

## OS “POBRES E DESVALIDOS DA SORTE” E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

### THE “POOR AND UNFORTUNATE” AND PROFESSIONAL EDUCATION

Recebido em: 01/08/2021

Aceito em: 30/08/2021

Adriana Barboza Roschild<sup>1</sup>  
Adriana Duarte Leon<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo identificar os “pobres e desvalidos da sorte” como público prioritário da Educação Profissional no início do século XX, no Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul (RS). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pois o material utilizado para esta reflexão se constitui de produções acadêmicas de amplo reconhecimento no campo. Consta-se que as Escolas de Aprendizes e Artífices (EAAs) e outras similares que foram criadas no início do século passado, como é o caso do Instituto Técnico Parobé em Porto Alegre/RS, se constituíram no contexto brasileiro com o objetivo de atender aos “pobres e desvalidos da sorte” e transformar esses indivíduos em trabalhadores qualificados, deslocando os mesmos do contexto marginal dos centros urbanos. A modernização anunciada e almejada para o Brasil no início do século XX exigia um espaço urbano aprazível e as primeiras escolas profissionais colaboravam no sentido de constituir esse cenário moderno.

**Palavras-chave:** Educação Profissional; Escolas de Aprendizes e Artífices; Moderno.

**Abstract:** This article aims to identify the “poor and unfortunate” as a priority public of Professional Education in the beginning of the 20th century in Brazil and in the state of Rio Grande do Sul. This is a bibliographical research, as the material used for this reflection consists of academic productions with wide recognition in the field. It is verified that the School of Apprentices and Artificers (EAAs) and other similar ones that were created at the beginning of the last century, such as the case of the Parobé Technical Institute in PoA/RS, were constituted in the Brazilian context aiming to serve the “poor and unfortunate” and to transform these individuals into skilled workers, displacing them from the marginal context of urban centers. The announced and desired modernization for Brazil in the beginning of the 20th century required a pleasant urban space and the first professional schools collaborated in the sense of constituting this modern scenario.

**Keywords:** Professional Education; School of Apprentices and Artificers; Modern.

## INTRODUÇÃO

Em face aos “pobres e desvalidos da sorte”, presentes em diferentes partes do Brasil, bem como no Estado do Rio Grande do Sul, no início do século XX, destaca-se algumas iniciativas realizadas pelo governo para esse público, dentre elas a formação visando qualificá-los para suprir as demandas do mercado de trabalho, especialmente das indústrias. Além de suprir o mercado de trabalho, o governo também objetivava retirar a população pobre das ruas das cidades, a fim de tornar o espaço urbano aprazível e consonante com a tão almejada modernização.

---

1 Mestre em Educação e Tecnologia pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Câmpus Pelotas; Professora da rede municipal de ensino de Pelotas. E-mail: [adrianaroschild@hotmail.com](mailto:adrianaroschild@hotmail.com) **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7827-8406>

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Câmpus Pelotas. E-mail: [adriana.adrileon@gmail.com](mailto:adriana.adrileon@gmail.com) **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0791-7359>

Assim, este estudo visa abordar a criação das escolas profissionais no contexto brasileiro e no Rio Grande do Sul. Tem como objetivo analisar a inserção dos indivíduos pobres no mercado de trabalho e a sua retirada das ruas do país como forma de alcançar a modernização desejada. A criação das Escolas de Aprendizes e Artífices (EAAs), em exemplo o Instituto Técnico Parobé, de Porto Alegre/RS e outras instituições similares, objetivavam, no início do século XX, o atendimento aos “pobres e desvalidos da sorte”. Tais espaços modificaram o contexto da educação profissional brasileira e se constituíram como uma iniciativa organizada de formação profissional.

Esta pesquisa é de cunho bibliográfico, pois o material utilizado para a reflexão se constitui de produções acadêmicas de amplo reconhecimento no campo. Constata-se que as EAAs e outras similares que foram criadas no início do século passado, se constituíram no contexto brasileiro com o objetivo de atender aos “pobres e desvalidos da sorte” e transformar esses indivíduos em trabalhadores qualificados, deslocados do contexto urbano e marginal das ruas das cidades.

