

ENSINO PROFISSIONAL ENQUANTO MEDIDA SOCIAL PARA “DESVALIDOS” OU “MENORES” NO BRASIL (1530-1930)

PROFESSIONAL EDUCATION AS A SOCIAL MEASURE FOR "THE UNDERGOING" OR "MINORS" IN BRAZIL (1530-1930)

Wilkerson Oliveira de Avilar; Josina Maria Pontes Ribeiro

wil.avilar@gmail.com; josina.ribeiro@ifac.edu.br.

Artigo submetido em 03/05/2022 e aceito em 23/11/2022

Resumo

O artigo visa apresentar aspectos históricos, legais e teóricos que caracterizaram a educação profissional no Brasil em diversos momentos entre 1530 e 1930. A instrução para o trabalho durante a maior parte desse período era caracterizada como ensino de artes e ofícios e destinava-se, sobretudo, às crianças e adolescentes pobres, denominados como “desvalidos da sorte” ou simplesmente de “menores”. A pesquisa está ancorada no materialismo histórico e dialético, tendo como técnica de coleta de dados o levantamento bibliográfico e documental. Trata-se de resultados preliminares de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). A análise dos dados obtidos nesse recorte temporal permite nos permite compreender a origem de alguns estereótipos ou preconceitos reproduzidos, sobretudo no que se refere a educação profissional pensada e implementada para adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo. Nesse sentido, é possível observar que o acolhimento ou recolhimento de desvalidos ou menores sempre esteve diretamente vinculado a obrigatoriedade de uma limpeza social, correção e/ou adestramento de trabalhadores aos interesses, de início, mercantis e, posteriormente, da grande indústria capitalista.

Palavras-chave: Criança e adolescente; Delinquentes; Órfãos e abandonados; Profissionalização.

Abstract

The article aims to identify historical, legal and theoretical aspects that characterized professional education in Brazil, considering the period between 1530 and 1930, when such actions were implemented as the teaching of arts and crafts and aimed specifically at those considered to be "underprivileged" or "minors". The research is anchored in historical and dialectical materialism, using the bibliographic and documentary survey as a data collection technique. These are preliminary results of a research developed within the scope of the Professional Master's Program in Professional and Technological Education

(ProfEPT), which will analyze, through dialogues with socio-educational service actors and representatives of institutions offering EPT, the main advances and challenges, as well as proposals for the regular offer of professionalization in the Socio-educational Units of Rio Branco/Acre. The analysis of data obtained in this time frame results in the observation that, although there seems to be no convergence between the socio-educational policy and the professional education policy, some stereotypes or prejudices are socially and historically constructed and until today reproduced, especially with regard to professional education designed and implemented for adolescents and young people in socio-educational care. Specifically in this period, the reception of the underprivileged or minors was directly linked to the obligation of social cleaning, correction and/or training of workers to the interests of mercantile beginnings and, later, of the great capitalist industry.

Keywords: Child and teenager; offenders; Orphans and abandoned; Professionalization.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de artes e ofícios é atividade precursora do que conhecemos e teorizamos hoje como educação profissional (CAMPELLO; LIMA FILHO, 2008) e, especificamente, no período de 1530 a 1930, destinava-se, prioritariamente, ao público denominados desvalidos, vadios e delinquentes com a justificativa de conceder-lhes uma profissão para se tornarem úteis a sociedade.

Tratava-se não de uma política pública, mas de uma atividade de formação para o trabalho (essencialmente manual ou braçal) promovida por iniciativas de particulares, de instituições filantrópicas ou de caridade. Relata-se, portanto, sobre um tipo de atendimento destinado às crianças e aos adolescentes pobres, tidos como desvalidos da sorte, vadios ou delinquentes, atividades predecessoras dos atendimentos destinados aos ditos “menores”, para os quais foi instituído em 1927 o Código Mello Mattos.

Considerando a importância de conhecer o passado para melhor analisar a profissionalização de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo no tempo presente, objetivamos, portanto, analisar aspectos históricos, legais e teóricos que explicam como se pensou a formação profissional para crianças, adolescentes e jovens órfãos e abandonados no Brasil de 1530 a 1930, exatos quatrocentos anos de história, sendo essa uma fase de transição entre o modo de produção feudal para o modo de produção propriamente capitalista (RAMOS,

2010). Assim, compreendemos que, somente através de uma ampla pesquisa compreenderíamos qual de fato seriam os principais avanços e/ou desafios e que proposições possibilitariam melhorias na política de profissionalização para adolescentes e jovens privados de liberdade em Rio Branco, Acre.

Dividimos essa caminhada em dois momentos, marcados, respectivamente, pelos ciclos político-econômicos, sendo o primeiro representado pelo mercantilismo e seu principal instrumento de exploração: o pacto colonial. O segundo, pelo liberalismo sua doutrina do *laissez faire*.

Considerando a análise da sociedade brasileira a partir dos ciclos políticos e econômicos a que se subordinou o capital internacional, organizamos a divisão do texto em duas subseções. A primeira abrangerá o período do século XVI ao XVIII, marcado pela vigência do mercantilismo. Nessa conjuntura, destacaremos a dualidade educacional construída e implementada pelos jesuítas, os quais propuseram à educação propedêutica a formação de dirigentes e sacerdotes, destinando-se, portanto, a parcela mais abastada da sociedade e a educação profissional às pessoas pobres para formar trabalhadores manuais. Essa categoria de formação era voltada para crianças, adolescentes e jovens órfãos e abandonadas, tidas como desvalidos, vadios ou delinquentes. Fato esse que ocorreu muitas vezes de forma compulsória, recolhendo esse público nas ruas ou delegacias. Paralelo ao processo aconteciam massacres e aculturação de nativos e a subjugação ao trabalho forçado. Além disso, ocorreu (quase concomitantemente) o tráfico negreiro para produção açucareira e mineradora.

Já na segunda subseção trouxemos algumas reflexões sobre a criação de instituições educacionais, com foco no ensino profissional; e entidades de acolhimento (ou recolhimento) e correção. Destarte, lançamos luz sobre as ações do poder público que culminaram na criação de um “esboço” da educação profissional, bem como da assistência e proteção dos menores que na sua essência restringia direitos básicos.

2 METODOLOGIA

Para compreender a questão anteriormente citada nos apoiamos no materialismo histórico e dialético, enquanto percurso teórico-metodológico adequado, especialmente, por ter como premissa a análise dos fatos de uma forma crítica e contextualizada, haja vista que a realidade social é compreendida como histórica. Portanto, para explicá-la é preciso desvelar sua dimensão diacrônica, possibilitando assim, perceber o processo de desenvolvimento da dita realidade. Ademais, consideramos a relação sujeito-objeto como uma unidade indissolúvel da mesma realidade e que para superar suas contradições é preciso a compreensão de ambos (LEITE, 2018).

