

O EMBATE ENTRE ARTES LIBERAIS E ARTES MECÂNICAS E O DISCURSO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL NO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX

THE CLASH BETWEEN LIBERAL AND MECHANICAL ARTS AND THE DISCOURSE OF PROFESSIONAL EDUCATION IN BRAZIL IN THE LATE NINETEENTH AND EARLY TWENTIETH CENTURY

Maxwel F. Silva¹

RESUMO

Este artigo resultou dos estudos históricos em Educação Social, produto de pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. A problemática gira em torno do discurso sobre a educação profissional que se fez no Brasil, em fins do Século XIX e início do Século XX, e sua relação com a ordem pública, que também se alinha à ideia de civilidade, democracia, modernidade e progresso. A hipótese é de que, no Brasil, a educação profissional, como via de inserção do “desvalido da fortuna” no meio social, teve como pano de fundo o ideal desenvolvimentista do País. Subjacente a essa ideia, articula-se o embate entre artes liberais e artes mecânicas que, desde os tempos clássicos, estigmatizou o saber manual, no Brasil, marcado por um longo período de escravidão, e a educação social como um meio de se “aplar” a pobreza, aumentando para os pobres a possibilidade de melhores condições de vida por meio do sustento pelo trabalho.

Palavras-chave: Artes Liberais. Artes Mecânicas. Educação Profissional. Ordem Pública.

A RELAÇÃO ANTITÉTICA ENTRE O *HOMO SAPIENS* E O *HOMO ARTIFEX*

Conforme Loyn (1997), os escritos de Agostinho, Boécio (480-524) e Cassiodoro (c. 490-580) formularam, no início do Século VI, o guia pedagógico que norteou a educação básica para a nobreza medieval instruída. Do período carolíngio até o Século XII, a divisão formal das sete artes liberais em *Trivium* e *Quadrivium* constituiu a base teórica da educação medieval. O *Trivium* tripartia-se no aprendizado da gramática, da retórica e da dialética. Dominar a língua, ter capacidade de argumentação e saber utilizar-se da força do discurso em prosa e poesia eram condições indispensáveis para as atividades eclesiásticas e para a administração pública da época. Já o *Quadrivium* consistia no aprendizado da aritmética, da geometria, da astronomia e da música – esta, como estudo dos princípios musicais, e não, como uma arte propriamente dita. A natureza do *Trivium* era predominantemente lógica e gramatical, e a do *Quadrivium*, predominantemente matemática.

Ricardo de Saint-Victor (m. 1173) (apud GANDILLAC, 1995) dividiu em sete as artes mecânicas, a saber: a agricultura, subdividida em cultura dos cereais e dos

¹ Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e em Tecnologia em Processos Gerenciais pela Faculdade de Tecnologia SENAI-Belo Horizonte. Realiza estudos de Pós-graduação – Mestrado em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. E-mail: max.wel.ferreira@hotmail.com

legumes, arboricultura e viticultura, atividade pastoral e arte dos jardins; a *venatio* (caça), em todas as suas modalidades; a Medicina, que também incluía a cirurgia, uma prática distinta na época; a *theatrica* (ou conjunto dos jogos), que abrangia os gladiadores, as tocadoras de flautas nos banquetes etc.; o *lanificium*, i.e., a manufatura de lã, linho e de outras fibras têxteis animais ou vegetais; a *armatura*, grupo em que se incluíam a arquitetura e a metalurgia, a arte de talhar as pedras e de fabricar tijolos e telhas; e a *navigatio*, que também compreendia o comércio em todas as suas modalidades – *industria vendendi et emend*.

As artes mecânicas eram chamadas de “[...] “ciências” próprias aos homens que “trabalham com seus corpos” [...]” (GANDILLAC, 1995, p. 23). O que se pensava sobre o trabalho estava associado à queda de Adão, à punição e ao sofrimento. *Treballan*, do catalão, fazia referência ao *tripalium*, instrumento com o qual se puniam os escravos, e a palavra latina *laborant*, que também carregava um significado depreciativo de fadiga e azáfama. O distanciamento entre as artes enobrecia as chamadas liberais e envilecia as mecânicas, o que levou o frade dinamarquês Giovanni a restabelecer os lindes entre elas.

