

“Cultura, Saberes e Práticas”

MEMÓRIAS E HISTÓRIA DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL



Cultura, Saberes e Práticas

MEMÓRIAS E HISTÓRIA DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Governador
Geraldo Alckmin

Vice-Governador
Guilherme Afif Domingos

Secretário de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia
Paulo Alexandre Barbosa

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

Diretora Superintendente
Laura Laganá

Vice-Diretor Superintendente
César Silva

Chefe de Gabinete da Superintendência
Elenice Belmonte R. de Castro

Coordenadora da Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa
Helena Gemignani Peterossi

Coordenador do Ensino Superior de Graduação
Angelo Luiz Cortelazzo

Coordenador de Ensino Médio e Técnico
Almério Melquíades de Araújo

Coordenadora de Formação Inicial e Educação Continuada
Clara Maria de Souza Magalhães

Coordenador de Infraestrutura
Rubens Goldman

Coordenador de Gestão Administrativa e Financeira
Armando Natal Maurício

Coordenador de Recursos Humanos
Elio Lourenço Bolzani

Assessora de Comunicação
Gleise Santa Clara

Procurador Jurídico Chefe
Benedito Libério Bergamo

Organizadora
Maria Lucia Mendes de Carvalho

Cultura, Saberes e Práticas

MEMÓRIAS E HISTÓRIA DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Maria Lucia Mendes de Carvalho (org.)

São Paulo

CENTRO PAULA SOUZA

2011

Cultura, Saberes e Práticas
Memórias e História da Educação Profissional

Organizadora
Maria Lucia Mendes de Carvalho

Projeto gráfico e diagramação
Fátima Consales

Capa
Marta Maria Mendonça de Almeida

Revisão
Fernanda Mello Demai

Editoração, CTP, Impressão e acabamento
Imprensa Oficial do Estado de São Paulo

Dados de catalogação na Publicação

Carvalho, Maria Lucia Mendes de (org.) 1952 –
Cultura, Saberes e Práticas: Memórias e História da Educação Profissional.
São Paulo: Centro Paula Souza 2011.
336 p.
Bibliografia.

ISBN 978-85-99697-09-2

1. Educação Profissional. 2. História da Educação Profissional. 3. Memória.
4. Currículo. 5. Competências.

CDU

SUMÁRIO

Prefácio

Júlia Falivene Alves 7

Apresentação

Maria Lucia Mendes de Carvalho 11

A noção de competências na relação trabalho e educação: superando mitos e traçando horizontes

Marise Nogueira Ramos 15

A trajetória administrativa de Horácio Augusto da Silveira na primeira Superintendência da Educação Profissional em São Paulo (1934 a 1947)

Maria Lucia Mendes de Carvalho 35

O currículo escolar em educação profissional e a formação de parcerias: experiências e tendências do Centro Paula Souza

Fernanda Mello Demai 61

Mão-cabeça-coração na obra: avaliar competências profissionais e desenvolver pessoas – como o Senac-RS enfrenta este desafio

*Vera Regina Flocke Keller. Fabiane Franciscone.
Augusto Niche Teixeira* 79

Educação profissional e tecnológica no Brasil: entre a continuidade e a ruptura

Sueli Soares dos Santos Batista 95

Os destinatários do ensino profissional: dos desvalidos da sorte aos trabalhadores das escolas técnicas profissionais

Maria Teresa Garbin Machado 107

A imprensa mineira no início do século 20: fonte de pesquisa documental em diálogo com a história oral

Bernadeth Maria Pereira 127

Considerações sobre o ensino profissional a partir de relatos de ex-alunos da Escola José Martimiano da Silva de Ribeirão Preto, nas décadas de 40, 50 e 60

Ligia Aparecida C. Barone 147

Políticas de educação profissional no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas <i>Paula Elizabeth Nogueira Sales.</i> <i>Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira</i>	165
Trajetória escolar dos alunos da Etec Cônego José Bento: identidades e singularidades da primeira turma de alunos no cotidiano escolar do ensino técnico e profissionalizante, em Jacareí (1937-1940) <i>Julia Naomi Kanazawa</i>	185
A reforma do ensino técnico segundo os professores: estudo em duas escolas técnicas industriais gaúchas <i>Elisabete Zardo Búrigo</i>	203
O ensino de desenho nas obras de Rui Barbosa: tradução cultural e escolarização dos ofícios <i>Felipe Freitas de Souza</i>	219
A disciplina de desenho técnico na escola industrial de Florianópolis: o caderno do professor Franklin Cascaes <i>Denise Araujo Meire</i>	237
Pedagogia do capital: uma análise crítica da influência da teoria do capital humano nas políticas de educação profissional no Brasil em tempos neoliberais <i>Edjane dos Santos Silva</i>	251
Da teoria democrática à prática democrática: análise de uma experiência de gestão da Escola Técnica Estadual Bento Quirino <i>Américo Baptista Villela</i>	269
Ensino de arte e formação profissional feminina: mercado de trabalho na primeira metade do século XX <i>Carolina Marielli Barreto</i>	281
Mecanismos de regulação e as políticas para a educação profissional nos governos FHC e Lula <i>Claudino Ortigara</i>	301
Por uma história da educação profissional: contribuições e desafios de pesquisas em história oral <i>Suzana Lopes Salgado Ribeiro</i>	321

PREFÁCIO

Foi com imensa satisfação e muito honrada que recebi o convite para fazer o prefácio desse livro que, *em boa hora*, veio coroar a dedicação das equipes de professores que, ao longo de uma década e meia, têm trabalhado em Projetos de Memória do Centro Paula Souza (CPS) – sempre incentivados pelo Coordenador da Unidade de Ensino Médio e Técnico (Cetec), Prof. Almério Melquíades de Araújo – projetos esses dedicados à difusão das práticas de valorização, conservação, preservação e ampliação dos acervos documentais que registram a história da educação profissional no Brasil.

Digo *em boa hora*, porque justamente neste ano de 2011 comemora-se o centenário de três das escolas mais antigas da rede do Centro Paula Souza: a Etec Carlos de Campos, a Etec Getúlio Vargas e a Etec João Belarmino.

Nos últimos quinze anos, muitas conquistas foram feitas na concretização do sonho de ter registros documentais das escolas adequadamente localizados e armazenados: ou seja, recuperados, avaliados, classificados, registrados e devidamente arquivados e cuidados, para que sejam preservados e possam constituir acervos valiosos e disponível aos pesquisadores que desejam reconstituir caminhos e identidades que se construíram no decorrer da história da educação profissional.

O primeiro passo para a concretização desse sonho foi dado em 1997, quando se firmou uma parceria entre o Centro Paula Souza, o Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (CME-FEUSP) e a Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado de São Paulo (Fapesp) para início do projeto *Pesquisa sobre o Ensino Público Profissional no Estado de São Paulo: Memória Institucional e Transformações Histórico-Espaciais*, denominação essa que, por sua extensão, foi extra-oficialmente abreviada para *Projeto Historiografia*.

Com o apoio financeiro da Fapesp, o apoio científico e tecnológico do CME-FEUSP e o trabalho dos professores pesquisadores das oito escolas do CPS integrantes do projeto e de uma Professora

Responsável por Projetos na Cetec, que os coordenou, foi possível resgatar documentos que até então estavam ordenados de maneira aleatória ou até mesmo desordenados; alguns armazenados em locais inadequados e de forma imprópria à sua conservação; outros perdidos, porque não havia espaço ou local determinados para eles, e acontecia até mesmo de se encontrarem verdadeiras preciosidades documentais fora das Escolas, em posse de pessoas que procuravam guardá-las por motivos afetivos ou até mesmo para defendê-las da deterioração devida às más condições de armazenagem na sua instituição.

Enfim, muito da memória que poderia ser material para a reconstituição da história das escolas, do CPS, da educação profissional no estado de São Paulo e até mesmo no Brasil estava registrada documentalmente ou na recordação de pessoas que haviam tido contato – como alunos, professores, pais de alunos ou funcionários – com as oito escolas que integravam o projeto: as Escolas Técnicas Estaduais (Etec) Escolástica Rosa em parceria com a Aristóteles Ferreira (Santos), Carlos de Campos (São Paulo), João Belarmino (Amparo), Getúlio Vargas (São Paulo), Bento Quirino (Campinas), Cônego José Bento (Jacareí), Dr. Júlio Cardoso (Franca) e Fernando Prestes (Sorocaba).

De 1997 a 2001, com esse projeto foram criados e instalados os oito Centros de Memória, com acervos históricos documentais organizados e prontos para serem manuseados (com luvas e máscaras, é lógico!) e consultados pelos alunos, professores, pesquisadores da Academia, jornalistas e quem mais quisesse e necessitasse fazê-lo.

Os Centros de Memória estavam inaugurados, depois de anos de trabalho árduo e ao mesmo tempo gratificante de professores com alunos voluntários, que descobriam “tesouros perdidos” no mar de papéis que constituíam os arquivos de documentos permanentes, contraditoriamente denominados “Arquivos Mortos”.

Durante o decorrer do projeto, tais Arquivos conquistaram sua dignidade e passaram a ser conhecidos como Arquivos Permanentes ou Históricos – nome mais apropriado, pois o que mais há em seus documentos é a **memória viva** de pessoas, coisas, trabalhos, desafios, conquistas, perdas, criações que fizeram parte do passado das escolas.

Em 2001, os Centros de Memória já estavam inaugurados e a parceria com o CME-FEUSP e com a Fapesp já estava terminada... *E agora, José, a festa acabou?*

Não, não acabou! Ela estava apenas começando. Tratava-se, a partir dali, de *dinamizar e vitalizar os Centros de Memória* e, então, a Cetec aprovou e arcou com a responsabilidade de viabilizar os projetos propostos para isso. Daí em diante, as escolas abriram as portas dos Centros de Memória para seus alunos e os de outras instituições para visitas monitoradas; organizaram exposições; promoveram eventos comemorativos e concursos; organizaram oficinas de trabalho; receberam pesquisadores... Enfim, estavam cumprindo suas missões.

Mas ainda faltava uma coisa muito importante: motivar a curiosidade, despertar o desejo, incentivar a coragem e desafiar as barreiras dos educadores para que se propusessem a iniciar trabalhos de pesquisa que lhes possibilitassem conhecer melhor a identidade e a história da escola, da sua profissão e de sua área de atuação; como eram as práticas escolares, os materiais didáticos, as metodologias de ensino utilizadas no passado; como iniciou-se a sua Instituição e as mudanças pelas quais ela passou; quais foram as transformações ocorridas na educação; como eram formados os adolescentes e jovens para uma profissão nas diferentes décadas do século vinte, comparativamente com o presente.

Foi então que, em 2008, constituiu-se o *Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História de Educação Profissional*, sob a responsabilidade da Prof^a Maria Lucia Mendes de Carvalho. Ela reuniu colegas de escolas que tinham Centros de Memória, de escolas que não tinham e de outras instituições, motivou-os a elaborarem pesquisas ou apresentarem as que já haviam realizado e, com os materiais daí resultantes organizou dois *Encontros de Memórias e História da Educação Profissional*. Desse último, de 2010, é que nasceu a ideia, agora concretizada, da edição do livro *Culturas, Saberes e Práticas: Memórias e História da Educação Profissional*.

Portanto, é com muita alegria que vejo, com a edição dessa obra, que o maior objetivo do Projeto Historiografia, lá nos idos de 1996, foi atingido: o de difundir o gosto pelo estudo e pesquisa

da História da Educação Profissional, não só no âmbito do Centro Paula Souza, mas de outras Instituições também. Nesse livro, além dos artigos escritos por professores de Etec e da Unidade de Ensino Médio e Técnico do CPS também temos a contribuição de pesquisadores do SENAC do RS; dos CEFET de MG e RJ; da PUC de MG; da Universidade Federal do RS; do Instituto Federal de SC; do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de MG; da Universidade do Estado do RJ e do Núcleo de Estudos de História Oral da USP.

Parabéns Maria Lucia Mendes de Carvalho pelo seu trabalho frente ao *Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História de Educação Profissional* e pela organização dessa obra. Parabéns aos autores dos artigos pela competência e feliz escolha dos temas tratados. Parabéns Prof. Almério Melquíades de Araújo pelo incentivo e apoio aos projetos.

Essa publicação acrescenta, com muita qualidade, textos de memória e história ao acervo documental do Centro Paula Souza.

Júlia Falivene Alves
Ex -Professora Responsável pelo
Projeto Historiografia – Cetec do Centro Paula Souza

APRESENTAÇÃO

A história da educação brasileira ganha relevância a partir da década de 1980, quando grupos de pesquisas são criados nas universidades e eventos promovidos para debater questões sobre: o ensino de história da educação, a historiografia e memória da educação, a história das instituições, as legislações educacionais, os currículos escolares, a cultura escolar, as práticas pedagógicas, a profissão docente, entre outras. Durante esses eventos de intercâmbio de ideias e apresentação de pesquisas realizadas no campo da história da educação brasileira poucos trabalhos se referem à educação profissional.

Em 2008, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional é criado na Unidade de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza. Este grupo tem por finalidade levantar, analisar e divulgar informações de estudos e pesquisas sobre as origens de escolas técnicas nos municípios, dos currículos de cursos técnicos e tecnológicos, das práticas escolares e pedagógicas, da cultura escolar e das políticas de educação e saúde no ensino profissional.

O Centro Paula Souza é uma instituição estadual de educação profissional e, desde 1969, oferece cursos técnicos e tecnológicos, além de ter incorporado as escolas centenárias do ensino profissional público no estado de São Paulo.

Nesta instituição arquivos escolares estão disponibilizados para a pesquisa em oito escolas técnicas, denominados Centros de Memória, dois deles estão em São Paulo e os outros em Amparo, Campinas, Franca, Jacaréí, Santos e Sorocaba. Os resultados dos estudos e pesquisas realizados em arquivos escolares, em centros de informações universitários ou de jornais locais por docentes e estudantes do Centro Paula Souza são apresentados em eventos de intercâmbio na instituição.

O livro “Cultura, Saberes e Práticas” traz dezoito artigos de pesquisas realizadas nas escolas técnicas, nas faculdades de tecnologia e na academia por docentes, que tratam de questões relaciona-

das às políticas de educação profissional para organização institucional e elaboração de currículos de cursos técnicos e tecnológicos. Destes artigos, três autores destacam a importância da disciplina de desenho em diferentes percursos curriculares para formação profissional masculina ou feminina, enquanto outros autores se utilizam de entrevistas ou da história oral para compreender a trajetória, impasses e perspectivas da educação profissional no Brasil. Estes artigos são palestras temáticas apresentadas no II Encontro de Memórias e História da Educação Profissional que aconteceu em São Paulo, entre 16 e 17 de setembro de 2010, sendo oito do Centro Paula Souza e oito de instituições que atuam ou desenvolvem pesquisas em educação profissional.

Este livro apresenta também os artigos de docentes convidados para a abertura e o encerramento desse evento. O artigo intitulado “A noção de competências na relação trabalho e educação: superando mitos e traçando horizontes”, de Marise Nogueira Ramos, abre esse evento com uma palestra acadêmica sobre a pedagogia das competências. A autora apresenta o pensamento de Phillipe Perrenoud, considerado um dos teóricos responsáveis pela defesa e difusão da pedagogia das competências, e ressalta que a dinâmica econômica e política contemporânea exigem uma nova cultura, com sujeitos flexíveis e adaptáveis à imprevisibilidade inerente a esse tempo, e procurando desenvolver todos os seus recursos para se manterem produtivos. Para a palestra de encerramento do evento Suzana Lopes Salgado Ribeiro, autora do artigo “Por uma história da educação profissional: contribuições e desafios de pesquisas em história oral”, afirma que as pesquisas sobre a história da educação profissional brasileira têm aberto um caminho para o desbravamento de diferentes temas, objetos, teorias e métodos, e que sobre estes últimos, destacam-se os trabalhos sobre identidade, produzidos por meio dos registros de narrativas com base na memória de pessoas, advindos da prática de pesquisa com história oral. A autora discute neste artigo a importância do apoio institucional para a gestão e a manutenção dos arquivos escolares, de forma a viabilizar o acesso e a preservação da história das instituições.

O livro “Cultura, Saberes e Práticas” traz as vozes de pesquisadores e docentes que contribuíram para esclarecer, neste tempo presente, a relação com o passado da educação profissional. Esperamos que a leitura deste livro seja um estímulo para outros professores se engajarem em projetos de estudos e pesquisas sobre memórias e história da educação profissional.

Maria Lucia Mendes de Carvalho
São Paulo, 13 de outubro de 2011

A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO: SUPERANDO MITOS E TRAÇANDO HORIZONTES

Marise Nogueira Ramos
UERJ/Fiocruz/CEFETEQ

As reformas educacionais que ocorreram no Brasil a partir dos anos de 1990 se caracterizaram por promover mudanças nos planos político e cultural. Por um lado, vimos a educação se configurar como um serviço privado ofertado pelo mercado, apenas sob a regulação do Estado. Por outro lado, buscou-se instaurar no senso comum dos educadores e da sociedade em geral, a crença de que a solução para os problemas da educação e da escola estaria na adoção de uma “nova” pedagogia, a pedagogia das competências.

Ainda que a finalidade econômica da educação tenha se imposto historicamente ao princípio do direito social, é preciso reconhecer que o cumprimento da promessa, enunciada pela teoria do capital humano, de integração dos sujeitos ao mercado e das nações ao desenvolvimento econômico por meio da educação, exigia a atuação do Estado. A partir dos anos de 1990, sob o ideário neoliberal, tanto essa promessa não se cumpriu, quanto o sujeito que assume primordialmente a responsabilidade pela oferta educacional não é o Estado, mas sim o mercado.

O princípio de se controlar o crescimento da dívida pública mediante o controle das contas primárias, principalmente na forma

dos gastos sociais – tal como foi recomendado pelo Consenso de Washington – fundamentou os processos de privatização dos serviços públicos, inclusive a educação. Com isto, a educação tornou-se uma mercadoria tão necessária quanto descartável, frente à supremacia e à instabilidade do mercado.

Esse fenômeno constituiu-se, juntamente com outros artifícios econômicos e políticos, numa contramedida à crise de acumulação do capital que se manifesta a partir dos anos de 1970, cuja face mais conhecida pela sociedade foi o desemprego. A promessa enunciada pela teoria do capital humano foi se desintegrando¹ e países de capitalismo dependente não se tornaram *desenvolvidos*.

O investimento em educação, seja pelo Estado, seja pelo indivíduo, não redundou em tantos benefícios como previamente enunciado. Nesse contexto, uma sociedade alinhada com as tendências mundiais seria uma sociedade de livre mercado. Nenhum projeto a longo prazo poderia ser cumprido. Indivíduos inseridos na sociedade contemporânea seriam flexíveis e adaptáveis à imprevisibilidade inerentes a esse tempo e deveriam procurar desenvolver todos os seus recursos para se manterem produtivos. Os países deveriam estar preparados para as constantes crises financeiras supostamente inerentes ao capitalismo globalizado.

Rompia-se, assim, com os padrões da modernidade que caracterizaram as sociedades ocidentais no século XX. Um novo consenso em torno de princípios e valores deveria ser educado. Na verdade, a dinâmica econômica e política contemporânea exigia a conformação de uma nova cultura que vem sendo chamada de pós-moderna². A pedagogia das competências expressa essa nova cultura na relação entre o trabalho e a educação. Não mais se esperaria que a posse de um diploma correspondesse a garantia de um emprego. Nem mesmo que a escolaridade agregasse valor à força de trabalho, possibilitando a elevação dos salários e a possível mobilidade social.

¹ Uma rica análise desse processo pode ser encontrada em Gentili (1998).

² Friederich Jameson afirma que não se pode dizer que a cultura pós-moderna é algo totalmente novo, mas, certamente, corresponde à lógica cultural do capitalismo tardio. (Jameson, 1996)

Também a produtividade do trabalho e, assim, as perspectivas de obtenção de lucro pelos empresários e de desenvolvimento baseado no aumento da produtividade não dependeriam da qualificação dos trabalhadores. Se, por um lado, a acumulação do capital passou a se guiar cada vez menos por sua capacidade produtiva, mas sim por seu potencial de juros, por outro lado, o avanço tecnológico e a simplificação de muitas operações passaram a relativizar a importância do saber especializado. A integração econômica e social, tanto das empresas quanto das pessoas, dependeria da capacidade de desenvolvimento de competências flexíveis para se manterem no mercado; caso contrário, as primeiras poderiam falir, as segundas, tornarem-se inimpregáveis³. Configura-se, a partir de então, uma pedagogia das competências. Se, para as empresas, ela se converteu em modelos de gestão, para as pessoas, a pedagogia das competências configurou-se como um ideário a orientar sua formação escolar e sua conduta nas relações de trabalho. É sobre esses aspectos que nos deteremos.

A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS COMO A REDEFINIÇÃO DE UM MODELO PEDAGÓGICO (NEO)PRAGMÁTICO E (NEO)TECNICISTA

No Brasil, as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico⁴, instituídas pelo Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação Nº 16/99 define a competência profissional como a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela

³ Veja-se a definição da noção de empregabilidade no texto de Frigotto, nesta coletânea.

⁴ Usamos aqui a nomenclatura que consta das regulamentações do CNE ainda vigentes, instituída pelo Decreto nº 2.208/97. Apesar desse decreto ter sido revogado e de o decreto nº 5.154/2004 ter definido esse tipo de ensino como educação profissional técnica de nível médio, as diretrizes curriculares nacionais ainda não foram revistas. No momento em que escrevemos este texto, a sociedade enfrenta o debate com o CNE que propõe essa revisão em bases profundamente conservadoras.

natureza do trabalho. Já no âmbito da educação básica, encontramos a seguinte definição de competência: “competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer”. (Brasil. MEC. ENEM - Documento Básico 2000, 1999, p. 7)

Enquanto as primeiras definições abordam a competência do ponto de vista da ação, esta última a coloca no plano da cognição. Por essa segunda abordagem, as competências seriam as estruturas ou os esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes formalizados. A estrutura dinâmica das competências incorpora a ideia da construtividade do conhecimento⁵, pela qual se compreende ocorrer um *desequilíbrio* quando o sujeito se defronta com situações desconhecidas ou desafiadoras. Diante de um desequilíbrio estruturalmente perturbador, o sujeito reorganizaria seu pensamento num nível mais elevado do que o previamente atingido, num processo recursivo que conduziria a um crescimento indefinido dos conhecimentos nos planos quantitativo e qualitativo.

Um dos teóricos responsáveis pela ampla defesa e difusão da pedagogia das competências é Phillippe Perrenoud. Este expõe seu pensamento sobre a pedagogia das competências especialmente em uma obra em que discute a construção de competências desde a escola (PERRENOUD, 1999). Ainda que considere que o desenvolvimento mais metódico de competências desde a escola possa ser uma via para sair da crise do sistema educacional – lembremos que ele fala dos países europeus –, o autor chama a atenção, corretamente, para o fato de que esse conceito e o problema não são novos. Argumenta que, na escola, tratou-se sempre de desenvolver as “faculdades gerais” ou o “pensamento”, além da assimilação dos conhecimentos. A abordagem dita “por competências”, então, não faria mais do que acentuar essa orientação.

⁵ Em Ramos (2001) problematizamos a abordagem construtivista de Piaget apontando seus limites.

Ele ressalta, ainda, que a abordagem por competências não rejeita nem os conteúdos, nem as disciplinas, mas sim acentua sua implementação. A abordagem por competências seria uma questão de continuidade – pois a escola jamais pretendeu outra coisa – e de mudança, de ruptura até – pois as rotinas didáticas, as compartimentações disciplinares, a segmentação do currículo, o peso da avaliação e da seleção, as imposições da organização escolar, a necessidade de tornar rotineiros o ofício de professor e o ofício de aluno têm levado a pedagogias que, às vezes, não contribuem muito para construir competências, mas apenas para obter aprovação em exames.

A mudança fundamentalmente ocorreria em relação ao referencial a partir do qual se selecionariam os conteúdos, ou seja, não mais a partir das ciências, mas da prática ou das condutas esperadas.⁶ Como o próprio Perrenoud diz, a inovação consistiria não em fazer emergir a ideia de competência na escola, mas sim em aceitar “todo programa orientado pelo desenvolvimento de competências, as quais têm um poder de gerenciamento sobre os conhecimentos disciplinares” (TARDIF, 1996, *apud* PERRENOUD, 1999, p. 15).

Perrenoud analisa a relação entre competências, objetivos e desempenhos. Para ele, os objetivos são simplesmente as metas explícitas e comunicáveis aos estudantes, cuja realização deve ser avaliada. Sendo assim, diz ele, “falar a respeito de competência, porém, não acrescenta muita coisa à ideia de objetivo. Pode-se, aliás, ensinar e avaliar por objetivos sem se preocupar com a transferência dos conhecimentos e, menos ainda, com sua mobilização diante de situações complexas” (PERRENOUD, 1999, p. 19).

O desempenho observado, por sua vez, seria um indicador mais ou menos confiável de uma competência, supostamente mais estável, que é medido indiretamente. Mas, afirma ele, o fato de a competência, invisível, só poder ser abordada através de desempenhos observáveis não acaba com a questão de sua conceitualiza-

⁶ Discutiremos esses aspectos no item em que faremos um confronto entre as perspectivas pedagógicas aqui apresentadas.

ção, ainda que se reconheça ser possível descrever um conjunto de ações que remetesse para a competência subjacente sem perguntar como funciona.

A abordagem de Perrenoud é fortemente cognitiva, entendendo que a competência orquestraria um conjunto de esquemas mentais, tais como percepção, avaliação, ação, etc. A aprendizagem ocorreria por meio do “pensamento reflexivo”, que se instaura quando o sujeito desenvolve respostas originais e eficazes para problemas novos. O pensamento reflexivo seria a tomada de consciência, ao mesmo tempo, do obstáculo, dos limites dos conhecimentos e dos esquemas disponíveis, diante de uma situação que não pode ser enfrentada com a simples acomodação das estruturas constituídas.

O autor considera que a escola se baseia na transferência de conhecimentos, enquanto que essa transferência e a construção de competências são delegadas à prática (profissional e/ou social). Ao contrário disto, pode-se deduzir que a implementação de uma formação deveria, primeiro identificar as situações de referências – práticas sociais, situações problemáticas, de trabalho, etc. – para detectar competências e seleção de conhecimentos, ao que ele designa como princípio de transposição didática.

Os conhecimentos adquiririam um sentido intimamente relacionado às competências que se pretende desenvolver, mediante a ideia de que uma abordagem por competências determinaria o lugar dos conhecimentos na ação. Eles seriam recursos, frequentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e tomar decisões. Assim, os conhecimentos só valeriam quando disponíveis no momento certo e quando conseguem “entrar em sintonia” com a situação.

Os métodos de ensino, para Perrenoud, deveriam confrontar o aluno, regular e intensamente, com problemas numerosos, complexos e realistas, que mobilizem diversos tipos de recursos cognitivos. Ao professor caberia negociar e conduzir projetos com os alunos, propondo situações-problemas e negociando-as para que se tornem significativas e mobilizadoras para os alunos. O professor deveria identificar e ajudar o aluno a identificar o obstáculo e torná-lo o ponto nodal da ação pedagógica. Os percursos de formação deve-

riam ser individualizados, levando à ruptura com a segmentação do currículo em programas anuais.

Temos, aqui, uma sistematização da pedagogia das competências como uma corrente pedagógica. Nessas considerações, observamos uma aproximação significativa com o pragmatismo e com o construtivismo piagetiano. Mas é para a armadilha do tecnicismo e do condutivismo que essa pedagogia tende a nos levar.

Ao ser tornar referência para a organização curricular, a competência toma o número plural – *competências* –, buscando designar os conteúdos particulares de atividades. A transferência desses conteúdos para a formação, orientada para os desempenhos esperados conformam os enunciados de competências e, assim, uma pedagogia definida por seus objetivos e métodos e validada pelas competências que se pretende produzir. Quando se enunciam as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, é a dimensão da ação e não da cognição, que predomina

Portanto, uma das características da pedagogia das competências é evidenciar a relação entre os aprendizados e as situações em que esses serão úteis. Daí sua raiz eminentemente pragmática. Os métodos, por sua vez, assumem papel muito relevante nessas orientações, exigindo-se atenção prioritária no planejamento do currículo, este representado por um conjunto contextualizado de situações-meio, voltado para a geração de competências supostamente requeridas pelo processo produtivo e pela prática utilitária. Essas características evidenciam um duplo viés da pedagogia das competências: por um lado, despertam um (neo)pragmatismo; por outro, um (neo)tecnicismo. Neste último caso, vê-se que elas: a) reduzem as chamadas competências a desempenhos observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao desempenho que ele pode desencadear; c) consideram a atividade competente como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; e d) não colocam a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjazem aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade.

Em contraposição, se compreendida como esquemas cognitivos, as competências não poderiam ser enunciadas da forma

objetiva como se faz. Isto é, quando se tenta nomear, classificar, repertoriar competências, acrescentando-se ao verbo *saber* ou à locução *ser capaz de*, uma expressão que caracteriza uma ação ou um conjunto de ações, o que se designa é, na verdade, uma atividade e não a competência. A competência é o que subjaz, o que estrutura ou o que sustenta a atividade. Esse é um problema intrínseco à formulação de uma pedagogia das competências, no sentido estrito do termo *pedagogia*, isto é, como uma atividade social que engloba seleção de saberes a serem transmitidos pela escola, sua organização, sua distribuição numa instituição diferenciada e hierarquizada, sua transmissão por agentes especializados e sua avaliação por métodos apropriados.

O contorno desse problema tem-se dado em dois sentidos. Pelo primeiro, instaura-se uma formação condutivista e tecnicista, mediante a transposição de situações típicas de trabalho para o currículo e a realização do ensino centrado em desempenhos. Tais situações, à medida que demandam determinadas competências do trabalhador, são também a referência para a proposição de módulos de ensino – unidades pedagógicas autônomas que visariam ao desenvolvimento de um conjunto de competências correspondentes a ocupações ou funções de trabalho – que podem compor diferentes itinerários formativos, conforme demandas e necessidades da produção.

O desenho de tais itinerários seria provocado por mudanças na produção, a exemplo de inovações tecnológicas ou mesmo da extinção de ocupações e criação de outras, que exigiriam do trabalhador o desenvolvimento de novas competências. A propalada formação flexível ocorre então, por meio da fragmentação curricular e de um tipo de “rotatividade” formativa. Enquanto um currículo flexível é entendido como um dispositivo que proporciona ao trabalhador oportunidades de se atualizar ou requalificar, por diferentes itinerários formativos, frente às instabilidades da produção; o trabalhador flexível, por sua vez, vem a ser aquele capaz de renovar permanentemente suas competências, aproveitando diversas oportunidades, dentre as quais, a oferta desses currículos flexíveis. Esta é a forma como a pedagogia das competências tem se concretizado na educação profissional.

Essa lógica se opõe à formação unitária configurada por proporcionar aos estudantes a apreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção, os quais, por sua vez, estruturariam as profissões. Profissionais assim formados certamente seriam flexíveis no sentido de terem a base que possibilita a rápida compreensão de o domínio transformações e inovações produtivas. Ou seja, uma flexibilidade de natureza unitária que conduz os sujeitos ao enfrentamento dos desafios, ao contrário de uma formação fragmentada, que exige do trabalhador uma permanente adaptação, sem que tenha os instrumentos para a ação autônoma e transformadora própria de uma práxis social e produtiva crítica.

A outra forma de se contornar o problema intrínseco à pedagogia das competências, qual seja, enunciar-se como uma pedagogia construtivista baseada no “pensamento flexível” – elementos do pragmatismo clássico – e implantar-se como uma pedagogia condutivista, recorre às chamadas competências gerais e/ou transversais. A escolha dessas competências, segundo Perrenoud (1999) dependeria da resposta à pergunta sobre que tipo de seres humanos a escola quer formar, com vista a que práticas familiares, sexuais, políticas, sindicais, artísticas, esportivas, associativas, etc.

Sendo a adaptação, a flexibilidade e o individualismo, valores hegemônicos da contemporaneidade, o foco do processo educativo é a adaptação do sujeito, de seu projeto e de sua personalidade ao contexto do trabalho flexível, que inclui o desemprego. O tipo de homem que se quer formar, então, é o homem como ser natural e biológico voltado para si e para sua sobrevivência independente dos outros. A esta concepção se homem se coaduna uma concepção de conhecimento, definido como a representação subjetiva que temos da realidade. Na vida individual seria possível elaborar um projeto flexível o suficiente para reverter-se no projeto possível.

Por princípio, então, a educação deveria abandonar a suposição da existência de saberes socialmente construídos e universalmente aceitos, a serem transmitidos. Nesse contexto, a função do professor seria criar as condições para que os alunos construam suas próprias representações sobre algo. A educação não teria mais

o compromisso com a transmissão de conhecimentos científicos socialmente construídos e universalmente aceitos, mas com a geração de oportunidade para que os alunos possam se defrontar com eles e, a partir deles, localizar-se diante de uma realidade objetiva, reconstruindo-os subjetivamente em benefício de seu projeto e com o traço de sua personalidade, a serviço de suas competências.

É essa a lógica que preside a adoção da pedagogia das competências na educação básica, adequadamente resumida pelo lema do “aprender a aprender”. Seu aporte epistemológico é o relativismo e o contrutivismo radical do (neo)pragmatismo. É a própria lógica cultural pós-moderna.

O que foi exposto nos mostra a reconfiguração do papel da escola operada pela pedagogia das competências. Se a escola moderna comprometeu-se com a sustentação do núcleo básico da socialização conferido pela família e com a construção de identidades individuais e sociais, contribuindo, assim, para a identificação dos projetos subjetivos com um projeto de sociedade; na pós-modernidade a escola é uma instituição mediadora da constituição da alteridade e de identidades autônomas e flexíveis, contribuindo para a elaboração dos projetos subjetivos no sentido de torná-los maleáveis o suficiente para transformar-se no projeto possível frente à instabilidade da vida contemporânea.

A pedagogia das competências como expressão da cultura pós-moderna nas relações de trabalho

Entendemos a pedagogia também como o processo de conformação cultural dos grupos sociais, por meio de práticas que buscam educar o senso comum dos sujeitos que os constituem. Trata-se, nesse caso, de relacioná-la aos processos ideológicos que conferem a direção política e cultural à sociedade e que, portanto, abrangem a escola, mas, também, outros aparelhos, designados, por esses mo-

tivos, como aparelhos privados de hegemonia⁷. Assumem essa finalidade, além da escola os diversos espaços e meios de elaboração, debate e difusão de ideias, conceitos e concepções.

Por isto, cabe recuperar, aqui, o fato de que a emergência da pedagogia das competências é acompanhada de um fenômeno observado no mundo produtivo, de eliminação de postos de trabalho e redefinição de seus conteúdos de trabalho à luz do avanço tecnológico, promovendo um reordenamento social das qualificações. Enquanto o conceito de qualificação se consolidou como um dos conceitos-chave para a classificação dos empregos, por sua multidimensionalidade social e coletiva, apoiando-se especialmente na formação recebida inicialmente, as competências aparecem destacando os atributos individuais do trabalhador.

Segundo o discurso contemporâneo das empresas, o apelo às competências requeridas pelo emprego já não está ligado (ao menos formalmente) à formação inicial. Ou, em outras palavras, as práticas cognitivas dos trabalhadores, necessárias e relativamente desconhecidas, podem não ser representadas pelas classificações profissionais ou pelos certificados escolares. Essas competências podem ter sido adquiridas em empregos anteriores, em estágios, longos ou breves, de formação contínua, mas também em atividades lúdicas, de interesse público fora da profissão, atividades familiares, etc.

Além de atender ao propósito de reordenar a relação entre escola e emprego, a pedagogia das competências visa também institucionalizar novas formas de educar os trabalhadores no contexto político-econômico neoliberal, entremeado a uma cultura chamada de pós-moderna. Por isto, a pedagogia das competências não se limita à escola, mas visa se instaurar nas diversas práticas sociais pelas quais as pessoas se educam.

⁷ Exercer a hegemonia, em Gramsci, significa obter o consentimento ativo dos governados mediante a ação política e cultural de organizações da sociedade civil aos quais ele denominou de aparelhos privados de hegemonia. Sobre isto, sugerimos a leitura de Gramsci (1991)

Nesse contexto, a noção de competência vem compor o conjunto de novos signos e significados talhados na cultura expressiva do estágio de acumulação flexível do capital, desempenhando um papel específico na representação dos processos de formação e de comportamento do trabalhador na sociedade. A pedagogia das competências é caracterizada por uma concepção eminentemente pragmática, capaz de gerir as incertezas e a levar em conta mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar.

Assim, o desenvolvimento de uma pedagogia centrada nessa noção possui validade econômico-social e também cultural, posto que à educação se confere a função de adequar psicologicamente os trabalhadores aos novos padrões de produção. O novo senso comum, de caráter conservador e liberal, compreende que as relações de trabalho atuais e os mecanismos de inclusão social se pautam pela competência individual.

A competência, inicialmente um aspecto de diferenciação individual, é tomada como fator econômico e se reverte em benefício do consenso social, envolvendo todos os trabalhadores supostamente numa única classe: a capitalista; ao mesmo tempo, forma-se um consenso em torno do capitalismo como o único modo de produção capaz de manter o equilíbrio e a justiça social. Em síntese, a questão da luta de classe é resolvida pelo desenvolvimento e pelo aproveitamento adequado das competências individuais, de modo que a possibilidade de inclusão social subordina-se à capacidade de adaptação natural às relações contemporâneas.

De fato, tais mudanças culturais trazem implicações para a formação do trabalhador. Se em relação ao trabalho pouco qualificado verifica-se a saída maciça de trabalhadores do mercado formal de trabalho, do ponto de vista do trabalho qualificado, o que se testemunha é um processo de profundo reordenamento social das profissões⁸. Crescentes dúvidas vêm-se levantando a respeito da ca-

⁸ Sobre uma análise mais detalhada sobre o conceito de qualificação e seu deslocamento pelo de competência, ver Ramos (2001).

pacidade de sobrevivência de profissões bem delimitadas, ao mesmo tempo em que diminui a expectativa da construção de uma biografia profissional linear do ponto de vista do conteúdo e ascendente do ponto de vista da renda e da mobilidade social. Alguns autores chegam a apontar para a crise do valor dos diplomas, o qual perde importância para a *qualificação real do trabalhador* capaz de ser demonstrada na prática (PAIVA, 1997).

Paradoxalmente, enquanto se defende uma formação centrada no desenvolvimento de competências genéricas, em contraposição àquela centrada na transmissão de conteúdos, permanece forte a demanda para que os processos educativos escolarizados se aproximem mais do contexto do trabalho. Que mediações conformam essa realidade ou, em outras palavras, que sentido tem a apropriação da noção de competências nos mundos do trabalho e da educação?

Tomada como referência nos contextos de trabalho, a competência está sempre associada à capacidade de o sujeito desempenhar-se satisfatoriamente em situações reais, mobilizando os recursos cognitivos e sócio-afetivos. Nesse sentido, em qualquer abordagem o corolário é: a competência é indissociável da ação.

As metodologias de investigação dos processos de trabalho, a partir das quais se deduzem as competências que os trabalhadores devem ter desenvolvido para serem considerados eficientes, objetivam evidenciar conhecimentos, habilidades e atitudes postas em jogo na realização do trabalho. Esses resultados são utilizados como referências tanto de classificação dos postos de trabalho e dos trabalhadores (neste caso envolvendo admissão e permanência no emprego, carreira e remuneração), quanto de melhorias organizacionais.

Em todos os casos a competência humana é tomada como fator de produção, acrescentando-se ao conceito de *homo oeconomicus*⁹, maximizador de lucro e riqueza, o conceito de *homem*

⁹ O homem assim concebido é produto do sistema capitalista que agiria de acordo com suas determinações “naturalmente dadas”. Esse homem é individualista, maximizador da produção e do lucro, racional e livre nas suas escolhas e no seu consumo. Sua racionalidade e seu potencial maximizador contribuiriam, naturalmente, para a situação ótima das relações sociais. Sobre este conceito ver Hunt & Sherman (1991).

administrativo, que responde aos desafios do meio e adapta-se às situações de acordo com seus interesses e objetivos. Esse enfoque, entretanto, centra-se pontualmente nos indivíduos, dificultando a apreensão mais sistêmica das organizações por meio da qual se percebem outras variáveis que atuam no seu funcionamento. A busca dessa visão sistêmica resultará na apropriação do funcionalismo pela teoria das organizações¹⁰.

Como sabemos, o funcionalismo não nasce nas Ciências Sociais, embora tenha sido muito divulgado nessa área, mas é importado das Ciências Biológicas. Essa teoria não considera as determinações históricas e contraditórias do objeto de conhecimento que se propõe a explicar. Assim como na Biologia o objeto de conhecimento é o organismo ou um subsistema de um organismo, no caso da Sociologia é um sistema de ação. Em outras palavras, o sistema e seus pressupostos não são questionados, mas somente o seu funcionamento. Não há lugar para as contradições, mas sim para a integração.

Pela teoria dos sistemas, variante mais elaborada do funcionalismo, os elementos sociais exercem funções específicas necessárias ao seu propósito, num contexto de constante equilíbrio. O rompimento desse equilíbrio seria provocado por situações disfuncionais e as ações que se seguem objetivam recompor o equilíbrio do sistema. A organização produtiva, portanto, é vista em termos de comportamentos interrelacionados.

Uma das tendências do funcionalismo é enfatizar sobremaneira os papéis que as pessoas desempenham no sistema mais do que as próprias pessoas. Os papéis seriam as atividades de trabalho associadas ao cargo ou ao posto de trabalho. No sistema organizacional de base taylorista-fordista a unidade mínima de análise é o posto de trabalho, aos quais as pessoas se associavam por suas funções, descritas principalmente em termos de procedimentos.

No sistema integrado e flexível, a relação se inverte; isto é, a importância é conferida mais às pessoas do que aos papéis que elas

¹⁰ Um detalhamento sobre a perspectiva funcionalista das metodologias de análise pode ser encontrado em Ramos (2001).

exercem. As funções são descritas em termos de resultados, que podem ser atingidos por procedimentos diversos, desde que o equilíbrio organizacional seja permanentemente mantido ou recomposto. Mas a pessoa que interessa é a pessoa funcional, ou seja, aquela que mobiliza seus atributos cognitivos e sócio-afetivos para obter os resultados esperados. Então, na verdade, a unidade mínima da análise funcional desloca-se do *posto de trabalho* para a *competência* dos trabalhadores.

Essa mudança de enfoque exige tomar a organização como um sistema aberto, no qual intervêm variáveis tanto organizacionais quanto de personalidade e interpessoais. Assim, a posição que as pessoas ocupam na hierarquia, a maior ou menor flexibilidade de sua personalidade e as relações interpessoais que mantêm, são de enorme importância para o processo. Por isto, os atributos psicológicos dos indivíduos tomam importância para o funcionamento integrado e flexível das organizações.

Ao mesmo tempo, o que se considerava como *disfunções* no funcionalismo clássico, será chamado agora de *eventos* e, ao invés de serem considerados indesejáveis ou anormais, passarão a compor o funcionamento dos sistemas. A recomposição do equilíbrio como necessidade provocada pelos eventos assume a forma de melhoria permanente dos processos produtivos, bem como de oportunidade ao desenvolvimento de novas competências para trabalhadores. A Teoria Geral dos Sistemas incorpora essas variáveis na análise da eficiência das organizações, como meio de adequar o funcionalismo ao contexto econômico-produtivo atual. É este o contexto do trabalho que passa a orientar as finalidades educacionais.

Do ponto de vista da educação, recorrer à sociologia do currículo nos ajuda a compreender a razão de se utilizar a noção de competência como referência. No nível macro, está a relação entre a seleção e a organização dos conhecimentos e a maneira como o poder é distribuído na sociedade. No plano micro está a construção dos programas de estudo, bem como as interações entre os agentes do sistema educativo (professores, alunos, administradores) e entre esses agentes e os grupos de interesses econômico, políticos, culturais.

Conforme analisa Dubar(1998), sob a égide do taylorismo-fordismo os conhecimentos transmitidos e adquiridos no sistema educativo representaram um dos recursos dos egressos na sua negociação para a entrada no mercado de trabalho. A articulação entre sistema educativo e sistema produtivo dependiam, em parte, da gestão desses conhecimentos. Se a relação escolaridade-formação-emprego depende do modo como o trabalho é organizado nas empresas, também ela é tributária de decisões referentes à organização de currículos e dos comportamentos dos profissionais do sistema educativo. Essa relação era construída principalmente em função dos conhecimentos transmitidos e adquiridos pelos participantes sociais em interação (docentes, alunos, funcionários, empregadores).

Se, num passado muito recente dir-se-ia da inserção profissional ser este o “momento em que o indivíduo vai procurar negociar os conhecimentos adquiridos para conseguir um emprego” (DUBAR, 1998, p.167), atualmente, pelo que observamos, negociam-se competências, como a síntese de saberes, saber-fazer e saber-ser. É de se estranhar, entretanto, que se requeira tanto o vínculo entre escola e mundo do trabalho, justamente num momento em que o aumento do nível de abstração das forças leva a uma simplificação na execução do trabalho, de um lado, e a dispensa de trabalhadores qualificados, de outro. Esse vínculo, porém, não se refere tanto aos saberes específicos de trabalho, mas às respectivas dimensões comportamentais. Confirma-se, então, que a pedagogia das competências é um processo cultural pela qual se visa não produzir ou transmitir conhecimentos, mas sim, formar personalidades flexíveis e adaptáveis às instabilidades e incertezas contemporâneas. É, enfim, a pedagogia da pós-modernidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da educação nos mostra que o surgimento de uma nova corrente pedagógica sempre vem acompanhada da promessa de solução de antigos problemas. Transitamos de pedagogias que se fundaram no desenvolvimento da essência do ser, para aquelas que têm na existência a manifestação concreta da condição huma-

na. Vimos se oporem pedagogias que reproduzem valores da classe dominante e pedagogias cujo horizonte é a libertação dos trabalhadores da opressão. Algumas teorias pedagógicas se baseiam no diálogo como o eixo da relação ensino-aprendizagem; outras têm a contradição e o confronto como seus princípios. Também tiveram lugar as propostas pedagógicas centradas nos métodos e nas técnicas; essas, de certa forma, se contrapuseram ao conteudismo, especialmente pelo distanciamento entre educação e prática social. Nesse movimento, entretanto, uma pedagogia de cunho crítico e histórico, nunca se tornou hegemônica.

O fato é que, dessas elaborações, decorrem práticas escolares, currículos prescritos e vividos, processos educativos formais que se cruzam com o cotidiano e com os desafios reais que os seres humanos encontram na produção de sua existência sob determinadas relações sociais e condições materiais objetivas. Olhar a educação e a pedagogia na perspectiva histórica e orientada pela compreensão de que essas são elaborações culturais e políticas vinculadas ao trabalho e à produção do conhecimento, certamente nos ajudam a não fazer apologia de proposições que se manifestam como novas e promissoras, mas que, na verdade, reiteram o velho, por vezes recriando-o na sua pior forma.

Isto diz respeito também à pedagogia das competências. Filosoficamente, o pragmatismo, que teve a corrente escolanovista como sua versão pedagógica, reaparece. Junto dele, uma visão construtivista da aprendizagem. Objetiva-se, porém, como tecnicismo – a forma piorada do pragmatismo – e como condutivismo, viés da psicologia que há muito estaria superado na abordagem educativa. As relações sociais são compreendidas como componentes de um sistema funcional ao qual os indivíduos devem se adequar como meio de manter um equilíbrio dessas relações e de obter uma satisfação pessoal. Os conflitos de classe e as contradições são supostamente elididos em nome da liberdade de mercado e das competências individuais.

A crítica à pedagogia das competências tem sido realizada desde a sua difusão na educação brasileira. Não obstante, a legislação educacional, especialmente as diretrizes curriculares nacionais, seguem tendo a noção de competências como referência para a or-

ganização curricular, enquanto educadores procuram compreender seu significado e se questionam sobre como implementar um currículo baseado em competências.

Nós insistimos que a superação de antigos problemas da educação, tais como o distanciamento da prática social, a fragmentação disciplinar, o conteudismo e o tecnicismo não se fará por nenhuma fórmula mágica. Ao contrário, a compreensão da relação entre educação e o processo histórico de produção da existência humana poderiam levar à reconstrução da unidade entre educação e prática social. Dessa relação se evidenciam o caráter histórico e social do conhecimento científico, bem como as determinações econômico-políticas da educação. Por esse caminho se poderia construir perspectivas educativas politicamente críticas, eticamente emancipatórias e cientificamente historicizadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC. Exame Nacional do Ensino Médio. Documento Básico 2000. Brasília, INEP, 1999.

DUBAR, Claude. **A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência.** In: Educação & Sociedade, Campinas, ano 19, Nº 64/Especial, pp. 87-103, set. 1998.

GENTILI, Pablo. **Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, pp. 76-99, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HUNT, E. K.; SHERMAN, Howard. **História do pensamento econômico.** Petrópolis: Vozes, 1991.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo. A lógica cultural do capitalismo tardio.** São Paulo: Ática, 1996.

PAIVA, Vanilda. **Desmistificações das profissões: quando as competências reais moldam as formas de inserção no mundo do trabalho.** In:

Contemporaneidade e Educação. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada. Rio de Janeiro, ano 2, Nº 1, pp. 117-134, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2001.

A TRAJETÓRIA ADMINISTRATIVA DE HORÁCIO AUGUSTO DA SILVEIRA NA PRIMEIRA SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SÃO PAULO (1934 A 1947)

Maria Lucia Mendes de Carvalho¹

Unidade de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula
Souza. Faculdade de Engenharia Agrícola/UNICAMP

INTRODUÇÃO

Horácio Augusto da Silveira (1885 – 1958) nasceu a 1º de janeiro, em Castro, no Paraná. Ainda menino mudou-se com a família para Piracicaba, onde foi aluno do professor João Lourenço Rodrigues, a quem substituiu anos mais tarde na direção da primeira Escola Profissional Feminina, da capital de São Paulo. Em 1905, como normalista ingressa no magistério, na Escola do Barro do Pântano, em São Simão. No ano seguinte, é removido para Cravinhos, e dois anos depois, como professor adjunto para o Grupo Escolar de Ribeirão Preto.

Em 1910 passa a exercer suas funções no Grupo Escolar de Sertãozinho. Na educação profissional ingressa, em 1918, ao ser nomeado pelo governo do estado para a direção do Liceu de Artes e Ofícios de Amparo. Após cinco anos na direção daquela escola profissional, exercendo suas atividades com grande projeção local,

¹ Doutoranda na área de Planejamento e Desenvolvimento Rural Sustentável na FEAGRI/UNICAMP, sob a orientação da Profª Dra. Maria Ângela Fagnani.

estadual e, inclusive nacional, pois recebe um honroso diploma do “Jury Superior” da Exposição Internacional que aconteceu no Rio de Janeiro e intitulado GRANDE PREMIO, é transferido para a capital, e participa da comissão que dirige a Escola Profissional Feminina. Horácio Augusto da Silveira, em 23 de dezembro de 1923, é nomeado para a direção daquela escola na capital. Durante o período de 1932 a 1934 acumula os cargos de diretor e de superintendente da educação profissional, atuando no prédio do Brás, onde funciona a Escola Profissional Feminina. De 1934 a 1947, é o Superintendente do Ensino Profissional no Estado de São Paulo (LAURINDO, 1962; GABRIEL, 2009).

