem redes de escolas, coordenarem quadros administrativos, ministrarem seminários etc.” (Pedrosa, 2020, p. 247). Conforme demonstram Pedrosa e Santos (2014), tais agentes não se limitaram à importação passiva de modelos estrangeiros, mas atuaram em sua releitura e adaptação às condições sociais, políticas e econômicas brasileiras.

Essa mediação contribuiu para a institucionalização de um sistema de educação profissional progressivamente orientado pelas necessidades da produção industrial, sem que o processo fosse linear ou isento de disputas. Nas décadas de 1930 e 1940, especialmente durante o período Vargas, a expansão do ensino industrial passou a integrar de modo mais direto os projetos de centralização estatal, industrialização e formação da mão de obra. A Constituição de 1937 atribuiu às indústrias e aos sindicatos econômicos o dever de criar escolas de aprendizes destinadas aos filhos de operários e associados. Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial organizou nacionalmente esse ramo de ensino.

Esses marcos deram forma institucional à diferenciação entre percursos de formação geral e profissional, direcionando o ensino industrial às necessidades econômicas e ocupacionais do período. A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, reforçou a articulação entre formação profissional e setores produtivos. Essas instituições ampliaram a oferta de aprendizagem voltada a ocupações específicas e aproximaram os conteúdos formativos das demandas do trabalho industrial e comercial. Sua emergência constitui uma evidência importante da progressiva centralidade de critérios como utilidade, produtividade e adequação ocupacional.

Isso não significa que todas as práticas dessas instituições tenham sido idênticas, nem que outras concepções formativas tenham desaparecido, mas indica uma mudança significativa no equilíbrio entre as racionalidades em disputa. Nesse debate, as anotações de viagem de Anísio Teixeira aos Estados Unidos oferecem um registro relevante da circulação de ideias educacionais norte-americanas no Brasil. Em Aspectos americanos de educação, o autor observa instituições e práticas educacionais dos Estados Unidos e as relaciona aos debates brasileiros sobre democratização e

reorganização do ensino (Teixeira, 2006). Sua presença no artigo não é tomada como prova de adesão integral ao modelo americano, mas como exemplo de uma apropriação mediada: intelectuais brasileiros conheceram experiências estrangeiras, selecionaram elementos e os reinterpretaram diante de problemas nacionais.

Ao longo da segunda metade do século XX, a educação profissional passou por novas configurações institucionais. Em 2008, a Lei nº 11.741 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e explicitou a Educação Profissional e Tecnológica como modalidade integrada aos diferentes níveis e modalidades de educação. No mesmo ano, a Lei nº 11.892 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais (Brasil, 2008a, 2008b). Esses marcos ampliaram o escopo institucional do campo e reforçaram a articulação entre educação básica, profissional e superior, ciência, tecnologia e trabalho. A historicidade desse processo evidencia que a educação profissional no Brasil não resultou de mera cópia de modelos estrangeiros, nem de um desenvolvimento linear e homogêneo.

Tratou-se de um percurso marcado por apropriações seletivas, disputas entre projetos formativos e tensões entre horizontes vinculados à formação social mais ampla e orientações voltadas à utilidade econômica da educação. É nesse movimento que se pode compreender a progressiva predominância da racionalidade anglo-americana, sem convertê-la em vitória definitiva nem pressupor o desaparecimento completo de outras matrizes. As marcas desse processo ajudam a interpretar sentidos que ainda atravessam o campo contemporâneo da Educação Profissional e Tecnológica.

O Decreto nº 7.566/1909 (Brasil, 1909) oferece uma evidência expressiva da associação entre aprendizagem de ofícios e regulação moral das camadas populares. A formulação dirigida aos “desfavorecidos da fortuna” revela uma justificativa assistencial e disciplinadora, ainda que o documento não permita reconstituir a composição social ou racial dos estudantes matriculados. Para compreender os efeitos dessa orientação, seriam necessárias fontes escolares, registros de matrícula e estudos regionais. A distinção entre intenção normativa e experiência institucional é decisiva para evitar que o discurso do decreto seja tomado como descrição completa do cotidiano das escolas.