Considerando os pressupostos de Bourdieu (2007a)<sup>3</sup>, este estudo busca compreender a estrutura social do Brasil e o contexto de desigualdades existente no início do século XX. Tenciona, também, avaliar a presença dos “pobres e desvalidos da sorte” existente no espaço urbano brasileiro, contemplando de forma específica o Rio Grande do Sul e a inserção desses indivíduos no mercado de trabalho como forma de regeneração. Nesse contexto, a modernização do país era algo almejado e as escolas profissionais contribuíram nesse sentido.

## **A DINÂMICA DA PRÁTICA SOCIAL PRODUTORA DOS “POBRES E DESVALIDOS DA SORTE”**

No intuito de compreender a estrutura social e suas particularidades, bem como o lugar dos indivíduos pobres na sociedade brasileira, buscou-se através de Bourdieu (2007b) compreender a organização social. As ideias de Bourdieu ganharam espaço a partir de 1960, período em que ele analisa as desigualdades existentes na sociedade, especialmente no espaço escolar francês. Para o pensador, a educação escolar é uma forma de reprodução social na qual os sujeitos são construídos socialmente.

---

3 Pierre Félix Bourdieu nasceu no ano de 1930 e faleceu em 2002. Atuou como sociólogo e filósofo francês. É reconhecido como um estudioso da área da educação na modernidade. Seus estudos buscavam compreender a organização da estrutura social, suas especificidades e a produção e reprodução das desigualdades sociais.

A fim de explicar a complexidade do mundo social, além do objetivismo e subjetivismo, Bourdieu (2007b) buscou outros elementos para compor sua teoria, considerando o conhecimento praxiológico. Através desse, o autor desenvolveu alguns conceitos para estabelecer o seu próprio percurso teórico-metodológico, a saber: habitus, campo, capital econômico, capital cultural, capital simbólico e capital social. De acordo com Almeida (2005, p. 141), Bourdieu:

Busca desenvolver sua teoria de acordo com o conhecimento praxiológico, que se constitui na relação dialética entre o agente e a sociedade. Não ignora, dessa forma, os conhecimentos objetivista e subjetivista, porém, retoma de cada um suas contribuições, integrando-os em vez de contrapô-los um ao outro. É nesse modo de conhecimento, fundado na relação entre o ator e a estrutura social, que Bourdieu ressalta dois conceitos fundamentais para a compreensão de sua teoria: *habitus* e campo. A noção de *habitus* refere-se a um processo em que o agente social incorpora as estruturas objetivas, produzindo a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade.

Ainda, para Bourdieu (2007<sup>a</sup>), a análise científica está concentrada nos atores e suas ações. Nessa perspectiva, o autor visa compreender as relações sociais e principalmente as ações coletivas, elementos fundamentais na sua investigação. Nesse mesmo seguimento, ele busca entender a dinâmica das práticas sociais através das estruturas simbólicas, sendo essas responsáveis na organização das coisas, das subordinações e das estruturas de dominação.

Alguns conceitos epistemológicos são utilizados por Bourdieu (2007b) para caracterizar a estrutura social, dentre eles o habitus. Esse conceito apresenta-se como um sistema de disposições e está relacionado a distintas maneiras dos sujeitos, como a de perceber, sentir, fazer e pensar. Determina, também, o gosto dos indivíduos por algumas coisas, em exemplo, pela música, leitura, obras de arte. A teoria bourdieusiana aponta que, por intermédio do habitus, os indivíduos aprendem um determinado estilo de vida (BOURDIEU, 2007b). Nesse mesmo enfoque, Pies (2011, p. 17) sinaliza que:

A relação entre *habitus* e prática se torna evidente porque ambos provocam e possibilitam ações na sociedade. O *habitus* trabalha com as probabilidades e possibilidades de ação, é inconsciente e se expressa através de diversas formas, seja no estilo de vida, nos gostos, nas maneiras de fazer as coisas, ou seja, está na ação humana. Na verdade, ele abrange uma multiplicidade de relações e dentre elas, a relação com a prática social. Bourdieu procura rejeitar as teorias que adotam a prática social como uma relação mecânica, a prática não pode ser reduzida a esquemas previamente estabelecidos e fixos.