O objetivo do presente artigo é identificar a trajetória administrativa de Horácio Augusto da Silveira, primeiro superintendente da educação profissional no estado de São Paulo, buscando compreender o seu papel durante o processo de criação, implantação e extinção do curso de Formação de Mestres de Educação Doméstica e Auxiliares de Alimentação ou Dietistas, cuja aula inaugural aconteceu em 17 de maio de 1939. Para desenvolver essa pesquisa empregaram-se documentos textuais e iconográficos de fontes primárias e secundárias existentes nos Centros de Memória do Centro Paula Souza, criados com a contribuição da Fundação de Apoio a Pesquisa do Estado de São Paulo, de 1998 a 2001. Como categoria de investigação a cultura escolar foi empregada para compreender as práticas escolares e pedagógicas e a aplicação das políticas educacionais, no interior das escolas profissionais, que ofereciam para as meninas, o curso de Educação Doméstica e, posteriormente, os cursos de “Educação Doméstica e Dietética para Donas de Casa” e de “Formação de Mestras de Educação Doméstica e Auxiliares em Alimentação ou Dietistas”.

Nesse artigo empregam-se as sequências históricas sobre as legislações, as publicações em livros, os jornais e os relatórios institucionais para identificar a trajetória do professor e dirigente educacional Horácio Augusto da Silveira: a sua contribuição na implementação de políticas públicas de educação e saúde no campo da educação profissional, as homenagens que recebeu durante a sua vida pública e “in memoriam” e ressaltar a importância dos serviços

prestados as comunidades nas localidades por onde perpassou a sua vida pública, ao comemorar neste ano “Os 100 anos de Educação Profissional Pública no Estado de São Paulo”.

Pressupostos conceituais e metodológicos: fontes, arquivos, cultura escolar e história oral

A metodologia empregada para identificar a trajetória administrativa de Horácio Augusto da Silveira, e compreender o seu papel durante o processo de criação e implantação do primeiro curso no campo da alimentação e nutrição no Brasil, o curso de “Formação de Mestres de Educação Doméstica e Auxiliares de Alimentação ou Dietistas”, consistiu na análise de documentos textuais e iconográficos encontrados no Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos e na pesquisa bibliográfica realizada para confirmar os indícios da primazia deste curso na Superintendência do Ensino Profissional (VASCONCELOS, 2001 e 2002; ASBRAN, 1991). Como categoria de análise historiográfica empregou-se a cultura escolar definida por Julia (2001, p.10)

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores [...]

A cultura escolar, as práticas escolares e pedagógicas são categorias de investigações (FARIA FILHO, 2005; GVIRTZ, 2005), empregadas na linha de pesquisa História da Educação Profissional da Alimentação e Nutrição, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Segurança Alimentar e Nutricional – GEPESAN – da Unidade de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza, reali-

zadas a partir de pesquisas em documentos existentes nos Centros de Memória do Centro Paula Souza. Vendramento (2006, p. 2640) considera o trabalho historiográfico como uma ponte entre o presente e o passado – que adquire sua estabilidade à medida que estabelece um balanceamento adequado entre a localização, leitura e o emprego das fontes, de um lado, e a determinação dos problemas historiográficos, a construção e o uso dos esquemas interpretativos de outro – chega-se à conclusão de que a relação do historiador com suas fontes é a base sobre a qual se edifica uma pesquisa histórica. Para essa pesquisadora, os Relatórios da Superintendência da Educação Profissional e Doméstica do Estado de São Paulo integram a categoria das chamadas fontes intencionais, aquelas produzidas, selecionadas e conservadas com o intuito de demonstrar aos contemporâneos e afirmar, nos anos imediatamente seguintes, os aspectos considerados positivos e gratificantes por quem era responsável pelos registros ali inscritos.

Educação profissional no estado de São Paulo: antecedentes históricos

No final do século XIX, o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, apresentava um desempenho educacional ímpar no país, principalmente, em função do apoio dos cafeicultores paulistas ao governo republicano. No período de 1900 a 1917, era diretor do Liceu, Antonio Francisco de Paula Souza (1843 – 1917) e seu vice, o engenheiro Ramos de Azevedo (1851 – 1928), que o substituiu na direção durante o período de 1917 a 1928. Paula Souza atribuía função disciplinadora ao ensino profissional, influenciando na formação da força de trabalho. A procura pelos cursos do liceu chegou a alcançar índice de frequência da ordem de 75% nos cursos especificamente escolares e, próximo a 100%, nas oficinas. Em 1909, com o Decreto Federal Nº 7.566, de 23 de setembro, Nilo Peçanha, presidente do Brasil, criava dezenove escolas de aprendizes artífices, cuja finalidade era formar operários e contras-mestres. As primeiras escolas federais ofereciam dois cursos, um de alfabetização e outro

de desenho, sendo que a partir de 25 de outubro de 1911, por meio do Decreto Federal Nº 9.070, passou a ser disciplina obrigatória, por iniciativa de Pedro Toledo, Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, no governo do Marechal Hermes da Fonseca (NASCI-MENTO, 2006).

Em São Paulo, o Decreto Estadual Nº 2118-B de 28 de setembro de 1911, organiza as Escolas Profissionais da Capital, de acordo com a Lei Nº 1214, de 24 de outubro de 1910. Foram criados dois institutos de educação, a Escola Profissional Masculina, destinada ao ensino de artes e ofícios, com as seções: de matemática, de desenho, de mecânicos (ferreiros, fundidores e ajustadores), de pintores, de pedreiros, de tecelões, de latoeiros e de choferes; e a Escola Profissional Feminina, destinada ao ensino de economia doméstica e prendas manuais, com as seções: de desenho, de datilografia, corte e feitiço de vestidos e roupas para senhoras e crianças, de corte e feitiço de roupas brancas, de bordados e rendas, de fabrico de flores e ornamentação de chapéus, de arte culinária em todos os seus ramos e de economia doméstica. Segundo Gonçalves (2006, p. 5507) é constituído a partir de 1910 o conjunto de escolas profissionais públicas paulistas, longe de ser uma obra de assistência ou de controle social, tinha como objetivo a formação de mão-de-obra qualificada para a indústria, especialmente, mecânicos e marceneiros. O Liceu de Artes e Ofícios de Amparo foi criado em 1911, quando Manuel Joaquim Albuquerque Lins governava o estado de São Paulo, mas só começou a funcionar de fato em 01 de fevereiro de 1913 (MORAES E ALVES, 2002, p. 101). Com a morte do Cel. João Bellarmino Ferreira de Camargo Junior, em 04 de novembro de 1917, o cargo de diretor da Escola de Artes e Ofícios de Amparo, fica vago. Assume a direção da escola o Dr. Augusto Costa Guimarães, mas este, em 20 de janeiro de 1918, é substituído pelo professor Armando Bayeux da Silva, que era diretor do Grupo Joaquim Salles, de Rio Claro. A exoneração do antigo diretor e a nomeação de Bayeux, sem ouvir a Comissão Diretora do Partido Republicano Local, norma habitual nas relações políticas nos diretórios do interior do estado de São Paulo, provoca consternação entre os amparenses. A situação é resolvida quando o governo do estado nomeia

Horácio Augusto da Silveira, em 31 de janeiro de 1918, como diretor da escola profissional de Amparo. O jornal “O Comércio”, em 17 de fevereiro de 1918, publica:

Continuam os commentarios acerca do caso da Escola de Artes e Officios desta cidade. Sabe-se que o dr. Secretario do Interior, em palestra com o atual director daquele estabelecimento de ensino teve esta phrase “Vá para o Amparo. Assuma a direcção da Escola e fique certo que nós o garantiremos no logar” (GABRIEL, 2009)

Em 21 de fevereiro de 1918, Horácio da Silveira assume a direção da escola profissional de Amparo. O jornal “O Comércio” de Amparo publica, em 04 de abril de 1918, que a Escola de Artes e Officios está com cinco seções funcionando e produzindo regularmente: marcenaria, mecânica, selaria, eletricidade e pintura. Essa matéria é um indício do cunho administrativo de Horácio da Silveira, atuando de acordo com a legislação educacional da época, e buscando atingir os resultados esperados pelas instituições governamentais. A matéria registra o que os alunos da escola profissional produziam e a escola oferecia esses produtos ao mercado local, com a relação de preços de alguns artefatos produzidos pelos estudantes, anunciando:

As officinas de marcenaria, mecanica e sellaria executa serviços concernentes aos seus ramos e recebem encomendas. Todo o trabalho é feito com arte e segurança e por preço altamente vantajoso para os compradores. A secção de pintura, que é muito nova, brevemente estará apta a executar os vários trabalhos de seu curso: letras em varios estylos; taboletas e ferro madeira, panno, zinco e folhas; ornato em geral, caiações, pintura a fresco pintura sobre madeira, tingimentos; trabalho applicado, etc.. A secção de eletricidade à pode se encarregar de executar alguns trabalhos. (GABRIEL, 2009)

Os jornais locais eram excelentes meios de comunicação e de registros sobre o cotidiano da escola, em seus arquivos encontram-se fontes primárias para a história da educação profissional. Em 09 de maio de 1918, o jornal “O Comércio”, de Amparo, publica que o secretário do interior do estado de São Paulo, aprova o funcionamento de dois períodos para a escola profissional, das oito às

dezesseis horas, com um intervalo de meia hora para almoço, e das dezenove às vinte e uma horas. No período noturno, funcionam o curso de matemática, desenho profissional, pintura e o curso primário recentemente criado, e publica:

Todos os alunos percebem a metade do lucro do trabalho que produzem. Além dessa vantagem o governo estabeleceu, para os alumnos mais adeantados, pequenas diárias de \$ 250 e \$ 400 pagas mensalmente. Trabalhando mais horas, conforme determina o novo horário, e com o auxílio de novas maquinas que vão se assentadas, brevemente, esses alumnos poderão, aplicando-se, ganhar \$ 29, \$ 40 ou mais, por mez, ao mesmo tempo que se tornam artífices perfeitos [...] O curso primário foi creado com o intuito da Escola poder receber alumnos analphabetos. Esses alumnos frequentarão as officinas durante o dia, e à noite aprenderão a ler, escrever, contar, etc...[...] Para os alumnos que vierem de pontos servidos pela estrada de ferro e para os que morarem distantes da cidade, a Escola dará, como almoço, uma sopa substancial, feita e servida na própria Escola. Além dessa facilidade, os alumnos de localidades servidas pela estrada de ferro terão passe gratuito. Vae ser criada uma bibliotheca para uso dos alumnos e mestres. Nas horas vagas, facultativamente, os alumnos poderão frequentar a bibliotheca, que terá também jornaes e revistas. [...] A começar deste mez, os alumnos terão boletim mensal, demonstrando o comparecimento, aplicação, retiradas e entradas tardes.

Ainda por meio de matéria jornalística é possível identificar como a educação profissional era apropriada naquela época. Quando publicava que todos os meninos, que vagueavam pela cidade, numa perigosa malandragem, por descuido dos pais, deveriam estar matriculados nas escolas profissionais, e a intenção era certamente ampliar o número de artífices, que produziam para os mercados locais, como pequenos operários, já que as oficinas funcionavam durante o dia, horário de trabalho, e a noite era reservada para a educação. Aqueles eram anos difíceis, e próximos de um final de guerra mundial. A matéria publicada no jornal “O Comércio” de 01 de janeiro de 1920, em Amparo, promovia a educação profissional da seguinte maneira:

O governo fez todo o sacrifício pelo nosso instituto profissional (agora denominada Escola Profissional de Amparo). Deu-nos até a sopa escolar, de caríssimo custeio. Devemos, pois, corresponder a essa generosidade. Precisamos também trabalhar com denodo, para vencer o possível preconceito reinante em certas camadas do povo contra os officios. O officio manual só pode enobrecer a pessoa. Em todos os paizes adeantados do mundo, o ensino profissional merece especial cuidado do governo. A guerra, que há pouco findou, veio pôr em grande relevo o papel importantíssimo da educação thecnica na estrutura das nacionalidades. A resistência pasmosa, quase inacreditável da Allemanha durante essa pugna sem para na historia, é em grande parte attribuída ao preparo dos seus filhos na arte mecânica. Cada indivíduo allemão é um artifice em qualquer ramo. E por isso pôde a Allemanha, desde o começo até o fim da guerra, ter todas as suas forças industrializadas e improvisar recursos que maraviharam o mundo todo. (GABRIEL, 2009)

No entanto, Nascimento (2007, p.70) coloca que o método aplicado ao ensino profissional para a aprendizagem de officios era, basicamente, o mesmo que Viktor Della-Vos (1829 – 1890) encontrara, quando iniciou o seu trabalho com os trabalhadores russos. Prevalencia, então, a aprendizagem medieval, ou seja, o processo de ensino através do trabalho do aprendiz junto a um mestre de officios. Em 1920, por iniciativa do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, foi criado o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, sob a direção do engenheiro João Luderitz, que criticou a falta de um currículo uniforme para as escolas de aprendizes artífices. As escolas naquela época não dispunham de matérias a serem ensinadas e nem de metodologias sobre o modo de ensinar, conferindo uma liberdade de ação aos diretores das escolas e aos mestres despreparados.

Horácio da Silveira, como diretor da Escola Profissional de Amparo, contrata professores para ministrarem: língua materna e educação moral e cívica, história e geografia pátria, conforme matéria no jornal “O Commércio”, de 25 de abril de 1920. (GABRIEL, 2009). Em 1923, no Serviço de Remodelação, Luderitz fez uma proposta curricular, onde: o currículo passou a ser de seis anos, distribuído em dois tipos de cursos – o de Adaptação (três anos para

alfabetização e trabalhos manuais, em: couros, tecidos, madeiras, chapas de metais e massas plásticas; e preparatório para o curso técnico) – e o Técnico Profissional (três anos para se especializar no ofício escolhido: latoaria, serralheria, forja, fundição, mecânica, madeira, artes gráficas e artes decorativas, e este era destinado aos que fizeram o curso preparatório). O Decreto Federal Nº 9.070, de 25 de novembro de 1911, permitia aos diretores de escola criarem associações corporativas, sob a sua subordinação, para tornar a aprendizagem nas oficinas à industrialização comercial da produção escolar. De forma, que os estudantes tornavam-se sócios das associações corporativas e de mutualidade, e ao final do curso, recebiam um pecúlio em dinheiro, não excedente a 50% das contribuições feitas, além das ferramentas indispensáveis ao desempenho do ofício (NASCIMENTO, 2007, p.116-119).

Em 11 de setembro de 1921, é publicado no jornal “O Comércio”, o estatuto da Associação Beneficente Educadora da Escola Profissional de Amparo, fundada em 02 de setembro do mesmo ano, com sede na Escola, pertencendo a esta todos os alunos da Escola, com a finalidade de:

- promover união, amparo e protecção aos alumnos, fornecendo-lhes assistência médica, dentaria, vestuário e socorro em dinheiro, quando for julgado necessário;
- premiar, no encerramento de cada anno lectivo, em attenção as notas de applicação e comportamento, os alumnos que a Directoria da Escola julgar merecerem;
- commemorar todas as datas nacionaes no próprio dia, ao ar livre, com himnos e canções patrióticas;
- manter diversões esportivas: quadras de futebol, pingue-pongue, excursões, bibliotheca e demais meios que se prestem aos fins educativos;
- auxiliar os mestres na disciplina por meio de seus directores;
- manter (aos sabbados, invariavelmente) o culto à bandeira, erguendo o Pavilhão Nacional, no mastro escolar, o alumno que durante a semana for julgado mais distincto. (GABRIEL, 2009)

Horácio Augusto da Silveira é convocado pelo governo do estado de São Paulo para participar da comissão que dirige a Escola

Profissional Feminina da capital, e decide se despedir dos ampares, por meio do jornal “O Commércio”:

Não dispondo de tempo sufficiente para os despedirmos de todas as pessoas das nossas relações de amizade, o fazemos por este meio, offerecendo aos nossos amigos, os nossos fracos préstimos em S. Paulo provisoriamente à Rua Conceição 78^a. Ao hospitaleiro e bondoso povo amparense, a quem devemos as mais extraordinárias e gentis provas de consideração e carinho, ao qual estamos presos por imperecíveis sentimentos de gratidão, dizendo um adeus, até o fim deste anno.

Horácio Silveira e Família
Amparo, 01 de julho de 1923.

Os jornais locais referiam-se a Escola Profissional de Amparo como um estabelecimento modelar do estado de São Paulo. Na sua partida para São Paulo, a população o acompanhou na estação de trem para a última despedida. Em 27 de dezembro de 1923, uma crônica social no jornal “O Commercio” sobre Prof. Horácio Augusto da Silveira:

[...] pertence ao numero dos poucos homens de acção e preparo, que sabem exercer com elevação de vistas os cargos de responsabilidade. Professor competente e tenas, possuindo um senso pratico pouco vulgar, o illustrado educador tem prestado, no exercício de sua nobre carreira, incontáveis serviços à causa pública. Modesto, desapegado de vaidade, elle, emtanto, há muito se constitui figura de incontestável relevo no magistério publico do Estado, por sua acção bem orientada, pelo seu reconhecimento preparo intellectual e pela feição prática e racional que tem sabido imprimir nos seus trabalhos profissionais. Dirigindo a Escola Profissional dessa cidade durante alguns annos, fez desse estabelecimento de ensino, um estabelecimento modelar, que honra a nossa cidade e nosso Estado [...] Amparo muito deve ao distincto professor, que gosa aqui, muito justamente, innumeradas sympathias. Não só os serviços prestados na direcção da Escola Profissional, como também diversas iniciativas opportunas e úteis, como, por exemplo, a organização do escotismo e varias festas cívicas sobremodo interessantes – mostram, a evidencia, a operosidade e a boa vontade do illustrado educador em tudo o que diz respeito ao nosso progresso. (GABRIEL, 2009)

Horácio da Silveira vem dirigir a primeira Escola Profissional Feminina da capital, do Estado de São Paulo, instalada no Brás, desde 1911, e concebida para atender meninas provenientes de famílias operárias, maiores de 12 anos e portadoras do diploma de grupo escolar. A escola se ocupava de qualificar a mão-de-obra feminina em ofícios, como: corte e confecção, roupas brancas, rendas e bordados, chapéus e flores e ornatos. Segundo Moraes (2003, p. 404-5) os documentos existentes, embora precários, apontam que:

[...] em 1917, grande parte das alunas diplomadas mantinham oficinas de costura ou executavam, em suas próprias casas, encomendas feitas por firmas. As outras empregavam-se nas pequenas oficinas, os ateliês de modistas, situadas no centro da cidade e que constituíam a indústria de confecções na década de 20 e 30. De “baixíssimo grau de mecanização”, três a quatro máquinas de costura, essas oficinas ocupavam em média 14 a 20 operárias. Havia, também, quatro ou cinco grandes oficinas de costura para as quais se dirigiam as diplomadas da escola feminina do Brás, destacando-se entre elas a *Mappin Stores*, fabrica de roupas em geral, e a S.A. Fábrica Paulista de Roupas Brancas, que produzia roupas para homens.

Na década de 20 a Associação Brasileira de Educação constituída por educadores do Rio e de São Paulo, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Carneiro Leão, acreditavam que o futuro do país estava na urbanização e na industrialização. Quanto à organização dos trabalhadores, a fase militante do sindicalismo no Brasil culminou nas greves gerais de 1917-19 no Rio e em São Paulo. Na década de 1920, os trabalhadores buscaram consolidar os sindicatos e não expandi-los. A maioria dos novos sindicatos e grupos de auxílio aos trabalhadores era formada entre os mais qualificados e bem pagos, que poderiam dar-se ao luxo de pagar as contribuições, como o Centro Social e Beneficente dos Trabalhadores (1916), o Sindicato dos Ferreiros (1926), a Associação dos Trabalhadores de Garagem (1928), o Centro Beneficente de Trabalhadores Ferroviários (1929), entre outros, que na década de 1930 seriam convertidos em institutos de aposentadoria, como parte da estratégia corporativista de integração social. Em 1930, o número de trabalhadores industriais qualificados não chegava a

300 mil e a maioria trabalhava longas horas em fábricas sujas, desprovidas de segurança e por salários irrisórios (CONNIFF, 2006).

Horácio da Silveira vem para a capital dirigir a Escola Profissional Feminina num período conturbado na economia mundial e brasileira com muito desemprego. Quando Getúlio Vargas assume o poder como governo provisório põe fim ao período oligárquico da República Velha (1889- 1930) onde os estados do Centro-Sul dirigiam o país. Segundo Levinte (2001, p. 17) uma minoria diminuta de brasileiros vivia confortavelmente, a imensa maioria vivia na pobreza e milhões de brasileiros não podiam comprar sapatos; portanto, a Era Vargas, dizia respeito a política e a economia e não a condição humana.

No entanto, Horácio da Silveira que sempre encontrou meios de promover a sua administração. Em 1930, cumulativamente, é encarregado de dirigir a Escola de Instructores, unidade que, frutos valiosos vieram proporcionar à esfera do escotismo, de que foi ardente e denotado militante em Amparo (LAURINDO, 1962).

Em 1931, no 2º Congresso Feminista, Horácio da Silveira apresentou o trabalho “Escola Normal Feminina de Artes e Offícios (São Paulo): Histórico e organização actual”; informando sobre a construção do novo prédio, dentro dos preceitos de higiene e da técnica, iniciado em 1927, e que ao ser concluído permitiria a matrícula de duas mil alunas. Sobre o prédio antigo de 1911, um casarão, no mesmo endereço, no Brás, escrevia: “Nelle funcionam algumas aulas e toda a secção de economia domestica, em caracter provisório”. Nesse trabalho propõe práticas escolares no campo da educação e saúde que culminaram com a primazia dos Dispensários de Puericultura nas escolas (CARVALHO, 2006). Horácio da Silveira, naquele trabalho, diz que:

[...] o curso profissional tem duração de três anos e que o objetivo da Escola é dar as suas alunas, depois de conhecidas as suas aptidões naturais, uma profissão, ministrando-lhes ao mesmo tempo, os conhecimentos precisos para que se tornem boas donas de casa. O curso geral compreendia: portuguez e educação moral e cívica; arithmetica e geometria; desenho profissional; plástica applicada ás profissões; economia doméstica e puericul-

tura. Ele dizia que a cadeira de economia doméstica e puericultura tinha como escopo a formação da verdadeira dona de casa [...] procura a Escola, como órgão de educação, atrair a mulher para o lar, que é a sua verdadeira função social. As escolas profissionais femininas do Estado estão resolvendo, com felicidade, o magno problema da educação profissional das moças de classes proletárias, dando-lhes um ofício e ao mesmo tempo as necessárias instruções para que se tornem boas donas de casa”. (SILVEIRA, 1931)

O Decreto Estadual Nº 4.929 de 11 de Março de 1931, altera o nome de Escola Profissional Feminina para Escola Normal Feminina de Artes e Ofícios, e o curso profissional de três anos, passa a considerar o primeiro ano, como um curso vocacional, que permite as alunas identificarem a sua aptidão profissional. Esse decreto permite que após o curso profissional de três anos, a aluna possa fazer o curso normal de dois anos, sendo um aperfeiçoamento do curso profissional e a formação de professoras para o ensino profissional e doméstico. O ensino da disciplina “Economia Doméstica e Puericultura” era ministrado nos três anos do curso profissional:

- Todos os trabalhos de agulha e outros serviços manuais que uma boa dona de casa deve saber, constituem o programa do curso profissional;
- No segundo ano: arte culinária, a higiene da alimentação, noções gerais de lavagem e engomagem de roupas, arranjos do lar;
- O ensino de puericultura, teórico e prático, era desenvolvido no terceiro ano, quando as alunas tinham no mínimo 15 anos de idade (SILVEIRA, 1931).

Horácio da Silveira, conta nesse trabalho apresentado no 2º Congresso Feminista, que o Diretor Geral do Ensino, Dr. Lourenço Filho, remodelou o aparelho escolar paulista, e quanto à disciplina arte culinária, propuseram:

Para que o ensino seja proveitoso faz-se mister que as alumnas tomem parte directa em todos os trabalhos. Pouco lucrarão si ficarem como meras expectantes, o que muitas vezes acontece, por medida de ordem econômica, pois não é possível, no regimen actual, que 240 moças, tenham material á vontade, para sua apren-

dizagem na cozinha. Para obviar essa falha, pensa a Directoria estabelecer um serviço regular de cozinha para fornecer pensão ao público. Com essa medida, teríamos um optimo campo de experiência para as educandas, sem ônus para o Estado, visto como todas as despesas de aprendizagem seriam cobertas pelo lucro da cozinha. (...) Assim, por escala, seriam dispenseiras, copeiras, chefes de cozinha, caixas, escripturarias, encarregadas da execução de orçamentos, etc . O plano cogita de uma servente-cozinheira e de uma ajudante, para garantirem o funcionamento da cozinha, aos domingos e na época de férias, e bem assim para suavisarem o serviço das alumnas. A entrega de comida a domicilio seria feita em caminhão fechado, dotado de camaras quente e fria, para a perfeita conservação dos productos elaborados pela cosinha. Dese modo, a Escola ficaria aparelhada para accetar, na medidia das suas possibilidades, todas as encommendas concernentes á arte culinária. (SILVEIRA, 1931)

O trabalho apresentado no 2º Congresso Feminista demonstra que Horácio da Silveira propunha planos de estudos inovadores, como a pratica de puericultura pelas alunas. Informava que o prédio novo da escola começou a ser construído em 1927, e no prédio antigo: a escola regorgitava de alumnas de dia e á noite [...] Uma verdadeira colméia humana em intensa atividade! [...] e o ensino de economia doméstica, por falta de accomodações necessárias, não podia ser desenvolvido, em 1924. Sugeria a criação de um centro de puericultura, em salas ao lado do prédio da escola, que estava finalizando a construção, naquela época:

O ensino vae sendo bem conduzido, faltando-lhe apenas a parte pratica. O plano em questão resolveria, satisfactoriamente, essa deficiência com a instalação de um centro de puericultura, ao lado da Escola, a cargo de um médico auxiliado por uma educadora sanitária, para servir ás criancinhas pobres do bairro, fornecendo-lhes receitas medicas, alimentação dietética e outros recursos, quando enfermas, aconselhando, ao mesmo tempo, ás respectivas mães o modo como deverão agir, no caso de doença de seus filhos (...) na cozinha, auxiliariam o preparo dos alimentos dietéticos, taes como: sopas, mingaus, leite albuminoso, butyro farináceo, leitelho, etc”.

Considerando que na época o índice de mortalidade infantil era em torno de 160 em cada mil crianças nascida (CARVALHO, 2006), Horácio da Silveira articulou com o Serviço de Saúde Pública, e em

outubro de 1931, criava o primeiro Dispensário de Puericultura em uma escola. Naquele trabalho do 2º Congresso Feminista Horácio da Silveira apresenta as organizações curriculares do curso de Educação Doméstica, antes da reforma de 11 de março de 1931, e após essa data, propondo a criação dos cursos de aperfeiçoamento para os seguintes ofícios: confecções, roupas brancas, rendas e bordados, chapéus, flores e artes aplicadas, desenho técnico e prática de ensino. Portanto, no primeiro ano o curso era vocacional, nos dois seguintes, de aprendizado, e mais dois anos, de curso normal, este último formava mestres para o ensino profissional. Nesse curso de formação de professora de educação profissional, a cadeira “Geografia, Economia e Higiene Industrial” era ministrada por Horácio da Silveira e a cadeira “Mathematica aplicada às artes profissionais e escripturação escolar” pela d. Laia Pereira Bueno, auxiliar de direção da Escola Profissional Feminina da Capital. Segundo Gonçalves (2006, p.5510):

No estado de São Paulo, de 1911, quando começaram a funcionar, até 1933, as escolas profissionais, apesar de terem as suas atividades consideradas como ensino regular, constituíam-se em ramo isolado dentro do sistema de ensino. Essas escolas não tinham articulação nem com o ensino primário nem com o secundário. Os cursos, masculinos ou femininos, com duração de três anos, eram abertos a todos aqueles que tivessem a idade mínima de 12 anos e fossem alfabetizados – dando preferência aos que tivessem concluído o curso primário -, muito embora pudessem ser admitidos até mesmos aqueles que não tivessem qualquer escolaridade

PRIMEIRA SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DOMÉSTICA (1934 A 1947)

Em 1930, é instinto o Serviço de Remodelação, que regulamentava as escolas de aprendizes artífices, do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. O governo de Getúlio Vargas cria o Ministério da Educação e Saúde Pública e subordinado a este, a Inspeção do Ensino Profissional, por meio do Decreto Federal Nº 19.560, de 05 de janeiro de 1931, que introduz as funções de inspetor geral e de inspetores encarregados de fiscalizar as escolas profissionais. Essa Inspeção foi transformada três anos depois em Superintendência do

Ensino Profissional, por meio do Decreto Federal 24.558, de 03 de julho de 1934. (NASCIMENTO, 2007, p. 164).

Na educação profissional São Paulo progrediu em grande parte por conta própria, devido a um acordo não escrito entre a elite e Vargas, selado depois de 1932 e destinado a deixar que o estado executasse seus próprios programas. O ímpeto de modernizar o Brasil levou o presidente a criar universidades gratuitas, abrangentes, mas poucos jovens não pertencentes à elite e não oriundos de escolas secundárias particulares podiam ter esperança de passar nos rigorosos exames vestibulares (LEVINE, 2001).

Concepção da Superintendência da Educação Profissional e Doméstica

O Decreto Estadual Nº 6.604 de 13 de agosto de 1934 cria a Superintendência da Educação Profissional e Doméstica pelo Interventor Federal no Estado de São Paulo, o Dr. Armando de Salles Oliveira, considerando que o ensino profissional – industrial e de economia doméstica – precisavam de um órgão especializado central, técnico-administrativo, subordinado a Secretaria da Educação e Saúde Pública. No parágrafo único consta que o Seminário das Educandas ou Patronato para órfãs, os cursos e núcleos de ensino profissional ferroviário, ficavam subordinados a superintendência quanto às orientações e fiscalizações dos estabelecimentos (LAURINDO, 1962). Gonçalves (2006, p. 5507) coloca que a configuração do ensino profissional em São Paulo;

[...] acabou determinando, a partir da década de 1930 (especificamente a partir do Decreto estadual 5884, de 21 de abril de 1933, denominado Código de Educação do Estado de São Paulo), uma organização que caracteriza as escolas profissionais, mantidas pelo governo do estado, como estabelecimentos de ensino secundário, sem contudo, serem equivalentes às escolas secundárias de ensino regular. Esta característica afasta o sistema de ensino profissional público do estado de São Paulo do sistema de ensino profissional implantando, no Distrito Federal, no início da década de 1930 (no qual havia equivalência entre escola profissional e escola secundária).

A Superintendência da Educação Profissional e Doméstica propunha as práticas pedagógicas para as escolas profissionais. Quando era diretor, em Amparo, Horácio da Silveira, já fazia exposições dos artefatos produzidos pelos estudantes. O jornal “O Comércio”, em 16 de maio de 1918, sobre os objetos expostos na vitrine do Au Bom Marche, publica:

Essa pequena exposição da Escola de Artes e Offícios é digna de ser visitada por quantos acompanham interessados o progresso do ensino profissional nesta cidade pois pelos móveis e objetos expostos salienta-se não só o aproveitamento dos alunos como também a dedicação do sr. Director e professores daquela Escola que muita honra nossa cidade. (GABRIEL, 2009)

Na Superintendência da Educação Profissional e Doméstica, Horácio da Silveira adota o mesmo método que emprega, em Amparo, para valorizar os trabalhos realizados pelos alunos, apresentando-os à comunidade em exposições locais, todo final de ano, e sempre com divulgação pela imprensa. Em 1936, uma Memorável Exposição, aconteceu no parque da Água Branca, em São Paulo, ao ensejo das comemorações do 25º aniversário da implantação do ensino profissional oficial no Estado.

Nesse ano, estavam em funcionamento sete escolas primárias municipais, sendo quatro delas mistas, localizadas nos municípios de Santo André, Jundiaí, Limeira e Tatuí; e, três delas femininas, localizadas nos municípios de Araraquara, Jaboticabal e Rio Claro (SNESE, 1936). Segundo Gonçalves (2006, p.5514), o governo estadual não abriu escolas profissionais primárias, mas o Decreto número 6566, de 13 de junho de 1934, concedia-se aos municípios a prerrogativa de abrirem escolas profissionais que se equiparavam com as escolas profissionais estaduais. A escola profissional municipal deveria ser organizada de acordo com as normas fixadas pelo Estado e sendo que o cargo de diretor do estabelecimento deveria ser ocupado por um professor normalista, nomeado em comissão, pelo Estado. Estas, ao atuarem, especialmente no ensino profissional primário, liberariam vagas nas escolas profissionais secundárias estaduais, visto que, na organização curricular, as primeiras equivaliam aos dois primeiros anos de estudos das segundas.

O Relatório de 1936 da Superintendência da Educação Profissional e Doméstica é prefaciado por Horácio da Silveira informando ao Secretário que pelo acervo de informações, este sirva de subsídios à história do ensino profissional paulista. Vendramento (2006, p. 2642) considera que:

Horácio Augusto da Silveira, ao adotar o procedimento de datação que aponta para uma divisão da história do ensino profissional em dois períodos (1911 – 1934 e pós – 1934) privilegia o segundo período ao tratá-lo com riqueza de detalhes, oferecendo informações sobre os sujeitos, a administração das escolas profissionais, a expansão por meio da instalação de novas unidades na capital e no interior, bem como descrevendo as modalidades de ensino oferecidas, enquanto o primeiro período é negligenciado e aos sujeitos da Superintendência. A historiografia acabou por consagrar esta periodização por conta da leitura desses relatórios a ausência de outras fontes para pesquisa. Os Relatórios da Superintendência não testemunham exatamente como era o ensino profissional naquele período, mas como as autoridades entendiam que deveria ser descrita a pedagogia e a adesão ideológica de toda a comunidade que se relacionava com o ensino profissional.

Horácio Augusto da Silveira em função da organização do ensino profissionalizante, em São Paulo, participa em abril de 1936, a convite do Ministério da Educação, Gustavo Capanema, da comissão que discutiu a elaboração de um plano nacional de educação com a finalidade de dotar o Brasil de escolas técnicas necessárias ao seu desenvolvimento. (SESP, 1937 p. 35). Dessa comissão participaram: Lourenço Filho, Francisco Montojos, Rodolpho Fuchs e assessorada por Roberto Mange (CERQUEIRA, 2004). Segundo Gonçalves (2006, p. 5507) no ensino paulista estava presente o ideal de racionalização do trabalho que serviu de referência do trabalho para a remodelação do ensino profissional brasileiro. Em 1937, Horácio da Silveira articulado com os meios de comunicação da sua época consegue a instalação da rede de rádio telegráfica e rádio telefônica, na Superintendência da Educação Profissional e Doméstica para ensinar a distância, oferecendo curso de inglês pelo rádio aos estudantes das escolas profissionais do interior do estado de São Paulo. A Portaria Nº 450 do Ministério dos Negócios da Viação e Obras Públicas, em 30 de agosto de 1937, permite o funcionamento

dessa rede na Escola Profissional Feminina, do Brás, nessa época denominada Instituto Profissional Feminino, e também sede da superintendência (CARVALHO, 2006). Segundo Levine (2001, p.16), no governo de Getúlio Vargas, o rádio, o futebol profissional e o cinema não só atraíram os brasileiros para a cultura nacional, como também ligaram o país ao mundo exterior.

As organizações da Superintendência da Educação Profissional (1934 a 1947)

A Superintendência da Educação Profissional e Doméstica passa a ser denominada Superintendência do Ensino Profissional, por meio do Decreto Estadual Nº Decreto 8.896, de 03 de janeiro de 1938, que organiza os Serviços Técnicos e de Secretaria, e regulariza a situação dos funcionários que nela exerciam funções como contratados, interinos e comissionados. O professor Horácio da Silveira passa a partir desse decreto a exercer em caráter efetivo o cargo de superintendente, deixando as funções cumulativas de diretor do Instituto Profissional Feminino, da capital. (LAURINDO, 1962, p. 135). A tabela 1 mostra os cargos existentes nas três estruturais organizações existentes durante a gestão do professor Horácio Augusto da Silveira, como superintendente do ensino profissional.

Em 1941, também participou da comissão que concluiu o anteprojeto da “Lei Orgânica do Ensino Industrial”, que foi submetido ao presidente Getúlio Vargas no início do ano seguinte, juntamente com o projeto que criaria o SENAI. Horácio da Silveira integrou a comissão que representou São Paulo na I Conferência Nacional de Educação, no Rio de Janeiro, de 3 a 8 de novembro. No ano seguinte, é comissionado junto a Secretaria da Agricultura, junto com Francisco Pompêo do Amaral, a fim de prestarem serviços na organização das escolas práticas de agricultura, planejadas pelo governo Fernando Costa. No livro de recortes de jornais do Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, encontram-se matérias sobre a segunda guerra mundial, como o jornal “O Estado de São Paulo”, de 19 de março de 1943, que publicou: inaugura-se hoje o curso de alimentação de guerra, proposto

por Francisco Pompêo do Amaral. Nessa época as alunas do curso de Educação Doméstica, costuravam os uniformes dos soldados e do curso de dietética chegaram a preparar quase duas mil refeições/dia para as tropas paulistas.

Entre 1945 e 1947, vários decretos indicam reestruturação de cargos na superintendência do ensino profissional. O Decreto Estadual Nº 17698 de 26 de novembro de 1947, aprovou a

Tabela 1 – Organizações da Superintendência do Ensino Profissional de 1935 a 1947 (LAURINDO, 1962)

1935	1938	1947
Decreto Estadual Nº 6.604 de 13 de agosto de 1934	Decreto 8.896, de 3 de janeiro de 1938	
1 Superintendente 1 Chefe de Serviço 1 Assistente 1 Inspetor Médico no Centro Ferroviário 1 Inspetor Ferroviário no Centro Ferroviário 3 Professores estagiários no gabinete de psicotécnica, no Centro Ferroviário 1 Datilógrafo do serviço de psicotécnica, no Centro Ferroviário 1 Escriturário-arquivista 1 Guarda-livros 1 Agente comercial 5 Inspetores 9 Funcionários, escriturários e auxiliares técnicos 3 Serventes	I – SECRETARIA 1 Secretário 1 Primeiro Escrivão 2 Segundos Escrivãos 8 Quartos Escrivãos 1 Guarda-livros 1 Guarda-livros auxiliar 1 Agente Comercial (contratado) 1 Porteiro 2 Serventes 1 Motorista (contratado) II – SERVIÇO TÉCNICO 1 Assistente 1 Médico-chefe 3 Inspetores Gerais 1 Inspetor 1 Inspetora de Trabalhos Femininos do Ensino Profissional oficial 1 Inspetora de Educação Doméstica, oficial 6 Inspetores do Ensino Profissional Particular 1 Desenhista (contratado) 3 Assistentes técnicos auxiliares (contratados) 1 Professor de Canto Orfeônico	I – SUPERINTENDENTE 1 – Gabinete II – SECRETARIA (dirigida por um Secretário): 1 – Serviço de Protocolo e Arquivo 2 – Serviço de Ensino Oficial 3 – Serviço de Ensino Particular 4 – Serviço de Contabilidade 5 – Serviço de Radiocomunicação 6 – Serviço de Portaria III – SERVIÇOS TÉCNICOS E PEDAGÓGICOS 1 – Técnico de Educação (com funções de assistente do superintendente) 2 – Técnicos de Educação (com funções de inspetores gerais) 3 – Técnicos de Educação (com funções de Inspetores de ramo) 4 – Serviços de Oficinas e Desenho 5 – Serviço de Aulas de Cultura Geral 6 – Serviço de Psicotécnica e Estatística 7 – Serviço Médico 8 – Serviço de Publicidade

“Consolidação das Leis do Ensino do Estado”, elaborada pela comissão designada pelo Decreto Estadual Nº 17.211 de 13 de maio de 1947, da qual fez parte o Técnico de Educação, Arnaldo Laurindo, lotado na Superintendência do Ensino Profissional.

Em 16 de agosto de 1947, Arnaldo Laurindo sucede o Prof. Horácio Augusto da Silveira na direção da Superintendência.

A criação do primeiro curso no campo da alimentação e nutrição no Brasil (1939)

Como a finalidade desse artigo é refletir sobre a trajetória de Horácio Augusto da Silveira na primeira Superintendência da Educação Profissional do Estado de São Paulo, partindo das pesquisas sobre a origem do primeiro curso no campo da nutrição no Brasil, que aconteceu nessa superintendência, denominado curso de Auxiliares em Alimentação ou Dietistas, com aula inaugural em 17 de maio de 1939, empregando o espaço e o tempo para a compreensão da cultura escolar. Constatamos que Horácio da Silveira, quando ainda era diretor da Escola Profissional de Amparo, já se utilizava da alimentação para mobilizar a população a matricular os seus filhos na escola profissional, durante o período de 11 a 18 de janeiro de 1920, a notícia a seguir foi publicada diversas vezes no jornal “O Comércio”, demonstra isso:

Acha-se aberta a matrícula para todos os cursos deste instituto profissional. Os candidatos deverão apresentar-se à diretoria das 12 às 16 horas. SOPA ESCOLAR – Estão muito adeantados os trabalhos da instalação da cozinha e refeitórios. No dia 15 começa a ser fornecida a sopa escolar para todos os alunos da Escola. Será uma sopa variada (macarrão, arroz, batatas ou verdura) engrossada com carne e acompanhada de 2000 grammas de pão. (GABRIEL, 2009)

No trabalho que Horácio da Silveira apresentou no 2º Congresso Feminista, em 1931, é perceptível a riqueza de detalhes sobre os currículos dos cursos de Educação Doméstica, os programas dos componentes curriculares, e nestes, a importância que esse educa-

dor demonstrava sobre a alimentação e a higiene para promoção da saúde. No Relatório de 1936 da Superintendência da Educação Profissional e Domestica a Secretaria dos Negócios da Educação e Saúde Pública, Horácio da Silveira, reafirma a importância da higiene e da puericultura no currículo escolar:

Dentre as matérias estudadas, a hygiene e a puericultura merecem especial cuidado, pois é principalmente entre a gente da roça que a ignorância desses assumptos concorre grandemente para a mortalidade infantil. Em excursões de propaganda, visitando os lares do campo e ensinando as mães os modernos preceitos de hygiene e puericultura, como bandeirantes da saúde, farão as alumnas trabalho altamente social e patriótico, contribuindo dessa forma para melhorar as condições de vida da criança da roça. Na fazenda será construída uma casa rural modelo, onde farão estagio, semanalmente, turmas de alumnas, que exercerão suas atividades na criação de animais domésticos, nos serviços de horticultura e jardinagem, de apicultura e sericicultura. Como verdadeiras doans de casa rural, aproveitarão diversos productos da roça na fabricação de doces, conservas e outras industrias caseira. (SESP, 1937 p.52)

Todos esses índices demonstram que Horácio Augusto da Silveira, um sujeito moderno, que segundo Foucault (VEIGA-NETO, 2003), não é produto de saberes, mas sim produto dos saberes, e atento às necessidades do seu tempo, no que diz respeito ao problema da alimentação coletiva, de forma estratégica, se mobiliza para a implantação do primeiro curso no campo da alimentação e nutrição no país, o de “Auxiliares em Alimentação ou Dietistas” no ensino profissional, por meio do Decreto Estadual Nº 10.033 de 03 de março de 1939. Esses cursos foram criados por Francisco Pompêo do Amaral, médico, contratado, em janeiro de 1939, para chefiar o Serviço Médico daquela Superintendência. Para implantar os novos currículos dos cursos de Educação Doméstica, nas escolas profissionais da capital e do interior do Estado de São Paulo, a Superintendência do Ensino Profissional organizou o livro institucional “Os Cursos de Dietética”, elaborado por Francisco Pompêo do Amaral, onde constam os decretos de criação dos cursos, o discurso do Pompêo na aula inaugural de 17 de maio de 1939 e as práticas

pedagógicas referentes às aulas teóricas e práticas das cadeiras a serem ministradas nos referidos cursos (AMARAL, 1939; CARVALHO, 2007a).

Ainda na década de 30, a Superintendência do Ensino Profissional do Estado de São Paulo, implantou sete Dispensários de Puericultura nas escolas profissionais: Campinas (1933); Mococa, São Carlos e Sorocaba (1934); Limeira, Ribeirão Preto (1935); e Santos (1936). Esses Dispensários promoviam os Concursos de Robustez, divulgados todos os anos pela imprensa local, e essa poderia ser uma tática da Superintendência para divulgar as práticas escolares desenvolvidas pelas alunas das escolas profissionais no campo da puericultura, orientadas por educadoras sanitaristas e médicos pediatras e higienistas (CARVALHO, 2007b).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória de Horácio Augusto da Silveira no ensino profissional, desde Amparo, mostra o seu envolvimento com a alimentação, primeiro com a promoção da sopa escolar, buscando espaços para implantar refeitório na escola. Na Escola Profissional Feminina envolve a comunidade do entorno da escola ao criar o Dispensário de Puericultura, onde as alunas do curso de Educação Doméstica produziam o leite para atender a população infantil até dois anos. No início da década de 30, cria o curso de Formação de Mestres em Educação Doméstica para o ensino profissional, expandindo o número de escolas e de dispensários de puericultura no Estado de São Paulo. Como um homem atento às necessidades do seu país, percebe no início do estado novo, a intenção do governo federal em dispor de refeitórios públicos para atender os trabalhadores, de forma que, ao contratar o médico Francisco Pompêo do Amaral, em janeiro de 1939, médico e nutrólogo, com proposta de criar o curso de Auxiliares de Alimentação ou Dietistas, apoiou a iniciativa e articulou com presteza a sua implantação, e a primazia na criação do primeiro curso no campo da alimentação e nutrição no país.

BIBLIOGRAFIA

- AMARAL. Francisco Pompêo. **Os Cursos de Dietética**. Organizados e Inaugurados na Superintendência do Ensino Profissional. 1ª Ed. Santos: Edição do Instituto D. Escolástica Rosa, maio, 1939.
- ASBRAN. Associação Brasileira de Nutrição. **Histórico do Nutricionista no Brasil – 1939 a 1989**. Coletânea de Depoimentos e Documentos. Atheneu Editora São Paulo, 1991.
- CARVALHO. Maria Lucia Mendes. Dispensário de Puericultura da Escola Profissional Feminina: reflexões sobre histórias de vida, identidades e cultura escolar. **Anais do III Seminário de Educação. Núcleo de Pesquisa e Extensão. Vozes da Educação: Memória e História das Escolas de São Gonçalo**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo – RJ: HP Comunicação Editora, 2007a.
- CARVALHO. Maria Lucia Mendes. SOUZA, Ligia. S. BROSCO, Renata. Dispensários de Puericultura nas Escolas Profissionais: influência sociocultural no ensino de higiene e alimentação racional em São Paulo. In: III Congresso Latino-Americano de Higienistas de Alimentos, 2007, Porto Seguro. São Paulo: Prol Editora Gráfica, v. 21. p. 3-552, 2007b.
- CARVALHO. Maria Lucia Mendes. Dispensário de Puericultura: Escola Profissional Feminina na assistência e proteção à infância. **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Uberlândia – MG, abril de 2006. Disponível em <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/>. Acesso em 23 de setembro de 2009.
- CARVALHO. Maria Lucia Mendes. KELMAN. Beatriz Chiavini Mendes de Carvalho. A ligação entre o rádio e a educação por meio da análise da historicidade da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos. **XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Rio de Janeiro-RJ, em julho de 2005.
- CERQUEIRA. Kleber Chagas. Educação e Indústria. Elementos de História do Ensino Industrial no Brasil. **Associação dos Assessores Legislativos da Câmara Distrital**. Publicado em 27 de julho de 2004. Disponível em: <http://www.asselegis.org.br/edind.htm>. Acesso em 24 de setembro de 2009.
- CHIOZZINI. Daniel Ferraz. **Os Ginásios Vocacionais: a (dês) construção da história de uma experiência educacional transformadora**

(1961 – 1969). Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

CONNIFF, Michael L. **Política Urbana no Brasil. A ascensão do populismo. 1925 – 1945.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006, 253p.

FARIA FILHO, L M, GONÇALVES, I.A., VIDAL, D G., PAULILO, A. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2004. v.30, N°1, p.139-159, jan/abr. Disponível <<http://www.sielo.br/pdf/ep/v30n1/ao8v30n1.pdf>>. Acesso em 01 de setembro de 2005.

GVIRTZ, S. **Do currículo prescrito ao currículo de classe: um olhar sobre os cadernos de classe.** Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005.

JULIA, Dominique A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, 2001. N° 1, p. 10.

GABRIEL, José Fernando. Projeto de HAE 2009 no Centro Paula Souza “**A imprensa e o centenário da Etec João Belarmino: a cobertura jornalística sobre o trabalho, as ciências, as artes e as tecnologias no processo histórico de transformação da sociedade (1900 a 1925)**”. Acervo do Centro de Memória da Escola Técnica Estadual João Belarmino, 2009.

GONÇALVES, Paulo Celso Costa. As ideias de racionalização do trabalho e a formação de trabalhadores: o ensino profissional no estado de São Paulo na primeira metade do século XX. **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação.** Uberlândia – MG, abril de 2006. Disponível em <http://www.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/500PauloCelso.pdf>. Acesso em 23 de setembro de 2009.

LAURINDO, Arnaldo. **50 Anos do Ensino Profissional. Estado de São Paulo. 1911 – 1961.** 1ª Ed. São Paulo: Editora Gráfica Irmãos Andrioli S.A., 1962.

LEVINE, Robert M. **Pais dos Pobres? O Brasil e a Era Vargas.** São Paulo: Cia das Letras. 2001. 278p.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo (1873 – 1934).** Bragança Paulista: EDUSF, 203, 480p.