Giovanni da Dinamarca, no Século XIII, tinha proposto entre os primeiros, a distinção entre Artes mecânicas e Artes liberais: as primeiras compreendendo todas as atividades artesanais, inclusive aquela dos médicos, desvalorizados pelo próprio nome de “mecânicas”, que, segundo o frade dinamarquês, seria derivado de *mecor*, *aris*² (*moechor*, *aris*, no latim clássico = rebaixar, adulterar, depreciar); as segundas, ao contrário, correspondiam a todas as atividades implicadas no Trívio (gramática, retórica e lógica) e no Quadrívio (matemática, geometria, astronomia, música) [...] (SANTONI RUGIU, 1998, p. 30).

O que está por trás dessa discussão é a separação que se fez entre cabeça e mãos ou, numa perspectiva diferente, entre *globus intellectualis* e *globus mundi*, *mutatis mutandis*, entre a estrutura conceitual das ciências e sua aplicação concreta para usos humanos (Cf. ROSSI, 2006). Todavia, não existe prática sem uma atividade intelectual, ainda que simples, que a preceda. Mãos e cabeça são membros de um mesmo corpo. Teoria e prática precisam ser agregadas uma à outra. “[...] Cabe à prática apresentar as dificuldades e propor os fenômenos: cabe à teoria explicar os fenômenos e remover as dificuldades [...]” (SANTONI RUGIU, 1998, p. 159).

Ricardo, assim como Hugo de Saint-Victor (1096-1141), esforçou-se para dar às artes mecânicas um *status quo* que “[...] valoriza[va] a técnica pura, recusando-se a separá-la do saber teórico e da finalidade moral [...]” (GANDILLAC, 1995, p. 30). Em outros termos, está-se afirmando que, por trás de toda atividade técnica, há uma metafísica. Ou seja, *stricto sensu*, separar a cabeça das mãos é o mesmo que apartar a ação intelectual (inteligência) da ação do homem. Ora, num período que se valeu da definição de Boécio sobre o conceito de pessoa³, ressaltando a racionalidade como distintiva do homem, conferindo-lhe o *dominium sui actus* (domínio sobre seus atos), dissociar a cabeça das mãos significava dizer que o trabalho manual não se utilizava da inteligência, portanto, desvalorizava o homem, igualando-o aos outros seres sublunares.

Entre o Século XII e o XV, o Cardeal de Cusa (apud GANDILLAC, 1995, p. 31), bispo de Brixen, já defendia a ideia de continuidade entre os dons de Zeus e os de

² E. Garin, *L'educazione in Europa 1400-1600*, Laterza, p. 24, 1976. (Nota do Autor)

³ “*Persona est rationalis naturae individua substantia*” (“Pessoa é uma substância individual de natureza racional”).

Prometeu, para o qual, ao “[...] se desprezar as artes do fogo pelas quais o homem prepara progressivamente seu próprio reino, não se estará correndo o risco de mutilar a vocação trabalhadora do *homo viator*? [...]” O que propôs o purpurado foi uma reconciliação entre a sabedoria e a técnica, entre o *homo sapiens* e o *homo faber*.

