



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

EDUCAÇÃO E TRABALHO NAS ESCOLAS DE APRENDIZES E ARTÍFICES

Marta Quadros Fernandes*
(IFBahia)

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir o ensino profissional no Brasil durante quatro décadas. O trabalho é apresentado como uma atividade natural do homem que vai se transformando em mercadoria na sociedade capitalista.

PALAVRAS CHAVE: Trabalho; Educação profissional.

INTRODUÇÃO

Pretende-se, a partir deste ensaio, fomentar a discussão sobre o ensino profissionalizante da rede pública federal do Brasil, neste ano em que, oficialmente, completa um século. Porém, essa será uma primeira parte da discussão, o seu início, já que algumas limitações impedem a abordagem de todo o período.

Analisando a evolução das Escolas de Aprendizes por quarenta e quatro anos procurar-se-á demonstrar que, desde a sua implantação, a relação trabalho e educação permaneceu a mesma, ou seja, sempre interessou às classes dominantes a formação de mão de obra qualificada para fortalecer a hegemonia do capital.

*Professora do Instituto Federal de Educação Tecnológica da Bahia – IFBahia – Campus Vitória da Conquista. Mestranda do PPGE/UFSCar, Área: Fundamentos da Educação. Orientador: Prof. Dr. Amarílio Ferreira Jr.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Como não é possível proceder a uma análise aprofundada de todos os aspectos que envolvem tal assunto, optou-se por, fazendo esse recorte no tempo, trazer a contribuição de importantes estudiosos brasileiros no que se refere: i) aos fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação (Saviani, 2007); ii) à historicização das primeiras escolas de aprendizes e artífices e seu desenvolvimento até a Reforma Capanema, no Estado Novo (Cunha, 2007) (Cunha, 2000); iii) ao lugar da educação nas Constituições Federais (Vieira, 2007); iv) à transformação do trabalho no contexto do capitalismo (FRIGOTTO, 2005), (MANACORDA, 2007). Referências a outros estudos aparecerão no corpo do texto para fundamentar as idéias apresentadas.

Procurar-se-á, ao longo do artigo, fazendo-se uso de valiosas fontes para o entendimento da educação brasileira, refletir com todos aqueles que ainda esperam por uma sociedade justa, sem a divisão de classes, sobre as distorções ainda presentes na formação do homem para o mundo do trabalho.

Trabalho: de ação sobre a natureza e um ato educativo à alienação

É de longa data a relação do homem com o trabalho, pensado como uma transformação da natureza para dominá-la e dela extrair a sua subsistência. Pode-se dizer que o homem passa a existir no momento em que trabalha “Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. (...) O que o homem é, é-o pelo trabalho” (SAVIANI, 2007, p.154).

O exposto acima refere-se à essência do trabalho o qual foi sendo transformado a partir das modificações ocorridas nas estruturas societárias. No mundo clássico, o trabalho era “uma atividade não digna de homens livres” (idem,



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

p.153). Portanto, ao homem livre cabiam as atividades intelectivas; aos escravos, as atividades braçais. Nesta primeira estrutura social a que se conhece, caracterizada já por uma divisão de classes – homens livres e escravos – é rompido o processo a que Saviani (2007, p. 154) denomina de identidade existente entre o trabalho e a educação, pois, segundo o autor, ao produzir sua própria existência, o homem estaria formando-se e, por conseguinte, educando-se, o que somente foi possível nas comunidades primitivas.

O que decorre a partir desse rompimento é a instauração de dois processos educativos distintos: um para a classe proprietária, baseado “nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar” (idem, p.155); e outro, para a classe não-proprietária (escravos e serviçais), apreendido no próprio ato de trabalho.

Não passa a ser diferente na sociedade feudal, estruturada também na divisão de classes, na qual a educação, sob o domínio da Igreja Católica, era exclusividade de uma minoria nobre. Com o fim do feudalismo e a consolidação da sociedade burguesa, houve uma mudança nas bases do trabalho, uma vez que novas classes de trabalhadores estavam se forjando: os trabalhadores do campo se tornavam trabalhadores das cidades já se moldando por uma nova ordem que não tardaria a se instaurar: a industrialização. Nesse contexto de modernidade, irá surgir, no século XIX, a instituição “escola” como lugar privilegiado da educação, fortemente relacionada à produção industrial, num modelo que perdura até os dias atuais.

Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina como centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação. (SAVIANI, 2007, p.159)



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

A então recente sociedade industrial, fundamentada na propriedade privada e, conseqüentemente, na divisão de classes, exigirá da escola a formação de trabalhadores capazes de operarem a sua maquinaria. Portanto, a partir desse período estarão se configurando novos modelos de exploração humana. Aquela dualidade supracitada acerca da educação aqui também se estabelecerá na escola: um ensino para as classes operárias e outro, distinto, para a classe burguesa.

Ao observar o processo produtivo industrial na Europa, base para o crescente capitalismo no século XIX, e as desigualdades sociais por ele trazidas, Marx constata que “o trabalho, enquanto exatamente princípio da economia política, é a essência subjetiva da propriedade privada e está frente ao trabalhador como propriedade alheia, a ele estranha, é prejudicial e nociva” (MANACORDA, 2007, p. 58). Desta maneira, o trabalho aparece como fator de alienação do homem por constituir-se numa atividade completamente estranha a si mesma, ao homem e à natureza e, assim, à consciência e à vida (idem).

Essa avaliação negativa do trabalho feita por Marx dá-se pelas condições históricas em que se encontravam os trabalhadores assalariados “devido à divisão originária do trabalho” (idem, p. 59) o que resultava em tornar os homens unilaterais, incompletos. Manacorda (2007, p. 60) esclarece que tal divisão se dá entre o trabalho manual e o trabalho mental, fruto da própria estrutura classista burguesa.

Apesar do modo desvirtuado do trabalho descrito acima, Marx também o traz, para a mesma estrutura societária capitalista, numa visão positiva que, de algum modo, o aproxima da primeira definição apresentada por Saviani.

Por outro lado, que a atividade do homem (o trabalho) se apresenta como humanização da natureza, devir da natureza por mediação do homem, o qual, agindo de modo voluntário, universal e consciente, como ser genérico ou indivíduo social, e fazendo de toda a natureza o



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

seu corpo inorgânico, liberta-se da sujeição à casualidade, à natureza, à limitação animal, cria uma totalidade de forças produtivas e dela dispõe para desenvolver-se onilateralmente⁵⁸³ (MANACORDA, 2007, p. 65).

Mário A. Manacorda adverte que é precípua entender essa natureza contraditória da atividade humana para entender o próprio Marx. Este compreendia que, quando o homem estava imerso no primeiro tipo de trabalho (objetivado, visão negativa), vivia apenas no “reino da necessidade”. Para chegar ao “reino da liberdade”, era imprescindível a redução do tempo de trabalho para o homem dedicar-se ao ócio e às atividades intelectuais (tempo livre), ou seja, humanizar-se (idem, p. 69).

Vê-se, por conseguinte, que é muito antiga a necessidade de se oferecerem, igualmente, oportunidades de trabalho e educação a todos. Marx e Engels não se debruçaram diretamente no estudo das relações pedagógicas na escola do seu tempo, mas, ao se manifestarem criticamente a respeito de temas como economia, sociedade e política da burguesia, deixaram diluídos, segundo a análise de Manacorda (2007, p. 35), em textos de três programas políticos⁵⁸⁴, princípios explicitamente pedagógicos os quais deveriam ser implantados nas escolas socialistas daquele século XIX para se atingir a desejada emancipação do homem e da sociedade.

Em linhas gerais, a concepção marxista de educação foi gradativamente se configurando e assumindo os seguintes princípios: eliminação do trabalho das crianças na fábrica; associação

583 “A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade capacidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho” (MANACORDA, 2007, p.89-90).

584 São textos produzidos no intervalo de quase trinta anos: a) Para o primeiro movimento histórico da revolução, que assumiu o nome de Partido Comunista, às vésperas da revolução de 1848; b) Para a I Associação Internacional dos Trabalhadores, em 1866; c) Para o Primeiro Partido Operário Unitário, na Alemanha, em 1875. (MANACORDA, 2007, p. 35).



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

entre educação e produção material; educação politécnica que leva à formação do homem omnilateral, abrangendo três aspectos: mental, físico e técnico, adequados à idade das crianças, jovens e adultos; inseparabilidade da educação e da política; e articulação entre o tempo livre e o tempo de trabalho, isto é, o trabalho, o estudo e o lazer. (LOMBARDI, 2005, p. 11)

Embora de maneira abreviada, o exposto até aqui objetivou trazer uma base para o entendimento das relações de exploração ocorridas no mundo do trabalho, bem como da distinção sempre presente da educação destinada à classe trabalhadora e à dirigente, em qualquer sociedade capitalista.