- MORAES. Carmen Sylvia Vidigal. ALVES, Julia Falivene. **Inventário de Fontes Documentais**. Contribuição à Pesquisa do Ensino Técnico no Estado de São Paulo. Centro Paula Souza. São Paulo: Imprensa Oficial. 2002
- NASCIMENTO. Osvaldo Vieira. **Cem anos de Ensino Profissional no Brasil**. Curitiba: Editora IBPEX, 2007.
- PESSANHA. Eurize Calda. DANIEL. Maria Emília Borges. MENEGAZZO. Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, set-out-nov-dez, Nº 027, 2004, p. 57-69.
- SECRETARIA DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO E SAUDE PUBLICA. Estado de São Paulo. 1937. Superintendência da Educação Profissional e Doméstica. **Relatório 1936**. Horácio Augusto da Silveira. Publicação Nº 9.
- SILVEIRA, HORACIO AUGUSTO. Escola Normal Feminina de Artes e Offícios (São Paulo). Histórico e organização actual. Contribuição ao **2º Congresso Feminista**. 1931. São Paulo Editora Limitada.
- VASCONCELOS, F A G. Origem e conformação do campo da nutrição em saúde pública em Pernambuco: uma análise histórico-estrutural. **Revista de Nutrição**, 2001, vol. 14, suppl. 0, Campinas. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em 25 de agosto de 2005.
- VASCONCELOS, F A G. O nutricionista no Brasil: uma análise histórica. **Revista de Nutrição**, 2002, vol. 15, Nº 2, Campinas, maio/agosto. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso 11 de agosto de 2005.
- VEIGA-NETO. Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VENDRAMENTO, Maria Cristina. Da Escola Masculina da capital de São Paulo à Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas (1911-2005): a gestão de documentos enquanto instrumento de preservação de fontes documentais. **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Uberlândia – MG, abril de 2006. Disponível: <http://www.faced.ufu.br/coluble06/anais/arquivos/> Acesso em 20 de junho de 2008.

O CURRÍCULO ESCOLAR EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DE PARCERIAS: EXPERIÊNCIAS E TENDÊNCIAS DO CENTRO PAULA SOUZA

Fernanda Mello Demai¹

Unidade de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula
Souza. Universidade de São Paulo

CONSIDERAÇÕES INICIAIS E PROPÓSITOS

A produção relativa a este trabalho objetiva pesquisar, analisar e sistematizar as práticas de elaboração curricular do Centro Paula Souza, tendo em vista a necessária adequação dos cursos técnicos e tecnológicos às demandas socioprofissionais e políticas, de acordo com sua historicidade. Como produto complementar, objetiva-se a elaboração de um glossário básico de termos relativos à Educação Profissional.

A Educação Profissional, EP, circunscrita às Ciências Humanas – Educação Geral–, é entendida como a formação nos níveis básico (sem escolaridade prévia), técnico (habilitação profissional de nível médio) e tecnológico (nível superior), que visa à constituição de um rol de conhecimentos técnico-científicos e éticos, além do desenvolvimento de competências e habilidades para o trabalho.

¹ Doutoranda em Letras no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Ieda Maria Alves.

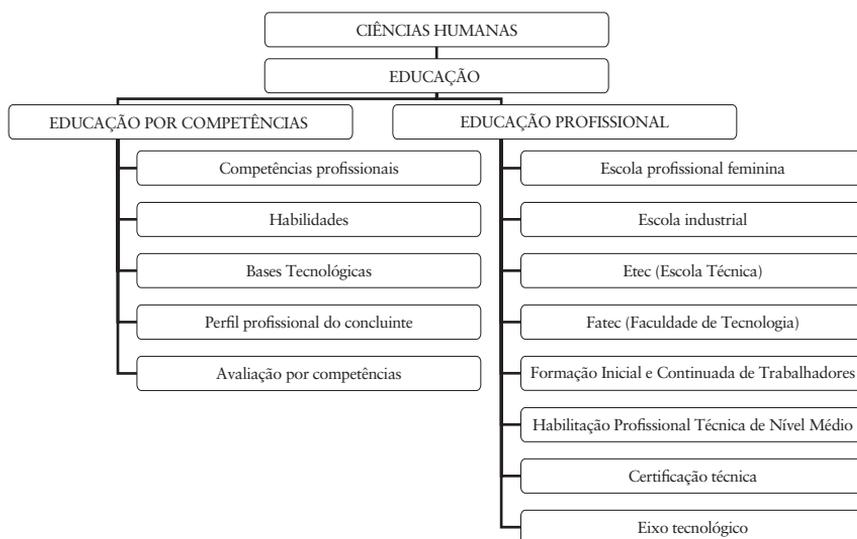
A concepção de currículo escolar em Educação Profissional – EP –, neste início de século XXI, no Centro Paula Souza, pode ser definida basicamente como a organização de perfis profissionais, atribuições, atividades, competências, habilidades e bases tecnológicas, distribuídos em cargas horárias e em componentes curriculares.

Podemos classificar o domínio da Educação Profissional conforme a estrutura arbórea:

Árvore de domínio – amostra

(Classificação de acordo com o sistema Lattes

www. <http://lattes.cnpq.br>)



A metodologia atualmente utilizada pelo Grupo de Formulação e Análises Curriculares (Unidade de Ensino Médio do Centro Paula Souza) pauta-se primordialmente na pesquisa dos perfis e atribuições profissionais na Classificação Brasileira de Ocupações – CBO – de 2009 – e na seleção de competências, de habilidades e de bases tecnológicas, de acordo com os perfis profissionais e com as atribuições. Consulta-se o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do MEC,

de 2008, para adequação da nomenclatura da habilitação, do perfil profissional, da descrição do mercado de trabalho e da possibilidade de temas a serem desenvolvidos. Posteriormente, são estabelecidos os componentes curriculares e respectivas cargas horárias, de acordo com as funções do processo produtivo. Esses componentes são constituídos pela descrição da função profissional subjacente à ideologia curricular, bem como pelas habilidades (capacidades práticas), pelas bases tecnológicas (referencial teórico) e pelas competências profissionais, a união das diretrizes conceituais e das pragmáticas.

O público-alvo da produção curricular em EP constitui-se nos trabalhadores de diferentes arranjos produtivos e níveis de escolarização, que precisam ampliar sua formação profissional, bem como em pessoas que iniciam ou que desejam migrar para outras áreas de atuação profissional.

O foco de nossa análise será a metodologia de construção curricular das habilitações técnicas de nível médio: 1. Técnico em Órteses e Próteses, convênio do Centro Paula Souza com a Fundação Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, por intermédio da Divisão de Medicina de Reabilitação, oferecida na Etec Carlos de Campos; 2. Técnico em Reabilitação de Dependentes Químicos, em parceria com a Secretaria de Estado da Saúde, com a participação do CRATOD – Centro de Referência de Álcool, Tabaco e Outras Drogas, oferecida na Escola Técnica de São Paulo; 3. Técnico em Museu, parceria com a Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, por intermédio do DEMA, Departamento de Museus e Arquivos do Estado de São Paulo, também ofertada na Escola Técnica de São Paulo; 4. Técnico em Serviços Judiciários e Técnico Jurídico, convênio com o Tribunal de Justiça de São Paulo, oferecida na Escola Técnica Dra. Maria Augusta Saraiva, em São Paulo, unidade de ensino criada especialmente para atender a essa demanda; 5. Técnico em Dança, parceria com a Secretaria de Estado da Cultura e com a Escola Municipal de Bailado de Ourinhos, oferecida inicialmente na Etec Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho, em Ipaussu e, posteriormente, na Etec Artes, em São Paulo e 6. Técnico em Música, Técnico em Canto e Técnico em Regência, parceria com a Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo e com a Escola

Municipal de Bailado de Ourinhos, com sede inicialmente na Etec Jacinto Ferreira de Sá, em Ourinhos e, posteriormente, na Etec Artes, em São Paulo.

EXPOSIÇÃO E ANÁLISE

Pretende-se abordar a mudança paradigmática da metodologia de elaboração curricular, tendo em vista as transformações políticas e históricas do período compreendido entre 2005 e 2010, tais como as novas legislações, diretrizes curriculares oficiais e as mudanças nos mercados produtivos e de trabalho. Serão descritas inclusive as mudanças de nomenclaturas advindas do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do MEC.

Devido à limitação deste trabalho, serão priorizados os aspectos considerados mais relevantes do ponto de vista da inediticidade e do histórico de planejamento, de execução e de controle da oferta de currículos escolares em Educação Profissional. Questões metodológicas mais aprofundadas podem ser dirimidas com a leitura dos planos de curso elaborados pela Unidade de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza e artigos correlacionados.

1. O Curso Técnico em Órteses e Próteses

Iniciando a exposição, apresentamos o histórico resumido da metodologia da elaboração do curso Técnico em Órteses e Próteses. Essa habilitação profissional, de nível técnico, visa à formação de profissionais que atuam em oficinas ortopédicas confeccionando membros artificiais e instrumentos auxiliares de locomoção. A atuação do Técnico em Órteses e Próteses está circunscrita às áreas da Bioengenharia e da Saúde e à subárea Ortopedia Técnica. Na verdade, esses profissionais já atuam há muito tempo, desde as Grandes Guerras Mundiais, e ainda mais remotamente, na Idade Média. Com esses eventos da história humana, milhões pessoas sofreram as consequências físicas, como amputações e doenças em geral do

sistema locomotor (DEMAI, 2006). Todavia, o ensino da fabricação dos aparelhos ortopédicos era feito no esquema da tradição oral, nos moldes mestre-aprendiz, sem direito à certificação profissional.

O Centro Paula Souza foi acionado pela Divisão de Medicina de Reabilitação da Fundação Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo – DMR-, para a estruturação de um curso técnico que oferecesse uma certificação, além da complementação dos saberes e das habilidades já desenvolvidos pelos atuantes da área pragmaticamente.

Na época, a responsável pela DMR era a Dra. Linamara Rizzo Battistella, assessorada pelo Dr. Donald Jorge Filho. O Centro Paula Souza – administração central – foi representado pela senhora diretora-superintendente, a Profa. Laura Laganá, pelo senhor coordenador de ensino médio e técnico, o Prof. Almério Melquíades de Araújo, pela Profa. Soely Faria Martins, supervisora responsável pela elaboração e pela implantação dos planos de curso e pela Profa. Fernanda Mello Demai, responsável pelos planos de curso elaborados e implantados em parceria. Posteriormente, como representantes da escola-sede do curso, participaram os Professores Nilton César Alves e Ivonete Fernandes Francisco, respectivamente diretor e coordenadora do curso da centenária e tradicional Escola Técnica Estadual Carlos de Campos.

Mas foi uma outra senhora a iniciadora da parceria para a confecção do referido curso, a Jornalista Iracema Alves Lazari, quem fez valer e serem cumpridos os direitos das pessoas com deficiência. Destaca-se que houve uma mudança terminológica diacrônica, de “pessoa portadora de deficiência”, sigla “PPD”, para “pessoa com deficiência”.

A legislação de 2000 já previa a obrigatoriedade de uma certificação para os profissionais da Ortopedia Técnica: a Resolução 13 da Agência Nacional de Vigilância Sanitária – Anvisa-, publicada no Diário Oficial da União em 14 de fevereiro de 2000, previa: todas as oficinas ortopédicas do país deverão ter, em período integral, um técnico responsável, habilitado em órteses e próteses, cujo certificado de habilitação (fiscalizado/ analisado pela Vigilância Sanitária) deverá estar exposto na oficina ortopédica, em local visível.

Assim, haver técnicos formados trabalhando em período integral em cada uma das oficinas ortopédicas do Brasil não mais era facultativo.

O Centro Paula Souza deve à referida jornalista essa iniciativa de atender à população com deficiência.

Atualmente há a Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, criada em 2008 (Lei Complementar 1038, de 6 de março de 2008), cuja Secretária de Estado é a já mencionada Dra. Linamara Rizzo Batistella; muitas outras iniciativas governamentais foram implementadas, inclusive por intermédio do Centro Paula Souza, mas o curso Técnico em Órteses e Próteses foi um marco dessa importante e indispensável atuação.

O convênio entre as instituições foi assinado em 2005, publicamente, já com a participação dos alunos que comporiam a primeira turma – as tratativas iniciaram-se em 2001. Foi um percurso demorado, foram realizadas várias reuniões e houve dedicação árdua ao projeto, por parte de todos os integrantes.

A metodologia do “laboratório de currículo” foi aplicada exitosamente (conforme as considerações iniciais deste trabalho), considerando-se as normatizações do MEC e as diretrizes do Centro Paula Souza. Julgamos que o fundamental dessa parceria foi o trabalho conjunto de várias instâncias governamentais ligadas a duas das principais áreas de um estado e de um país: Saúde e Educação. O curso Técnico em Órteses e Próteses do Centro Paula Souza foi o precursor no Brasil e um dos precursores na América Latina.

2. O curso Técnico em Reabilitação de Dependentes Químicos

Outro exemplo de curso na antiga área da Saúde (atualmente, após 2008, o MEC classifica os cursos técnicos e os cursos tecnológicos em eixos tecnológicos, não mais em áreas profissionais) é o Técnico em Reabilitação de Dependentes Químicos.

Esse tipo de habilitação era totalmente inédita no Centro Paula Souza, não obstante o fato de que o critério de ingresso foi o de o candidato possuir a qualificação profissional de Auxiliar de Enfermagem, oferecida pelas escolas de Enfermagem do Centro Paula Souza e por outras instituições, particulares e públicas. Então o curso Técnico em Reabilitação de Dependentes Químicos funcionaria como um plus na formação da área da Enfermagem, em hospitais, clínicas, instituições e programas antidrogas.

Também em 2005 foi firmada parceria entre o Centro Paula Souza e a Secretaria de Estado da Saúde, com a participação do CRATOD – Centro de Referência de Álcool, Tabaco e Outras Drogas. O curso foi sediado na Escola Técnica de São Paulo, também muito tradicional, com o total apoio e colaboração do Prof. Carlos Augusto de Maio, diretor. A mesma equipe de elaboração curricular do Centro Paula Souza atuou na implantação do curso. Como representantes da Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo, participaram os senhores doutores: Luci Emi Guibu, Lúcia de Fátima Chibante e Paulo Henrique d'Ângelo Seixas; por parte do CRATOD, participaram os senhores especialistas em Reabilitação de Dependentes Químicos: Luizenir Wolney C. Lago; Eliane Maglion; Elisabete Alves Pinto; Jeanette Costa Dias; Regina Tuon; Roberto Rodrigues; Seara Pereira de Miranda Selma Rejane Settani; Stella Regina Martins; Sonia de Abrantes Leite; Wagner Abril Souto e Zilá Gouveia da Silva. O órgão CONEM –UNIFESP – foi representado pelo Dr. José Carlos Galduróz.

Essa iniciativa interinstitucional também foi profícua em relação às necessidades das áreas da Saúde e da Educação. Assim com o curso Técnico em Órteses e Próteses contribui na esfera da reabilitação física, o curso Técnico em Reabilitação de Dependentes Químicos veio a promover a reabilitação e a reinserção de pessoas que, por diversos motivos, vieram a sofrer problemas de âmbito psicológico.

Dessa forma, mais uma preocupação social passou a fazer parte dos currículos oferecidos pelo Centro Paula Souza, de forma contrária ao mecanicismo com que a Educação Profissional muitas vezes é tratada.

3. O curso Técnico em Museu

Mudando agora o foco, passamos à antiga área profissional Gestão, atualmente eixo tecnológico Gestão e Negócios (MEC, 2008).

Em relação ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, temos a observar que nem todas as habilitações profissionais oferecidas pelo Centro Paula Souza constam da normalização proposta pelo instrumento em termos de nomenclatura dos cursos. Assim, alguns cursos oferecidos pela instituição estão em caráter experimental, ou seja: só podem ser oferecidos por um período de três anos, caso não sejam formalizados no referido instrumento (de acordo com a Portaria Ministerial Nº 870, de 16 de julho de 2008).

Esse é o caso do curso Técnico em Museu, uma parceria com a Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, por intermédio do DEMA, Departamento de Museus e Arquivos do Estado de São Paulo, ofertada na Escola Técnica de São Paulo: a habilitação não consta do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Talvez pela própria restrição da área de Museologia no Brasil este curso não esteja contemplado pelo MEC em seu rol de habilitações técnicas.

A área de Museologia é realmente muito restrita no Brasil, havendo menos de dez cursos de nível superior em todo o território nacional. Em nível técnico, mais uma vez o Centro Paula Souza foi pioneiro na iniciativa de elaborar e implantar um currículo dessa natureza. O profissional egresso do curso Técnico em Museu é apto a auxiliar os trabalhos técnicos de museólogos, atuando no planejamento e no gerenciamento de acervos e de respectivos espaços, nas instâncias pública e particular.

Além da equipe do Centro Paula Souza, responsável pela elaboração dos currículos em parceria, participaram do projeto, por parte da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, as senhoras especialistas em Museologia: Beatriz Cruz, Diná Jobst e Silvia Antibas, além da Profa. Sílvia de Souza Queiroz, na época professora responsável pela área de Artes no Centro Paula Souza, atualmente diretora da Escola Técnica de Carapicuíba.

A implantação do curso Técnico em Museu, em 2005, representou uma relevante iniciativa do Centro Paula Souza na esfera cultural, considerando a importância da Museologia na construção, na preservação e na divulgação do patrimônio histórico de uma sociedade.

4. Os cursos Técnico em Serviços Judiciários e Técnico Jurídico

Já o processo de elaboração do currículo do curso Técnico em Serviços Judiciários esteve voltado a uma demanda do Tribunal de Justiça de São Paulo – TJSP –, o qual visava a uma maior qualificação dos próprios funcionários da instituição.

Esses funcionários, que ingressam no trabalho do Poder Judiciário por meio de concurso público, muitas vezes não tiveram oportunidades de prosseguir estudos. Alguns cursos de curtíssima duração e palestras são oferecidos pela instituição a seus funcionários, mas a iniciativa de oferecer uma habilitação técnica de nível médio funcionou como uma motivação a esses servidores públicos, que pretendiam, além do aumento de seus conhecimentos, algum tipo de promoção ou valorização profissional no Tribunal de Justiça.

Assim o Técnico em Serviços Judiciários foi planejado para oferecer uma capacitação em relação ao atendimento no serviço judiciário no país. A habilitação foi ofertada, primeiramente, somente aos funcionários do Judiciário de São Paulo, a partir de 2007. Participaram do planejamento e da implantação curricular, além dos membros da administração central da Cetec já citados, os senhores doutores: Cláudio Lembo, Lair da Silva Loureiro Filho e Lílian Salvador Paula; a habilitação foi oferecida na Escola Técnica Dra. Maria Augusta Saraiva, em São Paulo, unidade de ensino criada especialmente para atender a essa demanda. Respondendo pela coordenação pedagógica dessa nova unidade de ensino, estava a Profa. Marisa Aparecida Souza e, pela direção, a Profa. Fúlvia Andréa D’Avello Napolitano.

O curso Técnico em Serviços Judiciários, após ser oferecido para os funcionários do TJ, teve seu ingresso ampliado por meio do processo seletivo padrão do Centro Paula Souza, o Vestibulinho das Escolas Técnicas.

Assim a habilitação constitui-se em uma clara demonstração de mudança de demanda, pois o curso foi projetado para especializar os próprios funcionários do Tribunal de Justiça, mas, posteriormente, passou a ser um curso regular e aberto ao público em geral, passando por uma decorrente reestruturação curricular e denominativa: a partir de 2009 a nomenclatura é Técnico Jurídico. A nova diretora da Etec Dra. Maria Augusta Saraiva, a Profa. Marilda Aparecida Simoni Britto coordenou, juntamente com a equipe de professores do curso, essa inovação curricular, a qual objetivou ampliar o mercado de trabalho do profissional egresso para as instituições particulares das áreas jurídica e judiciária.

Essa experiência de parceria entre o Centro Paula Souza e uma outra instituição pública de grande valor social, como é o caso do Tribunal de Justiça de São Paulo, e a conseqüente ampliação do paradigma público-privado, trouxe uma renovação ideológica às práticas curriculares da instituição: no intervalo de 2007 a 2009 toda essa mudança se processou, de forma empírica, a fim de atender a realidades profissionais diferenciadas.

5. Os cursos Técnico em Dança, Técnico em Música, Técnico em Canto e Técnico em Regência

Trataremos os cursos das subáreas Dança e Música conjuntamente, pois foram fruto de um trabalho coletivo, realizado a partir do ano de 2006, em parceria com a Escola Municipal de Bailado de Ourinhos, com a Escola Municipal de Música de Ourinhos e com a Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo.

Por parte da Escola Municipal de Música de Ourinhos participaram os senhores: Andréa de Oliveira da Silva Higa; Maria

Madalena R. Bittencourt; Robson Marchesani; por parte da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, colaboraram as senhoras: Cássia Navas e Thais Ushirobira; em nome do Centro Paula Souza, participaram os senhores Almério Melquíades de Araújo, Fernanda Mello Demai e Márcia Ragazi Fumanti.

O curso Técnico em Dança foi oferecido inicialmente na Escola Técnica Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho, em Ipaussu, com apoio da diretora, a Profa. Niomar Bolano Jalhium; o curso Técnico em Música foi oferecido primeiramente na Escola Técnica Jacinto Ferreira de Sá, em Ourinhos, com auxílio do diretor, o Prof. Akira Okazaki. Essas duas habilitações, posteriormente, passaram a compor o quadro de cursos da Escola Técnica de Artes, em São Paulo, cuja diretora, na época, era a Profa. Márcia Loduca Fernandes, assessorada pela Profa. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada; atualmente essa unidade de ensino tem em sua direção a Profa. Lucília dos Anjos Felgueiras Guerra.

Sendo assim, muitas pessoas e muitas instituições se dedicaram à elaboração das habilitações. Novamente há a constatação de que algumas áreas do saber ficam à margem das certificações formais, como o já citado caso da área de Museu. Os estudantes e os profissionais das áreas de Dança e de Música também não recebem certificados formais por cursos que, muitas vezes, demandam cerca de uma década de empenho e dedicação. Assim, o Centro Paula Souza lançou-se nesse objetivo de qualificar e certificar profissionais dessas subáreas da antiga área de Artes. Atualmente esses cursos estão inseridos na taxonomia do MEC na categoria Produção Cultural e Design.

O Técnico em Dança, conforme foi projetado, abrangia as vertentes Dança Clássica, Dança Moderna e Dança Contemporânea, além de atividades de planejamento e gestão de espetáculos de Dança. Atualmente essa organização curricular está prestes a ser reformulada, a fim de atender às novas necessidades.

O curso Técnico em Música, conforme planejamento inicial, objetivava o preparo de profissionais aptos à expressão em lingua-

gem musical, à percepção rítmica e melódica, à composição e à execução de textos musicais.

O curso Técnico em Música é também exemplo de curso que sofreu adaptações em decorrência da instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do MEC: a estratégia curricular adotada foi a bifurcação do curso de Técnico em Música em duas habilitações, Técnico em Canto e Técnico em Regência, para atender novas necessidades de regiões diferenciadas, além de seguir a normatização legal.

Essas habilitações são oferecidas na Etec Artes a partir de 2009. O curso Técnico em Canto é voltado à utilização da voz como instrumento musical, com a prática de performances; já o curso Técnico em Regência é voltado à condução de grupos corais em apresentações musicais, além das práticas de musicalização e performances.

A habilitação do Técnico em Música, dessa forma, deixou de ser oferecida, por dois motivos: houve uma mudança drástica em relação ao público-alvo e à região (anteriormente o curso era oferecido a pessoas que, em sua maioria, já frequentavam o Conservatório de Ourinhos e residiam proximamente); na Etec Artes, o perfil dos ingressantes é diverso, são alunos que, muitas vezes, não tiveram uma densa formação musical como a oferecida em um conservatório, que moram na cidade de São Paulo e que procuram um curso mais específico dentre as subáreas da Música, como Canto e Regência e, futuramente, Composição e Arranjo.

Em decorrência dessa mudança de perspectiva, juntamente com o fato de que a habilitação do Técnico em Música não constar do Catálogo do MEC, houve sua exclusão do rol do Centro Paula Souza. Todavia, julgamos, paradoxalmente, essa supressão um acréscimo, não uma perda, pois agora a instituição oferta dois cursos na área musical, mais específicos, que atendem às demandas surgidas após os planos iniciais, com boa procura por parte dos candidatos ao vestibulinho das escolas técnicas e que está normalizado pelo órgão federal de Educação no Brasil.

PARA UMA PROPOSTA DE GLOSSÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

1. A importância, o público-alvo e a organização de um glossário da Educação Profissional

Em relação ao glossário da Educação Profissional, tendo em vista o caráter sucinto desta apresentação, serão organizadas e apresentadas terminologicamente alguns conceitos e termos específicos dessa modalidade: Educação Profissional; escola profissional feminina; competência profissional; base tecnológica; perfil profissional; função profissional; Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores; Habilitação Técnica de Nível Médio; família ocupacional; eixo tecnológico; escola técnica; escola industrial; faculdade de tecnologia; educação por competências; avaliação por competências; certificação técnica, entre outros termos pertinentes.

Como critérios de seleção dos termos, foram eleitas a frequência, a representatividade, a oficialização e a normalização, além do caráter neológico – serão descritos apenas os termos não constantes de dicionários de língua geral – língua portuguesa-, a fim de contribuir com o estudo de campos terminológicos ainda inexplorados cientificamente.

Assim, apresentamos uma breve proposta terminológica, em forma de amostra de um glossário de termos pertinentes à Educação Profissional.

2. Uma proposta de glossário da Educação Profissional

Educação profissional s.f.

formação nos níveis de educação básica, técnica e tecnológica que visa à constituição de conhecimentos técnico-científicos, competências e habilidades para o trabalho.

Sigla: EP

escola profissional feminina s.f.

escola profissional destinada exclusivamente a mulheres no início do século XX, com foco na educação para o trabalho doméstico.

competência profissional s.f.

capacidade de mobilização de conhecimentos e de habilidades para o desempenho de funções profissionais.

base tecnológica s.f.

conhecimento técnico-científico ou tecnológico que se constitui em fundamento teórico para o desenvolvimento de competências profissionais.

perfil profissional s.m. (variante)

Ver perfil profissional do concluinte

perfil profissional do concluinte s.m.

conjunto de atributos profissionais e pessoais relacionados às atribuições do trabalho técnico e tecnológico.

Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores s.f.

Curso de Educação Profissional de nível básico destinado à qualificação e à requalificação de trabalhadores.

Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio s.f.

Curso de Educação Profissional de nível técnico destinado à formação para o trabalho e para a vida cidadã.

família ocupacional s.f.

Classe que agrupa postos de trabalho relativos a determinada atividade ou qualificação profissional.

eixo tecnológico s.m.

Classe que agrupa cursos técnicos e tecnológicos de acordo com a natureza das atividades e com a área de atuação.

escola industrial s.f.

Ver escola técnica

escola técnica s.f.

estabelecimento público ou privado destinado ao planejamento, à execução e à avaliação de práticas de Educação Profissional de nível técnico.

faculdade de tecnologia s.f.

estabelecimento público ou privado destinado ao planejamento, à execução e à avaliação de práticas de Educação Profissional de nível tecnológico.

educação por competências s.f.

princípio pedagógico cuja metodologia é voltada ao desenvolvimento de competências profissionais em cursos de níveis básico, técnico e tecnológico.

avaliação por competências s.f.

processo pertinente à educação por competências pelos quais são avaliadas as capacidades discentes relativas à mobilização de conhecimentos teóricos e habilidades práticas.

certificação técnica s.f.

emissão de certificados e diplomas relativos a cursos de Educação Profissional dos níveis básico e técnico.

Sin. Certificado; diploma

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, participamos do grupo de pesquisa do II EMEHEP, com o desenvolvimento deste eixo temático relativo ao currículo escolar em Educação Profissional, bem como uma proposta de elaboração de um glossário básico de termos relativos a essa modalidade de formação.

Julgamos que esse mote da terminologia pode ser muito bem explorado pela comunidade de pesquisadores que atuam nas áreas de Educação, de Letras e de Linguística, ou ainda em outras áreas, visto que a organização de campos conceituais e respectivas terminologias é transdisciplinar.

Em relação ao exposto a respeito da metodologia do “Laboratório de Currículo” da Unidade de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza, esclarecemos novamente que se trata de um resumo e de um apanhado de alguns aspectos concernentes aos nossos objetivos nesta apresentação.

Os nomes citados são apenas alguns dos principais colaboradores da Unidade de Ensino Médio e Técnico, visto que a elaboração e a implantação de planos de curso de Educação Profissional são atividades complexas, que demandam tempo de pesquisa e de trabalho e o empenho de muitos profissionais.

Aproveitamos para agradecer a esses profissionais, a todos os integrantes dos corpos docente, discente e administrativo das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza, sem os quais o trabalho do “Laboratório de Currículo” não seria possível – nem necessário – e sem os quais nem mesmo este artigo poderia compor esse momento de reflexão, de sistematização e de exposição do histórico da Educação da Educação Profissional no estado de São Paulo.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Ieda Maria. (org.) A constituição da normalização terminológica no Brasil. **Cadernos de Terminologia** Nº 1. São Paulo. Humanitas. FFLCH/ USP, 2001.

- ARAÚJO, Almério Melquíades. Os conceitos de competência e a formação profissional. São Paulo: Centro Paula Souza, 2008.
- BARBOSA, Maria Aparecida. “Lexicologia, lexicografia, terminologia, terminografia: identidade científica, objeto, métodos, campos de atuação”. In **II Simpósio latino-americano de terminologia. I encontro brasileiro de terminologia técnico-científica**. Brasília. União Latina, CNPq, IBICT. pp. 152-158, 1992.
- CARVALHO, Maria Lúcia Mendes; Giorgi, Oswaldo Camillo. Ruídos de comunicação entre a proposta e as práticas pedagógicas na era tecnológica. Anais do **III Seminário Jovens, Valores e Subjetividades – “Valores dos jovens na era tecnológica: a construção da subjetividade”**. Rio de Janeiro: UERJ, 2005.
- CENTRO PAULA SOUZA. **Planos de curso das habilitações profissionais técnicas de nível médio: Órteses e Próteses; Reabilitação de Dependentes Químicos; Museu; Serviços Judiciários; Técnico Jurídico; Dança; Música; Canto e Regência**. 2005-2010.
Disponível em: www.centropaulasouza.sp.gov.br
Acesso em: jun. 2010.
- DEMAI, Fernanda Mello. **Livro das competências profissionais: a síntese dos 90 cursos técnicos e das 115 qualificações oferecidas pelo Centro Paula Souza**. Nº. 2. São Paulo : Editora i9, 2009.
- DEMAI, Fernanda Mello. Um dicionário terminológico da área de Ortopedia Técnica: descrição e análise. São Paulo, 2006. 391f. Dissertação de Mestrado (Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Orientador: BARBOSA, Maria Aparecida, Profª Drª.
- LYONS, John. **Semantics**. Cambridge at the University Press, 1977.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- MEC. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico**. Brasília. MEC. 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>

- MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO – MTE. **Classificação Brasileira de Ocupações**. Brasília: MtbE, 2009. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br>.
- PLATAFORMA LATTES. Sistema **Lattes de Classificação**. Disponível em: www.lattes.cnpq.br Acesso em: jun 2010.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. 1987. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo. Atlas.
- ULLMANN, Stephen. **Semantics: an introduction to the science of meaning**. Oxford, Blackweel, 1962.
- ZARIFIAN, P. **O modelo de competência e suas consequências sobre as ocupações profissionais**. Rio de Janeiro: CIET, 1996.
- ANVISA. **Resolução 13 da Agência Nacional de Vigilância Sanitária – Anvisa** –, publicada no Diário Oficial da União em 14 de fevereiro de 2000.
- REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. **Portaria Ministerial Nº 870, de 16 de julho de 2008**- aprova o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Lei Complementar 1038, de 6 de março de 2008**, que criou a Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

MÃO-CABEÇA-CORAÇÃO DE OBRA: AVALIAR COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E DESENVOLVER PESSOAS – COMO O SENAC-RS ENFRENTA ESTE NOVO DESAFIO

Vera Regina Flocke Keller. Fabiane Franciscone
Augusto Niche Teixeira
Faculdades do SENAC-RS

Voltado às demandas do mercado e participando do cenário socioeconômico do país à época de sua criação, o Senac-RS passou, a partir de 1946, a dedicar-se à formação de mão-de-obra qualificada, especialmente para o setor terciário da economia, tendo como foco a formação de menores aprendizes.

Ao longo de mais de seis décadas, a Instituição vem buscando acompanhar os avanços teóricos decorrentes das mudanças que se operam no âmbito do pensamento educacional e da própria conjuntura econômica nacional. Essa busca se manifesta numa concepção de formação/educação profissional progressivamente mais crítica e sintonizada com as exigências criadas pela modernização do setor produtivo, conforme expressaram os PNAS – Plano Nacional de Ação Senac – III, IV e V, nas décadas de 70 e 80.

Em 1994, o documento “Bases para a Revisão das Ações de Formação Profissional – Senac DN” serviu como versão preliminar para a versão atualizada do Projeto Senac de Educação Profissional, publicada pelo Departamento Nacional em 1995, no documento intitulado “Formação Profissional no Senac: uma proposta para o setor de Comércio e Serviços.” Esse referencial apresentou novos

conceitos acerca da educação para o trabalho, notadamente no que se refere à educação profissional então classificada como de nível básico, tais como: “[...]o conceito de qualificação supõe sua compreensão como fluxo de conhecimentos e habilidades que embasam práticas de trabalho.” Em relação ao conceito de polivalência coloca que “[...]a formação polivalente é, nesse sentido, a proposta que melhor se adequa à formação de recursos humanos num contexto de transformação da organização do trabalho. Além de atentar para as competências técnico-operacionais, ela privilegia o desenvolvimento das competências cognitivas e sociocomunicativas.”

A aprendizagem, mote da criação do SENAC, assim como os demais níveis da educação profissional, recebem no documento Referenciais Senac para a Educação Profissional/2002, uma nova dimensão que passa por organização curricular dotada de maior amplitude e solidez, traduzida pela clara intenção de preparar o aluno para o “domínio dos fundamentos da prática profissional”.

Consideramos, portanto, que as bases conceituais que fundamentam a concepção de Educação Profissional proposta pela LDB 9394/96 estão, em sua essência, muito afinadas aos princípios filosóficos que vêm norteando a evolução do projeto pedagógico institucional, no objetivo de contrapor-se a um estigma histórico que a formação para o trabalho carregou ao longo de várias décadas. Isso fica expresso no texto do Parecer CNE/CEB 16/99, quando afirma que:

A educação para o trabalho não tem sido tradicionalmente colocada na pauta da sociedade brasileira como universal. O não entendimento da abrangência da educação profissional na ótica do direito à educação e ao trabalho, associando-a unicamente à “formação de mão-de-obra”, tem reproduzido o dualismo existente na sociedade brasileira entre as “elites condutoras” e a maioria da população, levando, inclusive, a se considerar o ensino normal e a educação superior como não tendo nenhuma relação com educação profissional. A formação profissional, desde as suas origens, sempre foi reservada às classes menos favorecidas, estabelecendo-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional). Ao trabalho, frequentemente asso-

ciado ao esforço manual e físico, acabou se agregando ainda a ideia de sofrimento. (Par. CNE/CEB 16/99)

Todavia, complexidade da educação profissional e tecnológica deve ser pensada e vivida, de tal maneira que a tecnologia não diminua a liberdade individual de crescer, evoluir e aprender de cada um. Ao contrário, deve estar a serviço do homem e das suas diferentes circunstâncias. “Engloba a educação tecnológica, a visão de homem comprometido com o seu tempo histórico e consciente do seu papel na sociedade tecnológica, aliando a formação geral à formação tecnológica, compreendendo e desenvolvendo novas linguagens, novos códigos referenciais, novos símbolos e representações” (GRINSPUN.1999:229).

Para tal, a educação tecnológica deve ser desenvolvida nos aspectos essenciais da interdisciplinaridade, a formação de homem em sua totalidade, interagindo com a ciência e a tecnologia, analisando e discutindo a cultura, o conhecimento, o homem e a sociedade. A Educação Profissional “não se esgota no ensinar e aprender a tecnologia, mas, e principalmente, a viver e conviver com a tecnologia nos tempos presente e futuro” (GRINSPUN, 1999:230).

O homem contemporâneo é o produto das suas escolhas ou das escolhas que outros homens anteriormente fizeram. O que se constata é que a humanidade em geral não parece feliz com o resultado dessas escolhas.

A dicotomia entre espírito/matéria, corpo/mente, homem/natureza, razão/emoção, longe de significar progresso evolutivo ou ganho de qualidade em termos humanos, gerou a crise de vácuo existencial que a humanidade vivencia hoje, sendo responsável pela subversão de valores que a sociedade moderna vivencia.

Por outro lado, esta mesma crise está sendo o propulsor de uma “onda” de movimentos no sentido de resgatar elos perdidos ao longo da história natural e cultural da humanidade. Elos esses que podem reconciliar o Homem com a natureza, com o outro, consigo próprio e com a harmonia cósmica. Nesse contexto, a educação desempenha papel fundamental e apresenta-se como alternativa na reconstrução do ser humano como cidadão planetário.

As profundas transformações ocorridas ao longo da história recente da humanidade acarretaram uma pressão sem precedentes sobre a educação e os sistemas educativos. Essa pressão fica evidente já em uma primeira análise dos fatores que marcaram a história do século XX, impactando profundamente a sociedade atual. Dentre esses fatores, destacam-se o desenvolvimento científico acelerado e os avanços tecnológicos, especialmente no que se refere às tecnologias da informação; a reorganização dos processos produtivos; a extinção progressiva do emprego formal e o surgimento de novas formas de relação e organização do trabalho, dentre outros.

Por outro lado, esse século foi marcado por um processo de profundas rupturas nas relações entre seres e sistemas. A busca do poder pelo poder, da eficácia pela eficácia, da dominação sobre o todo e do domínio predador do homem sobre a natureza caracterizaram o século XX como o século do mecanicismo, no qual o capital foi o motor dos anseios e desejos humanos. Um período no qual o trabalho deixou de ser fonte da realização e passou a se constituir em mera forma de sobrevivência: a vida humana resumida à tentativa de sobreviver.

A ressonância desses fatores sobre a dinâmica das relações no cotidiano, reflete a imagem de uma sociedade que se distanciou dos princípios e valores que devem reger as relações humanas. Esse modelo relega a segundo plano – ou até mesmo inviabiliza – a busca pela construção de relações humanas autênticas e a formação de cidadãos e cidadãs/sujeitos, capazes de refletir sobre sua existência.

A aurora do terceiro milênio representa o despertar de um novo paradigma. Conforme Weil: A educação no terceiro milênio deve adquirir uma dimensão holística capaz de “transmitir e desenvolver a arte de viver em paz”. Essa educação holística para a paz tem como metas a saúde do corpo, da mente e do espírito e a manutenção dos valores humanos (2000).

Para Morin, a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa, ensinando a viver no sentido de tornar-se cidadão, “definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade“ (2008, p. 65).

As palavras do autor soam como um convite para ingressarmos nessa reflexão, evidenciando qual é o papel da educação, hoje. A redefinição do papel da educação exige a identificação dos novos papéis da escola, entendida como um espaço em transformação constante. Essa reflexão requer uma atitude de não-conformidade com as práticas educacionais hegemônicas, as quais formam indivíduos numa perspectiva linear, contribuindo para a manutenção de uma sociedade desconectada de sua essência.

Tais práticas, sustentadas por políticas educacionais promotoras de processos de homogeneização e padronização, são incompatíveis com as demandas por uma educação crítica e reflexiva, na sociedade do conhecimento.

Para Beauclair (2008) a escola de hoje precisa, necessariamente, ampliar suas possibilidades empreendedoras, criando mecanismos que respeitem as múltiplas inteligências e criando condições para que todos sejam efetivamente mais felizes e apostem em sonhos individuais e coletivos. Para o autor, empreender é mobilizar a força do sonho como energia para modificar a realidade, “empreender é empoderar os que são destituídos de poder. Empreender é fazer valer o espaço da escola de hoje como forma de conquista de direitos e exercício de uma cidadania ativa, plural e que dignifique os direitos humanos e vivifique os valores humanos” (BEUCLAIR, 2008)

Na definição da escola que queremos é importante ter clareza de que os saberes e os conhecimentos transcendem o espaço escolar/acadêmico e os processos formais de ensino e aprendizagem. Freire (1996) concebe a escola como espaço de relações sociais e humanas e ressalta o fato de que não é exclusivamente na escola que se aprende.

Oferecer uma proposta educacional que atenda às expectativas do contexto social atual, bem como promover o desenvolvimento de competências do estudante, são importantes desafios que os sistemas educacionais enfrentam atualmente. Sendo assim, os processos de aprendizagem devem promover a ação reflexiva na construção dos conhecimentos, possibilitando aos alunos serem agentes conscientes de seu papel social, comprometidos com a transformação da realidade. O ensino e a aprendizagem são elementos de um

processo político contínuo, espiral, de ação-reflexão-nova ação e buscam desencadear novas aprendizagens e construção de novos saberes. Para tanto, é fundamental que se promova uma proposta avaliativa mediadora dos processos de aprendizagem, que privilegie a dimensão qualitativa sobre a dimensão quantitativa da avaliação. Percebe-se, então, que a pedagogia da competência converte o currículo, neste caso visto como um meio, em um processo de ensino e aprendizagem integral e integrador, identificado com diferentes concepções ideológicas e permeado por saberes pessoais, escolares, acadêmicos e profissionais, que impactam nas diferentes situações e experiências de vida do trabalhador.

Na educação para a competência procura-se apoiar o desenvolvimento de capacidades para a inserção profissional, a manutenção do emprego e o desenvolvimento da carreira, considerando-se como relevante o contexto histórico das relações do mundo do trabalho e da vida em sociedade. Os processos de ensino e aprendizagem tradicionais pouco servem para a implementação da educação para a competência. Quando é usada expressão tradicionais, alude-se a uma educação centrada nos conteúdos, na transmissão de informações e na oferta curricular rígida. Nessa concepção, é necessário que compreendamos competência enquanto práxis, o que pressupõe a relação reflexiva entre teoria e prática. A ação educativa passa a ser entendida como um processo de busca no sentido de ampliar e aprofundar saberes, considerando a imaginação, os sentimentos e os sentidos, como elementos de atuação na realidade e criação de novos saberes e valores. O bom ensino será, então, estimulador desses elementos/capacidades que possibilitem não só a adaptação dos trabalhadores às novas demandas do mundo do trabalho, mas a percepção/conscientização de que o trabalho está inserido em um cenário social, político e econômico. Dessa forma, trabalhar com competências significa desenvolver saberes que vão além das especificidades do mundo do trabalho, possibilitando o despertar do potencial atuante e transformador dos indivíduos frente ao seu contexto. Desenvolver competências significa formar [...] para uma combinação de conhecimentos, habilidades e comportamentos que se podem utilizar e implementar diretamente em um contexto de

desempenho. Nessa conceituação, as noções de combinação e de contexto são essenciais. A competência não é a simples soma de conhecimentos e/ou de habilidades especiais. A competência articula, compõe, dosifica e pondera constantemente esses recursos diversos e é o resultado de sua integração (LE BOTERF, 1993). Isso não é alcançado por meio de aulas centradas na exposição de conteúdos e em alguns exercícios para assegurar a compreensão e, na melhor das hipóteses, sua aplicação. A educação para a competência procura uma combinação de estratégias variadas, construídas na coletividade, com a mediação de um ou mais docentes, possibilitando que os alunos ampliem seus conhecimentos/saberes e adquiram condições de contextualizá-los criticamente com a realidade socio-político-econômica. A educação para a competência visa ao desenvolvimento de todas as pessoas envolvidas no processo. Os docentes desenvolvem-se na interação com os alunos e na mediação do processo de aprendizagem. Todavia, é fundamental que a Instituição promova, de forma intencional e sistematizada, outras oportunidades de desenvolvimento. É importante salientar que esse desenvolvimento se dá em diferentes dimensões que devem ser consideradas, tais como a dimensão técnica, a pedagógica, a ética e a política.

Normalmente, ao se tratar de Educação Profissional – presente na Educação Superior, prioriza-se a dimensão técnica, que é o suporte da competência “[...] uma vez que esta se revela na ação dos profissionais. A técnica tem, por isso, um significado específico no trabalho, nas relações. Esse significado é empobrecido, quando se considera a técnica desvinculada de outras dimensões” (RIOS, 2002, p. 94). A dimensão pedagógica é, então, relevante no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, tornando-se elemento facilitador e instigador do comprometimento dos docentes com o fazer pedagógico da instituição e, em especial, com as aprendizagens de seus alunos.

Para tal, é evidente que o cotidiano acadêmico precisa estar centrado em uma ação que privilegie a contextualização de teoria e prática, pois, conforme Freire, “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (2000, p. 24).

Educar para competências e realizar uma avaliação coerente aos pressupostos inerentes a esta concepção de educação requer. É, também, perceber na diversidade oriunda das diferenças culturais e pessoais dos alunos, a oportunidade de enriquecimento da ação pedagógica, demandando um grande desafio aos docentes, no sentido de perceber as diferenças individuais e aproveitá-las como oportunidades de ampliação de seus próprios saberes e dos saberes dos alunos. Assim, na educação para a competência é preciso valorizar e destacar o valor formativo da experimentação, da pesquisa, da problematização, dos desafios, do estudo de casos, do estudo por projetos, a fim de ressignificar as aprendizagens e possibilitar “[...] atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer”. Essas estruturas de pensamento possibilitam o saber aprender crítico-reflexivo, sendo que alunos e professores passam a entender seu papel diante da práxis educativa voltada ao desenvolvimento de competências, compreendendo que “[...] todo conhecimento autenticamente novo é renovador; todo conhecimento renovador é contestador; todo conhecimento contestador é uma porta aberta à transformação”. A questão da avaliação assume a maior relevância no contexto de um projeto pedagógico, na medida em que pode favorecer, ou não, a concretização dos princípios norteadores de sistemas de educação comprometidos com a formação de pessoas competentes na sua área de atuação e, ao mesmo tempo, capazes de viver o exercício da cidadania. Surge daí um importante questionamento: Como trabalhar uma avaliação permanente que não seja obstrutiva? Há a necessidade de que a avaliação seja uma experiência de aprendizagem e um ato de fortalecimento de todas as pessoas envolvidas. Isso significa que a escola precisa assumi-la como uma estratégia nesse sentido. Educar para competências e realizar uma avaliação coerente com os pressupostos inerentes a esta concepção de educação requer, ainda, perceber na diversidade oriunda das diferenças culturais e pessoais dos alunos, a oportunidade de enriquecimento da ação pedagógica, demandando um grande desafio aos docentes, no sentido de perceber as diferenças individuais e aproveitá-las como oportunidades de ampliação de seus próprios saberes e dos saberes dos estudantes.

Sob a ótica das competências alguns autores propõem que a avaliação de um indivíduo se faça sobre a base do que sabe fazer, e não do que não sabe: qualquer que seja o nível de instrução e competência inicial, existe sempre um conjunto de competências que o indivíduo domina, e sobre as quais se fundamenta a formação. Ao longo da história, cada vez mais, a Educação Profissional exige mudanças na organização curricular, nas práticas pedagógicas, no perfil requerido do docente, no foco das ações educativas, além de uma completa revisão nos seus critérios e sistemas de avaliação.

A nova educação não se limita, portanto, ao ambiente escolar. Ela propõe aprendizagens autônomas, a partir de uma noção mais ampla e complexa de desenvolvimento, cuja base não é exclusivamente material, “mas também intelectual afetiva e moral” (MORIN,1999).

Entendemos que o ponto de partida para a construção de qualquer projeto educativo, deva ser a rigorosa investigação referente às concepções e ideologias que sustentam e direcionam as ações dos profissionais da educação, na instituição a que se destina. Sendo assim, a pesquisa realizada com os colaboradores do Senac-RS, ao longo do ano de 2008 (dois mil e oito), nos permitiu identificar alguns dos saberes, das crenças e das aspirações que movem a comunidade institucional no desenvolvimento dos processos educativos – princípios que deram sustentação para a elaboração desta proposta pedagógica.

Para tanto, abordaremos, a seguir, algumas das considerações da comunidade escolar, no que se refere às concepções de ensino, aprendizagem avaliação, currículo e prática docente.

O ensino é entendido como as informações, reflexões e oportunidades levadas ao aluno, para construir seu conhecimento técnico-profissional e favorecer ao seu desenvolvimento pessoal, através de metodologias inovadoras, que tensionem teoria e prática.

O aluno – aqui designado estudante – é entendido como um ser que assume uma identidade como sujeito consciente e comprometido em relação ao mundo e à sua própria aprendizagem e crescimento pessoal, por meio da análise e reflexão acerca de

diferentes pontos de vista, capaz de elaborar estratégias para lidar com a diversidade.

O professor é concebido como aquele que redimensiona sua prática no objetivo de propor e mediar situações que favoreçam a aprendizagem dos estudantes. Na concepção de um profissional em constante aprendizagem e desenvolvimento, o professor assume o compromisso com a inovação e reinvenção de suas práticas pedagógicas e com sua formação humana integral.

As metodologias inovadoras são entendidas como aquelas capazes de provocar rupturas paradigmáticas, que instiguem os alunos a problematizarem as realidades, percebendo-se como sujeitos potencialmente transformadores das relações hegemônicas da sociedade atual.

A aprendizagem é concebida como diretamente relacionada com as interações que o sujeito faz com o meio, exigindo uma atitude investigativa diante dos contextos em que se insere. Sendo assim, a aprendizagem assume um caráter permanente, levando os sujeitos desse processo a um “sempre aprender” no objetivo do permanente vir-a-ser, inquietando-se, formulando questões e buscando respostas.

O ensino é entendido como as informações, reflexões e oportunidades levadas ao aluno, para construir seu conhecimento técnico-profissional e favorecer seu desenvolvimento pessoal, por meio de metodologias inovadoras, que contextualizem teoria e prática.

A escola é reconhecida como um espaço em transformação constante, o qual necessita ampliar suas possibilidades empreendedoras, criando mecanismos que respeitem as múltiplas inteligências, promovendo condições para que todos sejam efetivamente mais felizes e apostem em sonhos individuais e coletivos.

A educação é compreendida como formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que desejam vir a ser, contribuindo para a autoformação da pessoa, ensinando a viver no sentido de tornar-se cidadão e promovendo a formação de profissionais competentes, empreendedores, inovadores, de modo a possibilitar sua inserção, promoção e permanência no mundo do trabalho

As tecnologias devem promover a reflexão sobre sua real importância no processo educativo, promovendo a transformação das tecnologias de informação e de comunicação (TICs) em tecnologias de aprendizagem e convivência (TACs), viabilizando diferentes espaços para experimentação, nos quais os estudantes tenham a oportunidade de construir conhecimentos na própria ação.

Além desses conceitos, a partir das inovações propostas, o projeto pedagógico tem o objetivo de familiarizar o estudante com instrumentos que permitam a percepção, análise e tomada de decisões acerca de sua carreira profissional e de outros aspectos de sua vida.

Nesse sentido, a prática docente precisa estar contextualizada ao perfil dos alunos e, a aprendizagem, pode ocorrer em diferentes espaços, sendo que, a sala de aula, passa a ser um espaço lúdico, de expressão corporal, debate, conhecimento, pesquisa/investigação e, principalmente, diálogo. É necessário criar situações, estudos de caso, conflitos e desafios a serem resolvidos, que favoreçam e instiguem à aprendizagem.