Um dos pontos centrais da análise de Bourdieu (1996) são as relações de poder existente em diferenciados espaços da sociedade, tanto em períodos remotos quanto nos dias atuais. O autor

sinaliza que “a noção de espaço contém, em si, o princípio de uma apreensão relacional do mundo social: ela afirma, de fato, que toda a ‘realidade’ que designa reside na exterioridade mútua dos elementos que a compõem [...]” (BOURDIEU, 1996, p. 49). Em via de regra, na esfera social a palavra espaço é utilizada de forma corrente, tanto no dia a dia quanto nas diversas ciências. Contudo, em uma perspectiva bourdieusiana, ela assume um conceito específico que contempla o exterior, o interior e a produção social. De acordo com Santos (1996, p. 51), “o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá [...]”.

O espaço social global é definido por Bourdieu (1996) como um campo de forças, estruturado de arranjos, no qual dominantes e dominados passam a lutar por definidas posições. O autor descreve o espaço social global:

Como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças., contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura [...]. (BOURDIEU, 1996, p. 50).

Ao investigar a organização do mundo social, Bourdieu (2007b) dialoga com os pressupostos de Marx, com ênfase no Materialismo Histórico-Dialético<sup>4</sup>. Todavia, propõe que as relações sociais não estão somente vinculadas ao capital econômico, mas a outros componentes. O autor concorda com a teoria marxista sobre o capital econômico estar diretamente relacionado à posse do capital e a detenção dos meios de produção. No entanto, além do capital econômico, Bourdieu (2007b) destaca mais três conceitos para descrever as relações de poder: capital cultural, capital simbólico e capital social.

No entendimento de Bourdieu (2007b), o capital cultural pode existir sob três formas, a saber: no estado incorporado, através de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, a partir de bens culturais e o estado institucionalizado, sob a forma de objetivação. O capital cultural resulta da interação de todos os capitais. É classificado pelo autor da seguinte forma:

---

4 Karl Marx nasceu no ano de 1818 e faleceu em 1883. Era um filósofo alemão, crítico da desigualdade social derivada do sistema capitalista. Foi um dos criadores do Materialismo Histórico-Dialético, que visa a análise social e científica a partir da história da sociedade. Os estudos de Marx objetivavam a compreensão de três pontos: o materialismo (economia e trabalho), o histórico (modos de produção histórica) e o dialético (dinamismo da sociedade e lutas de classes).

O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc. e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 2007b, p. 74).

Já o capital simbólico é determinado pelo prestígio e honra que algumas pessoas possuem na sociedade, ou seja, o reconhecimento social estabelecido no decorrer de suas vidas, como nome, tradição, ou, assim dizendo, o prestígio adquirido ou herdado. Esse prestígio está vinculado à honra e ao reconhecimento. De acordo com Bourdieu (1996, p. 107).

O capital simbólico é uma propriedade qualquer (de qualquer tipo de capital, físico, econômico, cultural, social), percebida pelos agentes sociais cujas categorias de percepção são tais que eles podem entendê-las (percebê-las) e reconhecê-las, atribuindo-lhes valor. (Um exemplo: a honra nas sociedades mediterrâneas é uma forma típica de capital simbólico que só existe pela reputação, isto é, pela representação que os outros fazem dela, na medida em que compartilham um conjunto de crenças apropriadas a fazer com que percebam e apreciem certas propriedades e certas condutas como honrosas ou desonrosas).