A educação profissional no Brasil

Analisando-se o quadro de desigualdades sociais do Brasil, a precarização dos postos de trabalho; o alto índice de desemprego e de subemprego; a exploração da força de trabalho; a pouca atenção dada à educação profissional brasileira entende-se a atualidade dos textos de Marx & Engels e a necessidade de se buscar meios para modificar a configuração da sociedade.

O Brasil inicia o século XX com a recém-promulgada Constituição de 1891, a primeira após a Proclamação da República. Figura em seu texto alguns traços de modernidade que já há muito estavam presentes no velho mundo como a laicidade do ensino e o interesse, embora ainda tímido, pelo desenvolvimento das ciências

(...) Tem ainda (o Governo da União) a incumbência de “não privativamente: animar, no País, o desenvolvimento das letras, artes e ciências [...] sem privilégios que tolham a ação dos governos locais, ...”(art. 35, incisos 2, 3 e 4). (...) Caracterizada pela separação entre Estado e Igreja, a Nova Carta traz como grande inovação a laicidade do ensino, ao dispor no art. 72, par. 6, que seria “leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (VIEIRA, 2007, p. 295)



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Segundo Vieira (2007, p.295-296), a Constituição de 1891 promove uma “dualidade de sistemas” (destaque da autora) traduzida na configuração de um sistema federal integrado pelo ensino secundário e superior, ao lado de sistemas estaduais com escolas de todos tipos e graus. É na vigência da Carta Magna de 1891 que será implantado o ensino profissional em todo o país sob os cuidados do governo central.

Portanto, ao final da primeira década do séc. XX, o ensino profissionalizante irá se estabelecer, oficialmente, sob a responsabilidade de um ministério, em cada unidade federativa. Em 23 de setembro de 1909, por meio do Decreto n. 7.566, do Presidente Nilo Peçanha, foram criadas as escolas de aprendizes e artífices, sob a manutenção do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, a quem cabiam os assuntos relativos ao ensino profissional não superior (CUNHA, 2005, p.63). “A finalidade dessas escolas era a formação de operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos aos menores que pretendessem aprender um ofício” (idem).

Em análise detalhada sobre o ensino profissionalizante no Brasil, Cunha⁵⁸⁵ (2005, p. 66) afirma que, para além dos motivos para a criação de tais escola que vieram expressos no decreto: “que se facilite às classes operárias os meios para vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência” e “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna”, estava a formação de força de trabalho qualificada para atender às exigências do processo de industrialização, idéia esta expressa em anos seguintes pelo próprio presidente e seus burocratas. Este último motivo fora substituído no decreto pelo eufemismo “formar cidadãos úteis para a nação”.

585Luiz Antônio Cunha é autor de uma proficua trilogia: “O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata” (UNESP: 2000); “O ensino profissional na irradiação do industrialismo” (UNESP: 2000) e “O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização” (UNESP: 2005).



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Este autor ainda revela que, como o processo de industrialização no Brasil se dava no Centro-Sul, nas primeiras décadas poucas eram as escolas que ofereciam as oficinas – o decreto determinava o número de até cinco em cada uma delas - voltadas ao ensino propriamente industrial (p. 71). Em sua maioria, o ensino restringia-se a aprendizagem de trabalhos manuais. O despreparo dos mestres e a excessiva liberdade conferida aos diretores foram a causa do mau funcionamento dessas escolas, reduzindo-as a meras escolas primárias (idem, p. 71). Fica evidente que essa iniciativa governamental para o estabelecimento de uma rede de escolas de ensino profissional foi pautada de modo desarticulado e sem o adequado preparo técnico.

No país floresciam novos ideais para a educação e não faltavam intelectuais preocupados com o destino educacional dos brasileiros. Segundo Saviani (2008, p. 177), “as primeiras décadas do século XX caracterizaram-se pelo debate das idéias liberais sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização (...)”. De um lado, estavam os que defendiam a laicização do ensino e, de outro, a Igreja que reagia bravamente para reaver o seu espaço.

Ao lado dessas correntes hegemônicas, coexistiam, de acordo com Saviani (idem, p. 181-183), outra correntes não-hegemônicas cujas idéias pedagógicas, formuladas a partir das perspectivas dos trabalhadores, advinham dos grupos socialmente não dominantes. Nesse período (primeiras décadas do séc.XX) em que se fortalece o movimento operário de base socialista e foram fundados o Partido Socialista Brasileiro e o Partido Comunista Brasileiro, presencia-se, por tais organizações, a “defesa do ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional” (idem). Chegaram a funcionar algumas escolas que coadunavam com o ideal socialista, mas, aos poucos, todas foram sendo fechadas, a partir de medidas reacionárias do governo para “abafar” o movimento que dava sustentação a tais



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

iniciativas. Ora, se elas existiam é sinal de que havia insatisfação de camadas menos privilegiadas com as escolas “oficiais”.