É importante salientar que o “modo como estas propostas são desenvolvidas”, revelam as concepções que sustentam as práticas docentes. Este modo de atuar é, assim, um elemento potencialmente produtor de conceitos, comportamentos, princípios, valores e de formas de viver a cidadania. Nesse sentido, se faz necessário romper com concepções que secularmente têm sustentado o campo educacional, no que se refere a organização escolar e sua relação com o trabalho. É importante salientar a necessidade de superar a passividade dos alunos em relação à construção de suas aprendizagens, criando estratégias através das quais os mesmos se tornem investigadores do mundo em que estão inseridos, buscando o conhecimento, refletindo, pesquisando, trabalhando em equipe, superando a visão dualista da teoria e prática.

Nesse cenário, segundo os colaboradores do Senac-RS, o papel do professor se define como o de facilitador/mediador das trocas de experiências entre os alunos, desses com os saberes produzidos ao longo da história da humanidade e com os mais diversos campos profissionais, num processo de múltiplas vias de construção do conhecimento.

Dialogando com Freire, entendemos que não existe a educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser. O currículo é, então, “a política, a teoria e a prática do que-fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora” (SAUL, 2008, p. 120).

Nesse sentido propomos uma organização curricular organizada a partir de três dimensões fundamentais: a técnica, a essencial e a humanista. A primeira refere-se a aspectos específicos da formação para o trabalho, os quais são temporais e precisam ser constantemente renovados, pois estão intimamente relacionados às demandas mercadológicas, que se transformam continuamente. Essa dimensão é importante e necessária, tanto para o ingresso como para a permanência e promoção do sujeito no mundo do trabalho. Sendo assim, requer grande esforço da instituição, no sentido de estar em sintonia com as novas demandas do trabalho contemporâneo exigindo, da mesma, permanente pesquisa junto ao mercado. Já no que se refere à dimensão essencial, visamos atender às necessidades do perfil profissional requerido pelo mundo do trabalho, porém em um caráter mais estável, vinculado à construção de competências duradouras e necessárias ao exercício profissional em diferentes contextos. São elementos relacionados à gestão, à liderança, à criatividade, ao empreendedorismo, entre outros. Entendemos que a dimensão humanista oferece a devida sustentação para a vida profissional e pessoal-social dos sujeitos envolvidos. São condições fundamentais para a vida em sociedade e para a evolução do SER HUMANO em seu processo de humanização pessoal e do mundo em que vive. Apostamos nessa dimensão, como potencialmente transformadora das relações estabelecidas na contemporaneidade, incluindo, assim, as relações do atual mundo do trabalho.

Pensar a Educação como um espaço de construção de novos conceitos e principalmente de pesquisa e elaboração de novas teorias é um dos papéis que o Senac-RS assume em seus cursos superiores de tecnologia. As perspectivas atuais da educação devem discutir e identificar o espírito presente no campo das ideias, dos valores e das práticas educacionais que as perpassam, marcado pelo

passado, caracterizando o presente e abrindo possibilidades para o futuro. Para tanto, a ação de educar deve ser entendida como espaço de desconstrução/construção/reconstrução de saberes, buscando a estruturação de uma sociedade comprometida com o desenvolvimento emancipatório e sustentável.

Aprender é descobrir aquilo que você já sabe. Fazer é demonstrar que você sabe. Ensinar é lembrar aos outros que eles sabem tanto quanto você. Vocês são todos aprendizes, fazedores, professores. (Richard Bach, escritor americano)

O Senac/RS propõe a construção de um cidadão que preserve a qualidade de vida, os valores individuais e coletivos para a melhoria da sociedade, promovendo a ética e a solidariedade e tendo como direção o bem comum.

É nesse sentido que o Senac-RS vem empreendendo esforços, ampliando conceitos e desenvolvendo estudos. O “jeito Senac de aprender e de ensinar”, tal como praticado nos cursos superiores de tecnologia das Faculdades do Senac-RS, é fruto desses esforços e evidencia a evolução do pensamento pedagógico institucional no objetivo de uma educação integral e integradora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Thales de. Inovação tecnológica e meio ambiente: a construção de novos enfoques. **Ambiente & sociedade**. Campinas, vol. 7, Nº 1, Jan.,Jun. 2004.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. and HANESIAN, H. (1978). **Educational psychology**. New York: HOLT, Rinehart and Winston. Publicado em Português pela Editora Interamericana, RJ, 1980.

BEAUCLAIR, João. **A escola de ontem, escola de hoje: dilemas e desafios da educação contemporânea**. Disponível em: www.profjoabeauclair.net. Acesso em: 08 jun 2009.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. (Coleção Inovação Pedagógica).

- CARDOSO, Ana Paula P. O. **Educação e inovação**. Millenium, Nº 6. mar. 1997. Disponível em: http://www.ipv.pt/millenium/Millenium_6.htm. Acesso em: 04 set. 2007.
- CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.
- DOMINGOS, Domingos; STRECK, Danilo R. Pergunta. In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- FRANCISCONE, Fabiane. **Educação Continuada: um olhar para além do espelho, iluminando mente, corpo, coração e espírito do docente da educação superior**. 2006. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- MACHADO, Nilson José. Projeto de Vida. *Diário do Grande ABC*, São Paulo, p. 3, 14 maio 2009. Disponível em: http://www.redenoarsa.com.br/biblioteca/Escola_14_05_3639.pdf
- Acesso em: 05 jun. 2009. <http://www.scielo.br/pdf/raeel/v4n2/v4n2a03.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2009.
- MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico, educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- RIOS, Terezinha Azeredo. **Significado e Pressupostos do Projeto Pedagógico**. Série Ideias, São Paulo, Nº 15. FDE, 1992. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prp_a.php?t=007. Acesso em: 25 jun. 2009.
- ROJAS, Eduardo. **El saber obrero y la innovación en la empresa**. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1999.

- SAUL, Ana Maria. Currículo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 1 v, 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Para um novo senso comum: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática).
- VASCONCELOS, Celso dos S. Planejamento: processo de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. Disponível em: http://www.moodle.ufba.br/ile.php/1854/Projeto_Politico_Pedagogico.pdf. Acesso em: 05 jun. 2009.
- WEIL, Pierre. **A Arte de viver em Paz**. São Paulo: Editora Gente, 2000.
- Parecer CNE/CEB Nº 16 Aprovado em 5.10.99 ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico Diário. Oficial da União. Brasília, DF, seção 1, p. 52, 7 out. 1999.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Pergunta a Várias Mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.
- COLL, César et al. **Psicologia da Aprendizagem no Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- IRIGOIN, Maria Etienne; VARGAS, Fernando Zuniga. **Competência Profissional: manual de conceitos, métodos e aplicações no Setor de Saúde**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2004.
- KUENZER, Acacia Zeneida. Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 28, Nº 2 maio-ago., 2002.
- LUDKE, M.; MEDIANO, Zélia (Coord.). **Avaliação na Escola: uma análise sociológica**. Campinas: Papirus, 1992.
- RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência**. 14ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004. Coleção Questões da Nossa Época, v. 16.

SENAC/DN. **Referenciais para a Educação Profissional do Senac.** Rio de Janeiro: SENAC/DFP/DI, 2002.

SENAC-RS. **Projeto Político Pedagógico: Ideias em movimento – Construindo projetos de vida/ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Rio Grande do Sul,** Gisele Palma, Vera Regina Flocke Keller; organizado por Fabiane Franciscone. Porto Alegre: Senac-RS, 2009. 59p.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: ENTRE A CONTINUIDADE E A RUPTURA

Sueli Soares dos Santos Batista

Faculdade de Tecnologia de Jundiáí do
Centro Paula Souza

Em decorrência da realização do Fórum Mundial de Educação Profissional Tecnológica (2009) reafirmou-se a necessidade de uma educação para a emancipação, ampliando-se o alcance desta modalidade de ensino historicamente marcada por um dualismo estrutural e pelas necessidades de capacitação e controle de mão-de-obra qualificada para as demandas do setor produtivo. Fortalecer a educação para o trabalho enquanto educação para a vida e por toda a vida foi proclamada na agenda da Educação Profissional e Tecnológica, explicitando-se uma concepção gramsciana das relações entre educação e trabalho que longe de serem mundos separados podem ser pensados mutuamente através do conceito de trabalho como princípio educativo (MARKET, 2010; NOSELLA, 2009).

Neste fórum, inspirado pela fala de Leonardo Boff e pela orientação gramsciana de uma escola unitária, a educação profissional e tecnológica é apresentada e defendida como forte e decisivo instrumento de mobilização social, concebida não na dicotomia do dentro/fora (FORUM MUNDIAL, 2009). O fato é que a educação profissional e tecnológica, tem sido valorizada e considerada estratégica, porque insere-se nas expectativas de formação dos trabalhadores, de direito ao trabalho, tornando-se central nos

discursos e práticas políticas oficiais porque diz respeito aos antigos e sempre renovados anseios de uma educação emancipatória que garanta a efetiva democratização do ensino e a redução da desigualdade social.

Em documento de 2004, a Secretaria de Estado de Trabalho, Emprego e Cidadania (SETEC) se pronunciou quanto à educação profissional e tecnológica não como uma questão acadêmica, mas essencialmente política. Isto demonstra a abrangência da educação profissional e tecnológica nas suas funções científica, humanística, tecnológica, cultural e do trabalho na construção de sujeitos críticos, criativos, agentes de transformação econômica e social sustentável, especialmente, de âmbito local e regional (DANNA, 2009).

A dimensão pública e política da educação profissional e tecnológica precisam ser enfatizadas permanentemente. A sua regulamentação, ao longo do tempo tem valorizado este aspecto (SILVA, 2009). Docentes e discentes envolvidos neste processo precisam estudá-lo de forma imanente. Defendemos que a pesquisa sobre a história da educação profissional e tecnológica é um eixo fundamental da formação para o trabalho à medida que é capaz de proporcionar a visão de que a qualificação profissional faz parte da formação integral do indivíduo e sempre foi palco de reivindicações e conquistas dos trabalhadores, não se configurando simplesmente como favores ocasionais de tendências políticas dominantes.

A história da educação profissional no Brasil pode ser compreendida a partir do desenvolvimento das forças produtivas enquanto estrutura fundamental das relações econômicas, e também a partir das diversas concepções de trabalho e de cultura que os grupos sociais produzem.

A Constituição de 1988, em seu artigo 205 indica que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A profissionalização assim considerada é compreendida como inerente ao desenvolvimento pleno da pessoa e como um direito do cidadão.

Os historiadores da educação profissional no Brasil têm demonstrado como esta concepção da formação para o trabalho é bastante recente. Dos jesuítas até os anos 30, prevaleceu a ideia do trabalho enquanto dimensão inferior da vida humana, havendo um dualismo concebido como natural e necessário entre trabalho manual e intelectual. Destinado, quase como castigo, aos setores marginalizados da sociedade, não se tinha até então, propriamente, a ideia de formação para o trabalho (KUNZE, 2009).

Mas enquanto imperativo para o desenvolvimento global da sociedade, a educação profissional e tecnológica conheceu iniciativas em todo o país antes mesmo de ser uma estratégia governamental de desenvolvimento nacional e local em parceria com o setor privado. Segundo Cunha (2005), desde o início do século XX, as empresas ferroviárias mantinham escolas para formação de seus operários e acusa a primeira delas como a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas, fundada em 1906, no Rio de Janeiro. No entanto, os relatórios da Companhia Paulista revelam que desde 1895 já existiam iniciativas para a formação profissional dos ferroviários. Os aprendizes já estavam lá desde 1895, aprendendo e trabalhando nas oficinas. Mas a escola efetivamente só será fundada em 1901 .

O desenvolvimento industrial, a elaboração e consolidação de um pensamento pedagógico e a presença política e econômica dos industriais paulistas, levaram à elaboração de um caminho educacional que primava pelo controle das aptidões, treinamento metódico e formação profissional para não só formar quadros mais qualificados, mas para conter o intenso movimento social que se avolumara desde o final do século XIX. (RANGEL, 2009)

O trabalhador livre brasileiro, negligenciado nos primeiros anos da República, assistiu à incorporação das massas de imigrantes que chegaram ao Brasil, sendo preterido para mão-de-obra nas fábricas, nas lavouras, nas ferrovias. A Companhia Paulista, em seus relatórios, registra que transportou gratuitamente, entre os anos de 1882 a 1901, nos seus trens de segunda classe, um total de 475.419 imigrantes para várias cidades do interior paulista.

Mais preparados para o setor produtivo em desenvolvimento, os imigrantes também foram os disseminadores da resistência

operária nos primeiros anos da república no Brasil. A primeira grande greve operária em São Paulo ocorrida em 1906, começou em Jundiaí com justamente os ferroviários da Companhia Paulista e se espalhou por todo o Estado (KALMANN, 2010).

A criação do Senai em 1945, representou um momento de síntese, à medida que diversas forças políticas e sociais se aglutinaram para que ele pudesse acontecer. Pode-se afirmar que a criação do SENAI representou a vitória dos industriais paulistas junto aos seus articuladores educacionais, como Roberto Mange, que desde os anos 30 mantinha uma relação de proximidade e distância com o Governo Federal. Quando o Ministro Gustavo Capanema e seus assessores despertaram para a necessidade de importar educadores alemães, suíços e ingleses para trabalharem na formação profissional, tiveram que recorrer, após tentativas frustradas, a Roberto Mange que desenvolveu o projeto de seleção de professores suíços para lecionarem aos futuros trabalhadores brasileiros (MACHADO, 2010). O mesmo Roberto Mange, atuante na concepção e construção de material bélico para favorecer São Paulo na Revolução Constitucionalista de 1932 recebeu, em 1941, de Gustavo Capanema, então Ministro da Educação do Governo Vargas, uma carta elogiando seu empenho para o ensino profissional no Brasil. (ACERVO ROBERTO MANGE, 1991)

Na estruturação do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP) era realizado processos de seleção e capacitação profissional que primavam pela racionalidade, impessoalidade e objetividade (SALVADORI, 2009). Além dos conhecimentos gerais, o aprendiz tinha que demonstrar e se aprimorar nas aptidões mentais (raciocínio lógico, atenção e memória) e o que se denominavam na época “condições cateriológicas, antropto-fisiológicas e de adaptabilidade” em consonância com as teorias eugênicas e darwinistas sociais vigentes no período (ACERVO ROBERTO MANGE, 1991a).

Na história da educação profissional existem afinidades eletivas que não se percebem com tanta facilidade. Roberto Mange, engenheiro suíço, foi trazido para o Brasil por iniciativa de Antonio Francisco Paula Souza, um dos fundadores da Escola Politécnica.

Patrono do maior centro de educação profissional e tecnológica da América Latina, mais conhecido como “Centro Paula Souza”, foi um dos mentores intelectuais e técnicos da educação para o trabalho como formação integral, tendo desenvolvido sua formação no Polytechnikum, em Zurique, Suíça. Entre 1861 a 1863, Paula Souza frequentou a Eidgenoessische Technische Hochschule e entre 1864 e 1867, estudou em Karlschule, na Alemanha, num percurso que articulava formação teórica e experimentação prática.

Antonio Francisco Paula Souza e boa parte dos primeiros esforços brasileiros em educação profissional têm forte influência germânica. A implementação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) e do CFESP tem suas fontes de inspiração teórica e prática nas escolas profissionais do Reich, como atestam os documentos do Centro Ferroviário de Educação e Seleção Profissional que existiram formalmente de 1934 a 1945 (ACERVO ROBERTO MANGE, 1991).

Apesar do avanço dos anos 30 que trouxe a ideia de uma formação profissional, esta ainda se limitava a uma capacitação para o trabalho sem uma visão mais ampla educativa e social. Roberto Mange, líder do processo de racionalização da educação para o trabalho e professor catedrático da Escola Politécnica, apenas em 1953 demonstrará uma preocupação mais efetiva com uma transformação do SENAI em uma instituição que preparasse não apenas para o trabalho, mas para a vida.

A formação profissional embora tenha avançado em termos de metodologia de trabalho pedagógico e instrucional, há pouco tempo não era visto como estratégico para o desenvolvimento científico e tecnológico, mas apenas como fornecedor de mão-de-obra para as demandas imediatas do setor produtivo. Este posicionamento tem mudado em função da flexibilização do trabalho e da reestruturação produtiva decorrentes dos aspectos positivos e negativos da globalização. Como considera Girardello (2010):

Não se concebe, atualmente, a educação profissional como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às

conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas.

A educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a compreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões.

Ou seja, a divisão clássica entre o operacional e o estratégico precisa ser revista à medida que, para o operacional conseguir os resultados estratégicos necessários não basta à racionalidade instrumental, exigindo-se, além disso, a compreensão global do processo produtivo. Isto representa compreender não só as etapas da produção, mas vislumbrar a tecnologia como trabalho humano materializado que, para ser compreendida, necessita de uma visão ainda que mínima da totalidade social. Esta deve ser uma profissionalização que corresponderia, neste processo histórico, a uma profissionalização sustentável ou “trabalho qualificante” (MARKET, 2010).

Com o slogan “Nosso centenário é a maior prova de que os jovens brasileiros estão sempre à frente”, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica comemorou seus cem anos de existência. Num folheto de divulgação apresentou uma imagem representando uma linha do tempo: alunos do passado em preto e branco e a imagem tornando-se colorida à medida em que uma aluna e um professor no presente aparecem representados.. Os alunos todos, ao longo da linha do tempo, no passado e no presente, aparecem concentrados na relação com o aparato tecnológico, mediada pelo professor. O centro deste processo é a apreensão e habilidade que o aparato tecnológico exige. Nessa linha do tempo e no próprio slogan há a ideia de continuidade. Uma continuidade de sucesso em que o centro não é propriamente o aluno ou o professor: é a tecnologia do momento.

Embora devamos considerar o caráter afirmativo e apolo-gético comum aos momentos de comemoração e de celebração, há que se pensar que a história da educação profissional e tecnológica

não é apenas continuidade, mas também ruptura. Não tem, necessariamente uma história de acumulação de conquistas já que nem todas as mudanças foram consideradas positivas pelos estudiosos. Há autores que consideram que, dos primeiros momentos da educação profissional e tecnológica até a atualidade houve mais continuidade que transformação, não significando isto algo positivo.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), analisando a política de educação profissional no Governo Lula afirmam que essa política retoma o fundamento que esteve na origem da educação profissional no início do século passado que se empenhou em formar mão-de-obra necessária ao desenvolvimento econômico, educando psicofisicamente os jovens trabalhadores para a divisão social do trabalho. Estes autores ainda se questionam se a história se repete à medida que existiria um sentido geral conservador nas pseudo-mudanças implementadas atualmente, que ainda seriam muito aparentadas com o ocorrido através do Decreto-lei N° 4073, de 30 de janeiro de 1942. A partir dos argumentos de Frigotto, Ciavatta e Ramos, portanto, o slogan da Rede Federal não se justificaria, já que estaríamos mudando apenas os personagens de uma história que insiste em se repetir.

O Governo Federal, no decreto 5224, de 1 de outubro de 2004, apresenta a natureza e as finalidades dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), da seguinte forma em seu artigo 2º (SILVA, 2009):

Os CEFET têm por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada.

Percebe-se que formar e qualificar profissionais são uma das finalidades dos CEFETs, e também “realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços”.

O capítulo II do decreto em questão define entre as características dos CEFETs a oferta de educação profissional e tecnológica considerando a “incorporação crescente de novos métodos e processos”, a “atuação prioritária na área tecnológica”, “as tendências do setor produtivo”. Estas ações podem ser consideradas ao que se configura como o “aprender fazendo” da pedagogia moderna e ativa. Mas o mesmo documento não deixa de mencionar a conjugação entre teoria e prática, a articulação entre trabalho, ciência e tecnologia, realização de pesquisas aplicadas e o estímulo à produção cultural, ao empreendedorismo e ao pensamento reflexivo.

Entre os objetivos das Faculdades de Tecnologia (FATECs) do Centro Paula Souza, segundo seu regimento unificado, além de ministrar cursos superiores de tecnologia, formar pessoal docente para cursos técnicos e tecnológicos e serviços de extensão, está o desenvolvimento e a promoção da cultura e da tecnologia por meio do ensino e da pesquisa. Acrescenta-se a isso, neste tripé tradicionalmente defendido, o termo “inovação”.

De uma forma geral, percebe-se que a educação profissional e tecnológica, a exemplo das universidades, têm procurado se fundamentar no tripé ensino, pesquisa e extensão. Dentro desta proposta que busca ampliar o alcance desta modalidade de ensino desenvolvem-se iniciativas para a implementação e desenvolvimento do Mestrado Profissional. Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Mestrado Profissional é aquele que:

visa a formação pós-graduada *stricto sensu* de recursos humanos para atuar nos setores não acadêmicos, fazendo assim que estes profissionais qualificados tenham o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos para atender demandas sociais, organizacionais e do mercado de trabalho, bem como possam transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local (CAPES, 2010).

Por sua vez, além dos cursos de especialização, o Centro Paula Souza apresenta o seu Programa de Mestrado Profissional propondo-se a:

[...] abordar o conhecimento tecnológico na dimensão da gestão e do desenvolvimento de produtos e processos em ambientes competitivos e globalizados, tendo a inovação, o desenvolvimento sustentável e a formação tecnológica como vetores de integração, de promoção social e de realização pessoal. (CENTRO PAULA SOUZA, 2010)

Ao compararmos a definição proposta pela Capes e a apresentação feita pelo Centro Paula Souza, notamos que o termo “mestrado profissional” é um destes termos mais atuais que expressam relações que na prática não são tão separadas como “mestrado acadêmico” ou “mestrado profissional”. Não é possível que sejamos gestores, educadores e políticos sérios ao postular uma separação estanque entre formação intelectual e formação profissional. Nem se pode mais sustentar, seja no plano político, seja no plano pedagógico, estreitamente imbricados, a separação entre formação técnica e formação humanística (GONÇALVES, PETEROSI, 2009).

Problematizar estas questões reformulando e estudando constantemente o universo teórico-prático da educação profissional e tecnológica é fundamental para que se faça a ruptura com a dualidade estrutural que tem marcado a formação para o trabalho.

Uma das alternativas para realizar esta tarefa é a pesquisa no âmbito da memória e História da Educação Profissional e Tecnológica. Disso decorre a importância dos centros de memória nas unidades de ensino para que se estude permanentemente este percurso, tornando-se a comunidade envolvida em condições de compreendê-lo e transformá-lo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACERVO ROBERTO MANGE. *Acervo Roberto Mange: inventário analítico*. Volume II. São Paulo, SENAI, 1991

ACERVO ROBERTO MANGE. *De homens e máquinas. Roberto Mange e a Formação Profissional*. Volume I. São Paulo, SENAI, 1991a.

BOLOGNA, Ítalo. *Roberto Mange e sua obra*. São Paulo, Unigraf, 1980

- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.
- CENTRO PAULA SOUZA. Regimento Unificado das Fatecs. Disponível em: <http://www.centropaulasouza.sp.gov.br>. Acesso em: 28/jan/2010.
- COMPANHIA PAULISTA. Acervo do Museu da Companhia Paulista em Jundiaí. Relatórios números 47, 49, 52, 54, 55. 1895 a 1904.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES); Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 10/jul/2010.
- CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo, Ed. UNESP, Brasília, DF, 2005
- DANNA, Francisco Luiz. Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica (2003). Disponível em educacaoprofissional.sct.ce.gov.br. Acesso em 20 nov. 2009.
- FORUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Disponível em siteemep.mec.gov.br/. Acesso em 28 nov. 2009
- FRIGOTTO, Gaudência; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, Vol. 26, n. 92, outubro 2005
- GIRARDELLO, Cintia Beatriz da. A nova educação profissional no Brasil: o ensino baseado em competências. Disponível em <http://www.pedagogobrasil.com.br>. Acesso em 10 jul. 2010
- GONÇALVES, Rafael e PETEROSI, Helena Gemignani. Os tecnólogos e o Mestrado Profissional do CEETEPS. Disponível em <http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/posgraduacao>. Acesso em 30.mai. 2009.
- KALMANN, Regina (2009). A Primeira greve da Companhia Paulista de Estradas de Ferro em Jundiaí em 1906. *Recanto das Letras*. Disponível em <http://recantodasletras.uol.com.br/artigos/1838189>. Acesso em 08 jul. 2010

- KUNZE, N. C. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica v. 2, Nº 2, (nov. 2009). – Brasília: MEC, SETEC, 2009.
- MACHADO, Maria Lucia Buher. Rumos novos à Educação Profissional de nossa juventude: a contratação de técnicos estrangeiros para o ensino industrial no Brasil entre as décadas de 30 e 40. Disponível em <http://www.senept.cefetmg.br>. Acesso em 10 jul. 2010
- MARKET, Werner. Trabalho qualificante e educação profissional. Perspectivas para a formação na fábrica e na escola. Disponível em www.anped.org.br/reuniões. Acesso em 10/jul/2010.
- NOSELLA, P. A escola de Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992
- RANGEL, Carlos Roberto da Rosa. Educar para o trabalho: o ensino profissionalizante entre os ferroviários (1920-1940). **VIDYA**, v. 27, n. 1, p. 37-54, jan./jun., 2007 – Santa Maria, 2009
- REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Campanha. Disponível em http://redefederal.mec.gov.br/images/stories/pdf/folheto_20x20.pdf. Acesso em 10/jul/2010
- SALVADORI, Maria Ângela Borges. Educação, trabalho e juventude: os Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional e o perfil do jovem ferroviário. **Revista Histórica**. Disponível em <http://www.historica.arquivodoestado.sp.gov>. Acesso em março de 2009.
- SILVA, João Barbosa da. Legislação da educação profissional. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás, Goiânia, Campor Uruaçu, 2009.

OS DESTINATÁRIOS DO ENSINO PROFISSIONAL: DOS DESVALIDOS DA SORTE AOS TRABALHADORES URBANOS DAS ESCOLAS TÉCNICAS PROFISSIONAIS

Maria Teresa Garbin Machado

Escola Técnica Estadual Professor Alcídio
de Souza Prado do Centro Paula Souza

Dentre as interfaces históricas do ensino profissional no cenário da educação nacional, este trabalho pretende enfocar seus destinatários, tendo como objeto de análise a história de uma escola pública, desde sua instalação como um curso prático profissional num pequeno município do estado de São Paulo, na década de 1940, até os dias atuais, uma vez que, conforme Buffa (2002, p. 25): “pesquisar uma instituição escolar é uma das formas de se estudar filosofia e história da educação brasileira, pois, as instituições escolares estão impregnadas de valores e ideias educacionais. As políticas educacionais deixam marcas nas escolas”.

A finalidade da criação dessa escola e dos cursos por ela oferecidos, o de ajustador mecânico para os homens e o de serviços domésticos para as mulheres, foi o atendimento imediato de necessidade de mão-de-obra, sendo, portanto, voltada para a classe trabalhadora em geral com baixa escolaridade, e para o provimento das necessidades de mão-de-obra “qualificada” ao trabalho, na ascendente região cafeeira da Alta Mogiana.

Desde então esta unidade escolar, no cenário das políticas públicas, apresentou em sua trajetória profundas modificações,

como mudanças de denominações e de Secretarias governamentais, com equipes diversas, e em momentos históricos e políticos de cada época, e apesar de ter vivenciado inúmeros desafios, sempre se manteve voltada ao ensino técnico.

O percurso metodológico desta pesquisa sobre história das instituições escolares foi realizado através de análise documental, uma vez que estas estavam inseridas no universo dos documentos da instituição a qual a escola pertence, além de documentos produzidos pela escola, como os planos escolares anuais, que encerram os compromissos assumidos e desenvolvidos pela equipe escolar.

Pode-se afirmar que essa pesquisa engloba os dois tipos de fontes, a espontânea e a intencional. A espontânea se constitui nos documentos institucionais da escola, desde sua fundação. “Os documentos, elementos pré-textuais, considerados no processo de acreditação são representações, simbolizações da instituição, articuladas às relações de poder, a seus valores, práticas e propostas pedagógicas” (WERLE, 2004, p. 16). As intencionais são aquelas que contemplam as fontes (os documentos) produzidas pelos atores que compõem a instituição escolar, como os planos anuais realizados pela comunidade escolar.

Torna-se importante ressaltar também, que esse estudo se resvala na representatividade da escola como espaço de memória do ensino profissional local, visto que, ao abordar a história dessa instituição escolar, levantamos sua trajetória, identidade e valores na construção de profissionais para o mercado de trabalho da localidade e da região em que ela se situa.

Para um melhor entendimento das inúmeras mudanças verificadas nas mais diversas interfaces do percurso histórico de mais de sessenta anos da escola enfocada, torna-se imprescindível à busca de um respaldo seguro e contextualizado, a respeito do papel do ensino profissional no cenário da educação brasileira, desde o ensino artesanal assistencial e compensatório aos pobres e desafortunados, ao atual resgate da escola técnica, como parte das políticas neoliberais voltadas à educação atual e às mudanças no mundo do trabalho, provenientes da crise estrutural de capital do decorrer do século XX, com suas modificações econômicas, sociais, políticas e ideológicas.

As raízes históricas do ensino profissional brasileiro são resgatadas em um cenário dual entre a educação para a cidadania e a educação para o trabalho através do enfoque jesuítico na herança cultural da antiguidade clássica, na qual o trabalho manual era indigno ao homem livre, com os filhos de colonos distanciados e isentos do trabalho físico, sendo atribuídos aos escravos todos os trabalhos manuais, denotando-se desde esta época, a divisão e hierarquização entre o conhecimento intelectual e o manual (CUNHA, 2000a).

No contexto de seu papel colonial, o Brasil importou a ideia das Corporações e Bandeiras de Ofício que prolongou-se em solos brasileiros até 1824, e apesar de não apresentarem o mesmo brilhantismo europeu, tiveram uma atuação persistente no exercício de atividades artesanais com mestres e aprendizes.

Após a reforma pombalina, a educação nacional apresentou uma lacuna de mais de meio século, ao instituir as aulas régias, nas quais somente a elite colonial masculina tinha o privilégio da destinação aos cursos superiores, objetivando-se a formação de pessoas qualificadas ao exército e estado. Porém, com a vinda da família real para o país em 1808, o artesanato urbano e o trabalho em engenhos de açúcar e mineração foram sendo aos poucos compartilhados por escravos e homens livres não qualificados (ZOTTI, 2004).

O ensino profissional continuou pontuado por iniciativas do Exército, Marinha e entidades filantrópicas focadas na mão de obra compulsória de órfãos, abandonados e desvalidos da sorte e, mesmo após 1827, com a Lei das Escolas das Primeiras Letras, a decadência da mineração, e o aumento da economia cafeeira, permaneceu a conotação do ensino manufatureiro e do profissional como “obras de caridade”.

Portanto, no Império o ensino profissional e artesanal era apresentado de maneira assistencial e compensatória aos pobres e desafortunados, e como veículo ao trabalho qualificado, legitimador da dignidade e pobreza.

O Estado Republicano e a presença do trabalho livre, aliados ao desenvolvimento comercial, urbano e industrial propiciaram a exigência de novas medidas no campo do ensino popular e profes-

sional, expandido através de escolas primárias oficiais como grupos escolares, escolas reunidas e isoladas (MORAES, 2002a, p. 17).

Como analisa Souza (2008, p. 47) “a expansão do ensino público no Estado de São Paulo privilegiou a zona urbana em detrimento da rural. Embora o crescimento das matrículas tenha permanecido muito aquém das necessidades da demanda escolar, uma rede significativa de grupos escolares foi implantada no estado”.

As preocupações com o ensino profissional são pontuadas em 1892, com a limitação legal do trabalho de menores nas fábricas, e o surgimento marcante das escolas de aprendizes e artífices. Também em 1892 tem início a rede de educação profissional no estado de São Paulo, com cursos noturnos de alfabetização para trabalhadores. Com a instalação do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo em 1873, em que o ensino de ofícios era destinado aos mais aptos, mas ainda delimitado aos pobres, o sistema educacional e a educação profissional apresentaram uma nova configuração, o trabalhador assalariado urbano, envolvido em um processo institucionalizado de qualificação e disciplinamento e voltado para o mercado de trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado paulista (MANFREDI, 2003, p. 80).

Com a imigração estrangeira, a urbanização e a industrialização na cidade de São Paulo, surgiu a necessidade de criação de cursos noturnos de alfabetização a menores trabalhadores do sexo masculino, marcando o início da rede de escolas estaduais paulistas, consideradas como profissionais em 1909. Estas mantiveram a mesma destinação do ensino profissional a menores pobres, não criminosos de ambos os sexos, com mais de 11 anos de idade, e abandonados por falta de proteção paterna ou tutelar (CUNHA, 2000b, p. 140-142).

Em 1911 começaram a funcionar em São Paulo, no bairro operário do Brás, a “Escola Profissional Masculina” e a “Escola Profissional Feminina” destinadas ao ensino de artes industriais para homens e de economia doméstica e prendas manuais para mulheres, que serviram de modelo para escolas de Amparo, Jacareí, Franca, Campinas e muitas outras, instaladas principalmente ao final da década de 1920 (MORAES, 2002b, p. 48).

A principal diferença entre as escolas artesanais e as escolas profissionais, criadas no estado de São Paulo a partir dos anos 1920 se assenta no fato de que as primeiras tinham um caráter assistencial e compensatório, uma vez que o público atendido era especialmente composto por crianças e jovens em situações de risco (pequenos delinquentes, órfãos e abandonados), e as segundas eram voltadas à classe trabalhadora em geral e com baixa escolaridade, porém constituinte de um grande setor apropriado para prover as necessidades de mão-de-obra.

As escolas estaduais se estenderam pelo interior do estado como escolas profissionais primárias, secundárias e como institutos profissionais. Voltadas ao futuro operário, focavam o trabalho manual como meio educativo e disciplinador, reforçado por comemorações cívicas, promoção de escotismo e competições esportivas, e ainda beneficiavam os alunos com assistência médica e dentária, e recebimento da “sopa escolar” (CUNHA, 2000b, p. 144-145).

Cunha (2000b, p. 196) salienta as mudanças nos ofícios industriais e manufatureiros a partir das primeiras décadas do período republicano, uma vez que as poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas federais, estaduais e particulares. Os destinatários não eram mais os miseráveis (como os filhos de escravos abandonados nas “casas da roda”), os sem opção, mas escolhidos por testes psicotécnicos ou vocacionais. Os métodos de ensino, de espontâneos, empíricos e reprodutivos foram racionalizados em séries metódicas para reduzir custos, voltados à formação de mão de obra padronizada e homogênea para o regime fabril.

Com a instalação do Ministério da Educação e Saúde Pública na década de 1930, foram instituídos vários decretos denominados de “Reformas Francisco Campos”, que continuaram a tradição escolar brasileira, de manter a desarticulação do ensino secundário com os profissionais, sendo negado a esses o acesso ao ensino superior.

A reforma Capanema, realizada pelas leis orgânicas decretadas de 1942 a 1946, marcou em âmbito federal, por meio da Lei Orgânica do Ensino Profissional, a institucionalização de duas redes

paralelas: o ensino secundário propedêutico voltado ao preparo às elites condutoras, e o ensino profissional de nível técnico, com a finalidade de formar mão de obra qualificada ao mercado, sem canais de comunicação com o ensino secundário, em um ramo distinto (MORAES, 2002b, p. 50).

De acordo com Manfredi (2003, p. 95), a política educacional do Estado Novo, refletindo a substituição do modelo agro-exportador pelo da industrialização, legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual, em sintonia com a divisão de trabalho e a estrutura escolar, ou seja, um ensino secundário destinado às elites condutoras, e os ramos profissionais do ensino médio destinado às classes menos favorecidas.

Neste cenário, Moraes (2002b, p. 50) enfatiza que: “estavam consolidadas as matrizes que, com pequenas diferenças, orientam a organização e o funcionamento do ensino técnico e profissional no estado (e no país) até nossos dias”.

No estado de São Paulo, a farta legislação relativa ao ensino profissional, e a criação de cursos práticos no interior, para formação em trabalhos menos profundos, atestaram a extraordinária evolução do ensino técnico paulista, que possibilitou a criação, dentre outros, do Curso Prático de Ensino Profissional de Orlândia, embrião da escola enfocada, em 25 de junho de 1949 (FONSECA, 1986, v. 5, p. 182).

A escola enfocada, ao atender uma clientela de seu entorno, para atendimento imediato da necessidade de mão de obra na região da Alta Mogiana, apresentava uma distinção em relação a muitas outras escolas profissionais criadas no estado de São Paulo a partir dos anos 1920, de cunho predominantemente assistencial e compensatório, e foi apresentando melhorias curriculares, com oferecimento de outros cursos e assumindo outras denominações como Escola Artesanal (1954), Escola Industrial (1963) e Ginásio Industrial (1965), tendo recebido o nome de seu patrono, professor Alcídio de Souza Prado em 1968, sob a legislação da LDB de 1961, perpetuadora da seletividade e dualidade da estrutura educacional brasileira, especialmente em relação ao ensino secundário, dada a reunião dos ramos do ensino técnico-profissional, sob a denominação de ensino médio.

A flexibilidade se deu com o acesso ao ensino superior e o aproveitamento de estudos entre os diversos ramos do colegial, e com o golpe militar de 1964, muitas adequações foram realizadas para o ajustamento da legislação educacional à situação vigente.

Sob a política da Lei 5.692/71 da profissionalização compulsória do 2º Grau, a escola em estudo recebeu a denominação de Centro Interescolar, em 1976, quando foi instalada no prédio atual, o que permitiu o acolhimento de cursos oriundos de outras escolas, como o Magistério, com ampliação significativa da quantidade de alunos e clientela escolar.

Fonseca (2006, p. 210) aponta que, nas décadas de 1970 a 1980, a escola pública, através da LDB 5.692/71, assumiu mudanças na orientação da formação profissional, com a permanência da dualidade existente na educação brasileira, que apartou a escola básica da formação profissional, estimulando o setor privado a incentivar a formação profissional empresarial, com a prática de treinamento em serviço, tendo a educação vista como um apêndice da aceleração do desenvolvimento econômico, ao ser visada a integração empresa/escola e a qualificação profissional para o mercado de trabalho.

O prestígio da escola, bem como sua identidade e vocação para o ensino técnico e profissionalizante permaneceram inabalados perante a comunidade da cidade e região, mesmo após a Lei n. 7.044/82, que revogou a obrigatoriedade da profissionalização do 2º Grau, bem como a existência de diversificação de cursos (desde a 1ª Série do 1º Grau, em atendimento aos estágios do curso de Magistério) e parcerias.

No entanto, muitas mudanças ainda haveriam por vir, por conta das políticas públicas, que foram registradas na trajetória das escolas técnicas. Em 1992 a escola estudada foi transferida da Secretaria da Educação para a Secretaria da Ciência e Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, e no final de 1993, juntamente com mais de 80 escolas técnicas, passou a pertencer ao Centro Paula Souza, assumindo a denominação de Escola Técnica Estadual.

A LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) instituiu um novo cenário educacional em nosso país, adequando os objetivos educacionais

às exigências do mercado internacional, ou seja, a globalização e ao neoliberalismo econômico, com a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo.

No caso da educação técnica prevaleceu a formação em técnicas produtivas e não em politécnica, ou seja, em fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o trabalho moderno, e nesse sentido, o Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997) estabeleceu a separação entre ensino médio e profissional, gerando sistemas e redes distintas, reduzindo a formação técnica a treinamento fragmentado, e mais uma vez contribuindo para a dualidade do ensino.

O perfil da escola objeto dessa pesquisa foi alterado radicalmente com a mudança do ensino integrado para a oferta do ensino médio e técnico separadamente. A clientela escolar mais uma vez sofreu adaptações, ciente de que poderia cursar ensino médio no período da manhã, e se inscrever para prestar o vestibulinho pretendendo ingresso nos cursos técnicos, por opção, e independentemente, a partir da segunda série do Ensino Médio, nos períodos vespertino e noturno.

Em 2004, o Decreto 2.208/97 foi substituído pelo Decreto 5.154 (BRASIL, 2004), que abriu o leque de articulações entre o Ensino Médio e Técnico entre as formas integrada, concomitante ou subsequente.

Sendo assim, ao perpassar pelas reflexões históricas, evidencia-se a mudança de destinatários e o enfoque social atribuído ao ensino profissional, desde as raízes imperiais até a contemporaneidade. No Império, o ensino profissional e artesanal, com finalidade assistencialista e compensatória, era direcionado aos pobres e desafortunados, para quem o trabalho qualificado era um veículo legitimador da dignidade da pobreza, e na República, o ensino profissional passou a ser destinado aos escolhidos por testes vocacionais ou psicotécnicos, ou voltados à formação de mão de obra padronizada e homogênea de trabalhadores para o regime fabril.

No decorrer do século XX, as mudanças do mundo do trabalho, provenientes de modificações econômicas, sociais, políticas e ideológicas, repercutiram de forma a resultarem em uma crise es-

trutural do capital, partindo do padrão taylorista e fordista, para a gradual transição ao toyotismo e novas formas de acumulação flexibilizada de capital.

O binômio taylorismo/fordismo, que vigorou na indústria ao longo de praticamente todo o século XX, baseava-se na produção em massa de mercadorias, com estrutura homogeneizada e verticalizada, combatendo o “desperdício” na produção, reduzindo o tempo e aumentando o ritmo de trabalho, de caráter parcelar e fragmentado. As tarefas eram decompostas e repetitivas, cuja somatória resultava no trabalho coletivo, na denominada desantropomorfização do trabalho, que convertia o trabalhador em um apêndice da máquina-ferramenta, mesclando-se a produção em série fordista e o cronômetro taylorista. Para o capital, o *savoir-faire* do trabalho reduzia-se a ações mecânicas e repetitivas, com separação nítida entre elaboração e execução, transferindo-se para a gerência científica a dimensão intelectual do operariado (ANTUNES, 2006, p. 37).

No Brasil, desde 1950 e até posteriormente ao golpe de 1964, o capitalismo dentro de um padrão de acumulação industrial apresentou uma estrutura bifronte, com a produção de bens duráveis como automóveis e eletrodomésticos, para um mercado restrito e seletivo das classes dominantes e uma parcela da classe média, e por outro lado, a produção para exportação de bens primários e produtos industrializados para consumo, através da superexploração do trabalho proveniente dos baixos salários, jornada de trabalho prolongada, caracterizando um padrão industrial de um país subordinado, que desta forma, atraiu fortemente o capital monopolista (ANTUNES, 2006, p. 235-236).

No padrão taylorista/fordista, a figura do operariado era representada pelo operário-massa ou *mass-worker*, expropriado de qualquer participação na organização do processo de trabalho, com sua ação restrita a atividades repetitivas e desprovidas de sentido, com a ênfase no respeito à hierarquia, ajustamento aos cargos e obediência às regras, considerando-se que o importante era saber fazer, e não por que fazer (FONSECA, 2006, p. 208).

Sendo assim, conforme Kuenzer (2005, p. 83) a pedagogia da sociedade taylorista/fordista tinha por finalidade atender às de-

mandas de educação de trabalhadores e dirigentes, sendo que, para o trabalhador era suficiente alguma escolaridade obtida em curso de treinamento profissional e muita experiência, que combinavam o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e condutas, com a compreensão e memorização de movimentos e passos de cada operação, com respostas para procedimentos padronizados, tanto na vida do trabalho, como na social.

Antunes (2006, p. 189) apresenta que a intensidade da crise estrutural a partir dos anos de 1970, com um efeito depressivo profundo acentuando os traços do capital e a expansão forte do projeto econômico, social e político neoliberal, foram fatores que determinaram a substituição ou mescla do padrão taylorista/fordista de produção, por formas de “acumulação flexível” ou pelo chamado toyotismo ou ohnismo (de Ohno, engenheiro que criou esta forma de organização do trabalho na fábrica Toyota, no Japão pós-Segunda Guerra). Este modelo baseou-se na produção heterogênea, diversificada e aos fluxos da demanda, trabalho operário em equipe com flexibilidade de funções, redução de atividades improdutivas dentro das fábricas, estoque mínimo e melhor aproveitamento possível do tempo de produção ou just-in-time (p. 230).

O just-in-time consistiu em estabelecer, contrariamente dos fluxos reais de produção dos postos anteriores aos posteriores, um fluxo de informação invertido, com o trabalhador no posto de trabalho posterior, com realimentação da loja ou seção a partir de peças ou produtos vendidos (MORAES NETO, 2003, p. 80-81).

Além do just-in-time, outro pilar importante do Toyotismo constituiu-se na “auto-ativação”, que se caracterizou pelo controle autônomo de defeitos por parte dos trabalhadores, que assumiram também as funções de operador e controlador de qualidade da fluência da produção, interrompida caso algum problema seja detectado, uma vez que não há acumulação indesejada dos estoques amortecedores ou buffer stocks, no patamar mais elevado de eficiência produtiva. A auto-ativação encontra-se relacionada com a organização de grupos de trabalhadores denominados Círculos de Controle de Qualidade ou CCQs, que ao se apropriarem do savoir faire intelectual e cognitivo dos trabalhadores que buscam a

“qualidade total”, provocam nestes uma alienação e estranhamento ou *entfremdung*, pela transferência na dimensão intelectual para máquinas informatizadas, reprodutoras de parte das atividades do saber intelectual do trabalho, distanciando a subjetividade do exercício, de um cotidiano autêntico e autodeterminado (ANTUNES, 2006, p. 222).

Antunes (2006, p. 50) apresenta outra característica da fábrica toyotizada, através da denominada “empresa enxuta” ou liofilização organizativa, representativa da intensificação, redução ou eliminação da força humana do trabalho, tanto no trabalho improdutivo, que não cria valor, como pela eliminação, transferência, terceirização e enxugamento de unidades produtivas. A verticalidade da fábrica fordista, com 75% de sua produção em seu interior, pode ser confrontada com a forma horizontalizada da fábrica toyotista, em que apenas 25% da produção permanecem centralizadas na fábrica, com o restante transferido a terceiros subcontratados (p. 54-55).

As décadas de 1970 e 1980, com oscilações e incertezas no espaço social e econômico oportunizaram novas experiências, em confronto direto com a rigidez do fordismo, através da acumulação flexível e a “compressão do espaço-tempo” no mundo capitalista, e segundo Harvey (1999, p. 144), os empregados passaram a constituir grupos distintos, conforme a contratação. Os trabalhadores centrais, com tendência a diminuir, compreendem os contratados por tempo integral em longo prazo, com maior segurança e boas perspectivas de promoção e reciclagem, com vantagens como pensão, seguro, devendo atender às expectativas de serem adaptáveis, flexíveis e geograficamente móveis. Os trabalhadores de periferia têm a abrangência em dois subgrupos: um constituído por empregados em tempo integral, mas com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho, como pessoal das áreas de trabalho rotineiro e de trabalho manual menos especializado, com menos acesso a oportunidades de carreira, e com alta taxa de rotatividade, e o outro com flexibilidade numérica ainda maior, com empregados em tempo parcial, empregados casuais, com contrato por tempo determinado, temporário e subcontratado.

Fonseca (2006, p. 201) infere que a década de 1990 foi marcada pela reforma do Estado neoliberal, com a subalternização das classes que vivem da venda de sua força de trabalho às agências internacionais, com perdas sistemáticas e continuadas de direitos trabalhistas e sociais nos países de periferia do capitalismo latino-americano, e no Brasil vivenciou-se a “modernização” do Estado “mínimo” para o trabalho e o “máximo” para o capital, através da desregulamentação econômica, abertura de mercado e privatizações, com redução das políticas públicas e direitos sociais, consistindo também em um enorme enxugamento das empresas e aumento de exploração do trabalho, com a representatividade de uma mescla do fordismo com novos processos produtivos, como a acumulação flexível e o toyotismo (p. 236).

Desta forma, os países de Terceiro Mundo dotados de uma industrialização intermediária, sofreram metamorfoses no mundo do trabalho e no processo de produção, envolvendo algumas consequências advindas como:

Diminuição do operariado fabril, manual, concentrado, típico do fordismo;

Aumento acentuado das diversas formas de subproletarização ou precarização do trabalho, decorrentes da expansão do trabalho parcial, temporário, subcontratado, terceirizado;

Significativa heterogeneização do trabalho, expressada principalmente pela incorporação do contingente feminino no mundo operário, com contratos de salários mais baixos;

Enorme expansão dos assalariados médios, especialmente no setor de serviços, que anteriormente havia aumentado em larga escala, mas que atualmente vem presenciando níveis de desemprego tecnológico;

Exclusão dos trabalhadores jovens e dos “velhos” (em torno de 45 anos) do mercado de trabalho dos países centrais;

Desemprego estrutural, causado pela falta de qualificação, juntamente com o trabalho precarizado constituindo um terço da força humana de trabalho.

Antunes (2006, p. 196-197) destaca a classe-que-vive-do-trabalho, que compreende a classe trabalhadora, responsável pelo

trabalho produtivo, social e coletivo que cria valores de troca e de mais-valia, despossuída de meios de produção, e que participa diretamente do processo de valorização do capital, na qual estão incluídos os alunos e egressos dos cursos técnicos de nível médio das escolas técnicas, sujeitos e integrantes da realidade capitalista e neoliberal da realidade social brasileira.

Todas estas mudanças promoveram profundas transformações na esfera cultural do trabalho, como a redefinição de valores a ele relacionados, às mudanças de status e dos estilos de vida das pessoas. Nas empresas, foram alteradas a organização do trabalho e as estruturas gerenciais, com flexibilidade em todos os níveis, tais como nos salários, relações de trabalho, modelos de emprego e horário. Quanto aos empregados, houve mudança na organização do trabalho e na aprendizagem de competências por parte dos trabalhadores, denominadas de “cultura empresarial flexível”, centrada no desenvolvimento polifuncional, envolvendo a instrução geral, noções de gestão, elaboração e transmissão de informações (CORRÊA, 2006, p. 240).

Desta forma, tornam-se adequadas colocações a respeito de polivalência e politecnia. Por polivalência entende-se a ampliação da capacidade do trabalhador na aplicação de novas tecnologias, com desempenho de diferentes tarefas utilizando distintos conhecimentos, superando o caráter de parcialidade e fragmentação destas práticas, na compreensão da totalidade, correspondendo à interdisciplinaridade na construção do conhecimento, ou inter-relação entre conteúdos fragmentados, sem superar os limites da divisão e da organização conforme os princípios da lógica formal. A politecnia significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa, com a superação de um conhecimento empírico e de formação técnica, através de formas de pensamento mais abstratas de criticidade, criação, autonomia intelectual e ética. A politecnia cria a possibilidade de construção do novo, uma vez que o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade que nunca se encerra, pois há sempre algo inédito para se conhecer (Kuenzer, 2000, p. 86-87, apud KUENZER, 2005, p. 89).