A atuação dos agentes estudados por Pedrosa e Santos (2014) desloca a explicação de uma suposta transferência direta de modelos estrangeiros para os processos de tradução institucional. Engenheiros, educadores e administradores selecionaram referências em função de problemas nacionais, disputas políticas e

possibilidades materiais. Essa mediação explica por que a presença de ideias europeias e norte-americanas não resultou em sistemas educacionais simplesmente reproduzidos. Sua análise também impede atribuir a mudanças curriculares ou organizacionais uma origem internacional exclusiva sem identificar os canais concretos de circulação.

Nos anos 1930 e 1940, a centralização estatal, a legislação industrial e a criação de serviços nacionais de aprendizagem tornaram mais explícita a relação entre formação profissional e necessidades setoriais da economia. O vínculo com empregadores e ocupações específicas constitui um indicador institucional da valorização da utilidade produtiva. A mesma documentação, porém, não permite concluir que todos os projetos pedagógicos se orientassem por idêntica concepção de trabalho. A expansão de instituições e a diversidade de seus públicos requerem uma interpretação atenta às diferenças entre diretrizes gerais e práticas locais.

A experiência de Anísio Teixeira introduz uma nuance importante. Suas observações sobre a educação norte-americana mostram a circulação de referências associadas também à democracia e à reorganização da escola pública (Teixeira, 2006). Assim, a origem norte-americana de uma ideia não define automaticamente sua função política ou pedagógica no Brasil. A interpretação precisa considerar os usos realizados por seus mediadores e os problemas que procuravam enfrentar.

Alcance histórico da disputa entre racionalidades

Os marcos examinados permitem identificar a crescente institucionalização de vínculos entre educação profissional, industrialização e organização do trabalho. Eles oferecem sustentação à hipótese de fortalecimento de critérios de utilidade econômica em momentos decisivos da história do ensino profissional. A afirmação de uma predominância contínua, abrangente e uniforme da racionalidade anglo-americana, entretanto, exigiria uma série documental mais extensa, capaz de acompanhar currículos, práticas e decisões institucionais em diferentes períodos e regiões.

As Leis nº 11.741/2008 e nº 11.892/2008 (Brasil, 2008a, 2008b) ampliaram a configuração normativa e institucional da Educação Profissional e Tecnológica e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Sua inclusão na reconstrução histórica ajuda a mostrar que o campo contemporâneo abriga finalidades diversas, inclusive a articulação entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho. Não seria rigoroso interpretar esses dispositivos apenas como continuidade da lógica produtivista

ou como sua superação: ambos os juízos dependem de pesquisas sobre implementação, currículos e experiências formativas.

A interpretação histórica alcançada permite, assim, compreender a formação profissional como espaço de disputas entre projetos de sociedade. O mercado aparece como força organizadora relevante, sobretudo nos arranjos vinculados à aprendizagem industrial e comercial; a formação cultural e social mais ampla permanece como horizonte presente em debates pedagógicos e em projetos institucionais. A tensão entre essas orientações não corresponde a uma sucessão linear de modelos e deve ser reconstruída em suas mediações históricas.

Mediações institucionais e limites da interpretação histórica

Uma análise histórica das racionalidades formativas precisa distinguir a circulação de vocabulários da incorporação de dispositivos institucionais. A defesa da eficiência, por exemplo, pode comparecer em discursos de modernização sem se converter imediatamente em organização curricular, critérios de avaliação ou métodos de ensino. Inversamente, práticas de especialização e divisão de tarefas podem se difundir por necessidades locais sem referência explícita a uma escola de pensamento estrangeira. Entre a formulação intelectual e o funcionamento da instituição situam-se decisões administrativas, financiamento, legislação, composição do corpo docente e expectativas dos estudantes. Essa cadeia de mediações ajuda a precisar o alcance dos estudos de Pedrosa (2020, 2021) e de Pedrosa e Santos (2014): sua contribuição consiste em identificar atores e circuitos de apropriação que tornam historicamente observável a presença de referências internacionais.