O desprezo às artes mecânicas tem suas raízes entre os gregos antigos e provém das concepções cristãs. Aristóteles (1973) dividiu as ciências em teóricas, práticas e poéticas, cada qual obedecendo a uma hierarquia. O critério para se hierarquizarem tais ciências é o da interioridade, ou seja, quanto mais interior ao “espírito” for a ciência, mais superior ela o é em relação a que é menos. A técnica está, por exemplo, subordinada às ciências práticas, portanto, à ética. Na Grécia antiga, conforme lembrou Oliveira (2010), *téchne* se referia à esperteza, astúcia no saber, habilidades nas produções, ao passo que *epistéme* significava conhecimento de alguma coisa ou o saber fazer alguma coisa. *Téchne* também abarcava um aspecto teórico, pois implicava explicar o porquê do funcionamento de determinado procedimento. Para Platão, *téchne* consistia em compreender o procedimento de determinada coisa, mas que não se reduzia ao mero jeito de fazer. Já para Aristóteles, *téchne* referia-se à produção de algo, enquanto *epistéme*, à construção de um discurso racional demonstrativo com a finalidade de comunicar o conhecimento. A *téchne* não tinha em si mesma uma finalidade, era sempre instrumental, o meio com o qual se atingia alguma coisa.

As concepções cristãs, segundo Verger (1999, p. 39), recusavam o saber-fazer excessivamente técnico, “[...] implicando trabalho manual e contato imediato e degradante, senão servil, com a matéria; por outro lado, a recusa também das “ciências profanas” ou “lucratividade” [...]”, uma vez que satisfariam os apetites puramente mundanos. Embora considere a Idade Média como Idade das Trevas, o que aqui se julga uma visão contundente, White Jr. (1985, p. 98) reconheceu o avanço de determinadas técnicas no medievo. De seus estudos, é importante destacar que “[...] a tecnologia medieval é muito mais que um aspecto da história econômica: revela um capítulo na conquista da liberdade. Mais ainda, é parte da história da religião [...]”. O que se inventou no medievo não foi fruto de necessidades econômicas. Para White Jr. (1985, p. 99), as invenções medievais partiam do pressuposto teológico, que via “[...] uma repugnância instintiva à sujeição de quem quer que fosse a uma atividade desprezível e monótona, a qual parece inferior ao ser humano, por não requerer o exercício nem da inteligência nem da escolha [...]”.

Tentativas de confluência entre saber e fazer, como as de Ricardo de Saint-Victor, foram feitas ao longo da Idade Média, aqui considerada, didaticamente, num conjunto, o que significa invalidar a ideia de unilateralidade da visão medieval sobre o papel das artes, especialmente entre os Séculos XII e XIII, quando as formulações pedagógicas de Boécio e Cassiodoro já não davam conta da realidade. O “[...] *homo sapiens* é, desde o início e para todo o sempre, um *homo artifex*, e a inteligência, que assegura sua soberania, é inseparável de sua engenhosidade técnica [...]” (GANDILLAC, 1995, p. 26).

A partir do Renascimento, houve uma ruptura ingente com a cultura medieval. De orgânico, o universo passou a ser comparado com a máquina-relógio, portanto, considerado mecânico. “[...] À medida que o Século XVII avança, a imagem do mecanismo do relógio se expande, até que, com Newton, toma conta do universo [...]” (THOMPSON, 1998, p. 268-269). Sua totalidade foi fragmentada, dividida em partes, e o homem, outrora integrado à natureza, separou-se dela para dominá-la. A sabedoria não mais era exaltada como ideal contemplativo, porquanto se buscava conhecer para prever e agir, afinal, “*knowledge is power!*”. A metafísica cedeu lugar à epistemologia e

já não se falava do ser no sentido escolástico (aristotélico-tomista), mas da consciência, da subjetividade.

Segundo Rossi (2006), no Século XVI, Ludovico Vives (1493-1540) e François Rabelais (1494-1553) já se preocupavam com a atividade intelectual associada ao “mundo da vida” (com a reserva da expressão). Aquele reclamava séria atenção aos problemas de natureza técnica, ligados à construção, à navegação, à agricultura e à tecelagem; este considerava o estudo da obra dos artesãos, por exemplo, um dos elementos indispensáveis para uma educação completa.

A atenção para com os procedimentos da técnica e das artes mecânicas, o reconhecimento de sua utilidade para o progresso do saber, a insistência sobre seu valor “educativo” caracteriza, em vasta medida, a cultura dos séculos XVI e XVII. Os procedimentos cotidianos dos artesãos, dos engenheiros, dos técnicos, dos navegantes, dos inventores são elevados à dignidade de fato cultural, sendo que homens como Bacon, Harvey, Galileu reconhecem explicitamente sua “dívida” para com os artesãos [...] (ROSSI, 2006, p. 84).