Sendo assim, uma vez que ao longo do século XX, a concepção de educação técnica-profissional foi sofrendo alterações, sobretudo ao acompanhar as sucessivas reformas legislativas e educacionais, no cenário acima descrito, cabe à escola uma grande parcela de responsabilidade no sentido de afastar o fantasma do operário polivalente desqualificado, inerente ao cenário de desespecialização dos processos mecânicos de fabricação, que mesmo no toyotismo tem restaurada uma boa dose de reagregação das atividades de concepção e execução, com inovação intensiva de motivação, mas não em qualificação (MORAES NETO, 2003, p. 107).

Diante das considerações acima, em que patamar se encontra nos dias de hoje, a clientela de uma escola pública técnica de nível médio?

Peterossi e Araújo (2003, p. 76-77) descrevem a clientela do ensino técnico, antes da reforma instituída pelo Decreto 2.208/97, como aluno do ensino integrado dentro de um perfil jovem, entre 14 e 17 anos, que visava ingressar no mercado de trabalho como técnico, ou para continuar sua formação, sendo que após quatro anos, pouco mais da metade ingressava no mercado de trabalho, e os demais continuavam seus estudos em nível superior.

Atualmente, o aluno dos cursos técnicos passa a ser jovem ou adulto trabalhador, com idade superior a 20 anos e a escolaridade de nível médio concluída, sendo que os alunos do período noturno tiveram uma elevação do patamar de escolaridade, com a base de conhecimentos saltando do ensino fundamental para o médio, constituindo uma clientela com escolarização de entrada semelhante à do ensino superior, com predomínio de trabalhadores adultos. O ensino integrado, oferecido antes do Decreto 2.208/97 tinha 83% dos alunos com idade entre 15 e 17 anos, e o ensino modular possui apenas 22% nesta faixa etária.

De acordo com dados do SAI-2001 (Sistema de Avaliação Institucional, que avalia anualmente as escolas da instituição, com coleta de informações entre a comunidade acadêmica, pais de alunos e egressos), o novo aluno da instituição passa a ser predominantemente, jovem, com mais de 19 anos (59,94%), ensino médio concluído (70,74%), renda familiar de até cinco salários mínimos

(45%), e que trabalha (48,43%), demonstrando que o ensino técnico se tornou uma opção de continuidade de formação para adultos e trabalhadores já portadores de escolaridade de ensino médio. É um novo tipo de aluno, adulto e trabalhador, que retorna à escola em busca de capacitação para a manutenção, desenvolvimento, mudança, ingresso ou reingresso de sua atividade profissional (PETE-ROSSI e ARAÚJO, 2003, p. 78).

Na busca de se aprofundar as reflexões a respeito do papel da escola perante a comunidade na qual está inserida, foram buscados dados com relação aos seus cursos de Ensino Médio e Técnico de nível médio, em seus mais de 60 anos de existência, nos quais atendeu a clientela da região ao oferecer cursos do 1º grau (de 1975 a 1988), Ensino Fundamental (de 1989 a 1994), Supletivo de Ensino Fundamental (de 2000 a 2002), Supletivo de Ensino Médio (de 1999 a 2003), Magistério (de 1976 a 1992), extensão (Escola Profissionalizante Vale do Rosário, em 1981), classe descentralizada de Técnico em Enfermagem, na cidade de Morro Agudo (2001 a 2002), cursos extraordinários (profissionalizantes das décadas de 1940 e 1950), cursos avulsos de Pintura (de 1966 a 1967), qualificação básica e ensino de 2º grau/Médio (com denominações diferenciadas como: técnicos, setoriais primários, secundários e terciários, Inciso III, integrados).

Quanto aos cursos profissionalizantes, os Cursos Práticos de Ensino Profissional de Ajustadores Mecânicos e de Serviços Domésticos de 1949 foram embriões de cursos de técnicos de Contabilidade (1986 a 2004 e novamente a partir de 2008), Processamento de Dados (1990 a 1999), Desenhista de Arquitetura (1993 a 1995), Desenhista Mecânico (1976 a 1987), Economia Doméstica (1975 a 1978) e atualmente oferece os cursos de Enfermagem (desde 1994), Informática (desde 1999), Administração (desde 2000), Farmácia e Marketing e Vendas (desde 2004), classes descentralizadas na cidade de Sales Oliveira, no Plano de Expansão II, com técnicos de Logística, Jurídico e Secretariado (desde 2009) e Informática para Internet (desde 2010).

Diante de tantas transformações advindas de imposições legais ou de mudanças decorrentes do contexto atual, a escola técnica

aqui enfocada, no corrente ano de 2010 oferece os cursos de Ensino Médio e Técnico de nível médio de Administração, Contabilidade, Enfermagem, Farmácia, Informática e Marketing, com 1.116 matrículas na Etec sede, das quais 476 pertencem ao Ensino Médio (Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/planoescolar>. Acessado em 30/06/2010).

Outro olhar torna-se imprescindível, ao serem focados o Ensino Médio e os cursos técnicos de nível médio, uma vez que ambos trazem representatividades diferenciadas, com clientelas comuns, no caso de alunos que os frequentam concomitantemente, bem como discentes particularizados.

A relevância do Ensino Médio perante a comunidade pode ser observada considerando-se a demanda de candidatos ao vestibulinho de 2005, 2006, 2007, 2008, 2009 e 2010, que foram respectivamente de 3,9; 8,20; 4,48; 2,07; 2,58 e 2,9 candidatos por vaga, considerando que a partir de 2008 as vagas foram duplicadas de 80 para 160, neste curso.

A qualidade do Ensino Médio também pode ser representada pelas pontuações do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), que foram de 62,5 em 2005 (quando esteve entre as 30 melhores do Centro Paula Souza), 53,06 em 2006 (quando a média nacional das escolas públicas foi de 34,94), 62,05 em 2007 (quando a média nacional das escolas públicas foi de 34,94 na prova objetiva e 51,23 na redação), 59,14 em 2008, e 61,76 em 2009. Perante estes dados, torna-se importante pontuar que, em todos os anos considerados, a escola objeto deste estudo posicionou-se como a primeira escola pública do município, ressaltando-se que no ano de 2009 encontrou-se entre as dez primeiras escolas públicas da região de Ribeirão Preto, e entre as 50 melhores escolas públicas do estado de São Paulo, colocando-se no patamar de percentuais de escolas particulares, quanto às pontuações obtidas (Disponível em: <http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/Noticias/2010/julho>. Acessado em 30/07/2010).

Quanto ao ensino técnico, a reflexão é remetida à inserção no mundo do trabalho, do egresso desta escola técnica, ou quanto à empregabilidade, e conforme o Sistema de Avaliação Institucional

(SAI)-2009, em relação aos egressos, podem ser destacados os registros abaixo (CENTRO PAULA SOUZA, Relatório SAI 2009):

após um ano de conclusão de curso, 27,1% dos egressos continuam no emprego anterior, enquanto que 37,5% deles afirmam que foi fácil conseguir emprego (p. 29.2);

quanto ao desempenho profissional, 79,2% dos egressos pontuaram não ter encontrado dificuldades no campo de trabalho, sendo que das registradas, apenas 4,2% das respostas relataram que a formação recebida não atendeu ao mercado de trabalho (p. 29.3);

sendo questionados se o curso feito atendeu às expectativas, as respostas foram positivas em 97% dos concluintes, e após um ano como egressos, na porcentagem de 80,3% (p. 29.6).

Sendo assim, o presente trabalho, ao descrever e registrar a história a memória da escola em estudo no cenário local e regional, pretendeu analisar seus destinatários e egressos, uma vez que a citada unidade escolar, ao propiciar uma educação transformadora, tem como missão não somente formar profissionais para o mercado de trabalho, como também sujeitos históricos, capacitados a viverem em uma sociedade em profunda e contínua transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 8. ed. São Paulo, SP: Boitempo editorial, 2006. 261 p.

BRASIL. Decreto Lei Nº 2208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Decreto Lei Nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 26 jul 2004.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei Nº 9.394, de 20/12/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1996.
- BUFFA, E. **História e filosofia das instituições escolares**. In: ARAÚJO, J. C. S., GATTI JÚNIOR, D. Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002.
- CENTRO PAULA SOUZA. **Plano Plurianual de Gestão – 2010-2014**. Disponível em <<http://www.cpsctec.com.br/planoescolar.html>>. Acesso em: 30/06/2010.
- CENTRO PAULA SOUZA. Notícias. Disponível em <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/Noticias.html>>. Acesso em: 30/07/2010.
- CENTRO PAULA SOUZA. Sistema de Avaliação Institucional (SAI) 2009- Etec Professor Alcídio de Souza Prado. São Paulo: SP. 2009. 105 p.
- CORRÊA, Vera. **A nova cultura do trabalho: subjetividades e novas identidades dos trabalhadores**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Inep/MEC- Instituto Nacional de estudos e pesquisas sociais Anísio Teixeira, 2006. p 237- 257.
- CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP; Brasília: Flacso, 2000a.
- CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP, Brasília: Flacso, 2000b.
- FONSECA, C. S. da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986, v. 5. 319 p.
- FONSECA, Laura Souza. **Reestruturação produtiva, reforma do estado e formação profissional no início dos anos de 1990**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília, DF: Inep/MEC-Instituto Nacional de estudos e pesquisas sociais Anísio Teixeira, 2006. p. 201-220.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1999. 349 p.

- KUENZER, Acácia Z. **Exclusão Includente e Inclusão Excludente- a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.** In: LOMBARDI, J. Claudinei; SAVIANI, Dermal; SANFELICE, J. Luís (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação.* 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-94.
- MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2003.
- MORAES, C. S. V. **Educação, trabalho e formação profissional.** In: PRADO, M. L. C., VIDAL, D. G. (org.). *À margem dos 500 anos: reflexões irreverentes.* São Paulo: Edusp, 2002 a.
- MORAES, C. S. V. **Notas históricas sobre origens do ensino técnico no estado de São Paulo.** In: MORAES, C. S. V., ALVES, J. F. (orgs.) *Contribuição para a pesquisa do ensino técnico em São Paulo: inventário de fontes documentais.* São Paulo: Centro Paula Souza, 2002b.
- MORAES NETO, Benedito. **Século XX e trabalho industrial: taylorismo, fordismo, ohnoísmo e automação em debate.** São Paulo: Xamã, 2003. 128 p.
- PETEROSI, H. G., ARAÚJO, A. M. **Políticas públicas de educação profissional: uma reforma em construção no sistema de escolas técnicas públicas em São Paulo.** In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (Orgs.) *Políticas educacionais: o ensino nacional em questão.* Campinas: Papyrus, 2003.
- RAMOS, M. N. **O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado.** In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. B. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil. V. 3. século XX.* Petrópolis: Vozes, 2005.
- SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário).** São Paulo: Cortez, 2008.
- WERLE, F. O. C. **História das instituições escolares: de que se fala? In: Fontes, história e historiografia da educação.** Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004.

ZOTTI, S. A. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Plano, 2004. 240 p.

A IMPRENSA MINEIRA NO INÍCIO DO SÉCULO XX: FONTE DE PESQUISA DOCUMENTAL EM DIÁLOGO COM A HISTÓRIA ORAL

Bernadeth Maria Pereira
CEFET – MG

Apresentação

O objetivo deste artigo é apresentar a imprensa belorizontina no início do século XX em diálogo com outras fontes de pesquisa, sobretudo com a História Oral, abordagem metodológica de uma tese de doutorado em Educação, denominada “Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, primeira configuração escolar do CEFET - MG, na voz de seus alunos pioneiros (1910-1942)” (PEREIRA, 2008). Objetivamos também explicitar o rigor metodológico desenvolvido para que a análise sócio-histórica das fontes pesquisadas fosse válida.

A História Oral é uma metodologia de pesquisa que privilegia os testemunhos não escritos, as fontes não hegemônicas e, ao mesmo tempo, dialoga com uma multiplicidade de fontes escritas, materiais, audiovisuais e inclusive as oficiais. Neste trabalho apresentaremos dois alunos que participaram da pesquisa oral, cujos depoimentos sobre os diretores da EAA-MG, tema recortado para este trabalho, possibilitaram ampliar o conhecimento construído. Walter Ribeiro Cardoso, (1914-) 95 anos, entrou na escola com 12 anos em 1927 e foi matriculado no terceiro ano primário forman-

do-se no curso de desenho em 1928. Permaneceu na escola por mais um ano estudando ourivesaria, conforme fonte oral e documental. Job Augusto dos Santos (1921-) entrou na escola em 1935, com 14 anos, saiu em 1937 retornando em 1943, como funcionário, quando a escola tinha se transformado em Escola Técnica. Aposentou-se em 1979, quando a instituição já era denominada CEFET-MG.

O caminho percorrido em busca de uma análise sócio-histórica válida dos materiais coletados em diversas fontes

Criamos certas diretrizes que permitiram uma melhor utilização e análise dos depoimentos orais coletados, tomando como base o caminho metodológico trilhado por Demartini (1988). Assim, o objetivo de narrar cientificamente a história da EAA-MG, na voz de seus alunos pioneiros, buscou uma análise sócio-histórica válida que contemplou o rigor teórico – metodológico da História Oral narrado a seguir.

Transcrevemos as fitas cassetes; realizamos várias leituras do material transcrito, confrontando-o com o diário de campo e detectando as categorias de análise pré-estabelecidas; conservamos sempre a referência ao informante, ao trabalharmos com as informações. Para tanto, colocamos o número da página original, no qual cada trecho foi recortado, medida que foi de grande utilidade durante a análise do material; lidamos com dois tipos de informações: os dados individuais do informante como sua origem, sua profissão, etc.; e os dados referentes à EAA-MG segundo os entrevistados.

Em um primeiro momento trabalhamos com as informações referentes a cada depoente isoladamente. Em seguida, reunimos todo material coletado, fichado e recortado pelas categorias de análise. E por fim, analisamos cada categoria segundo a visão dos entrevistados e entrelaçamos esses dados com as outras fontes de informações encontradas.

As fontes documentais e materiais, encontrados nos arquivos do CEFET-MG, também foram organizadas, segundo as categorias de análise estabelecidas anteriormente e analisadas fazendo a interseção com os dados encontrados em outras fontes de pesquisa.

A categorização dos dados encontrados na imprensa mineira foi similar à categorização das fontes orais. Após lermos várias vezes o material coletado, detectamos as categorias de análise, conservando sempre a referência ao jornal. Para tanto, colocamos o nome do jornal, o ano, o número da página original, no qual cada trecho foi recortado. E finalmente fizemos o cruzamento das informações com a cultura material, a documentação expedida pelo governo brasileiro, a legislação que regia as EAAs e os depoimentos dos alunos.

Portanto, a problemática desenvolvida neste artigo diz respeito à memória da imprensa mineira como fonte de pesquisa documental e sua articulação com outras fontes de investigação, sobretudo a História Oral.

A Coleção Linhares

Examinamos um acervo de inusitada importância para a história de Belo Horizonte e de sua imprensa. Trata-se da Coleção Linhares, um conjunto de exemplares de todas as publicações periódicas – jornais, revistas, boletins, panfletos – que circularam em Belo Horizonte durante o período de 1895 a 1954. A partir dessas publicações, o colecionador Joaquim Nabuco Linhares redigiu um catálogo em que faz a descrição de cada uma, com informações sobre a sua natureza, formato, propriedade, periodicidade, redação e duração, da maneira mais detalhada possível. São 839 títulos resenhados.

Pesquisamos nos jornais e revistas, conservados na Hemeroteca de Belo Horizonte e no Arquivo Público Mineiro, como a EAA-MG aparecia na imprensa. Pesquisamos o editorial, as notícias, as crônicas, os editais e as entrevistas desses jornais.

Dos jornais e revistas que cobriam o período de 1910 a 1942, selecionados por meio do catálogo sobre o itinerário da imprensa de Belo Horizonte, encontramos somente a Revista Vida Escolar; o Jornal A Tarde; o Jornal A Tribuna; o Jornal Diário de Minas; o Jornal Estado de Minas; o Jornal Minas Gerais; e o Jornal O Operário.

No Arquivo Público Mineiro, encontramos a Revista Vida Escolar publicada nos anos de 1916, 1917, 1918, 1921 e 1926. Em todas essas cinco revistas, encontramos fotos das escolas existentes nos municípios mineiros e entre as fotos encontramos algumas da EAA-MG. Essas fotos foram usadas como “muletas da memória” durante as nossas entrevistas.

Explorando a dimensão de uma foto como representação percebemos ao fundo, no centro superior um retrato na parede. Inferimos que esse retrato poderia ser do primeiro diretor que foi penitenciado em uma das paredes da escola, no dia do seu aniversário, conforme fonte documental a ser analisada posteriormente. (Jornal Minas Gerais, 1910). A representação simbólica da imagem do diretor materializada no retrato, que parece estar vigiando os alunos significa a possibilidade de visibilidade, de conhecer e controlar os alunos. É como se a vigilância operasse, inclusive, por meio da figura do mestre maior. (FOUCAULT, 2002).

Na Hemeroteca encontramos no Jornal A Tarde somente três números publicados nas seguintes datas: 20/09/1912; 21/11/1912 e 23/11/1914. Somente na última data, encontramos uma notícia denunciando o diretor da EAA-MG, denúncia essa comentada ao longo deste artigo. Segundo Linhares (1995, p. 149) “A Tarde foi, talvez o jornal que maior popularidade gozou em Belo Horizonte. Escrito em linguagem franca e tudo noticiando sem temor, com processos de reportagens bastante avançados para a sua época, sua tiragem era rapidamente consumida”.

No Jornal A Tribuna, encontramos duas publicações referentes ao ano de 1925 (4/01/1925; 16/06/1925). Em 1930, encontramos também duas publicações (7/03/1930 e 14/07/1930). E no ano de 1933 somente uma publicação em 11/04/1933. Em todas essas publicações, não havia nenhuma notícia referente à EAA-MG.

No Jornal Diário de Minas, dentro do período recortado (1910-1942), encontramos quatro notícias sobre a EAA-MG no ano de 1915. Segundo Linhares (1995, p. 62) o Diário de Minas foi sempre um jornal político, compreendendo a sua existência várias fases. Do Diário de Minas, só o título foi imutável, pois a orientação sofreu múltiplas e antagônicas transformações, de acordo com as variações da política.

O Jornal Estado de Minas é inaugurado em 1928. Nesse ano, encontramos uma notícia na publicação do dia 26/04/1928, que tomava toda a primeira página do jornal, com o seguinte título: “A EAA da capital mineira: o que é este instituto de ensino profissional”

O Jornal Minas Gerais é o único jornal com todas as publicações completas em todos os anos do período estudado por nós (1910-1942). Descreveremos a seguir os temas recorrentes encontrados no Jornal Minas Gerais nas seguintes sessões:

- 1 – Editais e Avisos;
- 2 – Noticiários;
- 3 – Diversas;
- 4 – Suplemento;
- 5 – Pelo Ensino;
- 6 – Anúncios.

Esses temas são relacionados aos seguintes assuntos. Na sessão de Editais e Avisos: a) informações referentes à matrícula; b) informações dos exames orais públicos e seus resultados; c) informações sobre a inauguração de exposições e entrega de prêmios e certificado; d) convite do diretor presidente da Associação Cooperativa de Mutualidade aos pais, protetores ou responsáveis dos alunos a reunirem-se na mesma escola a fim de, em assembléia geral, ouvirem a leitura do relatório dessa associação e posteriormente elegerem o novo conselho fiscal da associação; e) informações sobre o encerramento do ano letivo e dos trabalhos das oficinas; f) informações a respeito das provas escritas e orais; g) informações sobre a conclusão dos exames finais, com a presença de uma banca examinadora externa; h) informações sobre o leilão dos artefatos produzidos pelos alunos referentes às exposições de 1911 a 1916; i) informações sobre a matrícula nos cursos noturnos de aperfeiçoamento primário e de desenho; j) informações sobre a prestação de contas de materiais comprados em diversos estabelecimentos; h) informações sobre a frequência e encerramento de exposição; i) informações sobre o concurso para o provimento do cargo de adjunto de professor de desenho (27/06/1930)”.

Na sessão Noticiários encontramos: a) homenagem ao diretor Dr. Ferreira Leal pela passagem do seu aniversário; b) solenidade de entrega de prêmios aos alunos que mais se destacaram durante o ano com a presença de autoridades, grande números de famílias, representantes da imprensa, todos os professores e alunos e muitas outras pessoas da sociedade mineira; c) comemoração do aniversário da independência do Brasil com “eloquente alocação do diretor sobre a data; d) entrega de medalhas de prata, livros e pecuniários aos alunos; e) exames dos alunos do terceiro e quarto ano, promoção dos alunos e provas práticas; f) entrega de ferramentas a cada aluno que completou o curso e um pecúlio em dinheiro no valor de 20% das contribuições feitas desde o início do curso; g) lista com os nomes das pessoas que visitaram a exposição; h) a ótima impressão que os examinadores registraram no livro de ata em relação aos cursos de desenho e primário, ao corpo docente e discente. Por outro lado, a crítica ao prédio onde funciona a EAA-MG, que não se presta ao fim que se destina; (1917); i) reabertura das aulas sendo as do segundo, terceiro e quarto anos às 10:00 horas e as do primeiro ano as 12:00 horas. As aulas do curso noturno começam as 19:00 horas; j) elogios aos cursos diurnos e noturnos da EAA-MG e crítica ao prédio “acanhado e sem as precisas condições para o mais amplo desenvolvimento de suas diversas oficinas, montadas com todo capricho”; k) apresenta a EAA-MG destacando a sua instalação, o seu regulamento, as matérias dos cursos, o corpo docente, as oficinas, a biblioteca e o número de matrículas; l) Impressões do representante do Ministro da Agricultura Sr. Lindolpho Xavier registradas no livro dos visitantes da EAA-MG (1926).

Na sessão denominada, Diversas, encontramos: a) solenidade de entrega de prêmios aos alunos que mais se destacaram durante o ano e inauguração de exposição dos alunos; b) conferência pública do diretor sobre um processo seu de ensino concreto de aritmética; c) um aluno que se destacou no curso de desenho expondo seu trabalho, um retrato em crayon do general Cadorna, Comandante e Chefe do Exército Italiano, na vitrine da papelaria Vilas Boas;

Em um Suplemento datado em 26/02/1913 o artigo apresenta a EAA-MG destacando a sua instalação, o seu regulamento, as matérias dos cursos, o corpo docente, as oficinas, a biblioteca e o número de matrículas.

Em uma sessão denominada Pelo Ensino encontramos as seguintes notícias: a) informações referentes à matrícula; b) nova instalação da escola a Avenida São Francisco dispondo das seguintes oficinas: carpintaria, marcenaria, máquina de beneficiar madeira, ourivesaria, latoaria, forja e serralheria, achando-se quase concluídas as seções de fundição e mecânica (31/01/1926); c) exposição de um “bello grupo de poltronas de junco, trabalho executado na officina de vimeria da EAA-MG” (20 e 21/05/1929); d) exposição numa das vitrines de “A Soberana”, a avenida Affonso Penna, uma bella costureira, com o respectivo “nécessaire”, de fino lavor artístico, trabalhos executados nas oficinas de vimeria e ourivesaria da Escola de Aprendizes Artífices dessa Capital. (25/05/1929); e) a notícia enfatiza o desenvolvimento do ensino profissional nas EAAs, registra o problema da “crise de aprendizagem” e a intervenção do Estado por meio do Ministro da Agricultura, que “acompanha e orienta os programas, os métodos, os processos, a vida íntima dos institutos seleciona e disciplina o pessoal, e assim tem obtido grandes e incontestáveis resultados (30 e 31/03/1925)”; f) a convite do diretor da EAA-MG o Jornal Minas Gerais teve oportunidade de ver em exposição inúmeros trabalhos manuais e desenhos executados no ano anterior pelos alunos dos dois primeiros anos do curso, bem como os dos outros anos adiantados. (03/02/1928)”; g) a notícia com o título “O ensino Technico em Minas” a plataforma política do governo Antônio Carlos, priorizando a questão do ensino (06/02/1926); h) alunos do Grupo Escolar “Olegário Maciel” fizeram uma excursão à EAA-MG dirigida “proficientemente” pelo diretor Claudino Fonseca (22 e 23/04/1929); i) com o título de “Concorrência Administrativa” a notícia diz que acha-se aberta a inscrição dos candidatos ao fornecimento dos artigos necessários às oficinas e expediente do estabelecimento; J) a notícia enfatiza o profissionalismo do diretor Dr. Claudino Pereira da Fonseca Neto e também contém informações sobre as sessões de madeira e metal e os cursos daquele estabelecimento (2 e 3/02/1931).

Encontramos uma sessão denominada Anúncios datada de 21/01/1926 com a seguinte notícia: “Avenida São Francisco/ Ensino técnico profissional / completamente gratuito / aulas diurnas para menores de 10 a 16 anos e noturnas para maiores de 16. Curso especial de desenho industrial e tecnologia das profissões / distribui-se merenda escolar / acham-se abertas as matrículas de primeira época”.

Pesquisamos o Jornal O Operário (1909, 1920, 1921, 1922, 1928) e não encontramos absolutamente nada, nenhuma notícia que fizesse referência a EAA-MG. O motivo dessa lacuna é que esses jornais operários escritos por militantes anarquistas até 1922 “[...] cumpriu o papel de uma imprensa política. Uma imprensa ideológica alternativa. Uma imprensa que se colocava contrária à visão dominante da burguesia na sociedade liberal da época”. (GIANNOTTI, 2007:79). Portanto, não existia espaço nesses jornais para assuntos ligados à EAA-MG, ou seja, à escolarização dos trabalhadores.

O resultado encontrado nos permite dizer que a EAA-MG aparecia na imprensa belorizontina pelo olhar dos representantes da educação, da política e do comércio. Os trabalhadores não tinham vozes nesses jornais. Contudo, a imprensa mineira foi uma fonte de pesquisa documental oficial sobre a EAA-MG, que pôde dialogar com outras fontes de investigação, sobretudo as fontes orais, por meio da voz dos alunos.

O diálogo entre diferentes fontes

Chamamos a atenção para a complementariedade dos suportes empíricos para a reconstrução histórico-sociológica de um determinado fenômeno ou processo. Assim, demonstramos neste momento como a memória da imprensa mineira, se articulou com outras fontes de investigação, sobretudo a fonte oral, para reconstruir os mandatos e funções dos diretores da EAA-MG.

Os diretores: suas funções e mandatos

Segundo as Instruções Rocha Miranda (1910) ao diretor competia distribuir e fiscalizar, de acordo com as instruções, todo o serviço dos demais funcionários. Inspecionar as aulas e dar as providências necessárias à regularidade e eficácia do ensino. Publicar editais para a matrícula dos alunos, resolvendo sobre seus requerimentos, de cujos despachos haveria recurso para o ministro. Regular e fiscalizar as despesas, de modo a serem feitas com maior economia, estabelecendo a escrituração respectiva; assinar as folhas de pagamento do pessoal da escola, dando-lhes o devido destino; admoestar ou repreender os alunos, conforme a gravidade da falta cometida e, até mesmo excluí-los da escola, se assim fosse necessário à disciplina ; enviar anualmente um mapa da matrícula dos alunos com referências feitas a cada um, em relação a sua frequência, comportamento e grau de proveito obtido; apresentar ao ministro, depois de encerrados os trabalhos escolares, não só o balanço da receita e despesa do ano findo e o orçamento da receita e despesa para o ano seguinte, mas também um relatório minucioso do estado da escola, em relação ao pessoal e material, expondo os principais fatos ocorridos, dando conta dos trabalhos executados e propondo o que julgasse conveniente para maior desenvolvimento e boa marcha da escola ; sujeitar à aprovação do ministro, por ocasião de apresentar o relatório, o programa de ensino organizado de acordo com os professores dos cursos primários e de desenho e os mestres das oficinas; organizar o horário das aulas e distribuir os trabalhos das oficinas, de modo que cada curso ou aprendizado não excedesse a três horas. (A partir do Regulamento Pedro de Toledo os trabalhos das aulas e oficinas não poderiam exceder de quatro horas por dia para os alunos dos 1º e 2º anos e de seis para os dos 3º e 4º), prestar aos inspetores agrícolas as informações e esclarecimentos que fossem necessários ao desempenho da fiscalização que lhes competia; organizar a tabela dos preços dos artefatos, sujeitando-a a aprovação do ministro que poderia alterá-la segundo a conveniê-

cia da escola; franquear ao público, sem perturbação dos trabalhos, a visita à escola e suas dependências.

A partir da Legislação Pedro de Toledo (1911), competia ao diretor fazer conferências sobre as vantagens econômicas e sociais das associações cooperativas e de mutualidade. A partir do Regulamento Pereira Lima (1918), sempre que fosse possível, o diretor daria aos respectivos alunos do noturno um curso prático de tecnologia.

Depois da Consolidação (1926), o diretor deveria promover o desenvolvimento dos serviços de oficina nas escolas, aceitando encomendas das repartições públicas ou dos particulares; permanecer no estabelecimento, durante as horas de trabalho diurno e noturno, a fim de melhor zelar pelo cumprimento de suas ordens, e manter a disciplina indispensável ao ensino e a boa ordem da administração; promover diversões e exercícios físicos e procurar desenvolver nos alunos os sentimentos cívicos; verificar a existência de objetos estragados, mandando consertar os aproveitáveis e promovendo a baixa dos inservíveis; autorizar, de acordo com os recursos das competentes verbas, as despesas da escola.

A direção da EAA-MG que, a princípio, fora entregue a Augusto Candido Ferreira Leal, passou em 24 de abril de 1915, as mãos do Dr. Cantídio Drummond/ Albertino Drummond. Dois anos depois, a 9 de agosto de 1917, era nomeado diretor da escola o Dr. Claudino Pereira da Fonseca Neto, que, por aposentadoria, entregou o cargo a 26 de novembro de 1938 ao Dr. Augusto Barbosa Carneiro de Farias, o qual, por sua vez, era substituído pelo eng. Hermano Lott Junior, a 27 de julho de 1941 que por nove anos, esteve a frente dos destinos da escola. Apresentamos no quadro abaixo, os nomes dos cinco diretores da EAA-MG, assim como, o período de seus mandatos (QUADRO 1).

A partir desses levantamentos, cabe-nos agora discorrer sobre esses diretores da maneira que as nossas fontes de pesquisa permitem.

Primeiro diretor: Dr. Augusto Candido Ferreira Leal (1910-1915)

É curioso observar na notícia sobre a inauguração da EAA-MG (Jornal Minas Gerais, 1910, p.6), que a representação da EAA-MG vai além de uma verdade pronta e acabada, pois existe uma intencionalidade. A direção da escola na pessoa do diretor Dr. Augusto Candido Ferreira Leal cria uma representação positiva da instituição, por meio das apresentações que são feitas para o público composto por representantes de altas autoridades da política e do comércio, da educação, do corpo docente e discente. Ele é bem sucedido porque a fala do Secretário do Estado reforça também a importância que esta instituição federal de ensino profissional representa.

Quadro 1 – Diretores da EAA-MG

Diretores da Escola de Aprendizes e Artífices de Minas Gerais	Início do mandato	Término do mandato	Duração do mandato
Nome dos Diretores	8 de setembro de 1910	24 de abril de 1915	5 anos
1. Dr. Augusto Candido Ferreira Leal	24 de abril de 1915	1917	2 anos
2. Dr. Cantídio Drummond ou Albertino Drummond	9 de agosto de 1917	26 de novembro de 1938	21 anos
	26 de novembro de 1938	1941	3 anos
3. Dr. Claudino Pereira da Fonseca Neto	27 de julho de 1941	1950	9 anos

Fonte: FONSECA, 1961, p. 483.

A imprensa mineira salienta a existência de rituais comemorativos na EAA-MG que, além de reforçarem de maneira didática a autoridade do primeiro diretor, enfatizam que esta era exercida com humanidade e respeito, gerando sentimentos de afetividade entre os membros da hierarquia escolar.

A notícia do jornal (Jornal Minas Gerais, 1911) nos mostra como a EAA-MG se apropriava de valores e sensibilidades para celebrar o aniversário do seu diretor, Dr. Ferreira Leal. O delicado ato de uma comissão de professores ir buscá-lo em sua residência demonstra que o festejo era possivelmente uma surpresa para o aniversariante. O seu retrato pendurado em um dos salões da instituição pode ser a evidência da importância e da autoridade que se queria infundir sobre o mesmo. Analisando por outro ângulo esta simbologia do retrato demonstra a sua presença mesmo na ausência. Em outras palavras, o poder do retrato do diretor representa uma vigilância e controle intenso e permanente visando orientar os movimentos das pessoas inseridas naquele espaço, mesmo na sua ausência indicando uma vigilância indireta. (FOUCAULT, 2002).

Deduzimos por meio das fontes materiais, que esse retrato pode ter sido colocado na parede da Oficina de Carpintaria. A recepção calorosa com uma prolongada salva de palmas e vivas, ao mesmo tempo, em que os alunos lhe lançavam flores é uma afetuosamente expressão de gratidão de todo o pessoal da escola. A gratidão pelo diretor e pelos professores é um dos valores mais enfatizados da escola republicana. O discurso da Profa. Thereza Amaral enaltecendo seus dotes morais e intelectuais representa também um modelo que todos deviam seguir. As palavras de José Villas Boas representante dos alunos, ao oferecer-lhe uma escrivantina de prata, para mesa, expressam também os bons sentimentos que os alunos sentiam pelo seu diretor. A saudação do Mestre de Oficina Sr. Agostinho Detalonde, a banda de música do Primeiro Batalhão no salão de entrada, a “excelente Orquestra do Maestro Francisco Flores”, executou “as melhores peças de seu repertório” causando “magnífica impressão no seletto auditório” além dos “delicados doces e cerveja” oferecidos aos convidados, pelos promotores da festa, demonstravam a sensibilidade e os valores que a cultura escolar da nova escola republicana produzia.

Esses valores e sensibilidades orientam-se por ações positivas chamadas por Foucault (2002) de tecnologia política do corpo. Em outras palavras, no processo de sutileza do poder, destacam-se novos modos de ver que são revelados por meio de relações entre

corpo e espaço redelineadas pelo novo tipo de poder. Neste sentido, Foucault (2002) possibilita pensar a escola como instância de produção de sensibilidades, valores, impressões, disposições estéticas concernentes às alterações nos modos das pessoas representarem a si mesmo e aos outros.

O perfil do diretor Dr. Augusto Candido Ferreira Leal e do corpo docente da EAA-MG é evidenciado pelo olhar do Secretário da Agricultura, em um fragmento de uma notícia publicada pelo Jornal Minas Gerais sobre a abertura da segunda exposição dos alunos:

O Sr. Dr. José Gonçalves (Secretário da Agricultura) e demais pessoas presentes tiveram palavras de francos elogios à exposição, que põe em evidencia a dedicação do diretor e corpo docente da escola. Foi depois servido delicado “lunch” a todos que alli se achavam, falando ao “champagne” o Sr. Secretário da Agricultura, que disse sentia-se feliz, em poder afirmar que lhe causava a melhor impressão tudo quanto alli vira, o que indica a boa orientação dada ao ensino naquella casa pelo seu illustrado director. (JORNAL MINAS GERAIS, 1912).

Em relação à publicação citada acima chamamos a atenção, novamente, para a necessidade de interrogarmos sempre as intencionalidades que os documentos trazem como representação. Os seguintes termos presentes na notícia acima: “A dedicação” do primeiro diretor, a “boa orientação dada ao ensino na EAA-MG pelo seu ilustre diretor” e “as palavras de franco elogio à exposição”, querem expressar a imagem positiva e necessária da escola como representação, como algo cheio de intencionalidade, que o primeiro diretor da EAA-MG queria passar ao Secretário da Agricultura e à sociedade belorizontina.

Mais uma vez, por meio de um fragmento de um discurso público e cívico (Jornal Minas Gerais, 1912) valores como a gratidão, a dedicação e o respeito são transmitidos aos alunos pelo Diretor Dr. Ferreira Leal. O Diretor ao dirigir-se aos alunos: “[...] conscitava-os a terem sempre muita gratidão aos fundadores da Escola e, o melhor meio para a demonstrarem era dedicarem-se sempre com afinco ao estudo e ao trabalho respeitando e querendo aos seus superiores”. (Jornal Minas Gerais, 11 de setembro de 1912, p. 4).

Através de outra notícia (Jornal Minas Gerais, 1912, p.4) podemos perceber que o Dr. Delfim Moreira, Secretário do Interior, se congratulava com o primeiro diretor e o corpo docente, pelo desenvolvimento da instituição e pelos valores de disciplina e boa ordem que reinavam na EAA-MG.

Por outro lado, encontramos uma notícia (Jornal A Tarde, 23/11/1914, p.2) referente a uma denúncia, na qual o diretor Sr. Antônio Augusto Ferreira Leal comete “abusos inqualificáveis” como “negou-se a dar posse ao nomeado desautorizando assim o seu superior hierárquico inventando pretextos infantis, finalmente, obtendo um impagável exame, em que o nomeado foi reprovado pelo competente Sr. Leal e um mocinho seu amigo”. O jornal A Tarde também denuncia que quase todo o corpo docente da EAA-MG era substituído por amigos do Sr. diretor chamando a atenção do ministro para o devido fato.

Podemos perceber, portanto, pelos dados da imprensa mineira, que a imagem do primeiro diretor Dr. Antonio Augusto Ferreira Leal é bem controversa. Por um lado, o Jornal Minas Gerais, da imprensa oficial, tece elogios ao diretor e lhe imprime uma imagem positiva perante a sociedade. Por outro lado, o Jornal A Tarde, que tem como lema “falar a verdade, doa a quem doer” imprime uma imagem do diretor nas quais seus “abusos inqualificáveis” e seu nepotismo são salientados.

O segundo diretor: Dr. Albertino Drummond, Cantídio Drummond ou talvez Albertino Cantídio Drummond (1915-1917)?

Sobre o segundo diretor da EAA-MG, Fonseca (1961, p. 483) ao narrar sobre a diretoria da escola, refere-se ao mesmo da seguinte maneira: “Sua direção que, a princípio, fora entregue a Augusto Cândido Ferreira Leal, passou, em 24 de abril de 1915, às mãos do Dr. Cantídio Drummond”. Encontramos pouquíssimos dados na imprensa mineira sobre o segundo diretor e em cada notícia o seu nome é escrito de maneira diferente:

A Escola de Aprendizes Artífices de Bello Horizonte foi instalada no governo do sr. Nillo Peçanha, a oito de setembro de 1910 e teve os seguintes directores, todos eles nomes bastante conhecidos em Minas: dr. Augusto Candido Ferreira Leal, dr. Albertino Drummond e dr. Claudino Pereira da Fonseca Netto. (JORNAL O ESTADO DE MINAS, 1928, p. 1).

[...] As bancas examinadoras ficaram assim constituídas: Curso primário – primeiro e terceiro annos: Acadêmico Claudiano Drummond e D. Zulmira Mendonça (professora). (JORNAL MINAS GERAIS, 1916, p. 4).

[...] Albertino Drummond, diretor da EAAMG, não chegou a tomar posse na EAAMT e, logo em seguida, solicitou a sua exoneração que foi expedida em 24 de outubro daquele mesmo ano. (KUNZE, 2005, p. 93, grifos nossos).

Por fim, encontramos uma notícia (Jornal Minas Gerais, Editais e Avisos, 2 de janeiro de 1917) sobre a matrícula assinada por Albertino Drummond. A partir desses levantamentos nos ariscamos a inferir as seguintes considerações. O nome completo do segundo diretor da EAA-MG poderia ter sido Albertino Cantídio Drummond, e Fonseca (1961, p. 483) pode ter omitido o seu primeiro nome. O Jornal Minas Gerais (1916, p.4) pode ter cometido um engano, ao se referir ao avaliador da banca examinadora do primeiro e do terceiro ano como sendo o “acadêmico Claudiano Drummond” em vez de Cantídio Drummond.

O terceiro diretor da EAA-MG: Dr. Claudino Pereira da Fonseca Neto (1917-1938)

Sobre o terceiro diretor, Dr. Claudino Pereira da Fonseca Neto, que permaneceu por 21 anos na EAA-MG (1917-1938) encontramos referências na imprensa mineira, na fonte oral e na dissertação de Nádya Cuiabano Kunze.

Pela narração de Kunze (2005) percebemos que Claudino Pereira da Fonseca Neto foi Instrutor Agrícola do Serviço de Agricultura Prática do quadro do Ministério da Agricultura Indústria e Comércio. Embora tenha sido nomeado como terceiro diretor da

EAA-MT, em 18 de setembro de 1916, só assumiu a direção da Escola três meses após a sua nomeação, por motivo de doença. Em 18 de agosto de 1917 sai a resposta positiva de sua solicitação de transferência para a EAA-MG com a permuta do cargo com o diretor da mesma escola, Albertino Drummond. Este “[...] não chegou a tomar posse na EAA-MT e, logo em seguida, solicitou a sua exoneração que foi expedida em 24 de outubro daquele mesmo ano. Ao que parece a permuta ocorreu sem a anuência deste último.”. (KUNZE, 2005).

Podemos compreender, com base nos dados acima, que o Mato Grosso era local pouco desenvolvido e de difícil acesso, talvez houvesse relutância de diretores em assumir seu cargo nomeado a revelia. A utilização de argumento de doença poderia ser desculpa do nomeado para evitar a ida para essa região.

A notícia (Jornal Minas Gerais, 1931) enfatiza o profissionalismo do diretor Dr. Claudino Pereira da Fonseca Neto “a par das mais modernas exigências pedagógicas que o interessante ensino de artes e ofícios requer para o aprimoramento das inteligências moças do país”.

As lembranças do Sr. Walter Ribeiro Cardoso sobre a gestão do terceiro diretor da EAA-MG estão em consonância com a visão positiva da imprensa mineira, além de enfatizar a afetividade existente no relacionamento com o corpo docente:

E fizemos muita coisa bonita lá no tempo do Diretor Claudino, dos professores: Manoel Pena Sete Búfalo, o professor de mecânica que era o grande contrabaxista; Pedro Sabarense, Leal, Romeu, Maria Búfalo, Tereza Amaral. Estes professores todos eram muito carinhosos, muito dóceis conosco, e a Balbina do restaurante, criança é muito gulosa e ela sempre guardava alguma coisa especiais lá para nós, e agente ficava sempre rondando ela, não posso esquecer era uma pessoa muito querida. (WALTER CARDOSO, p. 10-11).

Questionamos por que os alunos se lembram dos professores com tamanha afetividade e da escola como um lugar onde tudo era agradável. Uma possível resposta é pensarmos na dificuldade de acesso dessas crianças à escola naquele momento histórico. Para os

filhos das classes trabalhadoras irem à escola era um grande problema, que até hoje persiste. Eles precisavam trabalhar para ajudar no orçamento doméstico ou ficar em casa para olhar o irmão menor, o que justifica o baixo índice de formandos da EAA-MG. Porém, a escola permitiu que eles ingressassem no mercado de trabalho mesmo dentro da hierarquia capitalista. Por isso talvez, persista a imagem de que tudo era positivo no tempo e no espaço escolar. Por outro lado, muitos anos já se passaram e talvez esse afastamento possa tornar as lembranças menos conflitantes, levando nossos narradores a ressignificarem hoje suas experiências vividas com os professores, dentro de uma visão mais positiva.

O quarto diretor da EAA-MG: Dr. Augusto Barbosa Carneiro de Farias (1938-1941)

Sobre o quarto diretor da EAA-MG Dr. Augusto Barbosa Carneiro de Farias, cuja gestão durou apenas 3 anos, temos pouquíssimos dados. O Sr. Job Augusto dos Santos nos conta que esse diretor permaneceu na EAA-MG durante um período de transição: “Sr. Job: Ah já tinha passado por (lá, na EAA-MG) outro (diretor) o Dr. Augusto, acho que por um período de transição de diretores, o outro que pegou o cargo foi o Hermano Lott Júnior, foi quando eu ingressei na escola.”

O quinto diretor da EAA-MG: O Engenheiro Hermano Lott Junior

O Sr. Job Augusto dos Santos nos narra sobre o último diretor da EAA-MG:

Então era uma escola de aprendizagem assim, com um número reduzido de professores e funcionários porque a escola estava crescendo (ao longo) do período da ditadura.

O Hermano Lott era o diretor da escola, ele queria preencher o quadro da escola com gente que tinha mais tarimba, assim, em

serviço público, para não pegar um sujeito “verde” e colocar lá dentro né. Então para mim foi bom porque eu já fui transferido dos Correios para lá, para a Escola Técnica. E cheguei lá e encontrei várias pessoas do tempo da EAA-MG. (Sr. Job, p. 25).

No meu setor (no Correio) trabalhavam pessoas em cargos importantes, como Dr. Januário Coutinho e Benedito Coutinho, grandes amigos do diretor da Escola, o Dr. Hermano Lott Júnior, que me consultou para saber se eu me interessava em mudar de repartição, pois o desejo dele era de empregar pessoas que já eram conhecidas e tarimbadas no Serviço Público. Como a oferta era boa, o ordenado melhor (CR\$ 250,00) e ir para uma casa que já havia passado anteriormente, saí dos Correios pesaroso, me despedi e agradei a todos do setor.

Assim, compareci dia 1/10/1943 na Escola Técnica de Belo Horizonte, tomando posse sob a portaria de Nº 19 da Lei 5.175 de 1943, Artigo Nº 34, neste mesmo dia, tomou posse mais sete companheiros, inclusive um já conhecido dos Correios, o Sr. José Carlos dos Santos (este cidadão casou-se após alguns anos e seu filho mais velho, Carlos Alexandrino dos Santos, estudou na Escola, fez o ensino superior fora, voltou como professor e mais tarde tornou-se diretor do CEFET). (narração escrita pelo Sr. Job Augusto dos Santos).

O Sr. Job em seu depoimento contextualiza a EAA-MG dentro da conjuntura sócio-política da época, ou seja, no período ditatorial. Ele também demonstra o orgulho que sente por ter sido aluno e funcionário da escola e ainda conta que Carlos Alexandrino dos Santos, filho de seu colega, também funcionário na EAA-MG, foi aluno na mesma instituição e chegou a ser diretor da escola, quando essa já era denominada CEFET-MG.

Com base no regulamento, podemos ressaltar que o mesmo especifica um exercício de diretoria exigindo, quase que superpoderes do diretor. Ou seja, implantar, acompanhar, fiscalizar, punir, construir, novos espaços educacionais (como o curso noturno), e, além disso, permanecer presente na escola durante todo o período de aula. Pede-se também que o diretor exerça uma divulgação eficiente dos trabalhos da escola, junto à sociedade mais ampla promovendo exposições, realizando reuniões, palestras, recebendo convidados e autoridades, abrindo a escola em datas especiais para visitação pública.

Portanto, não causa espanto o fato de alguns diretores não desejarem essa função, em escolas situadas em estados cujo desenvolvimento, num mercado incipiente não propiciaria uma expansão da EAA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do catálogo sobre o itinerário da imprensa de Belo Horizonte foi uma das formas de recuperar a memória do cotidiano de Belo Horizonte, nos seus primeiros 60 anos de existência e rememorar o passado construído, pela “citação” de temas e personagens, imagens múltiplas da vida belo-horizontina. Através do conjunto de títulos resenhados, foi-se descortinando a própria vida cotidiana da cidade, os diferentes grupos que foram se integrando no espaço urbano.

A Coleção Linhares também nos possibilitou compreender e analisar a problemática apontada neste estudo, por meio do levantamento e da análise em jornais locais sobre a EAA-MG em diálogo com outras fontes de pesquisa. As publicações, além de nos proporcionar um panorama do contexto sócio-histórico e político-cultural da capital mineira no início do século XX, também nos ofereceram subsídios para nossa pesquisa apontando para um caleidoscópio de interesses, conflitos problemas e aspirações no processo histórico de transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTRO, Maria Céres Pimenta S. Estudo crítico e nota biográfica. In: **CATÁLOGO Itinerário da Imprensa de Belo Horizonte: 1895-1954**, de Joaquim Nabuco Linhares. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro: Centro de Estudo Históricos e Culturais, 1995. (Coleção Centenário).
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ESPÓRIO, Yara; FERREIRA, Fátima. **Memórias de velhos mestres da cidade de São Paulo e seus arredores**. São Paulo: CERU\FCC.1988. (Relatório de Pesquisa, 2.)

- FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **Infância no sótão**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GIANNOTTI, Vito. **História das lutas dos trabalhadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007
- LINHARES, Joaquim Nabuco. **Itinerário da imprensa de Belo Horizonte: 1895 – 1954**. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro: Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1995. 612 p. (Coleção Centenário).
- PEREIRA, Bernadeth Maria. **Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais, primeira configuração escolar do CEFET- MG, na voz de seus alunos pioneiros (1910-1942)**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2008. (Tese de Doutorado em Educação).

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO PROFISSIONAL A PARTIR DE RELATOS DE EX-ALUNAS DA ESCOLA “JOSÉ MARTIMIANO DA SILVA” DE RIBEIRÃO PRETO, NAS DÉCADAS DE 40, 50 E 60

Lígia Aparecida Corrêa Barone

Escola Técnica Estadual José Martimiano da Silva
do Centro Paula Souza

INTRODUÇÃO

As origens da Escola em Ribeirão Preto nos levam ao centenário da Independência Nacional com o lançamento da pedra fundamental do Edifício, em 1922, destinado à “Escola Profissional de Artes e Ofícios”. Inaugurado em 11 de julho de 1927, o estabelecimento oferecia cursos básicos de Mecânica, Marcenaria, Flores e Chapéus, Bordados e Corte e Costura; a casa de ensino passaria por uma série de transformações, por várias direções, por reformas no ensino, e em seus bancos escolares uma legião de alunos, de ambos os sexos, de idade múltipla, que muito contribuíram profissionalmente para o desenvolvimento da cidade e região.

A seguir foi chamada “Escola Profissional Secundária Mista”. Logo depois “Escola Industrial de Ribeirão Preto”, passando a “Escola Industrial José Martimiano da Silva”. No final do período pesquisado era “Ginásio Industrial Estadual José Martimiano da Silva”.

Em 1929 começaram a funcionar os cursos noturnos, de aprendizagem e aperfeiçoamento: flores e chapéus, corte e costura, e datilografia. Em 1935 foram instalados os cursos vocacionais, de um

ano. O aluno cursava o vocacional e em seguida era matriculado no profissional ordinário, na especialidade desejada. Completava, portanto, curso de 4 anos. O diploma era equivalente ao básico-artífice, Lei 1821 de 13/3/1953 e Decreto 34.330 de 21/10/1953. Em 1943 foi instalado o Curso Básico Industrial de 4 anos com especialidades em Marcenaria, Mecânica, Corte e Costura, Fundição e Eletrotécnica. No período noturno funcionam os cursos extraordinários de Iniciação, Continuação e Complementar de Desenho Mecânico, Desenho de Plantas para Construções, Costura e Datilografia. De 1950 a 1960 funcionam os cursos de Mestria. Em 1961 o curso Básico Industrial, sofre algumas modificações: as duas primeiras séries são consideradas de estágio vocacional e, na 3ª e 4ª série o aluno opta por uma especialidade pela Lei 6.052/61 e decreto 38.643/61. Também em 61 são instalados os cursos pré-industriais: admissão. Em 1962, face a Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional o curso Básico Industrial é transformado em curso Ginásial, são instalados também os cursos de Aprendizagem e, determinou-se a extinção dos antigos cursos extraordinários noturnos, à medida que os alunos iam terminando, definitivamente em 1964.