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices oferece um primeiro exemplo dessa distinção. A linguagem do Decreto nº 7.566/1909 (Brasil, 1909) associa a formação de ofícios a uma finalidade de disciplinamento moral e de atendimento aos grupos economicamente desfavorecidos. O documento permite identificar o público a que se dirige e os objetivos anunciados pelo Estado. Não informa, porém, quais experiências pedagógicas se consolidaram em cada escola, como se distribuíram os estudantes entre os ofícios ou de que maneira se relacionaram formação técnica e escolarização geral. Para essas perguntas, seria necessário examinar relatórios de direção, registros de frequência, planos de ensino e trajetórias dos egressos. A

interpretação aqui proposta permanece no plano das finalidades normativas e de sua inserção no contexto social do período.

O problema se modifica durante a industrialização. A Constituição de 1937 e a legislação de 1942 (Brasil, 1937, 1942a, 1942b) indicam uma preocupação mais diretamente vinculada à formação da força de trabalho e à coordenação nacional do ensino industrial. A criação do SENAI e, posteriormente, do SENAC associa a oferta de aprendizagem a setores econômicos específicos. Esses fatos sustentam a identificação de uma orientação ocupacional institucionalmente fortalecida. Contudo, a participação empresarial na organização de cursos não esgota a compreensão de seus projetos formativos. A análise histórica precisa distinguir o objetivo econômico declarado, os conteúdos efetivamente ensinados e os resultados produzidos na experiência dos trabalhadores. As fontes reunidas neste artigo iluminam sobretudo os dois primeiros aspectos em sua dimensão normativa e historiográfica.

A interpretação da circulação internacional também depende de reconhecer a pluralidade dos próprios mediadores. Engenheiros e administradores ligados à organização industrial podiam buscar técnicas de racionalização produtiva, enquanto educadores interessados na escola pública encontravam na experiência norte-americana referências para discutir participação, democracia e métodos pedagógicos. A presença de Anísio Teixeira no debate permite perceber essa diversidade de usos. Não é possível reduzir todas as apropriações dos Estados Unidos a um único programa de formação subordinado ao mercado, assim como seria impreciso identificar toda referência europeia com a defesa de uma educação integral. O conteúdo político e educacional das ideias se redefine em sua recepção, nas instituições e nas disputas em que passam a atuar.

A categoria de racionalidade formativa ganha precisão quando indica um conjunto reconhecível de prioridades, justificativas e práticas, em vez de funcionar como rótulo geográfico. No material discutido, a ênfase na adequação ocupacional aparece em documentos de organização do ensino industrial e na institucionalização da aprendizagem setorial. A formação cultural ampla comparece como horizonte de debate sobre as finalidades da educação e a relação entre trabalho e vida social. O fato de ambas as orientações coexistirem impede que a análise seja organizada como narrativa de substituição simples. A questão histórica relevante passa a ser em quais

circunstâncias cada prioridade ganha força, quais instituições a sustentam e quais possibilidades de formação se abrem ou se restringem.

A longa duração proposta por Braudel oferece uma perspectiva útil para interpretar a persistência de valores e formas institucionais, mas exige cuidado na passagem entre períodos. A criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2008 não pode ser lida apenas como resultado tardio de disputas iniciadas no começo do século XX. O novo marco legal responde também a debates específicos sobre educação básica, ciência, tecnologia, expansão do acesso e integração curricular. A aproximação histórica é pertinente quando explicita continuidades e deslocamentos, sem dissolver as diferenças entre conjunturas. Por essa razão, o presente artigo utiliza os marcos de 2008 para situar o campo contemporâneo, e não como demonstração de continuidade institucional ininterrupta.