Os dados aqui apresentados são resultados preliminares de uma pesquisa de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), desenvolvida no Ifac/Campus Rio Branco. A referida pesquisa analisará, mediante diálogos com atores do atendimento socioeducativo e representantes de instituições ofertantes de EPT, os principais avanços e desafios, como também proposições para oferta regular de profissionalização nas Unidades Socioeducativas de Rio Branco/Acre. Logo, a discussão aqui realizada resultou de uma primeira parte dessa pesquisa, momento de apreensão da realidade sobre o tema, para a qual concorreram pesquisa bibliográfica (livros artigos, dissertações e teses) e documental (legislações e documentos antigos), considerando tanto o campo da educação profissional quanto infanto-juvenil, com foco na medida socioeducativa de internação. Como outras fases da pesquisa foram realizados diálogos com pessoas que fazem a educação profissional em unidades de atendimento socioeducativo através de realização de entrevistas e grupos focais (socioeducandos, socieducadores e gestores). Por fim, buscará elaborar um caderno de diálogos e proposições sobre educação profissional em espaços de atendimento socioeducativo.

Como parte da construção dessa memória e, cientes de que essa discussão apenas lança luz sobre um tema que carece de maior aprofundamento, outros artigos foram e estão sendo escritos na sequência, assinalando a continuidade desse levantamento, tal como em Oliveira de Avilar, Pontes Ribeiro e Fernandes (2022).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 DUALIDADE EDUCACIONAL, AUXÍLIO E CONTROLE DA POPULAÇÃO INFANTO-JUVENIL DE ÓRFÃOS E ABANDONADOS (1530-1800)

Quando Portugal iniciou sua expansão marítima, no início do século XV, em busca de novos mercados e territórios para explorar, acabaram aportando nas terras que depois passaria a se chamar Brasil. A seguir, instituíram o Pacto Colonial, por meio do qual a Coroa intervinha diretamente na economia, visando sempre manter uma balança comercial favorável para a Metrópole. Ávidos por riquezas, os portugueses não estavam preocupados em tratar os nativos da Colônia com urbanidade ou preservar as suas culturas, mas submetê-los a exploração e aproveitar sua força de trabalho. (CUSTÓDIO; PETRE, 2007; RAMOS, 2010)

Na corrida das nações europeias por fortunas, praticamente tudo que gerasse lucro era permitido, como, por exemplo, usar de violência, submeter e explorar os índios e, em seguida, a escravidão de africanos. Nem mesmo os órfãos portugueses (crianças e adolescentes) foram poupados nesse processo, visto que eram lançados nas embarcações para servirem nas expedições marítimas. Ao longo do percurso ficavam expostos aos perigos do alto mar, ocasião em que eram explorados nos diversos tipos trabalhos a bordo. Além disso, estavam sujeitos a castigos físicos e psicológicos, tais como espancamentos, estupros e outras formas de maus tratos (RAMOS, 2010).

A exploração do trabalho indígena começou ainda na fase considerada pré-colonial (1500–1530) usada para a extração do pau-brasil. De início, os índios cortavam a madeira e transportavam até as feitorias para depois embarcar nas naus. Em troca, recebiam em sistema de escambo algumas quinquilharias consideradas novidades para eles. Nesse período, os nativos contraíram muitas doenças dos portugueses para as quais não tinham imunidade, provocando, portanto, muitas mortes.

É o efetivo processo de colonização, iniciado após a instituição das Capitânicas Hereditárias que demarca a escravidão indígena (1530–1759), dado

que os capitães donatários tinham total autonomia jurídico-administrativa no seu território. Assim, para cultivar a terra e construir suas propriedades, eles submeteram os nativos e, para isso, usavam de violência extrema com o propósito de aprisioná-los para amansar e depois forçá-los a trabalhar. Para justificar essa ação usavam, inclusive, os dogmas da igreja (CUSTÓDIO; PETRE, 2007; RAMOS, 2010).

Para os portugueses, os povos indígenas eram tidos como bárbaros, pessoas sem alma, comparados a animais. Gandavo (1576, p. 65), ao caracterizar a língua dos povos que habitavam a costa brasileira, revela que não se achava entre eles as letras “f”, “l” e “r”, evidenciando que não possuíam fé, nem lei e nem rei e, por isso, viviam sem justiça e sem ordem. Foi com essa concepção que adotaram uma abordagem mais agressiva, capturando e aprisionando na intenção de domesticar e usá-los na realização dos trabalhos relativos ao arado e cultivo das terras; na construção de casas e, até mesmo, na defesa do território contra invasores estrangeiros (LOPES, 2015; CORDÃO; MORAES, 2020).

A Expedição de Tomé de Sousa, o primeiro governador-geral (1499), trouxe os primeiros jesuítas no intuito de difundir o catolicismo e catequizar os índios (LOPES, 2015; CORDÃO, MORAES, 2020).

A chegada dos religiosos foi um marco importante, pois completou o tripé da dominação portuguesa sobre os nativos: a espada, a cultura europeia e a fé católica. Buscavam através do ensino e da imposição da disciplina, a inculcação das normas e costumes europeus. Convencidos desse compromisso, ensinavam em suas próprias casas e aldeamentos, bem como nos colégios e escolas-oficinas de formação de artesãos e outros ofícios (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Antes da chegada dos jesuítas ao Brasil, o ensino voltado para a realização de determinados trabalhos ocorria no dia a dia, por meio da observação e na participação direta nas atividades, principalmente entre os indígenas. Portanto, o aprendizado se confundia com o processo de socialização e convivência, não havia nenhuma organização ou sistematização do processo de ensino-aprendizagem (RIZZINI; PILOTTI, 2011; MANFREDI, 2017).

A violência praticada pelos capitães donatários deixou os indígenas mais arredios com os europeus. Por isso, coube aos jesuítas deslocar o foco da catequização para o grupo infante juvenil. Para tanto, trouxeram crianças e adolescentes do Colégio dos Meninos Órfãos de Lisboa, com objetivo de cativar e melhorar a comunicação com os nativos. O primeiro grupo de crianças chegou à Bahia em 1550 e o segundo em 1553. Juntamente com este grupo, vieram também dois sacerdotes e quatro noviços, dentre eles, José de Anchieta, proclamado pai da educação no Brasil em 2014 (LOPES, 2015; KLEIN, 2016; CORDÃO; MORAES, 2020).