Este trabalho pretende investigar aspectos da organização curricular nas escolas profissionais, nas décadas de 40 a 60, principalmente no que se refere ao currículo oferecido aos alunos nos componentes corte e costura, arte culinária e economia doméstica, na Etec José Martimiano da Silva, escola técnica da cidade de Ribeirão Preto, estado de São Paulo. Interessa-nos saber se o currículo proposto era cumprido integralmente, de acordo com proposições da Superintendência do Ensino Profissional de São Paulo, se as competências desenvolvidas no curso eram suficientes para os formados ingressarem no mundo do trabalho, qual era a dinâmica de saberes, teorias e procedimentos práticos. Nesta perspectiva, pode-se aferir acerca de qual tipo de currículo predominava, um primeiro marcado pela precisão específica de um saber técnico e restrito com pouco investimento em cultura geral e literária ou, por outro lado, um que reunisse estes dois campos de saberes. São hipóteses de partida para a observação e coleta de dados.

Para delinear a pesquisa buscamos conhecer a estrutura e natureza do ensino profissional, seu currículo norteador, dificuldades, os rumos tomados no passado, as competências possíveis de serem desenvolvidas pelos alunos e para isso buscamos dados, informações nos documentos do acervo da escola, nas fotos, em entrevistas e em referências bibliográficas. Especialmente queremos saber mais sobre os caminhos de quem seguiu este tipo de ensino. As entrevistas foram feitas com ex-alunos dispostos a contarem suas vidas, com foco nas oportunidades que o ensino profissional lhes proporcionou em suas trajetórias. O conhecimento é sempre uma tradução, seguida de uma reconstrução, por isso mesmo, fatores históricos e relatos de vida oral, são importantes complementos explicativos de todo um sistema de ensino por permitirem traçar as origens, as transformações e suas variáveis. Conforme Ribeiro (2007, p.43) quanto ao uso das práticas de História Oral “como ferramenta, como técnica, como metodologia, como saber ou como tecnologia social. Seja como for, não se pode negar que tem sido uma forma de conhecer melhor a realidade que nos cerca”.

O ensino profissional técnico é reconhecido por Moraes (2002, p.170) como existente só a partir da década de 40. Da população da época, não eram esperados conhecimentos formais, uma vez que a produção econômica estava situada na zona rural.

MATERIAIS E MÉTODOS

Numa perspectiva metodológica hipotético-dedutiva, marcada pelas hipóteses apresentadas acima acerca da natureza curricular em causa, a coleta de dados foi realizada através de entrevistas semi-estruturadas concedidas por ex-alunos que ingressaram no mercado de trabalho. Para além das entrevistas, realizamos busca documental nos acervos da escola “José Martimiano da Silva”, incluindo-se fotos e objetos, referências bibliográficas da época e estudos atuais sobre o ensino profissional. As entrevistas foram realizada em locais, datas e horários escolhidos pelos ex-alunos. Duas monitoras, alunas do Curso Técnico em Nutrição e Dietética, acom-

panharam as entrevistas e coletaram informações em seus diários de campo, pertinentes a descrição e comportamentos dos sujeitos e arredores. Priorizamos o respeito à cada entrevistado como princípio a ser seguido, com cumprimento de agenda, escuta ativa e criação uma relação de um clima de interação com esses ex-alunos.

DESENVOLVIMENTO

As escolas profissionais, na década de 40 tem a finalidade de atendimento imediato da necessidade de mão de obra, para produzir trabalho numa sociedade cuja industrialização estava em pleno desenvolvimento.

O crescente interesse do Governo Vargas em promover a industrialização do país a partir de 1937 refletiu-se no campo educacional. Embora o ministro Capanema tenha promovido uma reforma do ensino secundário, sua maior preocupação se concentrou em organizar o ensino industrial, com o objetivo de preparar mão-de-obra qualificada. (FAUSTO, 2008, p. 201)

A escola não é só o lugar do conhecimento técnico, mas lugar do aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, permitindo ao aluno desenvolver capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e das relações sociais.

Nem mesmo as escolas técnicas, construídas para atender às necessidades específicas de mão de obra para o mercado de trabalho e dominadas pela concepção do aprender-fazendo, conseguiram ficar impermeáveis às demandas de uma formação que abrangesse outros aspectos da formação do aluno, além do treinamento de determinadas habilidades. (ARAÚJO, 2005, p. 9)

Muitas dificuldades eram encontradas pelos diretores das unidades escolares pois precisavam conseguir que sua gestão concretizasse não só a aprendizagem dos alunos mas também o próprio funcionamento da escola, buscando a geração de renda capaz de compensar as suas despesas totais:

Tão complexa função transformava em temeridade a aceitação desses cargos administrativos; mas a boa vontade e o espírito de disciplina e de método desses diretores lhes redobram a coragem, para que muitos avançassem. (FREITAS, 1954, p. 65)

Em nossa pesquisa buscamos dados sobre a formação das moças, no ensino profissional, vale ressaltar que pouco tempo antes, as instituições escolares eram restritas a pequenos grupos, no geral as mulheres eram excluídas da educação. Saviani considera que a partir da década de 30 houve gradativo aumento no número de matrículas nas escolas.

Considerando-se que a população do país girava em torno de 40 milhões, em 1933, passando a aproximadamente 167 milhões, em 1998, conclui-se que, enquanto a população global quadruplicou, a matrícula escolar geral aumentou vinte vezes. (SAVIANI, 2005 ,p. 150)

Em Ribeirão Preto a situação das matrículas em 1953 é de 108 meninos e 91 meninas no curso básico diurno, 139 meninos e 63 meninas no curso básico noturno e 14 meninos na mestría e 32 meninas, diurno. A seção feminina tinha os curso de Corte e Costura, Confecção de Calças, Chapéus e Bordados. Os cursos de mestría foram instalados a partir de 1950.

O curso preferido pelas moças, nas escolas profissionais, por essa época, era o de corte e costura, pela sua aplicação utilitária imediata. Dados de 1943 a 1951 referentes às Escolas Técnicas e Industriais Federais nos cursos Básico e Mestría:

	Corte e Costura	Chapéus, Flores e Ornatos
Escolas Técnicas e Industriais Federais / Básico	199	84
Escolas Equiparadas / Básico	3451	396
Escolas Técnicas e Industriais Federais / Mestría	6	3
Escolas Equiparadas / Mestría	643	32
Somatória	4299 (89%)	515 (11%)

Fonte: FREITAS, 1954, p.67- 68

Os boletins, chamados Quadro Geral de Notas, apresentavam notas mensais, constando os meses de março a novembro, com dois exames semestrais e um final. Os conteúdos eram divididos em Cultura Geral, Cultura Técnica e Práticas Educativas, e Culto Cívico. As práticas e oficinas ocorriam, geralmente, no período da tarde. No primeiro ano, em Cultura Geral estudava-se Português, Matemática, Ciências, Geografia; em Cultura Técnica o foco era o Desenho e as oficinas e nas Práticas Educativas constava Educação Física, Educação Doméstica e Educação Musical. No Quadro havia um campo para o resumo das Notas Globais dos 3 blocos que culminava numa nota final que promovia (ou não) o aluno. No segundo ano, em Cultura Geral estudavam-se as mesmas disciplinas do primeiro ano; em Cultura Técnica além do Desenho e oficinas, também entrava Cultura Tecnológica e nas Práticas Educativas eram mantidas as disciplinas do primeiro ano. No terceiro ano, a disciplina História substituiu a de Geografia. As práticas educativas são mantidas com uma alteração de educação musical para Canto. Em relação à Cultura Técnica ficam Desenho e Tecnologia e acrescentam-se as modalidades do curso: Corte, Costura, Rendas e Bordados, Corte de roupas brancas, Corte de Vestuário passeio e Corte de Uniformes. No quarto ano mantêm-se as mesmas disciplinas do terceiro para todos os blocos, acrescentando-se no bloco de Cultura Técnica o conteúdo Traje Rigor.

RELATOS DE EX-ALUNAS

Coragem e determinação para superar as dificuldades que encontrou pelos caminhos da vida, de espírito forte e armada com um sorriso, são características marcantes da senhora Edna Estevam dos Santos (EES).

Com 78 anos de idade, casada, com filhos e netos, foi também professora, pedagoga, musicista, empreendedora, auxiliar de enfermagem. Na escola formou-se no Curso de Corte e Costura feito em meados da década de 40.

Tendo ingressado aos 13 anos de idade, na Escola Industrial, lembra-se com clareza, alegria e saudade desses tempos. Segundo seu relato, lá se aprendia para a vida. Lá desenvolveu o gosto pelo canto e pela música, pela literatura, pelas práticas de bordado e crochê principalmente; de costura nem tanto, não gostava. Foi empreendedora bem jovem, ao bordar um enxovalzinho de bebê para juntar dinheiro para uma viagem, incentivada pela amiga a colocar um preço mais alto pelo seu trabalho.

Lembro que quando estava na 8ª série eu queria viajar, com uma colega, mas não tinha dinheiro, né? Lembro que alguém arrumou uma senhora, que a irmã morava no Paraná, e a bebezinha – ela ia dar o enxovalzinho do bebe. E ela cortou toda a roupinha e eu só bordei. E eu falava: Ah! Eu cobro quanto? “Cobra mais, minha mãe é rica”. Eu sei que viajei, ainda sobrou. Ganhei dinheiro com o que aprendi lá, né? E eu sei que não é fácil não. Eu sei que tem gente que não liga para as coisas mas eu gostei. Gostei muito. (EES)

Controla com exatidão o orçamento familiar, da mesma forma como aprendeu na escola.

Não sair de dentro do orçamento, tudo isso eu faço. O que eu gasto todo dia tá ali marcado. Eu sei o que eu gasto, o que tenho que pagar, o que eu já paguei... Mas é assim, viu? Eu guardo tudo. Mas isso é lá do Industrial. A gente aprendeu lá e fez isso lá. (EES)

Em relação ao lar, desde quando saiu da escola, sabia fazer tudo. Gostava especialmente das aulas de Ciências, que naquela época, poderíamos inferir, eram já contextualizadas, isto é, muitas delas aconteciam no Bosque Municipal, ao lado da Escola.

A gente tinha as aulas de português, matemática, ciências. Ciências achava muito bom! E depois tivemos uma professora que dava as aulas no bosque, ela dava aulas de ciências, era uma maravilha, era muito boa, muito boa, chamava D. Inês. (EES)

Quando fez curso na Faculdade “Barão de Mauá” em Ribeirão Preto teve aulas com o Dr. Isaac Jorge, médico eminente da cidade, e também nessa ocasião lembrava-se da Escola Industrial:

Mas, quando ele explicava, eu me lembrava da minha professora. Mas a maneira que ele explicava, ela explicou, então a gente aprendia coisa assim (EES) [...] Já formada, deu, sem nada cobrar, injeção em muitas pessoas necessitadas, e vez ou outra recebia alguma coisa como recompensa e como forma de agradecimento.

Outra das nossas entrevistadas foi Magda Aparecida Triani (MAT), nascida em 26 de março de 1944, costureira aposentada, precisou trabalhar após a separação de seu primeiro marido, nessa época as técnicas aprendidas na escola foram determinantes para que se firmasse no mercado de trabalho. Magda morava bem próxima da escola, ia almoçar em casa, na escola esteve entre 1956 e 1960. Durante o curso o que mais gostava de fazer mesmo era conversar, nessa época não se considerava tão habilidosa, relata que as mestras, ao perceber mesmo pequenos defeitos nas práticas de costura, mandavam desmanchar e refazer o trabalho. Dessa maneira as práticas buscavam a perfeição possível nos trabalhos executados. O ensino de matemática permeava pelas práticas de oficina, o mesmo desenho de costura era feito em 3 escalas diferentes.

Tinha todos os moldes, porque na aula de corte e costura você fazia o traçado, é... em escala, fazia normal, depois no caderno você tinha que fazer em escala [...] [...] A fita métrica você tinha uma escala..., tudo que você fazia no caderno você tinha que fazer em miniatura. Na mesma proporção, certinha... E em outro caderno, outra proporção, você fazia tudo em papel e levava pronto. Era vestido, era blusa, feito em papel de seda (MAT)

Posteriormente, quando foi necessário, abriu escola de corte e costura ganhou o sustento necessário para si e para sua família. Não conseguiu fazer o Mestria por que esse curso estava acabando e já não se conseguia a matrícula. Muitos anos depois reencontrou com um amigo da escola, casou-se e ficaram juntos até o seu falecimento.

Encontrei com ele, ele estava viúvo, me procurou então nos casamos. Vivi doze anos, ele morreu. Foram os doze anos mais felizes da minha vida. E o que a gente lembrava dessa escola Industrial!!!!(MAT)

A professora Sadako Sato (SS), esteve na escola no final da década de 50:

[...] vim fazer o curso aqui no Industrial aqui em Ribeirão Preto terminando o ginásio, depois fiz o curso de mestrado de 2 anos; depois, lá em São Paulo fiz o curso de nutrição na Carlos de Campos, depois fiz Pedagogia, em São Paulo, Orientação Educacional, sou pedagoga e também fiz disciplinas pedagógicas. (SS)

A presença em sua sala de diversos objetos característicos de pontos diferentes do país ajudam a demonstrar a sua personalidade marcante. Dedicou-se totalmente ao trabalho e à educação. De pequena estatura, e grande coragem, aceitou trabalhar, jovem ainda, nos arredores da selva amazônica, a convite da professora da Escola Carlos de Campos, Deble Smaira Pasotti. Ao retornar dessa experiência, nem pode descansar, já havia novo convite, da mesma professora, para trabalhar em Ribeirão Preto. Fez curso técnico em economia doméstica, educação para o lar, ministrou aulas de bromatologia, inquéritos alimentares, dietoterapia, química dos alimentos, nutrição normal, educação alimentar entre outras e enfrentou muitas outras situações com muita garra e dedicação. Ministra até hoje aulas de culinária, especialmente de culinária japonesa. Da passagem de Economia Doméstica para Nutrição e Dietética conta que ocorreram mudanças pois as disciplinas antes, eram mais voltadas para trabalhos manuais, e, na nutrição foram inseridos novos conteúdos.

[...] fiz Nutrição e Dietética na Carlos de Campos em SP, depois logo que acabei de me formar tinha uma vaga no Centro de Aprendizagem Doméstica do SESI no Vale do Paraíba. De repente cheguei na escola e a D. Deble falou assim: “Estão pedindo um profissional para ir para o Vale do Paraíba. Você vai?” Eu disse: vou. “Você eu posso mandar tranquila por que não tem problema nenhum” . E fui para o Vale do Paraíba, trabalhei 2 anos no Serviço de Aprendizagem Doméstica em Cruzeiro, na cidade de Cruzeiro, foi muito interessante, fiz muitos amigos e foi muito bom.(SS)

Em relação aos apoios internos como biblioteca Sadako conta:

[...] nós tínhamos muita dificuldade de encontrar livros aqui. Apesar de que eu comprava muitos livros. Gostava de estudar, aqui em Ribeirão era mais difícil naquela época, como eu morava em São Paulo era mais fácil pesquisar...(SS)

Não na minha época (48). Não tinha nem a biblioteca, então nós tínhamos uma professora de português D.Elfa, ela fazia assim: Falou uma coisa errada – um tostão, era o tempo do tostão – aí foram comprando os livros e foi fazendo a biblioteca. Tem que se cuidar, ah! Até no recreio tinha que falar muito bem. Mas era muito bom, sabe? Muito bom.... Isso! Naquele tempo era o convento Madre Mazzarelo. Então a gente ia lá porque lá tinha biblioteca. A gente ia pedir livro lá. Então era eu e [...]. Então a gente ia lá e pedia livro emprestado. Aí a gente ia lá e eu lembro uma vez a professora disse assim: “Nem pensem em ler livros de Bugrinha, Fruta do Mato”[...] Nós fomos lá e pedimos [risos] (EES)

Em documento do acervo da Etec encontramos informações sobre o Dispensário de Puericultura, prestadas pelo Diretor Herculano Monteiro em 29 de janeiro de 1944:

“O Dispensário de Puericultura desta Escola não funciona como entidade autônoma, mas sim, como dependência desta Escola, tendo por objetivo servir de campo prático de observações para as alunas, visto que, estas recebem durante o curso profissional, como aulas de cultura geral, ensinamentos de puericultura e higiene infantil.

Está sujeito, na sua parte administrativa, à própria diretoria da Escola. A sua parte técnica ou médica, está sob a direção de um médico pediatra. Mantém anexa uma cozinha Dietética, para a preparação dos alimentos sob a direção de uma auxiliar especializada – Auxiliar do Dispensário de Puericultura.

Todas as despesas com materiais e pessoal são custeadas pelo Governo do Estado (Secretaria da Educação), com exceção dos honorários do médico, que são pagos pela Prefeitura local, na base de Cr.\$ 500,00 mensais.

São os seguintes os funcionários que prestam serviços ao Dispensário: um médico (pago pela Prefeitura), uma Auxiliar do Dispensário (encarregada da alimentação), um servente.

A Escola recebe mensalmente, sob a forma de Empenhos Cr.\$ 700,00, para os gastos do Dispensário com alimentação e medicamentos. As demais despesas correm por conta das verbas da

própria Escola. O dispensário acha-se instalado em duas salas amplas, do próprio prédio da Escola, subdivididas em: Lactário ou cozinha dietética, sala de espera para as mães, seção de fichário, vestiário, seção de raios ultra-violeta e consultório.”

No ano de 1943 o prédio era mantido pela Secretaria da Educação e Saúde Pública do Governo do Estado. Destinado a pediatria e higiene infantil atendeu: em 1943-144 (68 meninas e 76 meninos), em 1944-183, em 1945-143 e em 1946-194 clientes. Foram feitas 3022 consultas, foram aviadas 788 receitas, 649 aplicações elétricas, 944 injeções foram aplicadas, 39.494 frascos de leite oferecidos.

O preparo de mamadeiras era prática rotineira entre as alunas do curso que lavavam, esterilizavam, preparavam o conteúdo e distribuíam o leite em caixinha de madeira contendo 6 frascos, às mães inscritas na escola, elas moravam nos arredores.

Aprendia-se a ministrar injeções na escola, os professores orientavam os alunos que prestaram serviços de vacinação à população trabalhadora de Ribeirão Preto no final da década de 40, já no final dos anos 50, não; aprendiam teoricamente:

Aprendia lá, eles davam uma laranja [sorrisos...], aprendia na laranja. Depois que a gente aprendia dava uma na outra, depois dava nas crianças e depois, quando saiu o BCG que não tinha na época ainda, não é? Então quando surgiu o BCG nós fomos aprender no Postinho [de Saúde] (EES)

Eles ensinavam até dar injeção, pegava a boneca, eles ensinavam que tinha que repartir, que tinha que dividir o quadril, o bumbum, a nádega em quatro e a injeção era dada no meio, eu tinha sim, estava esquecendo dessa matéria. Tinha sim, eles ensinavam [dar injeção] na boneca. (MAT)

Mesmo passado tanto tempo os professores e mestres são lembrados com imenso carinho e admiração. Chegam a lembrar de seus nomes completos e sempre de seus ensinamentos.

Quanto aos apoios externos, havia um médico que atendia os alunos no centro da cidade:

Não nós não tínhamos dentista lá não. A gente tinha um médico... Ali nos tínhamos um médico, no caso de ter algum acidente na escola [...] que a gente sempre tinha [...] quebrava dedo na hora do jogo, quebrava nariz, eu quebrei o nariz, uma vez (EES)

Viagens eram previstas para que os alunos pudessem se restabelecer em Santos, ou conhecer outras instituições como a Escola Agrícola de Ribeirão Preto, profissional de Sorocaba.

É, a gente ia, ficava numa escola lá chamada “D. Escolástica Rosa” é. E aí a gente ia, ficava lá, nós fomos no tempo da guerra, né? aí não tinha pão, a gente comia mandioca com manteiga, batata com manteiga, aquela comida bem controlada. Pesava todo dia antes de ir para a praia, pesava todo dia, mas era muito bom, muito bom... [...] ...depois teve um ano que nós nos unimos com a escola prática agrícola que era onde é hoje a Faculdade de Medicina. Então eles vieram, a gente foi para lá também e era só isso... Tudo aquilo que tem ali no início, era tudo a Escola Prática de Agricultura, então eles plantavam arroz, plantavam feijão, a gente achava interessante eles trabalharem com trator, eram garotos também (EES)

A escola mantinha um gabinete dentário com equipamentos básicos que, embora antigo, dava assistência dentária aos alunos. Dr. Geraldo Lazarini, relata que:

[...] havia crianças que tinham infecção generalizada na boca. Era tremenda a infecção. O aluno vinha, entrava na escola com deficiência física, devido à alimentação que era muito deficiente e às doenças que tinham, quantos casos de tuberculose!... E o aluno tinha até deficiência de raciocínio como consequência da má alimentação. No primeiro semestre ele estava em recuperação, não tinha condições de assimilar direito as aulas, passava apertado mesmo, não é? No segundo semestre já apareciam as consequências do tratamento que ele recebia na escola. E outra, o medicamento que precisava, via oral, ele tomava na escola, na frente dos profissionais, por que se desse para ele tomar em casa, ele jogava fora (GL)

Embora o ambiente fosse de disciplina e seriedade, era também bastante familiar. Já existiam na época alguns alimentos industrializados, como por exemplo, o leite condensado; porém, não era

utilizado por ser um produto caro. Registros era prática comum a todas as ex-alunas.

[...] A gente levava, ela sempre pedia para a gente levar um aventalzinho e a gente sempre levava[...] Ah! Nas aulas de culinária nós tínhamos uma boa professora, aliás, nós comíamos ali no Industrial. Só que tinha uma cozinheira, mas a gente fazia no local. Muito doce, muita coisa e eu tinha meu caderninho, agora eu não sei para onde foi meu caderninho[...] Mas, nós tínhamos que fazer o caderninho, tudo direitinho. [...] as receitas, é muita coisa boa. Aquela bala de côco. Nossa!! Quanto a gente apanhou para fazer aquilo, ô tristeza!![risos] [...] Nós tínhamos aquela receita “espera marido” , que até nós fizemos e deu errado. Nós havíamos chamado o Sr. Palma [o Diretor] para comer [...] e deu errado! Mas a gente fazia muito aquele “olho de sogra” aqueles docinhos do tempo, né? [...] que agora tem muita coisa diferente daqueles tempos. Eu falo que até os bolos de agora tem gosto diferente. O nosso bolo tinha um gosto tão *diferente*[...] (EES)

Do beijinho, do brigadeiro, do bolo xadrez, porque o bolo xadrez, a gente pediu para repetir a receita três vezes, porque uma não entendia como montava, a outra não entendia como recheava, então ela repetiu, ela era muito boa, mas ela era uma mãe[...] Ah! O gostoso era o dia de fazer faxina na cozinha, tínhamos que lavar os armários, levava chinelinho, tinha avental branco, tinha que lavar cadeira por cadeira, lavar a mesa, limpar armário, arrumar armário, por isso que eu te falei, a gente saía de lá uma dona de casa perfeita. (MAT)

Das alunas exigia-se uniformização completa, tanto para as aulas como para as práticas esportivas.

Depois entrou uma professora de educação física, já na 7ª série e falou: “Onde já se viu usar esse tipo de uniforme? Não, não. Nós vamos fazer outro.” Aí fizemos outro, mais justinho, bem bonitinho [para a educação física] (EES)

Já para utilização nas aulas, conforme relato de Edna:

Era saia, blusinha com bolso, tinha um detalhe preto e a saia com prega.Sapato fechado e meia $\frac{3}{4}$ [...] É, mas também não podia entrar sem uniforme. Tinha uma que morava numa casinha baixinha que tinha ali na frente do Industrial, uma casa meio

velha, caindo aos pedaços, ali morava uma que era “triste”, não deixava entrar mesmo. O nome dela era Dona Adalgisa. (EES)
[...] Sapato preto, saia pregueada, saia com pregas, blusa com gola, e tinha o E.I aqui, Escola Industrial, blusa branca de manguinha curta, a gravatinha, o cinto vermelho, ah se chegasse sem o cinto [...] não entrava [...] Ah tinha a Dona Sidália, que era [...] Inspectora. Ah, minha filha! Você não passava por ela sem meia, cinto e gravata de jeito nenhum, ela fazia voltar e voltava mesmo (MAT)

Aulas de educação física faziam parte do currículo e após a aula, banho. Mesmo para chegarem à escola, era já preciso de longas caminhadas, pois na época não havia ônibus circulando pela cidade. Conforme relato de Magda algumas alunas faziam aula de ginástica olímpica na Cava do Bosque e o uniforme era de cor branca, usando arcos, uma amiga sua, já falecida, frequentava essas aulas.

Uma das dificuldades lembradas pelas ex-alunas era em relação ao diploma que recebiam. Este, não lhes dava o direito de continuar os estudos.

O que não tinha eram línguas, o que a gente reclamava era que a gente queria inglês e não tinha, agora minhas filhas já pegaram. (MAT)

Bem, o diploma do Industrial não valia nada. Aí eu fui começar a fazer o ginásio. Aí veio uma lei, do governo, bem, apostilaram nosso curso atrás e ficou valendo como ginásio e eu fui fazer outro curso. Aí fiz o colegial, fiz a faculdade. (EES)

Dona Edna lembra que pelo fato de lidarem com pessoas diferentes como, por exemplo, as mães que buscavam mamadeiras na escola, elas desenvolviam e tinham facilidades de se relacionar com as pessoas. Fez muito crochê, trabalhou em São Paulo cuidando de pessoas doentes, deu aulas de piano, fez aulas de harmônica, fez auxiliar de enfermagem, ao voltar para Ribeirão abriu escola de datilografia, fez a Faculdade de Pedagogia na escola Barão de Mauá, já havia feito o Magistério, tendo trabalhado como professora efetiva. Aposentou em 1998.

D. Magda mobilizou conhecimentos adquiridos para montar uma escola de corte e costura trabalho, fazendo com perfeição seu trabalho e exigindo de suas alunas boa execução dos trabalhos.

A minha filha quando foi pra escola, ela pegou Dona Antonieta a mesma professora que eu peguei de costura e eu fiz o uniforme dela, o avental branco, que para costura tínhamos um avental branco, o mesmo que era pra cozinha. E eu fiz o avental branco pra minha filha, todo bonitinho e quando a Rosana, sua filha, foi com o uniforme, a Dona Maria Antonieta falou: “Seu uniforme esta muito bonito, quem fez?” A minha mãe, que foi sua aluna. “Quem é a sua mãe?” A Magda. “Não acredito que a Magda esta costurando desse jeito.” Depois eu fui costurar pra fora, se eu não tivesse feito não aprendia (MAT)

eu abri uma escola de corte e costura. Eu dei aula nesta casa, esta casa era uma escola, eu abri esta porta e essa parede, fiz uma sala aqui mesmo, então ensinava o corte e ensinava a costura, nunca ia imaginar que teria cinco máquinas e overloque, e até hoje[...] Tinha onze mesas, na verdade você acaba dando aula individual. [...] Então pra mim foi a salvação (MAT)

Música, dança eram práticas desenvolvidas; assim, também a Fanfarras. Montada na escola, criação do professor João Jorge Canova, diretor e Alcides Palma Guião, vice-diretor, sua presença marcava solenidades e datas nacionais. Fez muito sucesso e era sempre muito esperada.

Também, quando Ribeirão Preto fez cem anos, nós desfílamos, todo mundo de blusa branca, de seda, de manga comprida, sapato preto, gravata, cinto vermelho e de boina. (MAT)

[...] nós tínhamos o canto orfeônico [...] E era o maestro Nardeli que dava e ele tocava piano muito bem, muito bem. É, muito bem ele tocava. Então ele tocava e ensinava e eu me lembro que uma vez íamos cantar o Hino à Bandeira. E aí todo mundo canta... Salve lindo pendão à[...] , aí ele ficou apavorado: “Não é assim! Eu vou ensinar [...] até cantar no ritmo, mas era muito bom, a gente tinha muita festas boas, não tínhamos férias viu? (EES)

Eu tenho umas alunas da escola, quando meu marido dava aula aqui no Herminia Gugliano, eu cheguei, olhei ali e falei, “Nossa! Como eu conheci essa senhora” e ela fez o curso lá. A irmã dela era secretaria lá no Industrial. Ela ia toda a tarde buscar a irmã que chamava Zilá. Toda tarde ela ia buscar a irmã lá. Mas, eu saía do primário, passava em frente à casa dela que era atrás do Santa Úrsula e eu ficava ouvindo ela tocar piano e cantar. Ela estudou no Scala de Milão. Aí eu ficava babando[...] Chegava em casa minha mãe brigava: “Onde você ficou? [...]” Fiquei lá, ouvindo[...] (EES)

De 1927 até o ano de 1977, eram constantes as feiras tecnológicas. A escola fazia uma exposição de produtos manufaturados, vendendo-os e conseguindo recursos para a própria escola. Muitas encomendas foram feitas por cidadãos, para obter produtos de qualidade a preços baixos. O curso de Corte e Costura doava às creches pijamas confeccionados pelos alunos, além de chapéus e bordados que decoravam as lojas comerciais de Ribeirão Preto.

As exposições eram um espetáculo a parte e nas peças podia-se vislumbrar o talento de seus alunos e a competência da escola em desenvolver semelhante trabalho.

Não sei se é o que acontecia na minha época, mas fazíamos também todo fim de ano, fazia exposição e vendia-se as coisas que produzia. O que a escola fornecia de material ficava lá pra vender e o que a gente comprava de material era da gente, e a gente tinha que trabalhar lá, tinha que ficar lá tomando conta. Eu adorava ficar lá. (MAT)

Era comum os jornais da cidade anunciarem por vários dias as exposições previstas para a apresentação e venda dos produtos elaborados pelos alunos, como se pode ler no jornal “A Tarde” de 11 de dezembro de 1945:

“Amanhã , às 10hs será inaugurada a exposição de trabalhos escolares das sessões feminina desse importante estabelecimento de educação. Instituição modelar, onde a aprendizagem profissional se faz perfeita, merce dos amplos recursos que dispôs, a escola Industrial de Ribeirão Preto, como sucede todos os anos, marcará, mais uma vez, um êxito absoluto com essa exposição, que evidenciará a eficiência do ensino ministrado por profissionais de alta competência” (GAETA, p.6)

Na época da ex-aluna Edna eram servidos no restaurante da escola o arroz, feijão, bife, salada e às vezes batata cozida, sempre tinha salada e sempre tinha carne. Suco não, tomava água mesmo. Refrigerante já existia, a turma, quando tinha aniversário, comprava de uma fabriqueta ali perto, era o Guaraná Zap.

Sabe de quem eu lembro muito também, não era nada da gente não, era da cozinheira, porque quem morava longe almoçava na

escola. Tinha a “Mãe Joana”, era como a gente a chamava. Era ela que fazia comida, ela era uma graça de pessoa[...] Eu nunca comi porque eu morava a dois quarteirões da Escola, como, no caso do meu segundo marido, ele comia, porque morava na fazenda, ele dizia que a comida era boa, elogiava a comida. Eu lembro que eles pegavam a comida numa portinha assim [pequena] que tinha na cozinha e iam pro refeitório. Lembro direitinho disso (MAT)

Nós nos alimentávamos na escola, todos, a maioria se alimentava na escola; tudo balanceado e tinha uma pessoa especializada que tomava conta da alimentação, com uma cozinheira[...]era uma refeição completa. (SS)

CONCLUSÃO

Concluimos que o modelo curricular realizado na época mostrava-se como excedendo o modelo de currículo, oficialmente mais voltado aos paradigmas racional e tecnológico centrados na reprodução de modelos e saberes, pelo menos para essa amostra pesquisada. Nascida sob o estigma de escola para pobres, desvalidos da sorte, e economicamente desfavorecidos, a escola demonstra transcender essa situação a partir de práticas pedagógicas e didáticas de excelência voltadas para o mercado do trabalho dotando os seus egressos de competências que os permitiram trabalhar com seus próprios negócios, construir seu futuro pessoal e contribuir com as necessidades de desenvolvimento do país. Fundamental também deve ter sido a competência dos diretores, professores, mestres e auxiliares, otimizando os poucos recursos de que dispunham. Os alunos afirmam que a passagem pela escola fez toda a diferença em suas vidas, municiou-os de ferramentas úteis de trabalho, de disposição mental para as práticas laborativas exercidas na busca da perfeição, além de proporcionar-lhes um certo tino comercial que lhes tornava, se assim o quisessem, empreendedores de seus próprios negócios. Souberam articular conhecimentos teóricos e práticos, atuaram mobilizando seus conhecimentos para desencadear ações competentes no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, A. M. **Itinerário formativo para a inserção no mercado de trabalho**. Revista Ideias Nº 32, FDE, São Paulo, 2005.
- AREVABINI, C. A. M.; BARONE, L. A. C. e SOUZA, S. M. X. de. **MONOGRAFIA Da alimentação à nutrição: 70 anos de educação profissional (1939 – 2009)**, Ribeirão Preto, 2009.
- BARONE, A. F. C. **Ler e interpretar práticas em educação de infância**. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. Lisboa, 2010.
- FAUSTO, B. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2008.
- FREITAS, Z. R. **História do Ensino Profissional no Brasil**. São Paulo, 1954.
- GAETA, M. A. J. V. **Entre rendas e bordados: memórias de uma disciplina escolar**. Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto. SP. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhez/pdfs/tema3/0338.pdf>. Acesso em 12 de junho de 2010.
- RIBEIRO, S. L. S. **Visões e perspectivas: Documento em História Oral**. Oralidades, USP, São Paulo. Nº 2, 2007, p.35-44.
- SAVIANI, D. **História da História da Educação no Brasil: Um balanço prévio e necessário**. EccoS, São Paulo, v.10, Nº especial, p.150-151.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: TRAJETÓRIAS, IMPASSES E PERSPECTIVAS

Paula Elizabeth Nogueira Sales
Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

INTRODUÇÃO

Ao longo da história brasileira, a educação profissional tem sido dirigida principalmente às classes populares com o intuito de promover a capacitação da força de trabalho, distinguindo-se da educação direcionada para as camadas sociais privilegiadas, marcada pelo academicismo, seletividade e direcionamento propedêutico.

Nessa perspectiva, analisou-se o desenvolvimento do ensino profissional e da aprendizagem no país, através de uma breve retrospectiva histórica, demarcando três períodos da história brasileira: Colonial, Imperial e Republicano. Essa análise referenciou-se tanto em autores que pesquisam temáticas relativas à Aprendizagem, Educação Profissional e História da Educação no Brasil, quanto naqueles que abordam questões mais recentes ligadas à situação da educação e do trabalho no país, bem como em documentos legais relativos à modalidade de educação em pauta.

Além disso, buscou-se compreender o conjunto de fatos ou elementos que contribuíram para construir concepções e políticas de

formação profissional, apreendendo como essa formação pode trazer aportes para a constituição de um projeto maior de sociedade.

A formação para o trabalho no Brasil Colônia (1500-1822)

Compreender os significados da Educação Profissional no Brasil requer um olhar, ao longo dos tempos, que possibilite a percepção da dualidade educacional existente desde o seu início. No Brasil Colônia, enquanto os filhos dos colonizadores recebiam uma educação de caráter humanístico-intelectual, os escravos exerciam ofícios elementares, aprendidos na própria prática laboral. Esta diferenciação refletia o preconceito contra o trabalho manual, herança da Antiguidade Clássica, que exerceu influência marcante na formação da cultura brasileira. A palavra trabalho é derivada do termo latino *tripalium*, designativo de um instrumento de tortura feito de três paus, de confecção semelhante à canga que se punha nos bois para propiciar a tração de carga. (CUNHA, 2000a).

O trabalho manual era considerado uma atividade indigna para o homem branco e livre. Atividades artesanais e manufatureiras, como a carpintaria, a serralheria, a construção, a tecelagem, entre outras, eram repudiadas por se tratarem de ocupações de escravos. A discriminação contra esse tipo de atividade e contra aqueles que a desempenhavam levava muitos a rejeitarem determinadas profissões. Isso resultou no trabalho e aprendizagem compulsórios. Os ofícios eram ensinados aos jovens e às crianças que não tivessem opção, como aqueles advindos das Casas da Roda, garotos de rua e delinquentes.

O ensino de ofícios preparava aprendizes para o artesanato, a manufatura e a indústria. A educação artesanal era desenvolvida por meio de processos não-sistemáticos, em que o aprendiz obtinha experiência na atividade produtiva, ao lado de um mestre de ofício, em sua oficina, levando gradualmente ao domínio do ofício. Existiam algumas normas, prescritas pelas corporações de ofício, que regulamentavam a aprendizagem artesanal, como quantidade de aprendizes por mestre, duração da aprendizagem e remuneração

do aprendiz. O objetivo principal das corporações era controlar o mercado de trabalho, certificando os indivíduos capazes de desempenharem o ofício. A respeito da educação artesanal, industrial e manufatureira, Cunha (2000a, p. 3) observa:

Enquanto na educação artesanal a finalidade, ao menos tendencial, é que o aprendiz possa vir a ser um mestre de ofício, que abra sua própria oficina, na educação industrial a finalidade é um posto bem delimitado numa divisão complexa de trabalho, como trabalhador assalariado. A educação manufatureira, por sua vez, ocupa uma posição intermediária entre as duas outras, sem um caráter distintivo em termos pedagógicos. É o caso de processos educacionais orientados tanto para o trabalho artesanal, quanto para a produção industrial, ainda que incipiente. Um bom exemplo são as escolas de aprendizes artífices, pelo menos nos primeiros anos, ao ministrarem um ensino orientado tanto para atividades artesanais, como a sapataria; e industriais, como a tornearia mecânica.

O aprendizado dos ofícios não era realizado no espaço escolar, ocorrendo nos engenhos, nos colégios e moradias dos jesuítas, nas minas, nos arsenais de marinha e nas corporações ou “bandeiras”. Manacorda (2002, p. 161), ao tratar da história geral da educação, afirma:

Tanto nos ofícios mais manuais quanto naqueles mais intelectuais, é exigida uma formação que pode parecer mais próxima da escolar, embora continue a se distinguir da escola pelo fato de não se realizar em um “lugar destinado a adolescentes”, mas no trabalho, pela convivência de adultos e adolescentes.

A educação escolarizada era voltada para um número reduzido de pessoas que pertenciam às camadas dominantes, isto é, os donos de terra e os senhores de engenho. Após a chegada da família real ao Brasil, foi inaugurada a primeira escola para o ensino de ofícios manufatureiros. Sobre as mudanças decorridas da vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, Cunha (2000a, p. 59) comenta:

A transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro, em 1808, deu ao Brasil *status* de nação soberana, extinguindo-se as trocas econômicas que caracterizavam as relações Me-

trópole-Colônia. Com isso, iniciou-se o processo de formação do Estado nacional gerando, em seu bojo, o aparelho educacional escolar, que persistiu durante um século e meio, basicamente com a mesma estrutura.

De acordo com Romanelli (2001), a presença da família real determinou a criação dos primeiros cursos superiores, museus, bibliotecas, imprensa, enfim, toda uma infra-estrutura cultural de que necessitava a Corte para viver na Colônia. Além disso, nesta época, iniciava-se um processo de autonomia da Colônia brasileira que iria culminar na sua independência política. Nas palavras da autora:

“Todavia, o aspecto de maior relevância dessas iniciativas foi o fato de terem sido levadas a cabo, com o propósito exclusivo de proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre de que se compunha a Corte. A preocupação exclusiva com a criação de ensino superior e o abandono total em que ficaram os demais níveis do ensino demonstram claramente esse objetivo, com o que se acentuou uma tradição – que vinha da Colônia – a tradição da educação aristocrática. Ao mesmo tempo lançaram-se as bases para uma revolução cultural que, embora lenta, culminou de certa forma na introdução de hábitos de pensamento e ação que vigoravam na Europa do século XIX e compuseram a ideologia da burguesia brasileira em ascensão, no final do século. (ROMANELLI, 2001, p. 38-39).

Segundo Cunha (2000a), a mudança da sede do reino português para a Colônia, culminando com a Independência (1822), inviabilizou as incipientes corporações de ofício, ao mesmo tempo em que foram assentadas as bases das novas instituições formadoras de artífices. Dentre elas, destaca-se a Casa Pia da Bahia, criada no início do século XIX, onde eram ensinados ofícios manufatureiros a órfãos. No Rio de Janeiro, em 1809, foi criado o Colégio das Fábricas, também direcionado à aprendizagem manufatureira. O ensino dos ofícios necessários à imprensa era realizado na Imprensa Régia, sendo regulamentado em 1811. Em 1820, foi criada a Academia de Belas-Artes, com o intuito de unir artistas, que se dedicavam às belas-artes, e artífices, que executavam as “artes mecânicas”. Contudo, a academia foi se especializando na formação dos artistas, ou seja, a “aristocracia do talento”, deixando a cargo

de outras instituições a formação das “inteligências modestas”, isto é, dos artífices.

Pelo o que foi exposto acima, percebe-se que a formação profissional na sociedade colonial era de natureza prática e voltada para os indivíduos mais desfavorecidos social e economicamente, visando ao aprendizado de ofícios para o engajamento na atividade produtiva, que era desprestigiada, devido ao preconceito contra o trabalho físico e manual.

A Formação Profissional no Brasil Império (1822-1889)

No tempo do Império, foram implementadas diversas iniciativas voltadas para a educação profissional, advindas de associações civis ou do Estado, como estabelecimentos militares, entidades filantrópicas, Liceus de Artes e Ofícios e escola industrial. Para Cunha (2000b), a formação compulsória da força de trabalho se ampliou com a criação das Casas de Educandos Artífices, instaladas em dez províncias, entre 1840 e 1865. Essas instituições adotaram como modelo a aprendizagem de ofícios em uso no âmbito militar, caracterizando-se pela hierarquia e pela disciplina. O Asilo de Meninos Desvalidos, criado no Rio de Janeiro em 1875, foi um dos mais importantes estabelecimentos desse tipo.

Os Liceus de Artes e Ofícios foram instaurados em diversas províncias, a partir de meados do século XIX. Conforme Fonseca (1962, p. 263),

Ofícios e artes passariam a constituir uma combinação ideal para a preparação do pessoal destinado à indústria, e o ensino de desenho assumiria caráter de grande importância e tornar-se-ia indispensável, daí por diante, no currículo de todas as escolas onde se ensinassem profissões manuais.

O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro foi o primeiro liceu inaugurado, sendo mantido pela Sociedade Propagadora de Belas-Artes. Fonseca (1962) identifica, como a grande lacuna dessa instituição, a inexistência de oficinas, que possibilitariam o ensino

prático. Esse autor ainda menciona que o ensino profissional dessas entidades era voltado para fins beneficentes:

Os cegos, os abandonados, os órfãos, os pobres despertariam piedade e para eles surgiram os asilos, os patronatos, as associações protetoras, os orfanatos, onde, além do abrigo e do sustento que ofereciam, também havia ensino de ofícios para os infelizes de ambos os sexos. (FONSECA, 1962, p. 278).

Cunha (2000a) mostra que as elites intelectuais do Brasil Imperial conformaram-se à ideia de que a educação do povo, particularmente mediante o ensino profissional, seria o principal meio de prevenir a contestação da ordem e de mobilizar a força de trabalho para a produção industrial-manufatureira. Para ele,

As iniciativas voltadas para o ensino de ofícios, tanto as do Estado quanto as de entidades privadas, eram legitimadas por ideologias que proclamavam ser a generalização desse tipo de ensino para trabalhadores livres condição de: a) imprimir neles a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, que estava sendo contestada na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados. Esse foi o legado do Império à República no que se refere ao ensino de ofícios manufatureiros (CUNHA, 2000b, p. 4).

Assim, observa-se que durante o Império, o ensino profissional continuou a ser desvalorizado; contudo, ocorreu uma ampliação da capacitação profissional compulsória, de caráter assistencialista e moralizador, voltada para os pobres e desvalidos da sorte.

A expansão do ensino profissional no Período Republicano

1. A Primeira República (1889-1930)

Uma das iniciativas relativas ao ensino profissional no princípio da República foi a criação do Decreto N° 439/1890, que esta-

beleceu as bases para a organização da assistência à infância desvalida. Essa assistência era feita por meio de instituições, como o Asilo de Meninos Desvalidos, que oferecia ensino literário e profissional. Tais entidades tinham como fim manter e educar menores desvalidos do sexo masculino, desde a idade de 6 anos até 21. Eram considerados desvalidos crianças e jovens abandonados, órfãos, ou que não podiam ser mantidos e educados física ou moralmente pelos pais. (BRASIL, 1890).

Em 1891, com a elevação do número de fábricas no Rio de Janeiro, na então Capital Federal, foram estabelecidas providências, por meio do Decreto N° 1.313/1891, para regularizar o trabalho e as condições dos menores empregados nas fábricas dessa cidade. O Decreto não permitia o trabalho de crianças menores de doze anos nas fábricas, salvo a título de aprendizado. Os menores de doze a catorze anos podiam trabalhar até sete horas por dia, e os de catorze e quinze anos até nove horas. Também era proibida a execução de qualquer operação que expusesse a risco de vida, e o contato com substâncias nocivas à saúde, tais como carvão, fumo e petróleo. (BRASIL, 1891).

Segundo Oliveira (2003, p. 30), no período inicial da República, “assiste-se à penetração do ideário positivista, a um surto de industrialização e ao acirramento dos movimentos anarcossindicalistas.” Nesse contexto, em 1909, Nilo Peçanha criou, em dezenove estados, as Escolas de Aprendizes Artífices, importante iniciativa no âmbito da educação profissional e que para muitos autores se constituíram como “embriões” dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Para Santos (2003), as Escolas de Aprendizes e Artífices, embora amparadas por dispositivo legal que poderia lhes proporcionar um verdadeiro aparato estrutural, foram implantadas em edifícios inadequados e com oficinas apresentando precárias condições de funcionamento. A escassez de mestres de ofícios especializados e de professores qualificados foram fatores decisivos, que influenciaram diretamente na baixa eficiência apresentada pela Rede de Escolas de Aprendizes e Artífices. Apesar dos problemas apresentados por tais escolas, esse modelo de ensino profissional foi se consolidando

ao longo do tempo e foi adquirindo os contornos necessários até constituir a Rede de Escolas Técnicas do País.

De acordo com Cunha (2000b, p. 24), o ensino profissional era visto, pelas duas principais correntes do pensamento da República nascente – o liberalismo e o positivismo – como uma pedagogia tanto preventiva quanto corretiva:

Enquanto pedagogia preventiva, propiciaria o disciplinamento e a qualificação técnica das crianças e dos jovens cujo destino era “evidentemente” o trabalho manual, de modo a evitar que fossem seduzidos pelo pecado, pelos vícios, pelos crimes e pela subversão político-ideológica. Ademais, nas oficinas das escolas correccionais, o trabalho seria o remédio adequado para combater aqueles desvios, caso as crianças e os jovens já tivessem sido vítimas das influências nefastas das ruas.

Embora houvesse continuidade entre os procedimentos correntes no ensino profissional, quando se comparam as primeiras quatro décadas do regime republicano com o período imperial, verifica-se que houve, também, mudanças significativas. O regime federativo da República possibilitou a realização de iniciativas por certos governos estaduais que, ao lado das iniciativas federais, desenharam um novo mapa para o ensino profissional no Brasil. (CUNHA, 2000b).

Destaca-se, nesta perspectiva, a extensão do ensino profissional no estado de São Paulo, que contribuiu, significativamente, para o crescimento da indústria. O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo obteve desenvolvimento ímpar, acompanhando a expansão e a diversificação da produção industrial-manufatureira. Nesse liceu, em 1924, foi implementada a Escola Profissional Mecânica, primeira iniciativa de ensino metódico de ofícios para as ferrovias. A partir de 1892, foram criados, em todo o estado, cursos noturnos para menores trabalhadores, com o objetivo de ministrar a educação geral, com ênfase na aplicação prática no campo do trabalho. Na capital, foi fundada, em 1911, a Escola Profissional Masculina. Posteriormente, formou-se uma rede de instituições desse tipo, que ensinavam ofícios manufatureiros e industriais. Além disso, foram instituídos cursos de aperfeiçoamento, voltados para os mestres das oficinas das escolas profissionais.

A formação de docentes para o ensino profissional sempre foi um problema de difícil equacionamento no Brasil. Em 1917, foi criada a Escola Normal de Artes e Ofícios “Venceslau Brás”, extinta duas décadas depois, sem apresentar resultados satisfatórios. Em 1936, começaram a funcionar, na Rede Estadual Paulista de Ensino Profissional, cursos de aperfeiçoamento de docentes, cujos resultados foram igualmente insatisfatórios. (CUNHA, 2000b).

No Rio de Janeiro, em 1892, o Asilo de Meninos Desvalidos passou a ser denominado Instituto Profissional, destinando-se não mais exclusivamente aos desvalidos, mas, principalmente, àqueles que mostrassem aptidão ao ensino profissional. Outras instituições de ensino profissional que se destacaram, no final do século XIX e princípio do século XX, foram as Escolas Salesianas, de iniciativa privada e confessional. Essas escolas não se destinavam somente ao ensino profissional, mas também ministravam ensino secundário e comercial aos jovens oriundos das camadas médias, numa dualidade que se mostrava inviável no Brasil. Em consequência, havia nas escolas duas seções. Uma que oferecia os cursos primário, secundário e comercial; outra, o curso de aprendizagem profissional. (CUNHA, 2000b).

Em 1927, o Decreto N° 5.241/1927 estabeleceu o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, assim como no Colégio Pedro II e nos estabelecimentos a ele equiparados. Nessas escolas deveriam fazer parte do currículo do ensino profissional: desenho, trabalhos manuais ou rudimentos de artes e ofícios ou industriais agrárias. (BRASIL, 1927).

Sobre o ensino profissional na era Republicana, Cunha (2000b, p. 196) explica:

O ensino profissional foi objeto de importantes iniciativas, das quais a maioria frutificou em instituições duradouras. Mudaram os quantitativos, os destinatários, os métodos de ensino e os produtos do ensino profissional no Brasil. [...] As poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativa de governos estaduais, do Governo Federal e até de particulares. Os destinatários já não eram apenas os miseráveis [...], aqueles que não tinham opção nem

eram capazes de se livrar do destino que lhes era imposto, mas, sim, os escolhidos mediante testes psicotécnicos, de modo que os mais aptos dentre os candidatos que se multiplicavam fossem os beneficiados pelo ensino profissional. Os métodos de ensino, antes exclusivamente empíricos, ou espontâneos, que consistiam na reprodução das práticas artesanais da aprendizagem, foram também objeto da racionalização que, de modo semelhante ao taylorismo, concorreu para a redução dos custos. As séries metódicas de ofício foram a resposta fabril ao problema da formação de um número crescente de operários.