Também merece atenção a relação entre formação profissional e desigualdade social. A referência aos “desfavorecidos da fortuna” evidencia a definição estatal de um público destinatário da aprendizagem de ofícios em 1909. A proximidade temporal com a abolição da escravidão torna pertinente investigar as hierarquias raciais que estruturavam a sociedade brasileira, mas a composição racial dos estudantes não pode ser deduzida da redação do decreto. O reconhecimento dessa lacuna fortalece a análise ao separar a contextualização histórica de uma afirmação empírica ainda não demonstrada. Estudos sobre registros de matrícula, distribuição territorial das escolas e trajetórias escolares poderiam oferecer respostas mais precisas.

Ao reunir essas observações, a disputa entre civilização e mercado pode ser compreendida como uma tensão entre finalidades formativas que se articulam de maneira variável a projetos de modernização. A expressão civilização precisa ser tratada historicamente, inclusive porque esteve associada a hierarquias e projetos de disciplinamento social; o termo mercado, por sua vez, abrange relações econômicas que assumem diferentes formas institucionais. A força interpretativa da comparação reside em revelar prioridades e conflitos concretos na organização da formação para o trabalho. Sua fragilidade apareceria caso esses termos fossem transformados em polos morais fixos, um identificado com a formação humana e outro com sua negação.

Desse modo, a hipótese de crescente centralidade das exigências produtivas encontra apoio nos episódios históricos examinados, particularmente na organização nacional do ensino industrial e na consolidação dos serviços de aprendizagem. Sua

ISSN: 2358-8829

extensão para outras modalidades, regiões e períodos permanece aberta à investigação. A pesquisa bibliográfica permite formular uma interpretação fundamentada das relações entre ideias e instituições, preservando a distinção entre o que as fontes demonstram e o que elas apenas sugerem como questão futura.

A reconstrução proposta ainda sugere uma distinção entre formação para uma ocupação e educação orientada pelo trabalho como dimensão da vida social. No primeiro caso, a seleção de conteúdos e tempos escolares pode responder diretamente a requisitos profissionais delimitados. No segundo, o trabalho constitui também uma via para compreender conhecimentos científicos, relações sociais e processos históricos. As duas perspectivas podem conviver em uma mesma instituição, produzindo tensões curriculares e políticas. O material bibliográfico examinado ajuda a identificar a historicidade dessa tensão, mas não permite avaliar a composição efetiva dos currículos das escolas brasileiras ao longo de todo o período. Essa investigação exigiria documentos pedagógicos e evidências da organização do ensino.

O papel do Estado também atravessa as racionalidades em disputa. A expansão de estruturas nacionais de ensino profissional, particularmente durante o Estado Novo, evidencia a participação estatal na definição de responsabilidades, modalidades de formação e relações com o setor produtivo. A intervenção pública não constitui, por si, evidência de uma orientação europeia ou de uma concepção humanista de educação: pode igualmente favorecer objetivos de racionalização industrial e disciplinamento social. Da mesma maneira, iniciativas vinculadas a setores econômicos não apresentam necessariamente um repertório pedagógico único. Examinar as finalidades efetivas de cada arranjo institucional é condição para compreender a relação entre política educacional e projetos de modernização.

Outra consequência metodológica da análise diz respeito ao vocabulário empregado pelos próprios atores históricos. Termos como progresso, civilização, eficiência, democracia e formação profissional assumem sentidos variáveis conforme o período e o agente que os utiliza. Atribuir-lhes significados atuais pode obscurecer as disputas de que participaram. O diálogo com Tocqueville, Gramsci e os estudos sobre recepção do americanismo ajuda a localizar diferenças de contexto e de problema. A comparação se torna mais consistente quando se pergunta o que cada autor efetivamente investigava e como suas ideias foram mobilizadas no Brasil, em vez de reuni-las sob uma classificação retrospectiva homogênea.