Os relatos da época dão conta de que meninos portugueses “[...] foram muito bem recebidos pelos moradores, e se entrosaram facilmente com os curumins, aprendendo deles o tupi e ensinando-lhes o português” (KLEIN, 2016, p. 3). No entanto, apesar da boa interação, tão logo entravam na puberdade formavam casais e fugiam para o interior da floresta. Isso implicou no nascimento de muitas crianças miscigenadas e, por vezes, não aceitas nas tribos, que acabavam nas ruas de regiões periféricas das cidades, formando uma classe de desabrigados. Assim surge, os primeiros moradores de rua no Brasil, uma população tida como desagradável e perigosa aos olhos da elite. Para retirá-los das vias públicas foram criadas as primeiras casas de recolhimento denominadas Casas de *Muchachos*. Apesar do nome, existia uma para cada gênero e tinha como objetivo, entre outras coisas, separar para conter a reprodução entre eles (ABREU, 2010; LOPES, 2015).

Com ajuda da sociedade e da Coroa, os jesuítas construíram um vasto empreendimento: colégios (educação para filhos da elite), seminários (formação de padres), escolas (doutrinação na fé católica e cultura europeia) e, a partir de 1582, promoveram as chamadas reduções ou missões que se tratava de aldeamentos contendo grupo entre 3 e 4 mil índios para em média 2 padres cuidarem.

Diante dessa diversidade de público, os jesuítas estruturaram uma educação voltada para os filhos da classe proprietária de terras, comerciantes, burocratas (homens livres) e tinha como objetivo formar dirigentes (centrada nas atividades intelectuais, na arte da oratória, exercícios físicos de caráter lúdico ou

militar); outra para os filhos dos mais pobres da sociedade, quer fossem escravos ou serviçais (formação de trabalhadores). Explica-se, portanto a origem do dualismo entre formação técnica e propedêutica no Brasil (KLEIN, 2016; MORAIS, 2016; CAIRES; OLIVEIRA, 2018).

A descoberta de ouro na região do atual estado de Minas Gerais (1693) tornou necessária a criação de Casas de Fundação e de Moedas, o que exigiu mão de obra especializada e livres, geralmente, composta por filhos dos antigos funcionários da Coroa. Para ingressar, os candidatos ao trabalho recebiam uma formação que chegava a durar até 6 anos e, ao final, tinham que demonstrar seus conhecimentos perante uma banca examinadora (GARCIA, 2000).

Registra-se a existência de ensino de ofício, ainda, nos Arsenais de Guerra da Marinha. Os operários especializados (instrutores) vinham de Portugal e os aprendizes eram recrutados compulsoriamente dentre os desvalidos, vadios e mendigos apreendidos nas ruas após o toque de recolher ou buscavam diretamente nas delegacias de polícia entre os prisioneiros. Essa categoria de formação objetivava atender uma demanda específica da sociedade e não as necessidades do aprendiz (GARCIA, 2000; FONSECA, 2009). Destarte, à aprendizagem nesses espaços ocorria através do método imitativo, tal como consta:

[...] em que os jovens se exercitavam nos ofícios vendo os oficiais trabalhar e reproduzindo aquilo que os mesmos executavam. Não havia ensino propriamente dito. Fazia-se com que os menores fossem entregues a certos mestres ou oficiais que lhes deviam revelar a arte que professavam, assim como os 'segredos do ofício'. Estes segredos, contudo, eram raramente transmitidas, porque seus detentores temiam a possível concorrência dos rapazes inteligentes. Nenhuma espécie de instrução teórica era ministrada àqueles aprendizes. Davam-se-lhes, apenas, conhecimentos práticos, ou melhor, deixava-se que eles aprendessem o que viam fazer e repetiam (FONSECA, 2009, p. 424).

Geralmente, o ensino profissional foi marcadamente adotado no Brasil como medida social, voltada, sobretudo, para os órfãos, desvalidos, vadios e delinquentes com o intuito de dá-lhes uma ocupação e formá-los para o trabalho manual. Importa mencionar que esse público é descrito nos documentos

históricos como miúdos, ingênuos e/ou infantes, para diferenciá-los dos chamados bem-nascidos (filhos da elite). Desde muito cedo a formação desses sujeitos passava mais pela violência do que pela educação (DEL PRIORE, 2010).

Um parêntese deve ser efetuado para destacar que a concepção de infância ou juventude desse período era bem diferente da que conhecemos atualmente. Essa afeição protetora à infância que temos hoje começou a ser delineada só a partir do século XVIII. Antes, essa faixa etária era chamada puerícia e compreendia o período entre o nascimento até os catorze anos. Este período, era também subdividido em três fases, sendo a primeira, correspondente ao ciclo de amamentação; a segunda, ia dos quatro aos sete anos e, a terceira, dos sete aos catorze anos. A partir desta fase, às crianças eram consideradas aptas para o trabalho e realizavam pequenas atividades domésticas ou rurais sob os cuidados das mães (DEL PRIORE, 2010; ARIÈS, 2017).

Conforme a legislação da época, esses sujeitos além de trabalhar poderiam também responder criminalmente pelos seus atos, dado que os preceitos religiosos à época entendiam que a pessoa com essa idade já discernia entre o bem e o mal, portanto poderia ser responsabilizada. Assim sendo, alguns estudiosos, a exemplo de Ariès (2017) defendem que nesse período não houve infância, enquanto outros, a exemplo de Moura (2010, p. 268), defendem que o “[...] mundo do trabalho não subvertia a infância e a adolescência a ponto de excluir o lúdico de suas vidas. As brincadeiras dos menores teimosamente resistiam à racionalidade imposta pelo ambiente do trabalho [...]”.

Em 1759 os jesuítas foram expulsos dos domínios de Portugal e, durante os exatos 210 anos que ficaram no Brasil, exerceram grande influência na sociedade e na economia, sobretudo pelo patrimônio estabelecido, por não ser público, o ensino era garantido mediante concessões da Coroa e doações de particulares. Tal patrimônio incluía diversas propriedades como casas, colégios, seminários, igrejas, fazendas, engenhos, currais e até escravos. Esse poder econômico e, conseqüentemente, político despertou em alguns nobres da Corte

a suspeita de que a Ordem estava conspirando contra o Rei, resultando em 1759 na expulsão (CUNHA, 2000; CAMARGO, 2020).

Com a partida dos jesuítas a escravidão indígena foi abolida e, no campo educacional se estabeleceu as chamadas aulas régias, a partir das quais o ensino foi transferido da responsabilidade da Igreja Católica para o Poder Público. Inicialmente, a transição gerou relativo retrocesso. Posto que as aulas eram autônomas, aconteciam, isoladamente, com um único professor e não se articulavam entre si. Então, foi gerado um imposto (subsídio literário) para angariar fundo para a educação, mas não atendeu as expectativas, dado que os recursos arrecadados foram insuficientes. Além disso, existia grande carência de professores habilitados (MORAES, 2016). Independentemente das dificuldades relatadas, estava posto o cenário para criação das instituições de ensino, casas de correção e entidades de acolhimento de menores.