Sabe-se que o artesão guardava para si seu segredo, e a forma como ele o transmitia aos seus aprendizes era por meio de um ritual tácito em que o aprendiz, sem a anuência do mestre “tirava” dele seu segredo, *fit fabricando faber*. Não havia limites precisos entre a profissão e a vida privada, e todo ato de educar era fruto de um aprendizado num sentido muito mais amplo do que aquele que o termo depois passou a significar (SANTONI RUGIU, 1998). Toda forma de aprendizado era uma escola. Mas isso mudou a partir do momento em que as cidades passaram por um processo de industrialização, e a sociedade, por um processo de mudança estrutural.

A Revolução Industrial e a concomitante revolução demográfica foram o pano de fundo da maior transformação da história, ao revolucionar as “necessidades” e destruir a autoridade das expectativas baseadas nos costumes. É isso, sobretudo, o que estabelece a distinção entre o “pré-industrial” ou “tradicional” e o mundo moderno. As gerações sucessivas já não se colocam em posição de aprendizes umas das outras [...] (THOMPSON, 1998, p. 22-23).

Em suma, as transformações teóricas e científicas que ocorreram, principalmente entre os séculos XV e XVII, foram proporcionando um novo olhar sobre o mundo (teocêntrico/antropocêntrico), sobre o homem (alma/corpo) e sobre a natureza (contemplação/ação). Se o labéu das artes mecânicas associava-se à visão negativa do trabalho e à desvalorização das atividades em que o fazer, aparentemente, sobrepunha-se ao saber, seu reconhecimento foi sendo legitimado quando a autoridade das “expectativas baseadas nos costumes” foi suplantada por uma nova lógica.

DA NECESSIDADE E DA FINALIDADE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

No Brasil, já no final do Século XIX, reflexões e ações vinham sendo feitas a respeito da educação profissional. Dos diversos problemas de sua época, Souza Filho (1887, p. 6) elegeu proeminentemente a questão do ensino e o problema da educação, para o qual constituíam o “[...] eixo sobre que volve o mundo intelectual, moral e

político [...]”. Para ele, o ensino e a educação não eram exclusividade das classes elevadas, mas necessidade de toda a população. A preocupação da época era a de instruir as classes populares. “[...] Ao monopólio antigo, à aristocracia intelectual de outrora, ao privilégio das castas e ao segredo das profissões, o Século XIX opõem a liberdade, a concorrência e a publicidade [...]” (SOUZA FILHO, 1887, p. 8).

A sociedade já não estava mais baseada numa economia latifundiária, das grandes propriedades, mas no “[...] regime da pequena propriedade e a supremacia da riqueza móvel. A condensação de ontem cede o domínio à difusão de hoje: o bem estar intelectual e econômico generaliza-se [...]” (SOUZA FILHO, 1887, p. 8). A defesa por uma educação de todos é convicção moderna, não observada na Antiguidade nem na Idade Média. Para Souza Filho (1887), o ensino e a educação, cotilédones da mesma semente, “[...] são os princípios vitais da civilização [...]”. Sem ensino e educação tornam-se inviáveis a ordem moral, os meios de se assegurar o desenvolvimento humano, o progresso, a justiça e uma sociedade de paz. A democracia e a evolução econômica exigem educação e “progresso da instrução”.

O regime democrático em qualquer de suas formas, o *self-government* em qualquer de suas manifestações, chame-se republica ou monarchia representativa, é impossível, não pode funcionar regularmente sem que o povo, base em que elle se funda, fonte em que se retempera, seja instruído e moralizado (*sic*) – duas cousas que se conseguem pelo ensino e pela educação [...] (SOUZA FILHO, 1887, p. 16, grifo do autor).