ISSN: 2358-8829

Essas precauções não diminuem a relevância da hipótese central. Elas especificam as condições em que pode ser sustentada: a presença crescente de finalidades produtivas na organização de instituições de ensino profissional é historicamente identificável, sobretudo em marcos legais e nas iniciativas de aprendizagem industrial e comercial. A demonstração de uma hegemonia cultural ampla, porém, dependeria de investigar também a recepção por docentes e estudantes, a circulação de materiais didáticos e os conflitos internos às escolas. A continuidade desse programa de pesquisa permitiria testar e eventualmente reformular a interpretação apresentada neste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição da educação profissional brasileira revela um percurso de apropriações seletivas de referências internacionais, mediadas por agentes e instituições comprometidos com diferentes projetos de modernização. O exame de estudos historiográficos e de marcos normativos mostra a relevância das orientações ligadas à disciplina do trabalho, à utilidade produtiva e à formação ocupacional, especialmente na organização do ensino industrial da primeira metade do século XX.

O diálogo entre Braudel, Weber e Gramsci contribuiu para distinguir temporalidades, processos de racionalização e formas de organização social associadas ao trabalho. Essa fundamentação permite interpretar a educação profissional como parte de disputas culturais e políticas mais amplas. A análise do caso brasileiro, contudo, exige mediações específicas: europeísmo e americanismo são categorias de leitura que condensam tendências heterogêneas e não devem ser confundidas com programas históricos uniformes.

A documentação discutida sustenta a interpretação de que critérios associados à produtividade e à adequação ocupacional adquiriram centralidade em determinadas fases da institucionalização da educação profissional. Não permite estabelecer uma trajetória única para todas as instituições nem mensurar o peso relativo de cada racionalidade ao longo de todo o século XX. A investigação futura de currículos, registros escolares e trajetórias de agentes poderá esclarecer a extensão dessas influências e suas diferenças regionais.

A contribuição deste artigo reside em explicitar as mediações entre circulação internacional de ideias e construção de instituições brasileiras, oferecendo uma leitura

historicamente situada das tensões entre formação cultural, preparação para o trabalho e organização econômica. A permanência dessas questões na Educação Profissional e Tecnológica contemporânea constitui um problema relevante para novas pesquisas, cujo exame demanda evidências próprias do presente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 27 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados escolas de aprendizes artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1909. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 27 out. 2026.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Rio de Janeiro: Presidência da República, 1942a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4048.htm. Acesso em: 27 out. 2026.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1942b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm. Acesso em: 27 out. 2026.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946**. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8621.htm. Acesso em: 27 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 27 out. 2026.

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. Brasília, DF: Presidência da

República, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 27 out. 2026.

BRAUDEL, Fernand. **Gramática das civilizações**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 4: Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **Americanos**: representações da identidade nacional no Brasil e nos EUA. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

PEDROSA, José Geraldo. Anglo-americanismo e industrialismo nos primórdios da república brasileira: Roberto Cocrhane Simonsen (1889-1948) e o trabalho moderno. **History of Education in Latin America**, Natal, v. 4, e26851, 2021. DOI: 10.21680/2596-0113.2021v4n0ID26851. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/26851. Acesso em: 27 out. 2026.

PEDROSA, José Geraldo. A educação profissional brasileira dos anos 1920 aos 1950 na escrita de Francisco Montojos (1900–1981). **História Revista**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 246–266, 2020. DOI: 10.5216/hr.v25i2.63332. Disponível em: https://revistas.ufg.br/historia/article/view/63332. Acesso em: 27 out. 2026.

PEDROSA, José Geraldo; SANTOS, Oldair Glatson dos. Agentes do ensino industrial no Brasil (1920-30-40) e suas referências internacionais: europeísmo e americanismo. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 313–334, jan./jun. 2014. DOI: 10.14393/che-v13n1-2014-19. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/28181. Acesso em: 27 out. 2026.

TEIXEIRA, Anísio. **Aspectos americanos de educação**: anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América**: leis e costumes: de certas leis e certos costumes políticos que foram naturalmente sugeridos aos americanos por seu estado social democrático. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1992.