3.2 PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO, CASAS DE CORREÇÃO E ENTIDADES DE ACOLHIMENTO DE MENORES (1830-1930)

É fato que o ensino de artes e ofícios, anterior a 1830, não chegou a ser sistematizado como política oficial porque ficava restrito a iniciativas particulares, ações isoladas e pontuais. Essa realidade começou a mudar somente depois da vinda da Família Real portuguesa para o Brasil (1808). O príncipe regente D. João VI, tão logo aportou no Brasil adotou várias medidas favoráveis aos habitantes da Colônia, dentre as quais a liberação da instalação fábricas, até então, proibida pelo Pacto Colonial (GARCIA, 2000). Para atender a necessidade de mão de obra especializada criam-se as primeiras instituições públicas de ensino de artes e ofícios, em especial o Colégio de Fábricas, bem como se implantaram escolas técnicas de nível superior no Rio de Janeiro e na Bahia.

[...] Escola Superior de Matemática, Ciências, Física e Engenharia; outro Colégio Médico-Cirúrgico no Rio de Janeiro, também no Real Hospital Militar; a Imprensa Régia; o Jardim Botânico; a Real Biblioteca da Ajuda; a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios; a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil (CORDÃO; MORAES, 2020, p. 397).

Em 1815, o Brasil foi elevado à categoria de Reino Unido de Portugal e Algarves e, conseqüentemente, Portugal perde o monopólio comercial. Isso abriu precedente para a elite agrária pensar numa possível independência do país. Com o retorno da Família Real para Portugal em 1821, D. Pedro I assumiu o governo brasileiro. Pressionado pela elite brasileira e pelo cenário internacional, sendo que outras regiões do continente estavam declarando independência das suas Metrôpoles europeias, consequência da crise do sistema colonial e o advento dos ideais iluministas.

D. Pedro I, então, proclama a Independência do Brasil (1822) e 2 anos depois criou a primeira Constituição (1824) baseada nos ideais iluministas e instituindo um quarto poder (Moderador) visando aumentar o próprio poder e não correr o risco de responder pelos seus atos. Todavia, apesar de não trazer mudanças efetivas com relação à educação profissional ou atendimento ao grupo social infante-juvenil empobrecido, impressionou com as novas diretrizes destinadas ao tratamento de presos: aboliu os castigos corporais e as penas cruéis. Além disso, recomendou ainda no parágrafo 21, do artigo 179, a construção de cadeias que fossem “[...] seguras, limpas, e bem arejadas, havendo diversas casas para separação dos Réos [sic], conforme suas circunstâncias, e natureza dos seus crimes”. Tais diretrizes serão utilizadas na construção da Casa de Correção da Corte (BRASIL, 1824).

Antes de abdicar do trono em favor de seu filho, D. Pedro I promulgou o Código Criminal do Império (Lei de 16 de dezembro de 1830) em substituição às Ordenações Filipinas na área penal. Nesse novo regimento, a problemática dos desvalidos da sorte e infratores foi reconhecida e a maioria penal elevada para os 14 anos. No entanto, para aplicar penas aos indivíduos na faixa etária compreendida entre os 7 e 14 anos adotava-se “teste de discernimento”, caso o resultado indicasse consciência do ato praticado, esse indivíduo era conduzido à Casa de Correção da Corte, onde poderia permanecer até os 17 anos (PERES; PASSONE, 2010; COELHO; GODOY; WAQUIM, 2018).

Com o crescente número de crianças abandonadas nas principais cidades desse período, as Santas Casas de Misericórdia receberam incentivos para atender essa demanda, visando diminuir o índice de mortalidade infantil e

destinar local mais adequado para receber essas crianças. Tal modelo de atendimento, já adotado na Europa, ficou conhecido como Roda dos Expostos, em virtude de dispositivo instalado nos muros ou paredes das instituições para receber crianças abandonadas de forma menos degradante e manter o anonimato das mães. Com o passar do tempo, a aristocracia local observou no sistema um valioso instrumento de institucionalização de crianças e a possibilidade de futuramente incorporá-las ao trabalho livre, já que o processo abolicionista estava em curso naquele momento (RESENDE, 1999; ALVES, 2001).

Em 1854 foi publicado o Decreto n.º 1.331-A, de 17 de fevereiro, o qual reformava o ensino, mas os escravos, pessoas com moléstias contagiosas e não vacinadas continuavam excluídas. Posteriormente foi instituído o Instituto de Menores Artesãos da Casa de Correção da Corte que ofertou educação moral e religiosa a dois públicos distintos: um grupo formado por vadios, vagabundos, abandonados e aqueles que por má índole não podiam ser corrigidos pelos pais; o outro grupo formado pelos órfãos, conforme Decreto n.º 2.745, de 13 de fevereiro de 1861. Dez anos depois, com promulgação da Lei n.º 2.040, de 28 de setembro de 1871 (Lei do Ventre Livre), às crianças nascidas de mães escravas estariam livres a partir daquele momento, isso fez com que o número crianças expostas aumentasse. (PESSOA, 2020).

Vale lembrar que a Lei do Ventre Livre fazia parte de outras tantas criadas pelo Império visando atender os anseios internacionais para abolir gradativamente a escravidão. A Inglaterra pressionava o Brasil a aderir à dinâmica do mercado, mas a lei propiciou a manutenção da política de desvalorização das crianças para dar continuidade a produção agrícola

[...] antes, a escravidão assegurava à criança uma espécie de seguro, pois garantia-lhe casa e comida em troca de sua potencial capacidade de trabalho. Com a Lei, perdia ela esse seguro, pois via de regra, [...] após os oito anos de idade teria um dos seguintes destinos: ou permaneceria na fazenda, como escravo até aos 21 anos para aí então efetivamente “comprar” sua liberdade, ou seria trocado por Letras do Tesouro e se livraria dele, deixando-o entregue a si próprio. Além dessas, havia ainda mais uma alternativa: ao nascer, a criança poderia ser colocada na Roda para que sua mãe pudesse ser alugada como ama de leite, opção mais largamente utilizada, pois

oferecia a seu senhor uma maior remuneração do que aquela primeira [...] (ALVES, 2001, p. 6-7).