O capital social é legitimado por hierarquias organizacionais, sendo definidas pelas relações de poder. Está diretamente ligado ao processo de mobilidade social, a partir da rede de relações em que as pessoas são capazes de se inserirem. Bourdieu (2007b, p. 67) assevera que o capital social:

[...] é o conjunto dos recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também que são unidos por ligações permanentes e úteis [...].

Considerando a perspectiva bourdieusiana, entende-se que embora a escola tenha a função de promover a igualdade social, ela acaba por ser produtora de desigualdade em virtude do sistema hierárquico determinado pelos habitus, campo e capital (econômico, cultural, simbólico e social). Com isso, entende-se que mesmo a escola divulgando-se como promotora do desenvolvimento social, nem todos os estudantes conseguirão atingir o mesmo *status* social.

## A INFÂNCIA DESVALIDA E A MODERNIZAÇÃO DO ESPAÇO URBANO

Em virtude da pobreza instaurada no Brasil no final do século XIX e início do XX, a vida das crianças na rua era algo que preocupava os governantes da época. Com a chegada da República em 1889, a aristocracia brasileira almejava ser uma sociedade abastada, baseada nos moldes europeus, os quais não aceitavam a presença de vagantes pelas ruas das cidades. Diversas iniciativas foram estabelecidas com o objetivo de retirar os andantes das ruas, dentre elas a qualificação para o exercício de um ofício ou profissão.

Nessa perspectiva, os infantes desvalidos passaram a contar com o auxílio do sistema assistencial, como as instituições de recolhimento, asilos, abrigos e roda de expostos<sup>5</sup>. Essas entidades tinham como finalidade prestar assistência às crianças desamparadas, especialmente as que viviam na rua, órfãs ou abandonadas pela família. Um dos principais interesses dos governantes em retirar esse público das ruas era consolidar uma sociedade moderna, através da regeneração e educação para o trabalho dos sujeitos marginalizados. Tal empreendimento era considerado como algo indispensável para o progresso do país.

Nesse panorama, o ensino do trabalho dedicado aos menores foi instaurado em diferentes locais do Brasil. Ainda no século XIX no Rio Grande do Sul, especificamente no Sul do Estado, a cidade de Rio Grande contou com a chegada dos primeiros padres salesianos. Eles criaram as Oficinas Profissionalizantes Salesianas, dando início ao desenvolvimento de algumas atividades de instrução, através de ofícios, destinadas a meninos desvalidos. A finalidade principal da instituição era proporcionar aos menores uma melhor condição de vida, dentre elas financeira. Ademais, ensinar os preceitos religiosos baseados no catolicismo, bem como o disciplinamento relacionado a prática do trabalho. Segundo a análise de Valle (2018, p. 55), as profissões ensinadas no educandário eram referentes “a marcenaria, mecânica, carpintaria civil, tipografia, encadernação e a alfaiataria”.

Com o crescimento dos centros urbanos, no século XIX e principalmente no início do século XX, o Brasil contava com um aumento expressivo da desigualdade social. Um dos resultados desse contraste foi a presença de crianças pobres nas diferentes indústrias distribuídas pelo país. Para as famílias carentes, a inserção das crianças no mercado de trabalho era uma forma de os menores

---

5 Inspiradas a partir das rodas dos mosteiros medievais na Europa, nas quais os indivíduos colocavam alimentos e objetos destinados aos religiosos ali residentes. “A roda era um cilindro de madeira com aberturas laterais, era colocado em uma parede e girava ao redor do próprio eixo, permitindo que as crianças fossem colocadas do lado de fora e recebidas no interior da instituição sem que o depositante fosse visto” (LONER; GILL, MAGALHÃES, 2017, p. 243-244).

auxiliarem nas despesas do lar, pois os adultos responsáveis não conseguiam arcar com todas as despesas da casa. Já o pensamento político e intelectualizado da elite brasileira visualizava o trabalho como uma forma de formação, disciplina e salvação da infância desfavorecida (DOURADO, 2009).