2. A República entre os anos de 1930 e 1985

Conforme Santos (2003), na década de trinta e nos períodos subsequentes, o processo de industrialização experimentou altas taxas de crescimento. O incremento do modelo industrial, além de provocar mudanças na estrutura do Estado, que teve de imprimir uma nova forma de organização para se articular a essa nova lógica, fez com que fossem adotadas novas estratégias para a capacitação da força de trabalho. Nesse contexto,

[...] são orientadas políticas no campo da educação com o objetivo de atender às demandas do processo de industrialização e do crescimento vertiginoso da população urbana, começando pela criação do Ministério da Educação e da Saúde em 1930, quando se inicia uma autêntica reestruturação no sistema educacional brasileiro, notadamente no âmbito do ensino profissional, que, ao instituir a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, ampliou os espaços de consolidação da estrutura do ensino profissional no Brasil. (SANTOS, 2003, p. 216).

Ao lado das transformações ocorridas no ensino profissional, nas primeiras décadas do período Republicano, foram veiculadas novas concepções sobre esse tipo de ensino. Salienta-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que foi fruto de um conjunto de ideias sobre diversas questões, inclusive sobre a educação profissional. Dentre elas, destaca-se a crítica de Anísio Teixeira sobre a dualidade presente no sistema educacional brasileiro, que promovia a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Teixeira (1976) revela que o sistema de ensino dual era constituído, de um lado, pelas escolas primárias, escolas normais e escolas profissionais e agrícolas; de outro lado, pelas escolas secundárias, escolas superiores e universidades. Neste último grupo, dominava a filosofia educacional dos estudos “desinteressados” ou não-práticos, supostamente formadores do homem “culto”; e no primeiro, a da formação prática e utilitária para o magistério primário, as ocupações manuais ou os ofícios, as atividades comerciais, técnicas e agrícolas.

Em 1942, no contexto da ditadura varguista, foi realizada a Reforma Capanema, que estruturou o ensino profissional, através das Leis Orgânicas, determinando que o acesso ao ensino superior dos egressos dos cursos técnicos industriais, agrícolas e comerciais deveria se restringir às carreiras diretamente ligadas àqueles. Desse modo, instituiu-se um sistema educacional dualista, que formava, por um lado, intelectuais (ensino secundário) e, por outro, trabalhadores (cursos profissionais), estabelecendo-se a denominada dualidade estrutural.

Depois da reconstitucionalização do País em 1946, a referida dualidade foi sendo quebrada pelas leis de equivalência (Nº 1.076/1950 e 1.821/1953) e, finalmente, pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024/1961, que estabeleceu a equivalência geral entre todos os ciclos e ramos do ensino médio, para efeito propedêutico. (CUNHA, 2000c). Cabe frisar que subjacente à criação dessas leis, encontra-se um grande esforço por parte de educadores para concretizar o rompimento dessa dualidade educacional.

Durante o Governo Ditatorial, instaurado pelo Golpe Militar de 1964, foi veiculada a Lei Nº 5.692/1971, que modificou, em parte, a LDB de 1961. Esse documento normativo estabeleceu a obrigatoriedade da habilitação profissional no nível secundário, instaurando a denominada profissionalização compulsória. Segundo Oliveira (2003), a nova legislação teve a função principal de conter o aumento da demanda de vagas para os cursos superiores. Além disso, a autora aponta que essa política de profissionalização não obteve êxito, principalmente, por razões estruturais e conjun-

turais. A profissionalização compulsória foi extinta a partir da Lei Nº 7.044/1982, que resgatou o caráter academicista e propedêutico do ensino de segundo grau.

De acordo com Santos (2003, p. 220),

Ao contrário do fracasso registrado no ensino profissionalizante de segundo grau, as Escolas Técnicas Federais gozavam de grande prestígio junto ao empresariado. De escolas antes destinadas aos desvalidos e aos desprovidos de fortuna no tempo em que eram Escolas de Aprendizes e Artífices, essas instituições se converteram em Escolas Técnicas, nas quais a grande parcela dos técnicos por elas formados, no contexto dos anos 60 e 70, eram recrutados, quase que sem restrições, pelas grandes empresas privadas ou estatais.

Depreende-se, a partir da descrição do percurso da educação profissional no período em questão, que o modelo educacional herdado do Império, que beneficiava a educação das elites – ensino secundário e superior – em detrimento da educação do povo – ensino primário e profissional – começa a ser colocado em questão. Assiste-se, então, a um aumento significativo de discussões sobre a educação profissional e de reformas educacionais, em função das mudanças sociais, econômicas e industriais ocorridas no País no período retratado.

Histórico da Aprendizagem Profissional no Brasil

A Lei da Aprendizagem encontra-se em vigência, desde 1943, devido à promulgação da CLT no contexto do Estado Novo, período ditatorial da história brasileira, governado pelo presidente Getúlio Vargas. A CLT, em seu art. 429, tornou obrigatória para as indústrias, tanto a contratação de aprendizes, entre catorze e dezoito anos, quanto as suas matrículas em Cursos de Aprendizagem. (BRASIL, 1943).

No ano anterior, o Governo Vargas, através do Decreto-Lei 5.091/1942, havia disposto em seu art. 1º o conceito de aprendiz para os efeitos da legislação do ensino, considerando “aprendiz o

trabalhador menor de dezoito anos e maior de quatorze anos, sujeito a formação profissional metódica do ofício em que se exerça o seu trabalho.” (BRASIL, 1942).

Posteriormente, a Lei da Aprendizagem voltou-se também para o setor comercial. O Decreto-Lei N° 8.622/1946 determinou, no art. 1º, que os estabelecimentos comerciais de qualquer natureza que possuíssem mais de nove empregados, seriam obrigados a empregar e matricular nas escolas de Aprendizagem um número de trabalhadores menores como praticantes, de acordo com as práticas ou funções que demandassem formação profissional. (BRASIL, 1946).

Os Cursos de Aprendizagem, nessa época, eram oferecidos pelo SENAI e SENAC, criados em 1942 e 1946, respectivamente, através das denominadas Leis Orgânicas do Ensino, também conhecidas como Reforma Capanema. Essas legislações abrangiam alguns Decretos-Lei, que visavam renovar o Sistema Nacional de Educação, adaptando-o às novas circunstâncias sócio-econômicas, decorrentes do crescimento industrial no País.

O SENAI foi criado para atender à necessidade de formar mão-de-obra para a indústria, setor econômico em expansão no país, no referido período histórico. O SENAC foi implantado com o objetivo de qualificar trabalhadores para atuarem em atividades comerciais. Ambos recebiam menores aprendizes, encaminhados pelas empresas contratantes, sendo a Aprendizagem suas primeiras modalidades formativas. Este papel de capacitar aprendizes é até hoje atribuído a essas instituições e aos demais Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNAs), surgidos posteriormente: SENAR, SENAT e SESCOOP.

Enfatiza-se que esses “Serviços”, que acabaram sendo integrados ao denominado Sistema S, embora dirigidos pelo empresário, recebem verbas públicas, advindas do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Na atualidade, o Governo Lula, através do Ministério da Educação, vem promovendo a publicização das vagas ofertadas pelo mencionado Sistema.

Em 1990, com a criação do ECA, os aprendizes a partir de catorze anos passaram a ter algumas condições especiais garantidas,

conforme o disposto no art. 69: “O adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros: I – respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento; II – capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.” (BRASIL, 1990).

No ano de 2000, o modelo de Aprendizagem estabelecido na década de quarenta, foi reformulado, dando lugar à atual Lei da Aprendizagem (Lei N° 10.097/2000). As principais inovações decorrentes dessa Lei foram: a) ampliação da obrigatoriedade de contratação para todos os tipos de estabelecimentos/organizações, não mais se restringindo aos setores industrial e comercial; b) possibilidade de oferta de Cursos de Aprendizagem por ESFLs e Escolas Técnicas, quando os cursos ou vagas ofertadas pelos SNAs forem insuficientes para atender a demanda dos estabelecimentos, ou não estiverem ligados aos setores de atuação da empresa. (BRASIL, 2000).

Em 2005, através da Lei N° 11.180/2005, estipulou-se a modificação da idade do público atendido pelos Programas de Aprendizagem, a fim de atender jovens de até 24 anos (BRASIL, 2005b). Anteriormente, eram atendidos apenas adolescentes na faixa etária compreendida entre catorze e dezoito anos.

Em dezembro de 2005, a contratação de aprendizes foi regulamentada pelo Decreto N° 5.598/2005. Esse Decreto determinou que as ESFLs, que têm como propósito o atendimento a adolescentes (menores de dezoito anos), devem ser registradas nos respectivos CMDCAs. Segundo esse documento, o MTE deve editar, ouvido o Ministério da Educação, normas para avaliação da competência de tais entidades. Além disso, o Decreto estabeleceu, no seu art. 8º, § 1º, que todas as instituições responsáveis pela formação técnico-profissional dos aprendizes “deverão contar com estrutura adequada ao desenvolvimento dos Programas de Aprendizagem, de forma a manter a qualidade do processo de ensino, bem como acompanhar e avaliar os resultados.” (BRASIL, 2005a).

Em 2007, a Portaria N° 615/2007 instituiu no art. 4º, que as entidades que oferecem Cursos de Aprendizagem devem levar em consideração, na preparação dos seus Programas e Cursos, os preceitos relativos aos arts. 2º e 3º do Decreto N° 5.154/2004, além

de outras normas federais relacionadas à Formação Inicial e Contínua de Trabalhadores. (BRASIL, 2007).

A Portaria mencionada estabeleceu Diretrizes Gerais e Curriculares para o desenvolvimento dos Cursos de Aprendizagem. As principais Diretrizes Gerais que as entidades de qualificação profissional têm de observar são: a) a qualificação social e profissional adequada, tanto às demandas e diversidades dos adolescentes, dos jovens, do mundo do trabalho e da sociedade, quanto às dimensões ética, cognitiva, social e cultural do aprendiz; b) a promoção da mobilidade no mundo do trabalho, pela aquisição de formação técnica geral e de conhecimentos e habilidades específicas, como parte de um itinerário formativo, a ser desenvolvido ao longo da vida; c) a contribuição para a elevação do nível de escolaridade do aprendiz; d) a articulação de esforços nas áreas de educação, do trabalho e emprego, do esporte e lazer, da cultura e da ciência e tecnologia. (BRASIL, 2007).

Observa-se nessas diretrizes a existência de uma diversidade de conteúdos a serem trabalhados com os aprendizes, no Curso de Capacitação, cuja carga horária deve ser de, pelo menos, quatrocentas horas. Tais conteúdos pressupõem uma formação ampla, que envolve, tanto conhecimentos gerais, quanto conhecimentos específicos, relacionados ao trabalho.

Em 2008, foi aprovada a Portaria Nº 1.003/2008, que altera alguns artigos da Portaria Nº 615/2007. Destaca-se nessa nova Portaria o art. 1º, que cria o Cadastro Nacional de Aprendizagem, destinado à inscrição das entidades de formação profissional no MTE. (BRASIL, 2008). Esse Cadastro compõe um banco de dados nacional com informações sobre essas entidades e sobre os Cursos de Aprendizagem que oferecem. As propostas curriculares e de carga horária teórica e prática de tais cursos devem ser validadas pelo MTE, de acordo com os princípios contidos nas Portarias supracitadas. Assim, esse Ministério assumiu o papel de aprovar os Programas de Aprendizagem, destinados aos jovens com mais de dezoito anos, sendo que a avaliação dos demais (voltados para menores de dezoito) é da responsabilidade dos CMDCA, como foi mencionado anteriormente.

Em 2009, o MTE divulgou uma meta de contratação de 1,2 milhão de aprendizes até 2015. Esse Ministério tem procurado mobilizar grandes empresas nacionais, atuando em conjunto com organizações da sociedade civil, através do estabelecimento de Fóruns Estaduais de Aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste trabalho, sobre a trajetória da Educação Profissional e da Aprendizagem Profissional, demonstrou que a mesma vem ocorrendo no Brasil desde o período Colonial, passando por diversas mudanças ao longo da história. Ao lado dessas transformações, percebem-se também continuidades, tendo em vista que o modelo de Aprendizagem atual veio incorporando algumas características dos períodos históricos anteriores.

Durante o período de vigência do escravismo no Brasil, que perdurou por mais de três séculos, percebe-se a predominância de uma educação profissional mais prática, centrada no saber fazer e desvinculada da educação escolar. Esse tipo de capacitação no trabalho era tratado de forma bastante discriminatória, sendo reservado aos escravos, pobres, órfãos e desvalidos da sorte. A característica assistencialista conferida ao ensino profissional perpassou os períodos Colonial, Imperial e início da República. Porém, a partir das primeiras décadas do século XX, com o início da industrialização no país e a crescente necessidade de formar trabalhadores fabris, mudou-se gradativamente essa conotação, passando a priorizar aqueles sujeitos que demonstrassem maior aptidão para o aprendizado profissional.

Nas décadas de trinta e quarenta, observa-se a expansão de debates e reformas educacionais, que tiveram desdobramentos na educação profissional, devido às mudanças sócio-econômicas vivenciadas no Brasil. Aos poucos, vai se observando a consolidação da educação profissional, embora essa modalidade de educação fosse ainda destinada, basicamente, para as camadas sociais menos favorecidas. Nesse contexto, em 1943, a Aprendizagem foi prevista

na CLT, primeiramente para o setor da indústria e posteriormente para o comércio. Os Cursos de Aprendizagem eram ofertados pelo SENAI e SENAC, que capacitavam menores aprendizes para os referidos setores.

A partir das décadas de oitenta e noventa, ocorreram grandes mudanças tecnológicas e no mundo do trabalho, que levaram à reformulação da educação profissional, visando, sobretudo, o atendimento às demandas do setor produtivo. Em 2000, o modelo de Aprendizagem foi reestruturado com a criação da atual Lei da Aprendizagem (Lei N° 10.097/2000), havendo uma ampliação dos Contratos de Aprendizagem, pois todas as médias e grandes empresas passaram a ser obrigadas a contratar aprendizes. Além disso, houve a possibilidade de os Cursos de Aprendizagem ser ofertados por outras entidades, além daquelas vinculadas ao Sistema S.

Na atualidade, a Aprendizagem tem semelhanças com a que ocorria nas corporações de ofício, nas quais os aprendizes adquiriam vivências de uma profissão por meio do processo laboral e da imitação e vigilância dos mestres de ofício. Em ambos os modelos de Aprendizagem prática, os jovens apreendem saberes de naturezas diversas, que vão além dos saberes práticos, envolvendo inclusive o aprendizado das relações humanas. Outra similitude histórica é o público para o qual vem se destinando a Aprendizagem Profissional, composto por jovens de camadas sociais em vulnerabilidade, característica que se perpetua ao longo da história brasileira. Ainda assim, há de se considerar que ao acompanhar o curso dos tempos, com todas as subjacentes transformações sociais, econômicas, culturais, políticas e tecnológicas, é evidente que o ensino do ofício no atual sistema de Aprendizagem foi se adaptando.

Um das características mais distintas da Aprendizagem Profissional na atualidade é que a mesma contempla, ao contrário de épocas anteriores, não só a prática profissional, como também aspectos teóricos mais amplos, relacionados ao mundo do trabalho e a diversos outros contextos que permeiam a vida dos aprendizes. Ainda, há de se considerar como um dos aspectos positivos da Aprendizagem o fato dela se constituir como uma Política Pública de Estado, regulamentada por Lei Federal, que não está submeti-

da ao caráter temporário dos Governos, ao contrário de muitos Programas de Capacitação Profissional desenvolvidos nos últimos anos, que se caracterizaram pela transitoriedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Decreto N° 5.598, de 01 de dez. 2005. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 02 dez. 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5598.htm>. Acesso em: 11 abr. 2008.
- BRASIL. Decreto N° 5.241, de 22 ago. 1927. Cria o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Colégio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providências. *Coleção de Leis do Brasil*, Rio de Janeiro, 22 ago. 1927.
- BRASIL. Decreto N° 1.313, de 17 jan. 1891. Estabelece providências para regularizar o trabalho dos menores empregados nas fábricas da capital federal. *Coleção de Leis do Brasil*, Rio de Janeiro, 31 dez. 1891.
- BRASIL. Decreto N° 439, de 31 de maio de 1890. Estabelece as bases para a organização da assistência à infância desvalida. *Coleção de Leis do Brasil*, Rio de Janeiro, 31 maio 1890.
- BRASIL. Decreto-Lei N° 8.622, de 10 de jan. 1946. Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 12 jan. 1946. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaBasica.action>>. Acesso em: 25 set. 2009.
- BRASIL. Decreto-Lei N° 5.452, de 01 de maio 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 09 ago. 1943. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del5452.htm>. Acesso em: 25 set. 2009.

- BRASIL. Decreto-Lei Nº 5.091, de 15 de dez. 1942. Dispõe sobre o conceito de aprendiz, para os efeitos da legislação do ensino. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 31 dez. 1942. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaBasica.action>>. Acesso em: 25 set. 2009.
- BRASIL. Lei Nº 11.180, de 23 set. 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei Nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei Nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 set. 2005b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11180.htm>. Acesso em: 19 out. 2009.
- BRASIL. Lei 10.097, de 19 de dez. 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovado pelo Decreto-Lei Nº 5.452, de 01 de maio de 1943. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10097.htm>. Acesso em: 11 abr. 2008.
- BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 jul. 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 11 abr. 2008.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria Nº 1.003, de 04 de dez. 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, 05 dez. 2008. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/legislacao/portarias/2008/p_20081204_1003.pdf>. Acesso em: 28 set. 2009.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria Nº 615, de 13 de dez. 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 dez. 2007. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/legislacao/Portarias/2007/p_20071213_615.pdf>. Acesso em: 26 set. 2009.
- CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP, 2000a.

- CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: UNESP, 2000b.
- CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, N° 111, dez. 2000c. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-57420000003000003&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 02 jun. 2008.
- FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro, 1962. 2 v.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETS**. Campinas: Papirus, 2003.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 205-224.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Nacional, 1976.

TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ALUNOS DA ETEC CÔNEGO JOSÉ BENTO: IDENTIDADES E SINGULARIDADES DA PRIMEIRA TURMA DE ALUNOS NO COTIDIANO ESCOLAR DO ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONALIZANTE, EM JACAREÍ (1937-1940)

Júlia Naomi Kanazawa

Escola Técnica Estadual Cônego José Bento
do Centro Paula Souza

Em meio às leis que propiciaram a criação da Escola ou estabeleceram as diretrizes para o seu funcionamento, alunos, juntamente com funcionários e professores se constituíram e constituem em importantes protagonistas que sustentaram e sustentam a existência de uma instituição escolar. São pessoas singulares, de carne e osso, que tem uma história e que atribuíram e atribuem à vida escolar, múltiplos e importantes sentidos. Conhecer os alunos e perceber que eles não são uma categoria homogênea e abstrata se constitui não apenas numa necessidade, mas quase um dever dos educadores para realizar um trabalho adequado com eles.

Dessa forma, para conhecer melhor os alunos que estudaram em outro momento histórico da nossa Escola e contribuir para a construção da memória e história da Etec Cônego José Bento, este trabalho, tem como proposta investigar e estudar a primeira turma de alunos da escola, traçando o seu perfil: de onde vieram, quantos anos tinham quando ingressaram na Escola, como eram selecionados, quantos eram, eram frequentes, que disciplinas estudavam, quais foram os resultados no desempenho escolar, entre outros.

O corte temporal do presente estudo se delimita às décadas de 1930 a 1940, pois representa o período em que a primeira turma

alunos iniciou as atividades escolares em 27 de setembro de 1937, encerrando-as em 1940. Por outro lado essa delimitação, permite acompanhar a trajetória escolar dos estudantes individualmente, já que eram 54 alunos matriculados.

A pesquisa, de natureza histórica, foi realizada por meio da coleta, tabulação (tabelas e gráficos) e análise dos dados a partir da investigação nos livros de matrícula, de chamada, de notas (existentes no Centro de Memória da Etec Cônego José Bento), de prontuários (existentes no arquivo da Secretaria Acadêmica), do relatório escolar (existente no Arquivo Histórico e Público de Jacareí) e fontes imagéticas. Foi possível, por meio do estudo dessas fontes escolares, traçar o perfil dos alunos e visualizar práticas e elementos próprios da cultura escolar em determinado momento. O livro de notas, por exemplo, proporcionou uma reflexão sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas naquele momento.

Também foram levantados e sistematizados estudos relacionados à cultura e ao cotidiano escolar, bem como os relacionados ao método histórico, proposto pela Escola dos *Annales*.

O referencial teórico-metodológico dos *Annales*, tornou possível uma nova orientação para a pesquisa histórica quanto ao sujeito, objeto, tempo histórico e fonte histórica. Ela propõe a pesquisa histórica a partir de problemas e hipóteses e que exigem do pesquisador uma escolha, uma seleção, um interrogatório, uma conceituação, uma análise, uma síntese e uma conclusão do objeto. Outro referencial foi Chartier (1990), representante da chamada Nova História. Ele propõe um conceito de cultura como prática e sugere para o seu estudo as categorias de representação e apropriação. Os estudos de Azanha (1992), Julia (2001), Boto (2004), Faria Filho (2004), Gonçalves (2004), Vidal 2004 e Paulilo (2004), dentre outros, contribuíram para a análise sobre o cotidiano das práticas escolares, onde se pode encontrar a história das pessoas, do vivido, do sentido, do pensado.

Julia (2001) contribui com as definições de cultura escolar mais utilizadas pela área da História da Educação. Ele considera a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas

que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Faria Filho, Gonçalves, Vidal e Paulilo (2004) analisam como a cultura escolar vem sendo apropriada pela área da História da Educação brasileira enquanto categoria de análise. Os novos referenciais teóricos para interpretar o universo escolar, bem como a renovação de métodos têm se colocado como desafios no campo educacional brasileiro nos últimos trinta anos.

Nesse contexto, é necessário reconhecer a existência de uma cultura escolar que demanda e demandava uma investigação; que os trabalhos que tomam a cultura escolar como categoria de interpretação partem das diversas áreas disciplinares que compõe a pedagogia e marcadas pela interdisciplinaridade e que, no que tange à historiografia educacional, a categoria cultura escolar vem subsidiando as análises históricas e assumindo visibilidade nos eventos do campo. A preocupação com a problemática da cultura escolar despontou no âmbito de uma viragem dos trabalhos históricos educacionais decorrentes, por um lado, do cenário descrito no início deste artigo e, por outro, de uma aproximação cada vez mais fecunda com a disciplina de história, seja pelo exercício de levantamento, organização e ampliação da massa documental a ser utilizada nas análises, seja pelo acolhimento de protocolos de legitimidade da narrativa historiográfica.

Entre os pesquisadores brasileiros que têm buscado entender a noção de cultura escolar, os autores destacam aqueles que se dedicam a investigar os impressos pedagógicos e sua importância como estratégia de difusão de modelos e ideias pedagógicas, bem como a análise das práticas de apropriação a que tais objetos culturais estão sujeitos.

Alguns desafios, segundo os autores, precisam ser levados em conta ou enfrentados para o prosseguimento das investigações e para o aprofundamento teórico-metodológico. Um dos mais importantes, é a ausência de pesquisas de base no âmbito da história da educação; o outro é o aprofundamento da substantiva contribuição da história cultural nos estudos brasileiros.

Sacristán (2005) foi o teórico considerado para abordar o conceito de aluno, uma categorização, que segundo ele é carregada de significados sociais e culturais.

SINGULARIDADES DA PRIMEIRA TURMA DE ALUNOS (1937-1940)

O que é ser aluno? O conceito de aluno aqui adotado leva em consideração mais do que a denominação para o destinatário final de um sistema educativo. É também uma categorização carregada de significados sociais e culturais que ultrapassa em muito aquilo que habitualmente designa. Segundo Sacristán,

As famílias, voluntária ou forçosamente, isolaram os meninos e mais tarde as meninas da sociedade dos adultos, transformando-os em alunos. Ser *aluno* é ser *estudiante* (aquele que estuda) ou *aprendiz* (aquele que aprende); são categorias descritivas de uma condição que supõe trazer unidos determinados comportamentos, regras, valores e propósitos que devem ser adquiridos por quem pertence a essa categoria. Criadas, propostas e impostas pelos adultos no âmbito da instituição escolar, que fixa suas próprias regras, tais categorias proporcionam uma nova identidade àqueles que têm essa condição que é reconhecida socialmente. (...). Ser aluno é uma maneira de se relacionar com o mundo dos adultos, dentro de uma ordem rígida por certos padrões, por intermédio dos quais eles exercem sua autoridade, agora com a legitimidade delegada pelas instituições escolares. (SACRISTÁN, 2005, p. 125)

Por que são singulares? Sacristán (2005, p. 152) afirma que “a primeira condição singular do aluno é a de ser um sujeito cuja existência real se deriva do fato de se ver confrontado com as demandas de uma instituição carregada de história”.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo estudar a primeira turma de alunos da Etec, considerando cada um como ser singular.

A PRIMEIRA TURMA DE ALUNOS DA ETEC CÔNEGO JOSÉ BENTO

Investigando o livro de matrículas de 1937, encontram-se os protagonistas da primeira turma de alunos da Etec Cônego José Bento, na época denominada Escola Profissional Agrícola Industrial Mista de Jacareí. Foram 54 alunos matriculados no curso de iniciação agrícola e que iniciaram suas atividades escolares em 27 de setembro de 1937.

No curso eram ministradas aulas de cultura geral – Português, Matemática, Ciências Naturais, Geografia e História do Brasil, Geografia e História Geral, Francês – aulas de cultura técnica – Agricultura, Criação de Animais Domésticos e Desenho – e práticas educativas – Trabalhos Práticos de Campo e Oficinas, Canto Orfeônico, Educação Física e Oficinas. O ensino da seção técnica agrícola visava o preparo do solo, as demarcações, a irrigação, a drenagem, as sementeiras, os tratamentos das sementes, o preparo das mudas, os tratamentos das culturas, as adubações, as podas, as colheitas, a embalagem e conservação dos produtos, o preparo das forragens e seleção de sementes, além dos conhecimentos relacionados à avicultura, sericultura, cunicultura, piscicultura, dentre outros.

Os conhecimentos adquiridos nas matérias da seção propedêutica eram aplicados nos trabalhos de campo, como elaboração de relatórios; pedidos de materiais; cálculos de áreas, de produção, de quantidade de plantas existentes; alinhamentos, demarcações, levantamento de áreas; elaboração de mapas, com aplicação de escalas; observações relativas à germinação, desenvolvimento das plantas, estrutura de órgãos vegetais, identificação das espécies de plantas; identificação zoológica dos animais e cálculos de adubação, reconhecimento dos tipos de solo e pragas vegetais, dentre outras.

Os alunos do curso poderiam obter o equivalente ao curso ginásial. Para serem admitidos, os alunos eram submetidos aos exames de admissão, requeridos antecipadamente ao diretor da Escola. Dentre as exigências, destacava-se a idade 12 anos completos e menos de 17 anos. O exame de admissão constava de uma prova es-

crita de Português e aritmética, em nível de 4º ano primário e eram avaliadas por notas, de 0 a 10, com exigência de nota 5 no conjunto e 4, por matéria, para aprovação.

Os alunos trabalhavam no campo das 7h às 10h. A fazenda era o centro propulsor do ensino agrícola. Era o departamento experimental da Escola e foi dotado de benfeitorias, ano a ano, para torná-la um ambiente propício ao trabalho rural. Nela havia um campo escola e campos experimentais, onde várias culturas eram plantadas, para proporcionar aos aprendizes o ensino racional e prático. Além disso, no âmbito do campo escola, criavam-se animais e aves de pequeno porte. Os jovens eram ensinados a trabalhar na agricultura, pelo aprender fazendo, o que, conseqüentemente, dava-lhes uma profissão.

Das 10h às 12h, descansavam. Das 12h às 15h, algumas vezes, até às 16h, tinham aulas teóricas. Das 15h às 17h eram distribuídos pelas oficinas de carpintaria, ferraria, alvenaria, selaria, piscicultura, apicultura e aviário.

Com o lema de que no Brasil, as profissões de mestre e a de técnico agrícola eram das mais nobres e indispensáveis e que garantiria a estabilidade econômica do Brasil, à Escola Agrícola, no período que se refere o nosso estudo, coube principalmente, dar uma profissão agrícola aos jovens, ensinando-os a trabalharem na agricultura e na criação.

Quantos anos tinham esses alunos na época? A idade dos alunos variava entre 11 e 18 anos. A maioria tinha entre 14 e 15 anos (31% e 28%, respectivamente).

Embora a idade mínima exigida para a matrícula na seção masculina fosse de 13 anos, conforme consta no artigo do Decreto Nº 7.319, oito alunos não atendiam à essa exigência.

Grande parte dos alunos (95%) nasceu em Jacareí, lugar onde a Escola também se localizava. Outros nasceram nos vários municípios localizados no estado de São Paulo; em outro estado – Minas Gerais, ou ainda, em outro país – Japão.

Idade dos alunos

Idade	Quantidade
11	1
12	7
13	9
14	17
15	15
16	3
17	1
18	1

Naturalidade dos alunos

Naturalidade	Quantidade
Olympia	1
São José dos Campos	1
São Paulo	4
Jacaré	27
Santa Branca	1
São Bento do Sapucahy	1
Caçapava	2
Piraju	2
Nazareth	1
Minas Gerais	3
Taubaté	4
Pindamonhangaba	1
Tambaú	1
Japão	1
Iguape	1
Aparecida	1
Sertãozinho	1

Em Jacareí, os alunos residiam, na sua grande maioria na zona urbana.

Residência dos alunos

Local	Quantidade
Zona rural de Jacareí	8
Zona urbana de Jacareí	44
Caçapava	2

78% dos pais dos alunos eram de nacionalidade brasileira. Outros pais eram de nacionalidade espanhola, japonesa, italiana, alemã e síria.

Nacionalidade dos pais

Nacionalidade	Quantidade
Hespanhol	1
Japonez	2
Italiana	6
Brasileira	42
Alemã	1
Síria	2

Dezesseis alunos eram órfãos de pais, seis eram órfãos de mãe e cinco eram órfãos de pai e mãe.

Situação familiar dos alunos

	Quantidade
Órfão de pai	16
Órfão de mãe	6
Órfão de pai e mãe	5

Dos 54 alunos, 24 estudavam e eram internos ; e os outros, 25, somente estudavam na Escola. Ao término das aulas, eles retornavam às suas respectivas residências.

Regime de internato e externato dos alunos

	Quantidade
Interno	24
Externo	25
Sem declarações	4

Os alunos, geralmente órfãos, eram admitidos no regime de internato, conforme previa o artigo 6º do decreto Nº 7.319.

Artigo 6º – Serão mantidos pelo Governo do Estado até trinta e cinco alumnos internos, de preferência orphams, com residência de cinco annos, pelo menos, na região do Estado servida pela Estrada de Ferro Central do Brasil, desde que satisfaçam os requisitos exigidos para a matricula nos cursos agrícolas. (Decreto Nº 7.319, 5 jul. 1935)

Para a sua manutenção em internato, os alunos deveriam trazer botina para trabalhar, sapatos para sair, roupas para trabalhar, preferivelmente calças de brim ou macacões de brim, sempre em triplicata, camisas, cuecas ou calções, roupas para sair, pijamas, meias, lenços, escovas, pastas de dentes, pentes e objetos de uso pessoal.

A Escola fornecia cama, mesa, roupa lavada e passada, assistência médica e assistência dentária. Além disso, ela mantinha o grêmio estudantil, cinema semanal ou quinzenal, na própria Escola, cabeleireiro pago e a cooperativa escolar.

Ao longo da trajetória escolar, 34 alunos foram eliminados do curso que ingressaram; 32 a pedido e 2 em razão de mudança para outro lugar.

Eliminação dos alunos

Causa	Quantidade
A pedido	32
Mudança	2

Um aspecto notório foi a desistência de um grande número de alunos – 50% – ao longo do curso. Que motivos levaram esses estudantes a desistir do curso? É um dos questionamentos que se coloca no presente. Foi a necessidade de trabalhar para ajudar a família? O curso não correspondeu às expectativas dos alunos? As exigências do curso eram muitas?

Os 54 alunos matricularam-se no curso agrícola que formava operários, mestres de cultura, capatazes ou administradores agrícolas.

Os alunos que cursavam a iniciação agrícola e a mestría agrícola, com duração total de quatro anos, poderiam obter o equivalente ao curso ginasial. O certificado de mestre agrícola, permitia aos alunos o direito de prosseguirem o curso de técnico agrícola em qualquer escola do Estado de São Paulo ou federal, respeitando a legislação vigente da lei federal do ensino agrícola, do Ministério da Agricultura, equivalente ao curso científico.

Os alunos estudavam no período diurno. Trabalhavam no campo das 7h às 10h. Das 10h às 12h, descansavam. Das 12h às 15h, algumas vezes, até às 16h, tinham aulas teóricas. Das 15h às 17h eram distribuídos pelas oficinas de carpintaria, ferraria, alvenaria, selaria, piscicultura, apicultura e aviário.

Conforme o livro de notas de 1938, as aulas teóricas englobavam as disciplinas de Português, Geografia, História, Desenho, Aritmética, Higiene, Agricultura Geral, Ciências Zootecnia e Veterinária. Os alunos eram avaliados com notas, em escalas de 0 a 100.

IDENTIDADES E TRAJETÓRIAS DA PRIMEIRA TURMA DE ALUNOS (1937-1940)

Pela sua singularidade e importância no processo de educação escolar, cada aluno merece ser biografado. Por meio da trajetória de cada um deles, será possível recontar um pouco da história, além da oficial.

A biografia, enquanto gênero, está sendo retomada pela historiografia, principalmente pelos historiadores franceses, integrantes da chamada Nova História. A historiografia brasileira também tem retomado esse gênero. Em ambos é marcante o interesse pela recuperação de trajetórias singulares.

As biografias recentes, elaboradas tanto por historiadores como pelos jornalistas, demonstram a preocupação em relacionar o indivíduo ao seu contexto. Não só os grandes personagens ou heróis merecem este tratamento, mas também as pessoas comuns, de diversas condições sociais e econômicas.

Ginzburg ressaltou a importância da história dos indivíduos das classes mais baixas. Segundo ele,

Alguns estudos biográficos mostraram que um indivíduo medíocre, destituído de interesse por si mesmo – e justamente por isso representativo – pode ser pesquisado como se fosse um microcosmo de um estrato social inteiro num determinado período histórico [...].” (GINZBURG, 1989, p. 27)

O próprio Ginzburg demonstrou isso com o moleiro Menocchio, desfazendo a ideia de que as pessoas dos grupos populares estavam excluídos de serem biografados.

Observa-se também nas biografias atuais, a preocupação em recuperar diferentes aspectos dos personagens, como os sentimentos, o inconsciente e a cultura.

Por outro lado, alguns estudiosos, como Pierre Bordier, criticaram o método das histórias de vida.

Sem a pretensão de invadir a vida de um personagem ou de expor seus segredos e respeitando a sua memória, a intenção deste

trabalho, enquanto historiadora, foi recuperar a identidade e trajetória de cada um dos alunos da primeira turma; não se constituindo necessariamente em extensas biografias, apenas fragmentos, dada à limitação dos documentos disponíveis.

Destaca-se a seguir, dentre os alunos da primeira turma, a trajetória de vida de Antonio Nunes Júnior, que desempenhou funções públicas em Jacareí.

ANTONIO NUNES DE MORAIS JUNIOR

Antonio Nunes de Moraes Júnior, conhecido como Toninho Nunes, nasceu no dia 21 de dezembro de 1921, em São José dos Campos, São Paulo. Filho de Antonio Nunes de Moraes e Maria Luzinda de Moraes. Seu pai foi funcionário público.

Na época da sua matrícula, em 1937, era órfão de mãe e era interno, embora residisse em Jacareí.

Em março de 1939, no 2º ano do curso agrícola, obteve a média 40, na primeira nota de aplicação anual. Na segunda nota de aplicação anual, ocorrida em junho de 1939, obteve a média 16,66. Nessa mesma data, prestou o exame e obteve as médias 53 e 50 (1ª nota de exame). Na terceira nota de aplicação anual, em agosto de 1939, obteve as médias 62 e 65. Na quarta nota de aplicação anual, realizada em novembro de 1939, obteve as médias 55 e 58,33. Suas médias na segunda nota de exame, realizada no mês de novembro de 1939 foram 58 e 66,6.

Seu desempenho escolar ao longo do curso, conforme consta no livro de matrículas foi:

1938

Matérias	Média geral
Português	70
Geografia	60
História	40
Desenho	65
Aritmética	55
Higiene	75
Ciências	50
Zootecnia	55
Agricultura geral	80

1939

Matérias	Média geral
Português	58,3
Geografia	80
História	55,8
Desenho	42
Aritmética	68
Higiene	69,1
Ciências	55,3
Zootecnia	51,3
Agricultura geral	52,1
Alvenaria	50
Ferraria	50

Em março de 1940, na sua primeira nota de aplicação anual obteve a média 71,66.

No 2º bimestre de 1940, suas notas de aplicação nas matérias de Desenho, Zootecnia, Tecnologia, Economia, Agricultura e Química foram respectivamente 80, 90, 65, 80, 67,50 e 75.

As notas obtidas no exame do 1º semestre de 1940 foram Desenho, 80; Zootecnia, 100; Tecnologia 55; Economia, 100, Agricultura 75 e Química 55.

Concluiu seus estudos em 1940. Mais tarde tornou-se funcionário da própria Escola.

Na sua juventude, foi integrante da Força Expedicionária Brasileira, como pracinha e combateu na Segunda Guerra Mundial, em 1944, na Itália.

Como homem público, foi vereador nos anos de 1956 a 1959 e de 1964 a 1968, e prefeito, no período de 1960 a 1963 e no período de 1973 a 1976.

No segundo mandato como prefeito, teve como vice o então médico pediatra, Thelmo de Almeida Cruz, que, anos mais tarde, viria a se tornar prefeito de Jacareí, também por dois mandatos.

Era seguidor político de Janio Quadros, ex-presidente da República do Brasil.

Faleceu no dia 18 de agosto de 2009, aos 87 anos, em decorrência de problemas respiratórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente estudo foi possível traçar o perfil da primeira turma de alunos da Etec Cônego José Bento: de onde vieram, quantos anos tinham quando ingressaram na Escola, onde moravam, qual era a nacionalidade dos pais, qual era a situação familiar, quantos eram, que disciplinas estudavam, quantos desistiram ao longo do curso, entre outros.

Ao longo da trajetória escolar, observou-se uma particularidade, a eliminação de um número muito grande de alunos. Dos 54 alunos matriculados inicialmente, 34 desistiram. Apenas 20 concluíram o curso. Que motivos levaram esses estudantes a desistir do curso? É um dos questionamentos que se coloca no presente. Foi a necessidade de trabalhar para ajudar a família? O curso não correspondeu às expectativas dos alunos? As exigências do curso eram muitas?

Por outro lado, foi possível recuperar a trajetória de vida de um dos alunos, que chegou a desempenhar uma função pública no município de Jacareí, em seus diferentes aspectos.

Além disso, com esse estudo, baseado em fontes abrigadas no Centro de Memória ETEC Cônego José Bento, se amplia o conhecimento sobre a história da Etec Cônego José Bento. Desde a sua criação e posterior funcionamento, o Centro de Memória, que abriga diversos documentos escolares, desde os administrativos até os pedagógicos, tem contribuído, por meio de atividades de pesquisa e estudo, para a consolidação de valores, para a formação da cidadania e para a construção da memória da história da educação brasileira, principalmente do ensino técnico no estado de São Paulo.

FONTES

Decreto Nº 7.073, 6 de abr. 1935.

Decreto Nº 7.319, 5 jul. 1935.

Decreto Nº 10.210, 22 de mai. 1939.

Diário de Jacareí, 20, 21 ago. 2009.

Fotografia de alunos organizando o campo, Jacareí, São Paulo, década de 1930, Acervo: Centro de Memória Etec Cônego José Bento.

Fotografia de alunos na aula de avicultura, década de 1930. Acervo: Centro de Memória Etec Cônego José Bento.

Fotografia de alunos na oficina de carpintaria, década de 1930. Acervo: Centro de Memória Etec Cônego José Bento.

Livro de chamada, 1 mar. 1940.

Livro de frequência, 1939-1941.

Livro de matrículas, 1 set. 1937.

Livro de notas, 1938.

Relatório escolar, 1937.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.
- BONATO, Nilda Marinho da Costa. Os arquivos escolares como fonte para a história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: Autores Associados, Nº 10, jul./dez. 2005, p. 193-220.
- BORGES, Vavy Pacheco. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. 2. ed., São Paulo: T. A Queiróz, Editora da Universidade de São Paulo, 1987.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivido da memória: ensaios de psicologia social**. 2. ed., São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOTO, Carlota. Sobrevivências do passado e expectativas de futuro: a tradição escolar na cultura portuguesa. In: MENEZES, Maria Cristina (org.). **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 473-520.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales, 1929-1989**. Tradução de Nilo Odália, São Paulo: UNESP, 1991.
- BURKE, Peter. **A escrita da História: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes, São Paulo: UNESP, 1992. (Biblioteca básica)
- CHARTIER, Roger. **História cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990
- CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tabula rasa do passado? Sobre a História e os historiadores**. São Paulo: Ática, 1995.
- DE CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- DE CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 14. ed., Rio de Janeiro: Vozes, 1990.
- DUBY, Georges. **Guillaume Le Maréchal**. France: Fayard, 1984.

- FERREIRA, Marieta Moraes e AMADO, Janaína (org.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed., Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.
- GINSBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. Tradução de Antonio da Silveira Mendonça, São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: Autores Associados, N° 1, jan./jun. 2001, p. 9-44.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed., Campinas, SP: UNICAMP, 2003.
- LE GOFF, Jacques. **História: novos objetos**. Tradução de Terezinha Marinho, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- MENDONÇA, Sonia Regina de. **Estado e ensino agrícola no Brasil: da dimensão escolar ao extensionismo-assistencialismo, 1930-1950**, Rio de Janeiro: UFF, 2006.
- MENEZES, Maria Cristina (org.). **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: Autores Associados, N° 10, jul./dez. 2005, p. 75-100.
- MORAES, C. S. V.; ALVES, J. F. (orgs.). **Escolas profissionais públicas do estado de São Paulo: uma história em imagens (álbum fotográfico)**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2002.
- MORAES, C. S. V.; ALVES, J. F. (orgs.). **Contribuição à pesquisa do ensino técnico no estado de São Paulo: inventário de fontes documentais**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2002.
- PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes, Porto Alegre: Artmed, 2005.

A REFORMA DO ENSINO TÉCNICO SEGUNDO OS PROFESSORES: ESTUDO EM DUAS ESCOLAS TÉCNICAS INDUSTRIAIS GAÚCHAS

Elisabete Zardo Búrigo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Introdução

A “reforma do ensino técnico” desconstituiu uma modalidade de ensino médio profissionalizante configurada ao longo do século vinte, no Brasil, e uma ampla gama de experiências curriculares construídas como variantes dessa modalidade. O Decreto Federal Nº 2.208/97, que deflagrou a reforma, determinou a separação entre currículos e matrículas do ensino médio e do ensino técnico, ou entre a formação geral e a formação técnica e profissional. O Decreto Nº 5.154/2004 restabeleceu a possibilidade do ensino técnico integrado ao médio, revogando o Decreto Nº 2.208/97, mas não pôde suspender os seus efeitos. Na ampla maioria das escolas técnicas, públicas ou privadas, prevaleceu a oferta do ensino técnico separado do médio; em muitas instituições federais o ensino técnico deixou de ser ofertado, a partir da reforma; e, mesmo nas escolas que optaram pelo modelo da integração, os currículos dos cursos técnicos, por diversos motivos, já são bem diversos daqueles praticados antes da reforma.

O presente trabalho apresenta reflexões produzidas a partir de investigação realizada no período de transição entre o antigo

ensino médio técnico e a “nova educação profissional” configurada pelo Decreto Nº 2.208/97 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, estabelecidas pela Resolução Nº 4/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. A investigação foi realizada em duas escolas técnicas estaduais do Rio Grande do Sul que ofertavam cursos tradicionalmente classificados como “industriais”. A pesquisa foi motivada pelo interesse em investigar como a memória – recente – do ensino médio técnico se faria presente no planejamento e na implementação, pelos professores, dos novos cursos técnicos (BÚRIGO, 2004).

O momento foi considerado particularmente favorável à investigação, uma vez que a participação dos professores nesse planejamento requeria o debate, a negociação e a avaliação dos currículos, favorecendo a explicitação de interesses, disposições, modos de pensar, convergências e dissonâncias.

A opção pelas escolas estaduais como campo de investigação foi motivada, em parte, pela hipótese da interveniência, na implementação da reforma, de um governo estadual que declaradamente opunha-se à política de educação profissional do governo federal. Mas essa opção também justifica-se pela importância histórica e pelas dimensões de uma rede pública de escolas técnicas que contrastam com a escassez de estudos que a tomaram como objeto ou como âmbito de estudo.

A análise produzida a partir da investigação permitiu identificar traços do extinto ensino técnico no planejamento dos novos cursos, criados na vigência do Decreto Nº 2.208/97. A análise também mostrou que a memória ainda viva da experiência curricular vivenciada até então se fez presente nas reações dos professores à reforma e às pressões do mundo do trabalho, e influenciaram suas interpretações e apropriações das normas e orientações governamentais.

Ao apresentarmos alguns resultados relativos à participação dos professores nos processos peculiares de transição do antigo ensino técnico para a “nova educação profissional” nas duas escolas gaúchas, pretendemos contribuir para a compreensão dos efeitos da “reforma do ensino técnico”, de um lado, e, de outro, lançar luz

sobre as experiências curriculares por ela desconstituídas, contribuindo para a construção de sua memória. Pretendemos também contribuir para uma reflexão mais ampla sobre como as políticas governamentais para a educação profissional impactam as escolas e incidem sobre práticas e culturas escolares forjadas em cada estabelecimento, constituídas também sob o efeito de políticas implementadas em outros tempos.

Metodologia da pesquisa

Foram tomadas como âmbito de estudo a Escola Técnica Estadual Parobé, situada em Porto Alegre, cujas origens remontam ao início do século vinte, e a Escola Técnica Estadual Monteiro Lobato (CIMOL), situada em Taquara, região da indústria calçadista, criada no início dos anos 1960.

A pesquisa de campo baseou-se em entrevistas semi-estruturadas com professores, realizadas entre 2001 e 2003, e na análise dos planos curriculares produzidos durante a reforma. Além dos diretores, supervisores e assessores, foram entrevistados professores dos cursos de mecânica, eletricidade e eletrônica de cada uma das escolas, totalizando vinte e quatro professores desses cursos entrevistados na Escola Parobé e nove professores no CIMOL. A coleta de dados abrangeu também outras fontes documentais, observações de aulas e de eventos escolares e questionários aplicados a estudantes. Buscou-se analisar como práticas e modos de pensar sobre o ensino técnico partilhados entre os professores de cada estabelecimento participaram da configuração de suas reações à política governamental.

Tendo em vista a compreensão do cenário e das condições em que os professores se moviam, e de como haviam sido interpelados a participar do planejamento dos novos cursos, foram analisados também os seguintes conjuntos de documentos: normas e orientações governamentais repassadas às escolas, referentes ao planejamento dos novos cursos técnicos; normatizações relativas ao ensino técnico de períodos anteriores e documentos e trabalhos relativos à trajetória de cada uma das escolas tomadas como âmbito de estudo.

Apresentamos, a seguir, alguns elementos da trajetória do ensino técnico industrial que consideramos relevantes para a compreensão do contexto da reforma e das ações dos professores nas escolas.

O ensino médio técnico como momento de uma trajetória

No período que antecedeu a reforma, o ensino técnico ocupava um lugar secundário, quase marginal nos debates sobre a política educacional.

Os educadores comprometidos com a bandeira da educação pública de qualidade, que se mobilizaram para incidir na discussão da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, após a promulgação da Constituição de 1988, estavam sobretudo engajados na defesa da universalização da educação básica e na construção da chamada “escola unitária” (MORAES; LOPES NETO, 1993). O ensino técnico era, nas manifestações desses educadores, frequentemente retratado como rígido, tecnicista, resquício de uma dualidade histórica entre um ensino propedêutico e outro voltado para a inserção imediata no mercado de trabalho, que se almejava superar.

Nos discursos oficiais, o ensino técnico era criticado sob um outro prisma. Era descrito como defasado e inadequado às necessidades da esfera produtiva, herança de um modelo econômico baseado na proteção à indústria nacional, um modelo pouco dinâmico que não requeria a iniciativa nem a aprendizagem continuada dos trabalhadores. A rede federal de escolas técnicas era também criticada pelos altos custos e pela alegação de uma “vocação” propedêutica, de que a qualidade do ensino ofertado atraía jovens das camadas médias mais interessadas no ingresso no ensino superior do que na formação técnica.

A trajetória através da qual se constituiu o ensino médio técnico é, contudo, mais complexa e interessante do que sugerem uma e outra perspectiva.

A combinação de elementos teóricos e práticos na formação profissional esteve presente desde os primórdios do Instituto Técnico-Profissional (ITP), posteriormente Instituto Parobé. Stepha-

nou (1990) situa a criação do Instituto Técnico-Profissional (ITP) no contexto do processo de industrialização em curso no final do século dezenove e início do século vinte, no Rio Grande do Sul. E sublinha que o Instituto distinguia-se daquelas instituições educativas existentes até então, nas quais o ensino rudimentar de um ofício atendia a fins predominantemente assistencialistas ou correcionais. Segundo o projeto de seus fundadores, o ITP deveria dedicar-se à formação de mestres e contra-mestres para a indústria local, enquanto o Ginásio do Rio Grande do Sul seria o espaço dedicado à formação dos futuros engenheiros. Essa lógica dual foi, contudo, logo colocada em questão: segundo estudo divulgado pelo Centro de Educação Técnica do Rio Grande do Sul no início dos anos 1970 (CETERGS, 1971), aos concluintes do curso profissional técnico do Instituto era assegurada, já nos anos 1920, a inscrição nos cursos superiores mantidos pela Escola de Engenharia.

A constituição do sistema de ensino industrial, em 1942, seguiu a lógica da dualidade, estabelecendo restrições ao prosseguimento de estudos por parte dos concluintes do primeiro e do segundo ciclos. Também o âmbito de ação dos técnicos diplomados foi delimitado pela Resolução Nº 51 do Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura (CFEA), de 1946, que autorizou o registro especial, como “técnicos diplomados”, da primeira turma de técnicos formados no âmbito da nova legislação, atribuindo-lhes o papel de “auxiliares” dos engenheiros (CUNHA, 1977, p. 32).