Na sequência, foram construídas dez escolas públicas de ensino primário no município da Corte (Decreto n.º 5.532, de 24 de janeiro de 1874). Após a construção, uma das escolas foi transformada em Asilo para Menores, destinando-se às crianças de seis a doze anos encontradas vagando ou mendigando nos espaços públicos. O Asilo ofertava instrução primária e secundária, bem como ensino para os seguintes ofícios: encadernador, alfaiate, carpinteiro, marceneiro, torneiro e entalhador, funileiro, ferreiro e serralheiro, surrador, correeiro e sapateiro. Ademais, buscava-se para os melhores alunos a continuidade nos estudos através da preparação para ingresso nas Companhias de Aprendizes dos Arsenais da Marinha, onde os melhores alunos iriam dar continuidade aos estudos (AZEVEDO; COAN; SHIROMA, 2012; PESSOA, 2020).

Com a publicação da Lei n.º 3.353, de 13 de maio de 1888 (Lei Áurea) foi posto fim, no campo legal, do regime escravocrata. Apesar do avanço no campo do direito, a população negra, semelhantemente a indígena liberta um século antes, foi lançada a própria sorte, sem nenhum amparo do Poder Público, de forma que esse novo contingente populacional de homens livres aumentou a classe dos miseráveis (LOPES, 2015).

Os eventos ocorridos nas últimas duas décadas da monarquia, como a Guerra do Paraguai, o fortalecimento do Exército, o Manifesto Republicano, a promulgação da Lei Áurea, etc. indicavam as mudanças vindouras. Nessa conjuntura, militares e uma parcela da sociedade civil insatisfeita com a monarquia, proclamaram a República, no dia 15 de novembro de 1889. Com a instauração do governo provisório houve a necessidade de produzir uma nova Constituição que abrangesse os anseios de uma Nação socialmente fragmentada, politicamente centralizadora, economicamente pobre e agrária. Além disso, teve que buscar soluções imediatas para os progressivos problemas sociais não resolvidos nos períodos anteriores, como o crescente número de crianças abandonadas nas instituições de caridade e os altos índices de mortalidade infantil (LOPES, 2015; MORAES, 2016).

Enquanto, buscava-se conciliar os interesses dos grupos políticos na elaboração da nova Carta, reformularam o Código Criminal do Império, denominado agora de Código Penal dos Estados Unidos do Brasil (Decreto n.º 847, de 11 de outubro de 1890). Com relação ao atendimento à infância, adolescência e juventude manteve-se o que dispunha a legislação anterior, porém, “[...] com pequenas modificações, como a previsão da inimputabilidade aos nove anos, mantendo a verificação do discernimento para os adolescentes entre nove a catorze anos” (COELHO; GODOY; WAQUIM, 2018, p. 4). Na sequência foi aprovado o Decreto n.º 1.313, de 17 de janeiro de 1891 que nos artigos 4.º e 5.º regulamentou o trabalho dos menores com idade entre doze e quinze anos nas fábricas, tal como segue:

[...] Os menores do sexo feminino de 12 a 15 annos e os do sexo masculino de 12 a 14 só poderão trabalhar no maximo sete horas por dia, não consecutivas, de modo que nunca exceda de quatro horas o trabalho continuo, e os do sexo masculino de 14 a 15 annos até nove horas, nas mesmas condições. Dos admittidos ao aprendizado nas fabricas de tecidos só poderão occupar-se durante tres horas os de 8 a 10 annos de idade, e durante quatro horas os de 10 a 12 annos, devendo para ambas as classes ser o tempo de trabalho interrompido por meia hora no primeiro caso e por uma hora no segundo. E' prohibido qualquer trabalho, comprehendido o da limpeza das officinas, aos domingos e dias de festa nacional, bem assim das 6 horas da tarde às 6 da manhã, em qualquer dia, aos menores de ambos os sexos até 15 annos (BRASIL, 1891).

Na prática, a mudança não acompanhou a norma, pois tanto as nascentes indústrias, quanto a agricultura empregavam a mão de obra infantil. A nova Constituição, de inspiração estadunidense e na racionalidade positivista foi aprovada no dia 24 de fevereiro de 1891. No geral, ela trouxe como novidade o novo sistema de governo (presidencialismo/federalismo); adoção de eleições por meio do voto direto, mas somente os homens maiores de 21 anos e alfabetizados poderiam votar; pôs fim nas instituições monárquicas e o Estado brasileiro passou a ser laico, liberando a manifestação de culto a outras denominações religiosas. Isso propiciou que cada região da federação discutisse, dentre outras coisas, a problemática da infância, adolescência e juventude conforme a realidade local (MORAES, 2016).

Por conseguinte, tais discussões foi fortemente influenciada pelos valores europeus, o que preocupou os Estados Unidos quanto a possíveis retrocessos político-econômico e o restabelecimento da antiga ordem colonial mercantilista. Assim, com o pretexto de combater a influência europeia e a manutenção da segurança do continente, os Estados Unidos criaram a Doutrina Monroe, fundamentada nos princípios liberais, por meio da qual proclamou sua política externa, sutilmente reivindicando para si a hegemonia no continente sob o lema “América para os americanos”. Esse processo iniciou com a Conferência realizada no ano de 1889 em Washington sido consolidada com a criação da União Pan-Americana no ano seguinte. Outros eventos ocorreram na sequência: México em 1901, Brasil em 1910, Argentina em 1923, entre outros. Tais eventos ampliaram cada vez mais debates em torno de questões comerciais, médico-sanitário, assistencial, instrucional e proteção à infância (ZANELLA, 2019).

As adequações as novas diretrizes resultaram em relativo aumento da produção manufatureira (num primeiro momento) e industrial na sequência. Contudo, nesse mesmo período foram deflagrados alguns movimentos grevistas liderados principalmente por imigrantes estrangeiros, ligados aos anarco-sindicalistas. Na ocasião a elite política começou a perceber que o ensino profissional poderia ser um excelente instrumento para reduzir a pressão social incitada, sobretudo, pelos trabalhadores industriais (CUNHA, 2000).

De acordo com Manfredi (2017), as poucas instituições dedicadas ao ensino de ofício (artesanais e manufatureiros) do Império deram lugar às redes de escolas, por iniciativa tanto dos governos estaduais, quanto do governo federal. Além de instituições da sociedade civil, como igrejas, associações e sindicatos de trabalhadores, até mesmo, alguns membros da elite cafeeira. A Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), criada em 1896, contribuiu para a instituição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC) no ano de 1909, para formar uma rede de escolas para trabalhadores que pudessem responder à modernização agrícola. Como resultado, em 1910, foram criados, por meio do Decreto n.º 8.319, de 20 de outubro, os Aprendizados Agrícolas Federais (AA). Estes, eram voltados para alunos com idade entre 12 e 16 anos

(pobres) e visavam proporcionar ensino prático em todas as suas dependências. (NERY, 2010).