O desenvolvimento da economia em escala global e o aperfeiçoamento e invenção de técnicas das mais variadas naturezas trouxeram euforia para uma sociedade que apostou suas cartas no progresso. “[...] O universo tornou-se o grande mercado internacional e a força expansiva da actividade humana parece ter centuplicado [...]” (SOUZA FILHO, 1887, p. 16). A instrução e o capital intelectual tornaram-se importantes fatores de produção. O futuro do Brasil estava, pois, atrelado ao futuro da educação. E para fazer coro ao espírito do progresso, o Brasil não poderia poupar esforços para educar e instruir sua população. Souza Filho chamou de retrógradas as concepções que partiam da premissa de que manter a devida ordem pública era deixar na ignorância a população, reservando apenas para a aristocracia o acesso à educação.

Não cremos que haja em nosso paiz um só homem capaz de sustentar o systema retrogrado que vê um perigo na diffusão do ensino ás massas populares; fazendo da ignorancia das multidões, do *malthusianismo do espírito*, na phrase de H. Didon, a base da ordem pública e da prosperidade social [...] (SOUZA FILHO, 1887, p. 24, grifo do autor).

Urgia uma reforma no sistema educacional brasileiro que, além de desequilibrado, carecia de atualização. Conforme Souza Filho (1887), todo o ensino escolar brasileiro formava apenas para as funções públicas e se esquecia das funções privadas. Apesar dos defeitos, o ensino brasileiro formava o político, o funcionário público, o advogado, o militar, o médico, mas não atentava para as profissões ligadas ao comércio, à agricultura e à indústria, intimamente ligadas ao progresso econômico do país.

Lembrou Fonseca (1961) que, em sua origem, a educação profissional brasileira teve um caráter mais assistencial do que propriamente educacional. Nos asilos, nos orfanatos, nos arsenais e nas Casas de Educandos Artífices acolhiam-se os

desarraigados, *i.e.*, aqueles que não tinham lugar na sociedade, como os órfãos, os pobres e demais desvalidos da fortuna. Embora o processo de industrialização já tomasse conta de toda a Europa e de outros lugares do mundo, no Brasil, ele ainda dava seus primeiros passos, pois estava desacelerado por uma economia predominantemente escravocrata e de vocação agrícola.

A filosofia que vinha presidindo àquele ramo de instrução voltava-se, assim, também, para outros desgraçados. Já não o encarava mais como aplicável somente aos índios e escravos, destinava-o, também, daí por diante, aos miseráveis, aos infelizes, aos que não tinham arrimo nos pais [...] (FONSECA, 1961, p. 651).

O aprendizado de ofícios não estava vinculado à educação formal, era uma atividade voltada para determinado grupo social. Segundo Fonseca (1961, p. 652), somente em 1858, com a criação do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, destinado a todas as classes sociais, foi que se inaugurou uma nova era para o aprendizado dos ofícios que, mesmo ainda associado aos pobres, “[...] representava uma reação contra a secular concepção do desprezo pelo trabalho das mãos [...]”.

O rótulo que inscreviam em suas próprias fachadas, unindo a ideia da arte à de ofício, aliando a beleza à técnica, abria horizontes mais largos ao espírito de seus alunos, ao mesmo tempo em que influía para uma melhor compreensão do problema por parte do povo [...] (FONSECA, 1961, p. 653).

As tentativas de mudar o rosto do trabalho associado às artes mecânicas foram múltiplas. Com o fim da escravidão e com o processo de industrialização do Brasil, a demanda por mão de obra, não mais por “artífices” donos de sua arte demiúrgica, mas de operários nas fábricas, especializados em determinada atividade, foi orientando o caminho da educação profissional no Brasil. Importante ressaltar que a indústria não foi a força motriz da criação de instituições destinadas à formação profissional, mas uma preocupação com a ordem pública, com a inserção daqueles que não tinham raízes na sociedade. O processo foi lento, eivado de muitos debates partidários, cada qual privilegiando determinada razão. Não se pode negar que, aos poucos, as profissões inscritas no *hall* das artes mecânicas foram ganhando relevância, sobretudo porque favoráveis ao desenvolvimento da economia.