Tais medidas governamentais só comprovam o que acontecia desde o início da formação do Brasil, ainda como colônia de Portugal, quando já se encontrava o gérmen da base capitalista em todas as suas atividades, inclusive na educação. Foi o que aconteceu com educação a jesuítica a qual, segundo Ferreira Jr. & Bittar (2007, p. 43) “não esboçava nenhuma contradição com os fundamentos econômicos que presidiam a empresa colonizadora lusitana”. Então, como nada mudou do regime monárquico ao republicano, assim também ocorreu com o sistema escolar: sempre um aliado do capital.

Voltando às iniciais *Escolas de Aprendizes e Artífices*, estas passaram por uma reforma, a partir de 1920, efetuada pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, que como uma das medidas o estabelecimento de um currículo padronizado para todas as oficinas, expresso na *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes e Artífices*⁵⁸⁶, por não terem atendido, durante duas décadas, ao propósito de formar a mão de obra para as nascentes indústrias. Outro item inovador da *Consolidação*, considerada por Cunha (2005, p. 76) como “uma medida de grande alcance” foi a “industrialização”. Segundo Cunha (idem), argumentando contra os opositores de tal medida os quais diziam que “seria difícil a conciliação entre aprendizagem e produção, pois esta acabaria por se impor àquela, o que deturparia a finalidade das escolas”, João Luderitz, então Chefe do Serviço de Remodelação, expôs em relatório ao Ministro da Agricultura e Comércio, duas razões: uma de ordem técnica e outra, de ordem econômica a favor da “industrialização”.

A primeira razão de Luderitz, de ordem técnica, era justificada pela necessidade de que um aluno artífice praticasse o seu ofício tal como a vida real o

⁵⁸⁶Para conhecimento do currículo e de outros dispositivos da *Consolidação*, ler Cunha (2005 pag. 73-79).



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

exigiria. A segunda razão é a que trará expressa a ideologia da “industrialização” das escolas: formar uma massa de operários para os quais não seria importante a continuidade dos estudos, ou seja, não deveriam evoluir intelectualmente como os filhos abastados da classe dirigente.

A segunda, é de ordem econômica, por não se poder exigir nas atuais condições de dificuldade de vida, que tem de enfrentar o pobre e mesmo o remediado, não se poder, dizia-se, exigir, que os pais consintam aos filhos permanecerem na escola além dos 12 anos; com esta idade *não se tendo a veleidade de fazer do filho um doutor, mandando-o para os cursos secundários, de humanidades, exige-se dele que comece a ganhar a vida, empregando-se, alguns mesmo em misteres subalternos.* (Luderitz, 1925, p. 174, apud CUNHA, com 17, 2005, p. 76, grifos nossos)

Ora, aquela antiga divisão da era clássica para a educação permanecia, com todo vigor, após dezenove séculos. Ainda crianças, pois as escolas eram destinavam-se “aos menores de 10 aos 16 anos” (CUNHA, p. 75), tornavam-se trabalhadores assalariados a serviço de uma minoria privilegiada que poderia formar filhos “doutores”.

Apesar de medidas como essa, a “industrialização” das oficinas, e outras, não foram capazes de conter as altas taxas de evasão e a baixíssima produtividade das *Escolas de Aprendizes e Artífices* em seus 33 anos de existência (CUNHA, 2005, p. 110).

Na década de 1930, com o governo provisório de Getúlio Vargas, o Brasil contará com duas Constituições (1934 e 1937). Procurar-se-á, de maneira breve, situar, a partir desse período, a atenção dos governos federais quanto à educação profissional.

Segundo Vieira (2007, p.296-297), a educação na Carta de 1934 ocupa um espaço significativo, “com 17 artigos, 11 dos quais em capítulo específico sobre o



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

tema (cap. II, arts. 148 a158)". Um dado importante apontado pela autora é o "financiamento da educação", pois, pela primeira vez, são destinadas receitas dos municípios, Estados e União específicas à educação. A Constituição seguinte (1937) é de clara inspiração em regimes fascistas europeus o que a distingue da anterior, de caráter liberal, apesar de contarem ambas com um mesmo presidente. O Estado coloca o seu dever com a educação em segundo plano, reduzindo o seu papel a clara função compensatória, pois, no art. 129, é "o primeiro dever do Estado o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas". (VIEIRA, 2007, p. 298). O ensino profissional nessa época, denominada "Estado Novo", passará por reformas encaminhadas por Gustavo Campanema.