De acordo com Caldeira (2020), com a Lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888, que extingue o sistema escravocrata no Brasil, e com o advento da Proclamação da República, no ano de 1889, ocorreu no país as principais mudanças na educação institucionalizada. A autora sinaliza que “a instrução de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social passou a fazer parte das ações do governo” (CALDEIRA, 2020, p. 135). Ainda destaca que:

[...] a educação voltada para os “desvalidos da sorte” com a participação do Estado pode ser percebida no século XIX, constituindo-se em preocupação que precede o ideário republicano de ordenamento social, diante da crescente urbanização e dos problemas sociais daí advindos. Como exemplo, aponta-se a fundação de Escolas de Aprendizizes e de asilos para órfãos em diversas regiões do país, onde as crianças pobres eram preparadas para trabalhos artesanais ou domésticos (CALDEIRA, 2020, p. 135).

Com isso, no ano de 1909, duas décadas após a Proclamação da República do Brasil, Nilo Peçanha assumiu o governo do país e emitiu o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro, que estabelecia a criação de 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices. Deu-se início a Rede Federal de Ensino, resultando nas escolas técnicas e, posteriormente, nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), o que significou um marco na educação profissional brasileira.

## **A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO RIO GRANDE DO SUL**

No Rio Grande do Sul, o interesse em instruir o trabalhador remonta entre os anos de 1890 e 1930. Tal desejo consolidou-se a partir de algumas experiências de educação formal, em exemplo, a criação dos cursos noturnos. Esses, eram direcionados para a educação de jovens e crianças pobres, principalmente filhos de operários.

Ao estudar sobre as experiências do ensino técnico no Rio Grande do Sul, Stephanou (1990, p. 113) verificou que a ação do poder público “encontrava-se explicitamente marcada pela necessidade de ‘educar profissionalmente’ as crianças pobres, sendo relevante que o futuro trabalhador soubesse ‘ler - escrever - contar’”.

O Rio Grande do Sul contou com a consolidação do Instituto Técnico Parobé de Porto Alegre, que destinava-se principalmente à qualificação dos futuros trabalhadores. Um dos princípios da

instituição era o ensino de valores, desenvolvido a partir de práticas moralizadoras e disciplinadoras. Conforme assevera Stephanou (1990, p. 114):

[...] o que perpassava estas proposições era a necessidade de contrapor o “espaço de rua”, onde as crianças estão à mercê dos vícios e hábitos de vadiagem, o “espaço da escola” que através das práticas moralizadoras e da “terapia do trabalho” mantinha os menores ocupados e à salvo da corrupção moral.

Além do trabalho, outras formas de coerção utilizadas para educar a população pobre foi o disciplinamento e a corporificação de valores. Conforme Caldeira (2020, p. 100):

O trabalho era considerado uma das resoluções dos problemas sociais da época, entre eles o de tirar indivíduos do ócio, mantendo-o ocupado em atividades de interesse da elite. O subalterno ocupado não tinha tempo, por exemplo, para os “vícios sociais” da época, como a mendicância, o alcoolismo, o jogo, dentre outros. Dessa forma, o trabalhador acabava corroborando para a ordem e o progresso previsto pelo novo regime. Pensando no futuro trabalhador, a infância desvalida também foi atingida por estas novas ideias [...].

Nesse contexto, o uso da denominação de “pobres e desvalidos da sorte” refere-se as crianças que sofreram um processo de abandono e exclusão social. De acordo com Caldeira (2020), as instituições voltadas para os órfãos e “desvalidos da sorte” foram criadas em várias regiões do Brasil, como na cidade de Pelotas, a qual dispunha a roda dos expostos, patronato e asilos, certificando que o município pelotense possuía a infância desvalida, sendo necessário iniciativas voltadas para o amparo, acolhimento e educação de tais menores. A autora ainda destaca que “é essa infância pobre, sem valia, ‘desvalida da sorte’, infratora, que foi colocada em instituições educativas da cidade para também ser controlada e modelada de acordo com os princípios da época” (CALDEIRA, 2020, p. 42).