Para Souza Filho (1887, p. 47), educação não deveria ser amoldada pelo passado, mas pelas necessidades do seu tempo. “Vivendo no seculo do trabalho e da industria, no regimen da liberdade, é necessario harmonisarmos o nosso systema de educação e ensino com as condições de nossa época”. A criação de escolas técnicas era objeto máximo de interesse social, uma vez que elas educariam as classes laboriosas e, concomitantemente, engrandeceriam as carreiras profissionais. Sabe-se que, dentre as muitas consequências, a escravidão no Brasil imprimiu forte abjeção ao trabalho. “[...] Funesta consequencia do trabalho, o envilecimento das carreiras industriaes têm sido por sua vez um das causas do desequilibrio, que entre nós existe entre as diversas funções de nosso organismo [...]” (SOUZA FILHO, 1887, p. 52).

Houve, todavia, uma razão histórica para que se difundisse a cultura contra o trabalho manual e para sua depreciação. Segundo Fonseca,

[...] quando, nos primeiros tempos, os colonizadores portugueses ensinaram aos índios e, depois, aos escravos o manejo das ferramentas e a melhor maneira de, com elas, atender às necessidades de ordem

material que o meio impunha, não o fizeram com o espírito de difundir a instrução profissional, mas com a idéia única de passar a eles os encargos pesados a que a vida rude daquela época obrigava [...] (FONSECA, 1961, p. 649).

Não foi para transmitir um legado que os portugueses ensinaram aos índios e aos escravos os dotes de Hefesto, mas para lhes impor um fardo. É a antiga culpa de Adão o maior labéu do trabalho. Portugal transmitiu ao Brasil as memórias do antigo embate entre as artes liberais e as artes mecânicas, aquelas destinadas aos nobres, e estas reservadas aos escravos. “[...] O tipo humanístico de cultura que espalhavam [os portugueses], todo voltado para a especulação intelectual e para o amor às letras, destinava-se aos filhos dos portugueses, que constituíam a classe mais alta da sociedade que se formava [...]” (FONSECA, 1961, p. 650).

Além de sua vertente social, o ensino profissional nobilitaria as profissões que foram rebaixadas durante um longo período de escravidão. Até então, apenas as carreiras liberais tinham prestígio e eram “[...] cobiçadas com ardor ao passo que as profissões laboriosas são [eram] olhadas com certo desprezo [...]” (SOUZA FILHO, 1887, p. 52). A solução proposta por Souza Filho para mudar essa realidade, abrindo margem a todas as aspirações, era de propagar o ensino técnico, difundindo-o pelo povo. Para ele, a pobreza, quando não um vício, poderia ser vencida pelo trabalho e pela aquisição de conhecimentos. Em outros termos, o autor acreditava que a igualdade social poderia ser alcançada pela instrução.

Não compreendemos a igualdade como a querem os niveladores, os communistas e collectivistas. O verdadeiro espirito de igualdade não é o que pretende abaixar os que estão em cima, é o que procura elevar, por meios decentes, até o nível superior os que estão em baixo [...] (SOUZA FILHO, 1887, p. 56).

O discurso da educação profissional, além do caráter assistencialista que o batizou, aliou-se à ideia de progresso, de desenvolvimento e de civilidade. É o período em que a indústria começa a ocupar destaque no cenário brasileiro, tornando-se signo do progresso, do avanço e da modernidade. Por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado pelo Presidente Nilo Peçanha, instituiu-se oficialmente o Ensino Industrial no Brasil, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. A lei foi apenas um marco para uma trajetória que já vinha sendo estruturada muito antes de ser promulgada.