Paralelo a esse processo acima descrito, foram criadas dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, por meio do Decreto n.º 7.566 em 23 de setembro de 1909, uma escola para cada Estado, exceto, Distrito Federal e Rio Grande do Sul. Trata-se de uma forma que o então Presidente Nilo Peçanha encontrou para enfrentar os movimentos sociais, especialmente, anarco-sindicalistas e industrialistas. Ressalta-se que o primeiro era composto, na sua grande maioria, por imigrantes estrangeiros, enquanto o segundo, pelos detentores dos meios de produção que enxergavam no ensino público, sobretudo o ensino profissional, um instrumento de emancipação do operariado. A principal finalidade de tais escolas era formar operários e contramestres por meio do “[...] ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado da Federação [...]” (MANFREDI, 2017, p. 54).

Em convergência com essa política, o Congresso Nacional autorizou o Governo Federal a reformular o ensino profissional através da Lei n.º 3.454 de 6 de janeiro de 1918. Na ocasião, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram regulamentadas e remanejadas do MAIC para o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), mediante Decreto n.º 13.064, 12 de junho de 1918. Desse modo, o então curso primário passou a ser obrigatório e cursos noturnos foram criados tendo em vista o aperfeiçoamento do aluno trabalhador, as escolas profissionais foram chamadas Liceus, estendendo o ensino profissional para todos os ramos e graus. O ensino desvinculou-se da educação e passava a ter um caráter mais de treinamento, ou melhor, adestramento (GARCIA, 2000).

Logo na sequência, o Presidente Wenceslau Braz construiu os Patronatos Agrícolas (PA) por meio do Decreto n.º 12.893 de 28 de fevereiro de 1918. Tais instituições destinaram-se, sobretudo, aos adolescentes e jovens desamparados, com idade média entre 14 e 16 anos para trabalhar no setor agrícola e acreditava-se que retirariam das ruas pedintes (desvalidos) e praticantes de pequenos delitos (delinquentes), um incômodo às classes mais abastadas. A inspiração para tal proposta veio dos estados do Rio de Janeiro e

Sergipe, que já adotaram esse projeto antecipadamente em 1907 e 1912, respectivamente (VILAS BOAS; SANFELIC, 2018).

A publicação da Lei n.º 4.242 de 5 de janeiro 1921 foi o que permitiu a organização do Serviço de Assistência à Infância Abandonada e Infratora (SAI), autorizando a construção de novos espaços para abrigar crianças e adolescentes retirados da rua ou apreendidos sob a acusação da prática de delito. Previu, ainda, a colocação de menores delinquentes em celas separadas dos presos adultos. Nos casos de infração grave e com idade inferior a catorze anos seria recolhido e encaminhado para instituições apropriadas, por um período entre três e sete anos e com a permissão para participar de cursos de educação profissional conforme as aptidões e resistência orgânica do aluno. É fato que, na prática, nem tudo funcionava da forma prevista na lei (BRASIL, 1921).

Logo depois, os dispositivos da lei anteriormente citada foram regulamentados pelo Decreto n.º 16.273, de 20 de dezembro de 1923. Neste, nos artigos 70, 71 e parágrafo III do artigo 80 referiam-se ao público a que as escolas-internatos se destinavam, as categorias de ensino profissional, a idade do aluno e, ainda, o provável destino após a formatura

[...] A escola é destinada a dar educação physica, moral, profissional e literaria ás menores, que a ella forem recolhidas por ordem do juiz competente; [...] A educação profissional consistirá na aprendizagem de uma arte ou de um officio, adequado a idade, força e capacidade dos menores e ás condições do estabelecimento; [...] A esta escola não serão recolhidas menores com idade inferior a sete annos, nem excedente a 18; [...] Na escolha da profissão a adoptar o director attenderá a informação do médico, procedencia urbana ou rural do menor, sua inclinação, á aprendizagem adquirida anteriormente ao internamento, e ao provavel destino (BRASIL, 1923).

No ano anterior a promulgação do decreto acima exposto foi apresentado ao Congresso Nacional um projeto de lei que visava universalizar a educação profissional, tornando-a obrigatória nas escolas primárias. Tal projeto de autoria do deputado Fidelis Reis foi considerado ousado para a época e por esse motivo

tramitou por cinco anos até ser aprovado, mediante Decreto n.º 5.241, de 22 de agosto de 1927, mas nunca executado por alegada falta de orçamento.

De acordo com Fonseca (2009, p.195) foi

[...] o mais radical de quantos projetos já haviam surgido no Brasil a respeito do ensino profissional, tornando-o obrigatório no País. Nunca se havia ido tão longe; pugnava-se pela idéia, combatia-se pela implantação de mais escolas daquele gênero, mostrava — se a necessidade da formação de um operariado consciente de sua profissão, porém destinava-se, sempre, qualquer tentativa às classes pobres, aos desafortunados, aos deserdados da sorte. O projeto Fidelis Reis, entretanto, tornava aquele ramo de ensino extensivo a todos, pobres ou ricos, desfavorecidos da fortuna ou representantes das classes abastadas.

Nesse período, as temáticas referentes ao menor estavam sendo debatidas tanto no cenário nacional quanto no cenário internacional, com destaque para o I Congresso Brasileiro de Proteção à Criança ocorrido no Rio de Janeiro e o Congresso Internacional de Menores em Paris. Deste, decorreram os novos princípios do direito destinado à proteção do menor e as orientações para a criação de juzizados específicos na Europa e América Latina. Nessa contextura, foi criado um Tribunal de Menores e nomeado para o cargo de juiz José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, em 2 de fevereiro de 1924, tornando-se o primeiro Juiz de Menores. No mesmo ano foi aprovado e regulamentado por meio do Decreto n.º 16.388, de 27 de fevereiro de 1924, o Conselho de Assistência e Proteção dos Menores (CAPM). No parágrafo I, II e IV do artigo 1.º do decreto definia como objetivo:

[...] vigiar, proteger e collocar os menores egressos de qualquer escola de preservação ou reforma, os que estejam em liberdade vigiada e os que forem designados pelo respectivo juiz; [...] exercer sua acção sobre os menores na via publica, concorrendo para a fiel observancia da lei de assistencia e protecção aos menores; [...] visitar e fiscalizar os estabelecimentos de educação de menores, fabricas e officinas onde trabalhem e communicar ao Ministro da Justiça e Negocios Interiores os abusos e irregularidades que encontrar (BRASIL, 1924).