No início do século XX, o governo brasileiro preocupou-se em retirar as crianças, mendigos, velhos, mulheres e homens em situação de vulnerabilidade das ruas. Julgavam que tal iniciativa era algo necessário, pois visavam limpar a cidade, ou seja, eliminar a imagem de uma cidade empobrecida, com a presença de indivíduos em situação de miséria. A aristocracia pelotense vislumbrava uma cidade com aspecto de modernização, conforme os ideais nacionais.

Uma das iniciativas encontradas pelos governantes da época foi a criação dos cursos noturnos de instrução primária, disponibilizados na Biblioteca Pública Pelotense, cujo alvo eram trabalhadores adultos do sexo masculino. Entretanto, conforme Peres (2002), havia a presença de crianças. A



finalidade era retirar os menores das ruas e evitar que eles adquirissem hábitos negativos, como vícios e vadiagem. Com isso, o espaço escolar foi uma das formas encontradas de fazer com que os infantes aprendessem práticas moralizadoras e técnicas de trabalho, bem como os mantinha ocupados.

Nas primeiras décadas do século XX, o município pelotense contava com a presença de crianças em algumas empresas. Os menores estavam inseridos em diferentes profissões e atuavam em oficinas como aprendizes, com idade de oito e nove anos. Além das oficinas, as indústrias dispunham de atividades desenvolvidas pelos infantes, sendo que uma das principais funções realizadas era a tecelagem, tarefa praticada especialmente no interior das charqueadas, desenvolvida tanto por meninos quanto por adolescentes (LONER, 2016).

Nesse quadro, tanto no Brasil quanto no Rio Grande do Sul, como na cidade de Pelotas, em meados do século XX, o trabalho de crianças caracterizava-se como algo normal. Conforme dados do Censo de 1920, 1214 pessoas trabalhavam na indústria pelotense e possuíam menos de 20 anos, sendo 730 homens e 484 mulheres. Já nos transportes havia 218 meninos e somente 20 meninas. Ressalta-se que a distribuição dos meninos pelos diferentes ramos fabris ocorria de forma mais ou menos igualitária, diferentemente das meninas e jovens, em que a concentração ficava definida nos mesmos ramos direcionados para as mulheres adultas (LONER, 2016).

Nos primeiros 60 anos do século XX, o acesso as escolas públicas e as instituições de ensino era valorizado socialmente e limitado pela quantidade de instituições existentes no país, cujo a admissão as vagas era realizada por meio de exames de seleção. Os estabelecimentos de ensino eram formados pelos grupos escolares, ginásios, cursos de científico e escola normal. O público que frequentava esses educandários era proveniente da classe média e alta.

Todavia, a presença de indivíduos pobres era restrita, diversos motivos impediam a inserção dos desfavorecidos nas escolas públicas, privadas, religiosas e filantrópicas. Contudo, um dos principais empecilhos era o trabalho, assumido precocemente. Dessa forma, a trajetória da educação no Brasil, especialmente da escola pública, está atrelada a especificidades que a historiografia brasileira vem procurando entender através de estudos, tendo como exemplo a educação dos sujeitos pobres (VEIGA, 2008).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com a instauração da República em 1889, o governo republicano passa a idealizar o conceito de sociedade e busca implementar a modernidade no território brasileiro. Através do pensamento

republicano, várias reformas foram ganhando espaço no país, entre elas a urbana. Diante disso, algumas iniciativas foram realizadas para concretizar os interesses nacionais que iam ao encontro da modernização das cidades brasileiras, dentre elas fornecer instrução para os sujeitos pobres.