O Decreto-lei n. 4.078, de 30 de janeiro de 1942 é chamado "lei"orgânica do ensino industrial. Ele traz algumas modificações para o funcionamento da Escolas de Aprendizizes como o deslocamento de todo o ensino profissional para o grau médio, deixando para o ensino primário o conteúdo exclusivamente geral; a realização de "exames vestibulares" e de testes de aptidão física e mental e a distinção nítida entre as escolas de aprendizagem, destinadas aos menores que não trabalhavam – e as escolas industriais, destinadas aos que estavam empregados. (CUNHA, 2000, p. 36-37). Seguiram-se outras modificações dessa lei orgânica que não serão abordados neste artigo⁵⁸⁷.

Esta lei orgânica que regulava o ensino industrial foi a primeira de uma série de leis que regulavam toda a estrutura educacional brasileira. Nela também estava bem definido o "lugar" dos jovens oriundos das classes operárias. O Decreto-Lei n.4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário objetivava "formar os dirigentes, pelo próprio ensino ministrado e pela preparação para o superior" (CUNHA, 2000, p. 41).

⁵⁸⁷Para melhor aprofundamento, consultar Cunha (2000).



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social. (SAVIANI, 2008, p. 269)

Mais uma vez, a constatação de que, obedecendo-se a uma lógica injusta, os responsáveis pela organização da estrutura educacional brasileira sempre mantiveram a dualidade na educação. E o ensino profissionalizante, até o período aqui analisado, sempre ficou destinado à população pobre.

CONCLUSÕES

O próprio homem que é capaz de dominar a natureza e dela extrair a sua sobrevivência (trabalho) é capaz de explorar, também pelo trabalho, o seu semelhante dele retirando a sua própria essência, de ser completo. O trabalho humano, coisificado, é comprado e vendido. Nessa última relação quebra-se o “sentido de propriedade”, definido por Frigotto (2005, p. 59-60) como

o direito do ser humano, em relação e acordo solidário com outros seres humanos, de apropriar-se, transformar, criar e recriar pelo trabalho – mediado pelo conhecimento, ciência e tecnologia – a natureza para produzir e reproduzir a sua existência (...).

Na sociedade capitalista, como é o caso do Brasil, a “propriedade”, semânticamente de valor distinto do que foi apresentado por Frigotto, irá demarcar sempre as relações de dominação perante àqueles denominados “não-proprietários”.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Ficou demonstrado em todo o texto que o binômio trabalho-educação reduziu-se a adestramento pela prática. A evolução da conhecimento, da ciência e da tecnologia não foi tomada em favor da formação de todos. O trabalho com aquelas crianças, desde a implantação, em 1909, das primeiras *Escolas de Aprendizizes e Artífices*, em momento algum foi tomado como *princípio educativo* o qual, segundo Frigotto (2005, p. 60), “deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida”.

Ao término dessa primeira parte da discussão sobre os cem anos de ensino profissional no Brasil, constata-se que a classe detentora do capital sempre teve mão de obra para comprar, a seu preço, porque a escola a “produzia” com muita qualidade.

REFERÊNCIAS

- CUNHA, L. A. (2005). *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. 2 ed.* São Paulo: UNESP.
- CUNHA, L. A. (2000). *O ensino profissional na irradiação do industrialismo.* São Paulo: UNESP ; Brasília: Flacso.
- FERREIRA Jr., Amarílio. BITTAR, Marisa. (dez. 2007). Casas de bê-a-bá e colégios jesuíticos do século 16. *Em Aberto, Brasília, v. 21, n. 78, 33-57.*
- FRIGOTTO, G. (2005). Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In G. M. FRIGOTTO, *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições* (pp. 57-82). São Paulo: Cortez.
- LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval (orgs.). (2005). *Marxismo e educação: debates contemporâneos.* Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR.
- MANACORDA, M. A. (2007). *Marx e a pedagogia moderna.* Campinas, SP: Alínea.
- SAVIANI, D. (2008). *História das idéias pedagógicas no Brasil. 2 ed.* Campinas, SP: Autores Associados.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

_____. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n.34, 152-180.

VIEIRA, S. L. (2007). A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 291-309.