Mello Mattos, imbuído com essa questão apresentou um projeto sobre a Assistência e Proteção aos Menores em 1925, que transformado no Decreto n.º 5.083, de 1.º dezembro de 1926, criou o Código de Menores, sendo depois regulamentado pelo Decreto n.º 1.943-A, de 12 de outubro de 1927 (Código Mello Mattos). Apesar de ter sido proposto ao grupo social composto pelos menores de 18 anos, voltava-se apenas aos desvalidos da sorte e delinquentes, e não ao universo de crianças e adolescentes. Mesmo assim, nascia a doutrina do direito penal do menor e representou um grande avanço no campo do direito. De acordo com Amin (2010, p. 6)

A influência externa e as discussões internas levaram à construção de uma Doutrina do Direito do Menor, fundada no binômio carência/delinquência. Era a fase da criminalização da infância pobre. Havia uma consciência geral de que o Estado teria o dever de proteger os menores, mesmo que suprimindo suas garantias. Delineava-se assim, a Doutrina da Situação Irregular.

Durante a vigência do novo Código, a Roda dos Expostos foi extinta, a maioria penal elevada para os 18 anos, além de regulamentar o trabalho e a formação profissional em capítulo específico. Proibiu o trabalho para os menores de 12 anos ou 14 anos sem instrução primária, exceto aqueles que auxiliavam no sustento das famílias, definiu ainda, que a carga horária diária de trabalho não poderia exceder a seis horas. Lopes (2015, p. 47) salienta que esta parte do Código de Menores foi a que causou menos controvérsia à época, porém “[...] seu conteúdo foi o que mais teve resistência para seu cumprimento, pois mexia diretamente com a relação capital-trabalho, os menores como mão de obra barata e disponível para o mercado de trabalho”.

A nova legislação, portanto, tinha o objetivo de trazer para o Estado a responsabilidade de proteger e vigiar os menores de dezoito anos, ou seja, os órfãos e abandonados, seja na condição de desvalidos, seja na condição de delinquentes. A partir de então, foram problema do Estado. As crianças, adolescentes e jovens pertencentes as camadas mais elevadas da sociedade, chamados “gente de família”, não eram considerados preocupação do Poder Público, mas de seus familiares.

Paralelo à crise do modelo liberal e a implantação do estado de bem-estar social, resultante da primeira grande crise do capital, em 1929, tanto a educação profissional quanto a assistência aos menores (crianças, adolescentes e jovens) foram mais reguladas pelo Estado, de forma que se implementaram novas e significativas ações que merecem a partir de então um tratamento especial, tal como novas pesquisas e consequente aprofundamento.

4 CONCLUSÕES

O artigo apresentou uma análise das primeiras iniciativas de educação profissional entendidas, inicialmente, como ensino de artes e ofícios e destaca algumas convergências históricas, legais e teóricas com a assistência à população infanto-juvenil pobre. Estes, encontravam-se na condição de órfãos ou abandonados, bem como de delinqüência, por isso, foram primeiramente taxados de desvalidos da sorte e, depois, de menores. É perceptível que durante os primeiros séculos da história do Brasil, prevaleceu uma categoria de formação para o trabalho voltada quase que exclusivamente para esse público e, somado ao fato de que o trabalho manual era realizado majoritariamente por índios e negros escravizados, acarretou forte preconceito ao trabalho manual e ao ensino profissional como sendo algo destinado a pessoas de segunda categoria ou de pouca relevância social.

De fato, a formação dos desvalidos da sorte ou menores sempre esteve atrelada a violência e ao descaso social. Enquanto, uma minoria buscava reverter esse quadro de exclusão através de ações mais humanitárias, outros queriam apenas tirá-los de circulação dos espaços públicos, em um processo de profilaxia ou limpeza social. Essa questão é evidenciada na Primeira Carta Constitucional, na qual previa a construção de cadeias e não de escolas. Através da análise documental foi possível compreender a profissionalização, especialmente, àquela destinada à população infanto-juvenil, como uma construção histórica que visou mais atender as necessidades da elite por mão de obra do que ajudar esse grupo social a superar sua condição de miserabilidade.

Diferente de outros países capitalistas, principalmente, aqueles que não sofreram o processo de colonização de exploração, o Brasil sempre teve suas políticas sociais limitadas em decorrência da imposição de outras nações mais desenvolvidas, assumindo uma condição de subserviência ao capital internacional. Portanto, desde o Pacto Colonial as políticas sociais são moldadas por processos político-econômicos desenhadas no contexto internacional, de forma que para as gerações mais novas, sobretudo as já socialmente excluídas, não se pensaram alternativas capazes de romper com a pobreza e escassez de oportunidades, mas em alternativas capazes segrega-las por completo ou, em alguns casos, usá-la como mão de obra para reprodução do sistema.

REFERÊNCIAS

ABREU, W. F. **O trabalho de socialização de meninos de rua em Belém do Pará**: um estudo sobre a República do Pequeno Vendedor (Tese), PUC-RIO, 2010. Disponível em: http://www.maxwell.vrac.pucRio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=15941@1. Acesso em: 13 abril. 2021.

ALVES, E. S. Infância e Juventude: Um breve olhar sobre as Políticas Públicas no Brasil. *In: Revista Linhas*, v. 2, n. 1, 2001. Disponível em: <https://www.Revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1298/1109>. Acesso em: 08 maio 2021.

AMIN, A. R. Evolução Histórica do Direito da Criança e do Adolescente *In: MACIEL, K. R. F. L. A (Org.). Curso de direito da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

ARIÈS, P. **A história social da criança e da família**. [livro eletrônico] 2.ed. tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

AZEVEDO, L. A; COAN, M; SHIROMA, E. O. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? *In: Boletim Técnico do Senac: a revista da Educação Profissional*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, maio/agosto, 2012. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/164/149>. Acesso em: 08 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de Assistência e Proteção a Menores. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 maio 2021

BRASIL. **Decreto nº. 5.083, de 1º dezembro de 1926.** Institui o Código de Menores. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5083-1-dezembro-1926-503230-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 maio 2021