Diante das análises realizadas, foi possível identificar que a educação profissional no Brasil, no Rio Grande do Sul e na cidade de Pelotas, foi direcionada para a população pobre. Verificou-se que o principal interesse da governança era propiciar a qualificação profissional como forma de regenerar, disciplinar e, especialmente, gerar trabalhadores para o mundo do trabalho, além disso, promover a modernização do Brasil. Avaliou-se que o município pelotense é marcado por uma trajetória longínqua, atrelada a características específicas. Nesse sentido, constatou-se que a cidade de Pelotas apresenta de forma gradual o processo de organização do sistema educacional pelotense.

Avaliou-se, através deste estudo, que o interesse dos governantes do Brasil, no final do século XIX e início do século XX, foi conceder a educação para “os pobres e desvalidos da sorte”. Tal empreendimento tinha como propósito inserir esses sujeitos no mundo do trabalho, como forma de regeneração e disciplinamento. Todavia, identificou-se que o objetivo principal da governança brasileira foi implementar a modernização, e a presença dos pobres nas ruas das cidades não combinava com o ideal moderno almejado.

Nesse teor, foi possível identificar que a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em exemplo o Instituto Técnico Parobé, de Porto Alegre/RS, e similares, foram direcionadas para prestar atendimento aos sujeitos “pobres e desvalidos da sorte”, tendo como proposta específica formar trabalhadores qualificados para suprir as demandas do mercado de trabalho. Com isso, verificou-se que o público prioritário da educação profissional brasileira do século XIX e XX foi a população pobre. Dessa forma, implementou-se uma nova configuração de trabalhadores.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lenildes Ribeiro da Silva. Pierre Bourdieu: A transformação Social no Contexto de “a Reprodução”. **Revista Faculdade de Educação, Inter-Ação**, UFG, n. 30, p. 139-155, jan./jun. 2005

BRASIL. **Decreto nº 7. 566, de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 3.353 de maio de 1888 (Lei Áurea)**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM3353.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm)>. Acesso em: 10 de fev. 2021.

BRASIL. **Recenseamento do Brasil, 1920:** população. Vol. 4. Pt. 4 e 5. Rio de Janeiro: Diretoria Geral de Estatística, 1929.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. 6. ed. Campinas: Papiрус, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** In: MICELI, Sérgio (org.). São Paulo: Perspectiva, 2007a.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação.** In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (orgs.) Petrópolis: Vozes, 2007b.

CALDEIRA, Jeane dos Santos. **A infância desvalida institucionalizada em Pelotas/RS:** controle e ordenamento social nas páginas dos periódicos locais – décadas de 1910 a 1940. 2020. 272f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, 2020.

DOURADO, Ana Cristina Dubeux. História da Infância e Direitos da Criança. **Salto para o Futuro**, ano 19, n. 10, set. 2009.

LONER, Beatriz. **Construção de Classe:** operários de Pelotas e Rio Grande. Pelotas: Ed. UFPel, 2016.

LONER, Ana Beatriz; GILL, Almeida Lorena; MAGALHÃES, Mário Osório (orgs). Roda dos expostos. In: TOMASCHEWSKI, Cláudia. **Dicionário da História de Pelotas.** 3. ed. Pelotas: Editora da UFPel, 2017.

PERES, Eliane Teresinha. Sobre o silêncio das fontes. A trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. **Revista brasileira de história da educação**, n. 2, p. 75-102, jul./dez. 2002.

PIES, Neri Gervasio. **Capital Cultural e Educação em Bourdieu.** 2011. 69f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2011.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: HUCITEC, 1996.

STEPHANOU, Maria. **Forjando Novos Trabalhadores:** a experiência do ensino técnico – profissional no Rio Grande do Sul (1890 - 1930). 1990. 437f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

VALLE, Hardalla Santos. Imagens das Oficinas Profissionalizantes Salesianas na cidade do Rio Grande/RS (1910-1960). **História em Revista**, Pelotas, p. 51-71, v. 24/1, ago. 2018.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola Pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, n. 39, p. 502-596, set./dez. 2008.