Conforme Schwartzman; Bomeny; Costa (1984), reforçando a ideia dos autores apresentados, não se tratava apenas de munir a indústria de mão de obra qualificada, mas, principalmente, de uma questão de ordem pública, i.e., reduzir os problemas sociais que a jovem urbanização do Brasil já trazia. Segundo os autores, em 1923, criou-se a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que substituiu a antiga Comissão de Remodelação e, em 1934, a inspeção foi transformada em Superintendência do Ensino Industrial. A novidade trazida pela superintendência foram o contato e a colaboração das entidades industriais nas escolas profissionais. Somente em 13 de janeiro de 1937, com a reforma do Ministério da Educação e Saúde, essa atividade se vinculou ao Departamento Nacional de Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil herdou os estigmas do clássico embate entre as artes liberais e as artes mecânicas e, sobretudo devido ao longo período de escravidão, cristalizou uma cultura que nobilitava as profissões liberais e aviltava as laboriosas. Entretanto, para se construir uma nação, é preciso a inteireza do homem que pensa e, *pari passu*, fabrica. A educação profissional, tal como está estruturada e compreendida, é recente e nasceu como fruto de assistência para aqueles que não tinham um lugar na sociedade. Não se pode, todavia, pensar que a educação profissional é um tipo de assistencialismo, porquanto se constitui um direito de todo cidadão. O que se enfatizou foi que, em sua gênese, ela não tinha o caráter educacional que adquiriu ao longo do tempo.

Com a associação do progresso e do desenvolvimento econômico para a industrialização do Brasil, formar bons profissionais tornou-se a principal premissa para que o País se desenvolvesse e prosperasse. Hoje, a educação profissional goza de um privilegiado *status*, mas permanecem os resquícios de uma cultura que ainda contrapõe o pensar ao fazer. Enquanto idealizador do ecúmeno em que se projeta, o homem tanto precisa utilizar a cabeça quanto as mãos. O apanágio dos filhos de Adão não mais está associado à culpa, afinal, o homem descobriu outros modos de redimir-se, criando para si um novo Éden.

Numa sociedade em que quase todas as pessoas trabalham, quanto mais uma profissão demandar o uso da “cabeça”, quanto mais ela for relevante para a economia, mais valorizada será em relação às que mais se utilizam das “mãos”. As perspectivas mudaram, mas o embate permanece.

ABSTRACT

This article is the result of historical studies in Social Education, a product of research linked to the Postgraduate programme – Master’s Degree in Technological Education at the Federal Centre of Technological Education of Minas Gerais. The issue revolves around the discourse on professional education that was current in Brazil in the late nineteenth and early twentieth century and its relation to public order which also is aligned with the idea of civility, democracy, modernity and progress. The hypothesis is that professional education in Brazil as a way of inserting the "destitute of fortune" in society had social development as its reason to be. Subjacent to this idea is the clash between liberal and mechanical arts which, from classical times, has stigmatized manual knowledge, marked, in Brazil, by a long period of slavery; and social education as a means to "placate" poverty increasing the possibility for the poor to achieve better living conditions by means of work.

Keywords: Liberal arts, Mechanical arts, Professional education, Public order.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Abril, 1973. (Coleção Os Pensadores)
- FONSECA, Celso Suckow. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1961.
- GANDILLAC, Maurice de. **Gêneses da modernidade**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. (Coleção TRANS).

- LOYN, Henry R. (Org.). **Dicionário da Idade Média**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de. **Francis Bacon e a fundamentação da ciência como tecnologia**. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.
- ROSSI, Paolo. **Francis Bacon: da magia à ciência**. Londrina: EdUEL: Ed. da UFPR, 2006.
- SANTONI RUGIU, Antônio. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas: Autores Associados, 1998. (Coleção Memória da Educação).
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: EDUSP: Paz e Terra, 1984.
- SOUZA FILHO, T. **O ensino técnico no Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887.
- THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- VERGER, J. **Homens e saber na Idade Média**. Bauru: EDUSC, 1999.
- WHITE JR, Lynn. Tecnologia e invenções na Idade Média. In: GAMA, Ruy (Org.). **História da técnica e da tecnologia (textos básicos)**. São Paulo: EDUSP, 1985.