BRASIL. **Decreto nº. 16.388, de 27 de fevereiro de 1924.** Aprova o regulamento do Conselho de Assistência e Proteção dos Menores. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16388-27-fevereiro-1924-518280-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=16.272%2C%20de%20%20de%20dezembro,da%20Justi%C3%A7a%20e%20Negocios%20Interiores>. Acesso em: 08 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº. 16.273, de 20 de dezembro de 1923.** Reorganiza a Justiça do Distrito Federal. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16273-20-dezembro-1923-509027-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº. 4.242, de 5 de janeiro de 1921.** Fixa a Despesa Geral dos Estados Unidos do Brasil para o exercício de 1921. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1920-1929/lei-4242-5-janeiro-1921-568762-publicacaooriginal-92098-pl.html>. Acesso em: 08 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº. 13.064, 12 de junho de 2018.** Dá novo regulamento às Escolas de Aprendizes Artífices. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13064-12-junho-1918-499074-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº. 12.893 de 28 de fevereiro de 1918.** Autoriza o Ministro da Agricultura a criar patronatos agrícolas para educação de menores desvalidos. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-12893-28-fevereiro-1918-507076-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº. 3.454 de 06 de janeiro de 1918.** Fixa a Despesa Geral da República dos Estados Unidos do Brasil para o exercício de 1918. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1910-1919/lei-3454-6-janeiro-1918-571960-publicacaooriginal-95095-pl.html>. Acesso em: 08 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº. 8.319, de 20 de outubro de 1910.** Cria o Ensino Agrônômico e aprova o respectivo regulamento. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8319-20-outubro-1910-517122-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 maio 2021.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>. Acesso em: 08 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro 1909**. Cria nas capitais da República Escolas de Aprendizes Artífices. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº. 1.313, de 17 de janeiro de 1891**. Estabelece providências para regularizar o trabalho dos menores empregados nas fabricas da Capital Federal. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1313-17-janeiro-1891-498588-norma-pe.html>. Acesso em: 08 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº. 847, de 11 de outubro de 1890**. Promulga o Código Penal. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº. 3.353, de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-3353-13-maio-1888-533138-publicacaooriginal-16269-pl.html>. Acesso em: 08 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº. 5.532, de 24 de janeiro de 1874**. Cria dez Escolas públicas de instrução primaria, do primeiro grau, no Município da Corte. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-5532-24-janeiro-1874-550082-publicacaooriginal-65715-pe.html>. Acesso em: 08 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº. 2.040, de 28 de setembro de 1871**. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem a partir dessa data. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-2040-28-setembro-1871-538828-publicacaooriginal-35591-pl.html>. Acesso em: 08 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº. 2.745, de 13 de fevereiro de 1861**. Cria e regulamenta o Instituto dos Menores Artesãos da Casa de Correção da Corte. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2745-13-fevereiro-1861-556073-publicacaooriginal-75727-pe.html>. Acesso em: 08 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854.** Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 08 maio 2021.

BRASIL. **Lei de 16 de dezembro de 1830.** Código Criminal do Império do Brasil. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38059-16-dezembro-1830-565840-publicacaooriginal-89575-pl.html. Acesso em: 08 maio 2021.

BRASIL I. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil**, Elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 mar. 1824. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35041-25-marco-1824-532540-norma-pl.html>. Acesso em: 08 maio 2021.

BRASIL. **Ordenações Filipinas:** recopiladas por mandado d'El-Rey D. Philippe I (1818-1881). Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/22786>. Acesso em: 08 maio 2021.

CAMARGO, A. R. Aulas Régias. *In: Arquivo Nacional Memória da Administração Pública Brasileira* (MAPA), 2020. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/260-aulas-regias>. Acesso em: 11 maio 2021.

CAMPELLO, A.M. M.B; LIMA FILHO, D.M. Educação Profissional *In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio Cesar França. Dicionário da Educação Profissional em Saúde.* Escola Política de Saúde Joaquim Venâncio . 2.ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 478 p

COELHO, I. M; GODOY, A. S. M; WAQUIM, B. B. A história constitucional da infância no Brasil à luz do caso do menino Bernardino. *In: Revista Brasileira de Direito*, v. 14 n. 1, 2018. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/1680/1586>. Acesso em: 14 abr. 2021.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *In: Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

DEL PRIORE, M. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. *In: DEL PRIORE, M (Org.). História das Crianças no Brasil.* 7 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil.** 1 ed. eletrônica (CD-ROM). Rio de Janeiro: Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, 2009.

GARCIA, S. R. O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. *In: Trabalho e Crítica* - anuário do GT Trabalho e Educação da ANPEd. São Leopoldo: Unisinos, 2000. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_09_02.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.

GANDAVO, P. M. **Tratado da Terra do Brasil**: história da província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil. Brasília: Senado Federal, v. 100, Conselho Editorial, 2008. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/188899/Tratado%20da%20terra%20do%20Brasil.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

KLEIN, L. F. Trajetória da educação jesuítica no Brasil. *In: Ciclo de Debates sobre a pedagogia jesuítica, Pateo do Collegio*, São Paulo: 21 maio 2016. Disponível em: <http://docplayer.com.br/17504774-Trajectoria-da-educacao-jesuistica-no-brasil.html>. Acesso em: 23 jun. 2021.

LEITE, P. S. C. Materialismo Histórico-Dialético e suas relações com a pesquisa participante: contribuições para pesquisas em Mestrados Profissionais. *In: Revista Anhanguera*, v. 18, n. 1, p. 52–73, 2018. Disponível em: <https://anhanguera.edu.br/artigo-da-revista-anhanguera-tem-repercussao-nacional/>. Acesso em: 23 jun. 2021.

LOPES, E. R. C. **A política socioeducativa e o Degase no Rio de Janeiro**: transição de paradigma? Jundiaí: Paco, 2015.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil** [versão digital]. Jundiaí: Paco, 2017.

MOURA, E. B. B. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. *In: DEL PRIORE, Mary (org.) História das crianças no Brasil* [formato digital]. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA DE AVILAR, W.; PONTES RIBEIRO, J. M.; FERNANDES, M. N. Marcos históricos de las políticas de educación profesional y tecnológica y socioeducativa en Brasil (1930-2012). **Paradigma**, [S. l.], v. 43, n. 3, p. 118-142, 2022. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1263>. Acesso em: 4 nov. 2022.

PERES, J. R. R; PASSONE, E. F. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. *In: Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n.140, p. 649-673, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1740140.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2021.

PESSOA, G. T. A. Asilo dos Meninos Desvalidos. *In: Arquivo Nacional Memória da Administração Pública Brasileira* (MAPA), 2020. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/256-asilo-dos-meninos-desvalidos>. Acesso em: 11 abr. 2021.

RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. *In: DEL PRIORE, M (Org.). História das Crianças no Brasil*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

RESENDE, D. C. **Roda dos Expostos**: um caminho para a infância abandonada. *In: Tempos Gerais: Revista de ciências sociais e história*. v. 1, n. 1, jun./nov, 1999. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/paginas/temposgerais_antigo/n1/artigos/roda.pdf. Acesso em: 11 abr. 2021.

RIZZINI, I; PILOTTI, F. (Orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZANELLA, M. N. A implantação do menorismo na América Latina no início do século XX: tendências jurídicas e políticas para a contenção dos mais pobres. *In: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 14, n. 3, p. 1750-1766, out., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12761#:~:text=O%20embate%20entre%20o%20socialismo,do%20modelo%20tutelar%20pautado%20na>. Acesso em: 11 maio 2021.