As demandas sociais de reconhecimento do valor dos diplomas, de um lado, e as alterações curriculares produzidas no quadro de uma relativa autonomia do sistema educativo, de outro, ensejaram uma progressiva aproximação e equiparação do ensino industrial ao ensino secundário propedêutico. Esse processo foi completado com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024, de 1961 (CUNHA, 2000). O ensino industrial era caracterizado pela nova Lei como um dentre os vários ramos do ensino médio. O primeiro ciclo passou a denominar-se “ginásio industrial”, sem o caráter finalístico de formação de artífices e mais assemelhado ao prestigiado ginásio do ramo propedêutico. O diploma de técnico, recebido ao final do segundo ciclo, possibilitava

a continuidade de estudos em nível superior, independentemente da área pretendida.

Também a composição do quadro de professores do ensino industrial foi se modificando ao longo do século vinte. O regulamento do Instituto Parobé, aprovado em 1923, distinguia os “professores”, responsáveis pelas disciplinas teóricas, dos “mestres”, responsáveis pelas oficinas ou pelo ensino prático (STEPHANOU, 1990), especializados no seu ofício mas sem requisitos de escolaridade mínima. A elevação dos requisitos de escolaridade dos professores do ensino técnico inscreveu-se no processo de progressiva aproximação entre o ensino industrial e o secundário propedêutico, a partir dos anos 1940. A exigência de licenciatura para atuação no secundário foi acompanhada da requisição de habilitação específica para o ensino das disciplinas técnicas. À equivalência formal entre disciplinas de formação geral e de “formação especial”, estabelecida pela Lei Nº 5.692/71, correspondeu a determinação da formação desses professores através de licenciatura plena, exigência reiterada mais tarde pela nova Lei de Diretrizes.

Podemos afirmar, então, que ao longo do século vinte a educação profissional foi progressivamente “escolarizada”, no sentido que Vincent, Lahire e Thin (2001) atribuem ao termo: a formação profissional foi sendo postergada e precedida de uma escolarização prévia de maior duração – alfabetização, ensino primário e ensino de primeiro grau; os conhecimentos científicos e os saberes escriturais de um modo geral foram ganhando importância face aos conhecimentos práticos, transmitidos através da oralidade ou construídos diretamente através da experiência; do mesmo modo, a composição do quadro docente foi se modificando com a valorização dos títulos e da formação acadêmica e a extinção da figura do professor “mestre de ofício”. A equiparação dos diplomas também modificou as expectativas dos alunos relativas ao ensino técnico: ao invés de constituir-se num ponto de chegada, numa opção irreversível de trajetória profissional, o ensino técnico passou a constituir-se, crescentemente, em via de acesso ao ensino superior nas mais variadas áreas.

O alvo da reforma foi essa educação profissional escolarizada, e não aquela assistencialista e orientada para o trabalho manual

do século dezenove, ou aquela desenvolvida fora do sistema escolar, voltada para o cumprimento de uma função específica e para o manejo de um determinado equipamento, e nem mesmo aquela dos anos 1940, terminal pelo impedimento da continuidade de estudos.

A reforma do ensino técnico como política governamental

No discurso governamental, a reforma foi anunciada como sendo norteada por dois princípios: a flexibilização da educação profissional no plano organizativo e no plano curricular (Brasil. MEC, 1998, p.12) e a adequação “quantitativa e qualitativa do processo educativo ao mundo do trabalho” (BRASIL.MEC.SEMTEC, 1999). O setor produtivo era descrito no discurso oficial como dinâmico, marcado por “surpreendentes avanços tecnológicos”, determinando “novas expectativas relativas ao desempenho dos profissionais”, enquanto os sistemas educacionais seriam “obsoletos, quer na sua concepção, quer na oferta de cursos ou no estágio tecnológico em que se encontram” (BRASIL. MEC, 1998, p. 1). Pesquisas de mercado e a participação das empresas na gestão das escolas seriam, nessa perspectiva, mecanismos eficazes de orientação das decisões sobre os currículos e oferta de vagas.

Através do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), as escolas foram pressionadas a diversificar a oferta de vagas e a elevar o número de diplomados, ampliando a oferta dos chamados “cursos básicos” – de curta duração e sem vínculo com a escolaridade –, introduzindo terminalidades intermediárias nos currículos – em atendimento a demandas do mercado de trabalho – e reduzindo a carga horária, a duração e as exigências dos cursos técnicos.

A lógica proposta pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (Resolução CNE/CEB Nº 4/99) também era a da adequação dos cursos à dinâmica da chamada esfera produtiva. Os novos planos de curso deveriam ser estruturados em torno de “competências profissionais”, segundo vinte áreas que corresponderiam ao agrupamento ou aglutinação de atividades por similaridade de propósitos, objetos e processos de produção (BRA-

SIL. MEC, 1998, p.12). As competências profissionais são descritas nas Diretrizes como “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades” referidas ao “desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (Resolução CEB/CNE Nº 4/99, artigo 6º).

Os perfis de competência por área profissional foram detalhados nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, que introduziram no planejamento curricular as categorias de “funções” e “subfunções” características dos processos produtivos de cada área. Ao invés das habilitações tradicionais segundo áreas técnicas como a mecânica ou a eletrônica, são propostas no documento habilitações que agrupariam funções no interior de cada subárea como, por exemplo, “produção de produtos eletrônicos” ou “manutenção de equipamentos eletrônicos” (BRASIL. MEC, 2000, p. 55-6).

O documento denominado “Orientações para a formulação e apresentação dos cursos técnicos com base na Resolução CNE/CEB Nº 4/99”, elaborado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), referia-se às competências como diretamente observáveis e capazes de produzir “os resultados esperados nos alunos” (BRASIL. MEC. SEMTEC, 2001, p. 8). A insistência na inclusão, nos currículos escolares, de “situações reais ou similares do processo produtivo” (Ibid., p. 8-9), indica a expectativa da constituição das competências através da simulação das atividades a serem desempenhadas no exercício das funções mencionadas anteriormente.

A análise dos documentos governamentais indica, então, que a adequação da educação profissional ao mundo do trabalho era proposta segundo uma lógica de formação especializada, dirigida para o exercício de funções produtivas específicas e, mais ainda, para o desempenho de determinadas atividades. A simulação dessas atividades seria a garantia da aquisição das “competências” desejáveis, antecipando os treinamentos nos locais de trabalho e trazendo para o âmbito da escola responsabilidades tradicionalmente atribuídas às empresas. No âmbito das escolas, a separação entre ensino médio e técnico permitiria a redução dos prazos de formação, o aumento na oferta de vagas e a modificação dos currículos segundo

as demandas pontuais e imediatas do setor produtivo. A redução da carga horária e da duração dos cursos era compatível com a lógica da especialização – o ensino técnico deveria ser orientado para a aquisição dos saberes práticos aplicáveis nas situações de trabalho, desocupando-se dos conhecimentos teóricos que eram considerados como atribuições do ensino médio. A especialização dos cursos era naturalizada segundo uma lógica de superposição de formações: o diploma de técnico segundo uma área profissional deveria ser substituído por credenciais específicas acumuladas em trajetórias de formação flexíveis.

A escola técnica, enfim, segundo a lógica da “nova educação profissional”, deixava de ser o espaço de constituição de técnicos, de socialização numa cultura técnica e de constituição de identidades profissionais, para converter-se em lugar de passagem, de aquisição de capacidades específicas e de obsolescência previsível. Esse processo é bem sintetizado pela expressão utilizada por Moraes (1999, p. 16), quando se refere à “descolarização” do ensino técnico.

O planejamento dos novos cursos técnicos

No Rio Grande do Sul, a Resolução Nº 232 do Conselho Estadual de Educação, de 13 de agosto de 1997, determinou que a separação entre ensino médio e técnico prevista pelo Decreto Nº 2.208/97 ocorresse já no ano letivo de 1998. Após um período de tensão entre o Conselho e a Secretaria da Educação, que solicitava o alargamento dos prazos, a separação foi efetivada com o ano letivo de 1998 já em andamento. Em 1999, os cursos técnicos já foram ofertados através de vagas e matrículas distintas das do ensino médio. Nas duas escolas aqui tomadas como âmbito de estudo, os novos cursos foram ofertados com a carga horária de 1.200 horas e com a duração prevista de três semestres, prazos mínimos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Essa, contudo, foi apenas a primeira fase de implementação da reforma. Atendendo às Diretrizes Curriculares, as escolas tinham

a incumbência de produzir os novos planos de curso, a serem submetidos à apreciação do Conselho Estadual de Educação. Esse planejamento prosseguiu durante os anos de 2000 e 2001, com ampla participação dos professores dos cursos técnicos, nas duas escolas. Quando iniciamos a pesquisa de campo, em 2001, o planejamento ainda estava em curso; em 2002 e 2003, os novos planos estavam sendo já aplicados, caracterizando então uma segunda fase de implementação da reforma.

O primeiro elemento a ser destacado em relação a esse planejamento é que, resistindo às pressões externas para o aligeiramento da formação e a flexibilização curricular, os professores buscaram ampliar a duração e a carga horária dos cursos para além dos mínimos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares. No Parobé, a carga horária dos cursos foi ampliada para 1350 horas, distribuídas em quatro módulos, afora o estágio supervisionado. No CIMOL, as gestões junto à Secretaria da Educação permitiram que a carga horária também fosse ampliada nos novos planos para 1.600 horas de atividades teórico-práticas em cada curso, acrescidas de 360 horas de estágio curricular obrigatório.

Um segundo elemento a ser destacado nesse planejamento é a preservação do caráter generalista da formação: nas duas escolas, foram mantidas as habilitações de Técnico em Mecânica, em Eletrotécnica e em Eletrônica, contrariando a proposta de uma formação orientada para o desempenho de determinadas funções produtivas, dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (Brasil. MEC, 2000b). Resistindo ao que consideravam uma especialização precoce, os professores seguiam defendendo a tradição de uma formação organizada segundo grandes áreas técnicas e capaz de sustentar uma ampla gama de especializações posteriores. Mecânica, eletrônica e eletrotécnica não eram percebidas pelos professores como agrupamentos de funções produtivas, mas como campos de atuação aos quais correspondem campos de conhecimento e comunidades profissionais. Nos planos construídos em 2001, também foi rejeitada a introdução das terminalidades intermediárias requeridas pelo PROEP.

A memória do antigo ensino técnico no novo modelo

O planejamento curricular, nas duas escolas, não se pautou, portanto, pela adequação estrita às orientações da política governamental ou às demandas oriundas do mercado de trabalho. Traços do modelo anterior de ensino técnico se fizeram presentes na concepção dos novos cursos.

Um desses traços preservados é o da articulação entre componentes teóricos e práticos na formação dos técnicos. Essa articulação, vivenciada no modelo anterior, distinguiria o ensino técnico tanto de uma formação calcada na experiência prática e na prescrição detalhada das aprendizagens quanto de um ensino eminentemente teórico, insuficiente na preparação para o enfrentamento de situações concretas.

A relevância do conhecimento teórico era atribuída, em larga medida, ao seu alcance explicativo. Enquanto o conhecimento prático seria circunscrito às experiências vivenciadas e ao sucesso de procedimentos conhecidos, o conhecimento teórico permitiria formular hipóteses sobre as situações enfrentadas e antecipar novas situações.

Por outro lado, os componentes práticos da formação não eram tomados como mero treinamento, mas tinham outros objetivos inscritos num planejamento curricular mais amplo: verificação de enunciados, formulação de hipóteses, síntese de aprendizagens.

Ao mesmo tempo em que esforçavam-se para adaptar os cursos às demandas de incorporação de novas técnicas, os professores ressentiam-se de pressões para que os cursos reproduzissem as situações de trabalho tal e qual seriam vivenciadas no local de trabalho, numa tentativa das empresas de repassar à escola uma incumbência sua. Eram rejeitadas as “novidades muito específicas e muito localizadas”, que caracterizariam o treinamento para uma empresa, ou a pressão para a especialização do curso numa determinada área.

A escola não era concebida, enfim, como local dedicado a aprendizagens muito particulares, mas como espaço de constituição dos técnicos como profissionais. Essa constituição envolveria sua imersão numa cultura técnica onde são compartilhados valores,

linguagens, procedimentos, o uso ou a invenção de técnicas. Envolveria também, para aqueles trabalhadores cuja aprendizagem foi, até então, predominantemente informal ou baseada na repetição de procedimentos, a adesão a um novo modo de aprender e de legitimar o conhecimento. A conversão requerida e esperada dos alunos é bem exemplificada pela fala do professor:

Na realidade essa coisa da eletrônica não é uma profissão, mas é mais do que isso, é uma forma de estar na vida. As pessoas lêem revistas sobre eletrônica, tu falas, tu estás discutindo sempre com outras pessoas sobre eletrônica, é uma, é quase como uma droga, sabe, na realidade não é uma droga, na realidade eu acho que acho que é uma forma de viver... [...] De certa forma na realidade o cara tem que ser meio que um cúmplice da eletrônica[...] (professor G, Parobé, novembro de 2003)

A valorização da especificidade da escola como espaço de formação distinto da empresa também se manifestava no incentivo à produção e difusão de conhecimento técnico, numa lógica oposta à do segredo de empresa e à apropriação privada do conhecimento técnico. O desenvolvimento de projetos era praticado de modo mais sistemático no CIMOL, mas também era incentivado no Parobé. Muitos projetos apresentados por alunos nas mostras tecnológicas não eram viáveis comercialmente – pelo menos no curto prazo –, mas consistiam em respostas a problemas identificados como relevantes pelos próprios autores. Em outros casos, já havia equipamentos disponíveis no mercado desempenhando as mesmas funções, com maior precisão ou eficácia. O valor atribuído ao projeto, nesses casos, residia em parte na inventividade que permitira a obtenção de um efeito similar com o uso de recursos mais simples, mas também na realização de uma solução divulgada e difundida.

O aumento da carga horária e da duração dos cursos, a preservação dos componentes teóricos da formação e de exigências para a aprovação dos alunos nas disciplinas – contra as pressões para o aumento acelerado do número de egressos – indicam um esforço dos professores para preservar a autonomia do trabalho docente e da esfera educativa frente às tendências ao aligeiramento e à fragmentação da formação.

Esse esforço pode ser explicado não apenas como resistência à perda de controle sobre a formação dos alunos. Os professores buscaram preservar, sobretudo, uma figura projetada de técnico industrial como referência para a organização dos cursos, a despeito das formas predominantes de inserção dos alunos no mercado de trabalho – subordinadas e de exercício de tarefas repetitivas. Essa representação do técnico como profissional – responsável pela tomada de decisões, pelo desenvolvimento de projetos e pela preservação de uma cultura técnica – motivava a valorização de aprendizagens que não se justificam pela sua aplicabilidade imediata, mas que permitem distinguir, pelo seu caráter científico ou técnico, os seus portadores dos demais trabalhadores.

O técnico, segundo a lógica dos professores, não poderia ser um mero usuário de recursos existentes – deveria se apropriar também do conhecimento que está na origem desses recursos, compreender e saber justificar o uso das técnicas. Como atesta o depoimento:

O diodo, o que que é? O diodo é um cristal de silício, que é material tetravalente, se ele é dopado com um material pentavalente ele se torna um tipo N, se dopado com material trivalente ele é do tipo P. E aí junta os dois cristais, surge uma barreira de potencial e tal – isso aí é a teoria. A prática: o diodo conduz dum lado, não conduz pro outro lado. Se ele é colocado inversamente, não conduz. Entendeu? Ele sabe que o diodo conduz prum lado, não conduz pro outro. Agora, de que que é feito aquele diodo? Não sei se aí no caso daria pra deixar a teoria de fora. Será que daria pra deixar a teoria? Será que ele poderia trabalhar com um componente sem saber ‘Pô, de que que é feito isso?’ Eu acho que o técnico em eletrônica mesmo ia querer saber, ‘Pô, mas como que é feito isso? Como é que é? Isso aqui, o que que tem aqui dentro desse encapsulamento?’ O técnico em eletrônica ia querer saber. (professor L, Parobé, agosto de 2002)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interveniência dos professores na implementação da reforma pode ser compreendida como afirmação de saberes docentes construídos através da experiência e como expressão de sua identi-

cação como representantes de um grupo profissional incumbidos da formação de novos profissionais em acordo com os valores próprios de uma cultura técnica.

A reforma do ensino técnico também pode ser tomada como exemplo de como a implementação das políticas governamentais é afetada pela cultura escolar de cada estabelecimento. O ensino técnico não voltará a ter a configuração anterior à reforma, mas guarda as marcas de sua constituição ao longo do século vinte como formação atribuída ao sistema escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Coletânea de Leis, Decretos e Atos Normativos Decorrentes da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: federal e estadual.** Porto Alegre: 1998.

BRASIL. Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Coletânea de Leis, Decretos e Atos Normativos Decorrentes da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: federal e estadual.** Porto Alegre: 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 4, de 8 de dezembro de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional.** Proposta de regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional. Anexo ao Aviso Ministerial Nº 382, de 15 de outubro de 1998. Brasília, 1998. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/semtec>>.

- BRASIL. Educação profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Área profissional: indústria. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. MEC. SEMTEC. Programa de Expansão da Educação Profissional. Brasília: PROEP, 1999. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/proep.html>>.
- BRASIL. Orientações para a formulação e apresentação dos planos de cursos técnicos. Brasília: CGEP, 2001. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/semtec>>.
- BÚRIGO, Elisabete Zardo. **A reforma do ensino técnico segundo os professores: adaptações e resistências em duas escolas técnicas industriais gaúchas.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2004.
- CETERGS. **Investigação sobre a futura área de ação dos ginásios técnicos dentro das tendências do sistema de educação nacional.** Porto Alegre: CETERGS, 1971. 363p.
- CUNHA, Luiz Antonio C. R. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio.** Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.
- CUNHA, Luiz Antonio C. R. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: UNESP, Brasília: FLACSO, 2000.
- MORAES, Carmen Sylvia V. Introdução: A relação trabalho-educação e o ‘novo conceito de produção’: algumas considerações iniciais. In: MORAES; FERRETTI, Celso (Coords.). **Diagnóstico da formação profissional – ramo metalúrgico.** São Paulo: CNM/CUT, Rede Unitrabalho, Artchip Ed, 1999. p. 15-28.
- MORAES, Carmen Sylvia; LOPES NETO. A LDB e a Educação dos Trabalhadores. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, Revista da Fundação SEADE, v. 7, Nº 1, jan./mar. 1993.
- RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Resolução Nº 232, de 13 de agosto de 1997. Regula, para o Sistema Estadual de Ensino, adaptações do ensino de 2º grau, das habilitações profissionais e dos cursos supletivos de qualificação profissional de 2º grau aos termos da Lei federal Nº 9.394/96 e do Decreto federal Nº 2.208/97. In: **Coletânea de Leis, Decretos e Atos Nor-**

mativos Decorrentes da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: federal e estadual. Porto Alegre, 1998. 157p.

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

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

O ENSINO DE DESENHO NAS OBRAS DE RUI BARBOSA: TRADUÇÃO CULTURAL E ESCOLARIZAÇÃO DOS OFÍCIOS

Felipe Freitas de Souza

Centro Federal de Educação Tecnológica
de Minas Gerais

Introdução

O século XIX, principalmente sua segunda metade, é marcado pela discussão e redefinição das políticas públicas educacionais em praticamente todo o Ocidente. Os países europeus e os Estados Unidos serviram como modelos para o desenvolvimento dos demais países ao difundirem suas conquistas no âmbito educacional, por diferentes formas, como a massificação da escola primária graduada. A escola primária foi pensada como instituição a ser difundida, universalizada e, enfim, democratizada segundo os modelos oferecidos pelos países tidos como desenvolvidos. Em relação a essa instituição, a organização, os currículos e as modalidades de ensino foram debatidos por intelectuais do período, marcando um intenso debate e circulação de ideias (SOUZA, 2000). “Em toda parte difundiu-se a crença no poder da escola como fator de progresso, modernização e mudança social.” (SOUZA, 2000, p.11). A influência dessas ideias em difusão é perceptível no caso brasileiro¹, originando obras e iniciativas de particulares e do governo imperial.

¹ Rui Barbosa afirmaria, em discurso pronunciado no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro em 1882, que “[...] a inteligência e a educação constituem o mais alto de todos os valores comerciais, a nascente mais caudalosa da riqueza, a condição fundamental de toda a prosperidade.” (BARBOSA, 2004, p.8)

Com os debates sobre a escola primária, suas funções, objetivos e currículos, propagaram-se também os debates sobre a educação profissional e sua necessária implantação como modo de incluir as classes populares nos processos produtivos. Pensar a educação profissional massificada através da escola primária relaciona-se às alterações significativas que os processos produtivos e de inclusão no mundo do trabalho sofreram ao longo da segunda metade do XIX no Brasil: o progressivo declínio do trabalho escravo; o conseqüente branqueamento da força de trabalho mobilizada nas atividades ocupadas tradicionalmente pelos escravos; portanto, a presença, cada vez mais constante, antes da Abolição de homens livres ao lado de escravos nas manufaturas e demais empreendimentos produtivos; a difusão da ideologia do industrialismo; a escolarização dos ofícios como estratégia de formação da mão-de-obra² (CUNHA, 2005). Ao atentarmos à escolarização dos ofícios no Brasil, indicamos que este processo foi realizado em instituições de diversas características: militares; entidades filantrópicas (como as Casas de Educandos Artífices³ e asilos de meninos desvalidos); entidades financiadas por sociedades mantenedoras (como os Liceus de Artes e Ofícios⁴); bem como outras experiências localizadas (CUNHA, 2005). A formação para o trabalho passava, gradualmente, a ser ministrada nesse espaço escolarizado, significativamente distinto do espaço da oficina.

² Não objetivamos discutir as relações entre o fim do trabalho escravo e a educação profissional, mas devemos evidenciar o processo da abolição pelas datas: fim do tráfico internacional (1850); Lei do Ventre Livre (1871); Lei dos Sexagenários (1885); e, enfim, Abolição (1888). Algumas medidas significativas visando à educação profissional foram levadas a cabo nesse período, devido a uma complexa série de fatores culturais que acreditamos se relacionar, também, ao progressivo declínio do trabalho escravo (CUNHA, 2005). As relações entre industrialismo e educação serão indicadas em Rui Barbosa.

³ Foram fundadas Casas de Educandos Artífices nas seguintes Províncias: Pará (1840), Maranhão (1842), São Paulo (1844), Piauí (1849), Alagoas (1854), Ceará (1856), Sergipe (1856), Amazonas (1858), Rio Grande do Norte (1859) e Paraíba (1865) (CUNHA, 2005, p.113)

⁴ Foram fundados Liceus de Artes e Ofícios em: Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886), sendo estes Liceus mantidos por suas respectivas entidades mantenedoras (CUNHA, 2005, p.122).

As iniciativas de escolarização dos ofícios no período indicado constavam, recorrentemente, com a proposição do ensino de desenho para seus educandos⁵. Acreditamos que a transição do espaço da oficina para o espaço escolar como *lócus* da formação profissional incorreu em um conjunto de transformações, como a construção de instituições de educação profissional nas cidades, uma outra identidade para essas instituições, uma mudança nos métodos de ensino, da própria temporalidade do trabalho e da educação, bem como mudanças curriculares que incluíram o ensino do desenho, sendo este ensino justificado de diferentes modos. Na profusão de discursos referentes à educação profissional ao longo do XIX, temos as proposições de José Bonifácio, Hipólito da Costa, Ignacio Alvares Pinto de Almeida, Gonçalves Dias, Liberato Barroso, Martin Francisco, João Barbalho Uchoa Cavalcanti e João Alfredo Corrêa de Oliveira; mas somente em Leôncio de Carvalho, Félix Ferreira e em Rui Barbosa encontraremos a associação entre o ensino de desenho e a formação profissional (CUNHA, 2005).

Uma vez que pretendemos investigar o ensino de desenho em suas interfaces com conteúdos provindos de outras culturas, visando situar a “modernização educacional no país em relação ao contexto internacional” (SOUZA, 2000, p.10), referenciamos-nos à *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública* (1883) de Rui Barbosa como documento essencial para pensar a propagação do ensino de desenho e as influências internacionais para esta disciplina. Uma vez que “Esse documento constitui uma das primeiras obras, e a mais completa delas, sobre a organização pedagógica da escola primária e sobre política de educação popular produzida no Brasil no século XIX.” (SOUZA, 2000, p.10), sua análise permite avaliar a circulação de ideias educacionais no período devido ao seu caráter de compilação das medidas educacionais a serem realizadas para que o Brasil fosse alçado ao status de nação moderna: a circulação de ideias

⁵ Luiz Antônio Cunha (CUNHA, 2005) refere-se a algumas instituições de educação profissional no Brasil que incluíram o desenho no currículo, bem como Carmen S. V. Moraes (MORAES, 2003).

através da *Reforma do ensino primário* de Rui Barbosa é evidenciada exatamente por seu esforço de documentá-la e fundamentá-la em amplo material bibliográfico de origem estrangeira tomado como referência⁶.

Essa extensa documentação permite, pois, apreender as representações educacionais em voga na época, seja no âmbito nacional ou internacional. Possibilita, ainda, explicitar o processo de construção do currículo da escola primária no Brasil, tendo em vista os determinantes sociais e políticos que orientaram a seleção cultural para esse nível de ensino, os interesses subjacentes e as forças sociais que influenciaram a inclusão de alguns saberes e disciplinas no programa escolar. (SOUZA, 2000, p. 10)

Evidenciamos, portanto,

[...] que o que estava ocorrendo na segunda metade do século XIX era uma circulação internacional de um conjunto de saberes e práticas educacionais considerados modernos e inovadores. [...] Nesse sentido, circulando em vários lugares, não é possível precisar um único lugar de origem de sua produção, mas, sim, apropriações sócio-históricas ou leituras singulares desses saberes e práticas. (CHAMON, 2008, p. 32)

Teremos na *Reforma do ensino primário* um ponto de junção de diferentes representações e modelos educacionais então em circulação e uma obra organizadora de pensamentos educacionais em circulação em diferentes âmbitos e instituições, nacional e internacionalmente, através da seleção de conteúdos culturais tidos como relevantes por seu autor. Em nossa leitura, Rui Barbosa é o tradutor cultural entre as culturas estrangeiras e a cultura nacional, atuando como intérprete das ideias pedagógicas em circulação e como intermediário da circulação destas no Brasil.

⁶ Lourenço Filho indica que nesta *Reforma do ensino primário* constavam 365 trabalhos, sendo 179 obras em língua francesa, 129 em língua inglesa, 26 em português, 5 obras em língua alemã, 5 obras em espanhol e 4 obras em língua italiana, em sua profusão publicadas no período compreendido entre 1880 e 1882 (SOUZA, 2000, p.10)

Referencial teórico e metodologia

Peter Burke (2008, 2009a e 2009b) e Maria Lúcia Pallares-Burke (1996 e 2009) evidenciam a proficuidade da ideia de tradução cultural para estudos em história cultural, pois este conceito possibilita aos pesquisadores apreenderem as relações de circulação de conteúdos culturais sem deixar de indicar as diferenças entre estas culturas em suas incompletudes e mútuas inter-relações. A tradução cultural é um conceito originário dos estudos em antropologia social que partem do pressuposto de que a cultura é como um texto, precisando ser lida e decifrada pelo antropólogo:

Sendo tarefa da antropologia tornar uma cultura inteligível para outra, considerou-se que ao papel do antropólogo e de seu campo se poderia aplicar a metáfora da tradução, já que envolvia um grau de criatividade e de interpretação tão alto quanto o de traduções propriamente ditas. [...] A recepção de uma cultura por outra exige, pois, que ela seja “traduzida” por um intermediário, um intérprete que se esforça conscientemente em tornar seus caracteres e linguagem compreensíveis a “leitores” habituados a outros “textos”. (PALLARES-BURKE, 1996, p. 13-14)

O ato de traduzir culturalmente é tomando como ato de adaptar um texto a novos contextos (PALLARES-BURKE, 2009), possibilitando outros textos ou variações no texto receptor ao oferecer outros elementos para elaboração “textual”. A leitura realizada por Rui Barbosa destas obras estrangeiras visava, portanto, fornecer elementos para pensar a realidade educacional brasileira em seus objetivos e coerência com os ideais de modernidade e inovação. Uma vez que uma obra determinada era “[...] digna de tradução porque podia ser relevante para outros leitores além dos originalmente tencionados.” (PALLARES-BURKE, 2009, p.170), Rui Barbosa atua como intermediário, divulgando os ideários e realizações estrangeiros tidos como necessários ao caso brasileiro na

e pela *Reforma do ensino primário*⁷. Entretanto, é necessário evidenciarmos que, na *Reforma do ensino primário*, Rui Barbosa não apresenta nenhuma tradução na íntegra das obras consultadas⁸; realiza a citação, mas nem sempre a tradução, de trechos, longos e curtos, visando justificar seus argumentos, descontextualizando e recontextualizando conteúdos de outros textos / culturas.

Descontextualizar e recontextualizar são processos que o tradutor cultural incorre no esforço de tornar uma cultura inteligível para e por outra (BURKE, 2009a). Essa descontextualização e recontextualização evidenciam que, para Rui Barbosa, existiam conteúdos nas culturas estrangeiras que ora complementavam suas interpretações, confirmando suas ideias, ora suprimiam lacunas; enfim, não havia a necessidade de se traduzir completamente uma obra, mas havia a necessidade de utilizar trechos destas obras para justificar sua argumentação bem como, acreditamos, a necessidade de se fornecer bases para futuras reflexões a serem efetuadas pelos demais agentes sociais do campo educacional. Essas necessidades são perceptíveis, por exemplo, em sua argumentação sobre os grupos economicamente ativos que deveriam se interessar pelo ensino do desenho:

Se carecêssemos de mostrar, por um indício especial, mas decisivo, a que ponto incrível o estado mental dos homens que nos governam se acha alheio às grandes correntes morais que

⁷ A obra *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*, em quatro tomos, circulou originalmente como Parecer à Reforma Leôncio de Carvalho (Decreto N° 7.247 de 19 de abril de 1879), foi publicada como livro em 1947 pelo Ministério da Educação e Saúde e contou como uma edição fac-similada em comemoração ao centenário de publicação em 1982. Portanto, foi publicada: em 1883 como documento de circulação interna da Comissão de Instrução, apesar de originalmente apresentada em 1882; em 1947, como Volume X das Obras Completas de Rui Barbosa; e em 1982 em comemoração ao centenário da obra pela Fundação Casa de Rui Barbosa, Fundação Cultural do Estado da Bahia e Conselho Estadual de Educação. Não nos interessa no presente trabalho refletir sobre a circulação da *Reforma*, mas realizamos tais indicações para futuras pesquisas.

⁸ A única obra integralmente traduzida por Rui Barbosa foi a obra *Primeiras lições de coisas* de Norman Calkins, que sofreu diversas adaptações para o público brasileiro (consultar o texto de FARIA FILHO, 2000).

dominam, e caracterizam a civilização contemporânea, bastaria apontar a ignorância, em que jazem as nossas notabilidades econômicas e financeiras, assim como as autoridades diretoras do ensino entre nós, – estas quanto à relevância capital deste ramo de instrução *entre as matérias fundamentais do programa da escola elementar*, – aquelas quanto ao papel supremo desses estudos, universalizados pela aula de primeiras letras, e desenvolvidos pelas classes de desenho [...] como fonte de riqueza, como elemento essencial à prosperidade do trabalho. (BARBOSA, 1947, t.II, p.105-106 – grifos do autor)

As notabilidades econômicas e autoridades do ensino deveriam atentar para a vantagem econômica de se investir na educação pública; estes são os interlocutores previstos pelo texto de Rui Barbosa, interlocutores que deveriam perceber os rumos gerais da civilização e encaminhar as medidas educacionais nesses rumos, o que nos leva a perceber a *Reforma* como um exercício de tornar as iniciativas de outras culturas (civilizadas, modernas) inteligíveis à nossa própria cultura. As “grandes correntes morais” dominaram, como podemos apreender da leitura da *Reforma*, por sua difusão. Em relação às possibilidades de contribuição dos países estrangeiros, Rui Barbosa afirma peremptoriamente:

Sacudamos de nós o falso pudor de recorrer ao estrangeiro, quando só o estrangeiro nos possa ministrar os meios de desenvolvimento que nos falecem. [...] Não é digno do nome de patriotismo o sentimento mesquinho, invejoso, ininteligente, que, por amor de estultos melindres nacionais, refuga os elementos de progresso que a fraternidade universal da civilização contemporânea nos está oferecendo, e condena o país a servir-se eternamente com a falsa prata da casa. *Os povos mais adiantados, as nacionalidades mais opulentas em inteligência e saber procederam, e procedem como desejamos que se proceda aqui.* (BARBOSA, 1947, t.II, p.184-185 – grifos nossos)

Os meios de desenvolvimento que nos falecem são precisamente o ensino do desenho, sua divulgação pelas escolas primárias, uma vez que

[...] o valor do desenho como instrumento educativo, como princípio fecundante do trabalho não tem cessado de crescer,

assumindo as proporções, que hoje a civilização lhe reconhece, de uma das *bases primordiais da cultura escolar e de um dos propulsores mais essenciais ao desenvolvimento econômico dos Estados*. (BARBOSA, 1947, t.II, p.108 – grifos nossos)

Assim, entendendo que a “Tradução [cultural] tem a vantagem de enfatizar o trabalho que deve ser feito por indivíduos e grupos para domesticar o estrangeiro, assim como as estratégias e as táticas empregadas.” (BURKE, 2008, p.156), Rui Barbosa se empenha em enaltecer os feitos estrangeiros, traduzindo culturalmente os elementos necessários para as mudanças urgentes no sistema de ensino do século XIX. Tal “elogio ao estrangeiro” indica quais conteúdos culturais são relevantes, quais modelos devem ser seguidos, indicando, enfim, quais ideias deveriam ser propagadas no Brasil.

Peter Burke afirma que “O que faz as pessoas de uma cultura sentirem-se atraídas por outra é, muitas vezes, a ideia de uma prática análoga à sua própria e, assim, familiar e estranha ao mesmo tempo. Seguindo essa atração, as ideias ou práticas das duas culturas passam a se parecer mais umas com as outras.” (BURKE, 2008, p. 56) No período, certamente a educação brasileira não se aproximava do modelo educacional dos países desenvolvidos: comentando as estatísticas educacionais brasileiras elaboradas para a segunda metade do século XIX em comparação às estatísticas educacionais da França, Áustria, Inglaterra, Estados Unidos, dentre outros, Rui Barbosa afirma que “Bem próprios para humilhar o amor próprio à metrópole brasileira são esses algarismos.” (BARBOSA, 1947, t.I, p.23) Se a analogia entre culturas propicia a aproximação, a diferença entre as culturas também propicia uma aproximação entre estas como modelos a serem seguidos.

A tradução cultural implica não só na imagem do intérprete / tradutor, mas do leitor / receptor. Pensar Rui Barbosa como intelectual implica pensar também em suas redes de relações que o constituíram enquanto tal:

Flagrar o intelectual na meada de relações que o constitui, atentarmos para os modos de filiação e os lugares de sociabilidade, institucionalizados ou não, onde ocorriam os debates entre eles, auxilia-nos na percepção dos conflitos ou afinidades entre os

vários intelectuais de uma determinada época. Permite-nos também compreender as condições sociais de produção do sujeito como intelectual, bem como as condições de produção e recepção de sua obra e de seus projetos, as possibilidades das leituras, dos diagnósticos e prognósticos elaborados por eles. Esclarecimento e baliza, o estudo das redes de relações dos intelectuais nos convida a tomar como problema os lugares por onde eles circularam, onde estudaram ou trabalharam, as pessoas com as quais conviveram, seus interlocutores fundamentais. Isso, por sua vez, impede-nos de tomá-los como parceiros de si mesmos, instigando-nos a remetê-los às condições sociais que os constroem e a perceber que esses constrangimentos se impõem aos indivíduos por meio de grupos específicos. (FARIA FILHO, CHAMON, INÁCIO, 2009, p.10)

Estes grupos específicos não constroem, apenas, o indivíduo, mas também apresenta-os diferentes horizontes de possíveis através das afinidades estabelecidas. Este é o caso de Rui Barbosa: além das relações estabelecidas com outros indivíduos pela leitura de seus livros, Rui apresenta-se como sócio signatário do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro. Assim, evidenciamos esta instituição como um dos possíveis espaços, se não o significativamente mais relevante, como espaço de inculcação da necessidade de educação profissional e de formação pelo ensino do desenho no pensamento ruibarbosiano. A ligação entre Rui Barbosa e o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro é evidenciada em seu discurso *O desenho e a Arte Industrial*, de 1882, no qual realiza a defesa do ensino de “arte aplicada”, ensino este exercido neste liceu praticamente desde sua fundação em 1856⁹ (MURASSE, 2001). Afirmando que “O dia em que o desenho e a modelação começarem a fazer parte obrigatória do plano de estudos na vida do ensino nacional, datará o começo da história da indústria e da arte no Brasil.” (BARBOSA, 2004, p.20), a falta da difusão do ensino do desenho é uma problemática que

[...] não tem solução possível, a não ser a que lhe dá o Liceu de Artes e Ofícios [do Rio de Janeiro]. Criar a indústria é organizar

⁹ O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro é criado em 1856, mas somente a partir de 1858 que efetivamente passa a exercer suas atividades (MURASSE, 2001).

a sua educação. Favorecer a indústria é preparar a inteligência, o sentimento e a mão do industrial para emular, na superioridade do trabalho, com a produção similar dos outros Estados. (BARBOSA, 2004, p. 20)

O ensino de desenho não seria somente uma ideia vinda do estrangeiro, mas uma ideia levada a cabo por agentes sociais nacionais. O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro congregou, durante sua existência, alguns destes agentes: Félix Ferreira, que também defendia com veemência o ensino do desenho, e Béthen-court da Silva, fundador deste Liceu e entusiasta da educação profissional (MURASSE, 2001). Certamente estes indivíduos agiram como interlocutores de Rui Barbosa, o que nos permite indicar este Liceu como uma das redes de sociabilidade que difundiram, interna e externamente em relação ao grupo, as ideias relativas à educação profissional. Assim, a *Reforma do ensino primário* não se apresenta somente como uma obra do gênio ruibarbosiano, tampouco como a mera difusão de ideias estrangeiras, mas também como produto de uma rede de indivíduos interconectados institucionalmente e no âmbito das ideias.

1. Desenvolvimento

O progresso das diferentes nações encontrava-se em constante propagação ao longo do século XIX através das Exposições Internacionais¹⁰. Estas exposições iniciaram-se em 1851, em Londres, e propagaram-se ao longo do Velho Continente e do Novo Continente: ocorreram Exposições Internacionais em Paris (1855, 1867, 1878), novamente em Londres (1862), em Viena (1873), na Filadélfia (1876), em Buenos Aires (1882). Os países que sediavam as exposições realizavam apresentações de sua produção industrial e progressos tecnológicos, principalmente, e de suas instituições escolares, seus trabalhadores, seus recursos naturais. Organizavam

¹⁰ Rui Barbosa afirmara que as exposições internacionais são “Os maiores fatos da vida intelectual e econômica das nações neste século [...]” (BARBOSA, 1947, t.II, p.106)

tendas que eram ocupadas pelas diferentes comissões, que expunham suas “conquistas” de civilização¹¹ (KUHLMANN JÚNIOR, 2001). Mesmo o espaço no qual ocorriam estas Exposições eram odes ao progresso e à modernidade:

Se a Europa ainda vivesse na era dos príncipes barrocos, teria sido inundada por máscaras espetaculares, procissões e óperas distribuindo representações alegóricas do triunfo econômico e progresso industrial aos pés de seus governantes. De fato, o mundo triunfante do capitalismo teve seu equivalente. A era dessa vitória global foi iniciada e pontilhada pelos gigantescos novos rituais de autocongratulação, as Grandes Exposições Internacionais, cada uma delas encaixada num principesco monumento à riqueza e ao progresso técnico – o Palácio de Cristal em Londres (1851), a Rotunda (“maior que São Pedro de Roma”) em Viena, cada qual exibindo o número crescente e variado de manufaturas, cada uma delas atraindo turistas nacionais e estrangeiros em quantidades astronômicas. Catorze mil firmas exibiram em Londres em 1851 (a moda tinha sido condignamente inaugurada no lar do capitalismo); 24 mil em Paris, em 1855; 29 mil em Londres, em 1862; 50 mil em Paris em 1867. Justiça seja feita, a maior delas foi a Feira do Centenário de Filadélfia, em 1876, nos Estados Unidos, aberta pelo presidente e com a presença do imperador e da imperatriz do Brasil – as cabeças coroadas da época agora se curvavam diante dos produtos da indústria – e de 130 mil cidadãos entusiastas. Eles eram os primeiros dos 10 milhões que naquela ocasião pagaram tributo ao “progresso da época”. (HOBSBAWN, 2009, p.64-65)

Como parte do público que as frequentava, nas Exposições também constavam comissões de relatores de diversos países, que elaboravam relatórios para seus países de origem. Nestes relatórios, constavam sínteses e avaliações da comissão de um país sobre os próprios feitos e sobre os feitos dos demais países, constando indicativos a serem contemplados e informações sobre a produção.

¹¹ Por exemplo, a Planta da Exposição de 1904 contava com os pavilhões de: Minas e Metalurgia, Artes Liberais, Manufaturas, Educação e Economia Social, Indústrias Variadas, Eletricidade e Maquinaria, etc., modelo este instituído na primeira exposição de 1851 e que sofria alterações conforme o progresso tecnológico-industrial – como, por exemplo, um pavilhão de eletricidade (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p.82).

Estes relatórios, escritos por uma comissão de redatores em sua maioria, raramente redigidos por um único indivíduo, eram lidos e tomados como referências para outros sujeitos, em outros países (KUHLMANN JÚNIOR, 2001). Rui Barbosa tomou esses eventos, através da documentação produzida por essas comissões, para refletir sobre a educação e sobre o ensino do desenho, sintetizando as concepções destas comissões, referenciando estes relatórios e obras citadas nestes como embasamentos de sua argumentação.

Essa documentação citada por Rui Barbosa evidencia os esforços empreendidos pelos países europeus e pelos Estados Unidos em implantar o ensino de desenho¹²; por exemplo, temos os textos de:

- Charles B. Stetson, autor do *American preface à Modern Art Education: its practical and æsthetic character educationally considered* (1875) de Joseph Langl. Obra originalmente austríaca, citada em sua tradução para o inglês realizada por S. R. Koehler;
- Joseph Langl, autor do *Austrian Official Report of the Vienna World's Fair of 1873* (1873);
- Joaquim de Vasconcelos, com o texto *Reforma do ensino de desenho* (1880). Texto oferecido como parâmetro para a reforma do ensino de desenho em Portugal, sintetizando as informações concernentes ao ensino de desenho realizado da Inglaterra e na Áustria, é a principal referência de Rui Barbosa para o ensino de desenho nesses países¹³;
- Félix Regamey, indicado como uma das “penas” europeias de maior competência, autor de *L'enseignement du dessin aux États-Unis* (1881) onde difunde, em francês, as conquistas estadunidenses em relação ao ensino de desenho;

¹² As obras citadas abaixo constam no capítulo sobre *Desenho*, presente no Tomo II da *Reforma do ensino primário* (1947, p.105-197).

¹³ É interessante atentarmos que a questão da tradução cultural não se resume a uma mera tradução linguística: a obra de Joaquim de Vasconcelos, escrita originalmente em português, tem sua difusão na *Reforma* por sua função de sintetizar as iniciativas inglesas e austríacas para o público português.

- Walter Smith, autor de *Art education* (1873), tratava-se de um inglês convidado pelo governo estadunidense para organizar o ensino profissional neste país.

No texto da *Reforma do ensino primário* não encontramos referências à nacionalidade dos autores, tampouco biografias ou demais indicativos – além de elogios que visavam legitimá-los como pensadores da educação – mas podemos apreender a circulação de ideias efetuada: as nações procuravam, umas nas outras, as referências para exercer o ensino de desenho, exercendo o processo de tradução cultural que caracteriza a difusão do ensino de desenho.

Outra característica da tradução cultural de Rui Barbosa é sua opção sobre a organização das classes. Perguntando-se “Qual o objeto, os limites e os métodos do desenho nas escolas desta classe?”, em relação às classes da escola primária, afirma:

A resposta depende absolutamente do conhecimento da situação, que ligeiramente exporemos, deste problema nos três Estados, onde ele tem recebido até hoje a solução mais sistemática, mais cabal, mais notável, pela excelência dos resultados: a Inglaterra, os Estados Unidos, a Áustria. (BARBOSA, 1947, t.II, p. 145)

Nas páginas subsequentes, Rui Barbosa cita longamente Joaquim de Vasconcelos em sua síntese (seu “habil resumo”) sobre a Inglaterra (BARBOSA, 1947, t.II, p.147-149); o professor Grandeur de Viena, autor de *Elementar-Zeichenschule*, e Joaquim de Vasconcelos sobre o ensino ministrado na Áustria (BARBOSA, 1947, t.II, p.149-159); e Walter Smith¹⁴ em sua elaboração sobre os Estados Unidos (BARBOSA, 1947, t.II, p.159-170). Os programas de ensino destes países deveriam ser sintetizados para originar o currículo do desenho a ser ministrado nas escolas brasileiras; inclusive, Rui afirmava que deveriam ser contratados professores da Áustria ou da Inglaterra para fundarem a Escola Nacional de Arte Aplicada, uma vez que o ensino ministrado nos Estados Unidos nada mais era do

¹⁴ “À sua propaganda, aos seus tratados, aos seus manuais, aos seus relatórios, portanto, é que cumpre ir buscar a teoria e a realidade orgânica do ensino popular da arte nos Estados-Unidos.” (BARBOSA, 1947, t.II, p.159)

que uma variação da educação profissional exercida na Inglaterra (BARBOSA, 1947, t.II).

A necessidade de se incluir o desenho na escola primária pensada por Rui Barbosa se dá por seu entendimento de que se deve preparar o trabalhador através da educação profissional; esta seria exercida através do ensino do desenho, matéria essencial para o progresso econômico:

Que agente é esse, capaz de operar no mundo, sem a perda de uma gota de sangue, essas transformações incalculáveis, prosperar ou empobrecer os Estados, vestir ou despir aos povos o manto da opulência comercial? O *desenho*, senhores, unicamente, essa modesta e amável disciplina, pacificadora, comunicativa e afetuosa entre todas, o desenho professado às crianças e aos adultos, desde o jardim de infância até à universidade, como base obrigatória da educação de todas as camadas sociais. [...] Bem ides vendo, senhores: não é possível estar dentro da civilização e fora da arte. (BARBOSA, 2004, p.9 – grifo do autor)

Estar dentro da civilização: participar das Exposições Internacionais com produtos industriais e não somente com matérias primas ou com elementos exóticos, expor a nação por aquilo que ela tem de moderno e progressivo e não de tradicional e sedimentado (KUHLMANN JÚNIOR, 2001). Essa é a necessidade da indústria: “Criar a indústria é organizar a sua educação. Favorecer a indústria é preparar a inteligência, o sentimento e a mão do industrial para emular, na superioridade do trabalho, com a produção similar do outros Estados.” (BARBOSA, 2004, p. 20) Equiparar a nação brasileira aos demais Estados perpassa a questão da formação para o novo modo de trabalhar: como as civilizações adiantadas demonstravam nas Exposições Internacionais, importava agora o modo de produção industrial.

Essa escola que prepararia para o trabalho haveria de ser obrigatória e pública, um dever do Estado, pois deveria ser o “serviço de combate à ignorância” ao qual nenhuma nação moderna deixava de dispensar esforços; a escola também deveria ser laica, pois não é função específica do clero educar em uma era onde a religiosidade passa a ser elemento de foro íntimo; deveria ser atua-

lizada segundo os métodos de ensino¹⁵ mais modernos, pois deveria ter a preparação para a vida como meta e não a verborragia como meio e fim. Não é a toa que as iniciativas educacionais estrangeiras são apresentadas antes destas conclusões de Rui Barbosa no tomo I: vários são os países que laicizaram o ensino, tornaram-no obrigatório e público e propagaram o método intuitivo (BARBOSA, 1947, t.I). Vários também são os países que garantiram seu espaço no coro das nações modernas pelo ensino do desenho, que reabilitaram sua produção industrial por intermédio dessa disciplina (BARBOSA, 1947, t.II).

2. Conclusões

Rui Barbosa de modo algum se constituiu como uma voz solitária a propagar a educação profissional mediada pelo ensino do desenho. Através dos processos de tradução cultural, os agentes sociais da segunda metade do século XIX difundiram tanto a escola primária graduada quanto a escola primária profissionalizante, tanto no Brasil quanto no mundo. Os diferentes sujeitos proponentes da educação profissional concordavam nesse ponto em específico: o ensino do desenho é essencial para formar o trabalhador, o que nos permite compreender a história do ensino desta disciplina como chave de leitura da história da educação profissional.

¹⁵ Rui Barbosa realiza a defesa do método intuitivo, ou lições de coisas, em sua obra. Esse método, difundido no Brasil pelo próprio Rui Barbosa através da tradução da obra *Lições de coisas* de Calkins e na *Reforma*. “Em síntese, com a adoção do método intuitivo, pretende-se educar a criança a partir de novos padrões intelectuais, que se fundamentam numa nova concepção sobre o conhecimento, que postula a origem das ideias nos sentidos humanos e que, aplicada ao ensino, pretende formar indivíduos que usem menos a memória e mais a razão e que valorizem a observação e o julgamento próprios como meios de construção do conhecimento e da implementação das atividades produtivas.” (VALDEMARIN, 2006, p.104) O desenho teria um papel extremamente relevante no método intuitivo (como indicado por VALDEMARIN, 2006, p.95-96), mas foge ao escopo deste trabalho essa análise; limitamo-nos a indicar mais um caso da circulação de ideias referentes ao ensino do desenho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. Obras completas, v.X, t.1-4.
- BARBOSA, Rui. **Desenho: um revolucionador de ideias [120 anos de discurso brasileiro]**. Santa Maria: sCHDs, 2004.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- BURKE, Peter. Culturas da tradução nos primórdios da Europa Moderna. In.: BURKE, Peter e HSIA, R. Po-chia (Orgs.). **A tradução cultural nos primórdios da Europa Moderna**. São Paulo: Editora UNESP, 2009a. p.13-46.
- BURKE, Peter. Traduções para o latim na Europa Moderna. In.: BURKE, Peter e HSIA, R. Po-chia (Orgs.). **A tradução cultural nos primórdios da Europa Moderna**. São Paulo: Editora UNESP, 2009b. p.75-92.
- CHAMON, Carla Simone. **Escolas em reforma, saberes em trânsito: a trajetória de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade (1869-1913)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLAC-SO, 2005.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A tradução como negócio: Rui Barbosa tradutor do livro *Lições de Coisas*, de N. A. Calkins. In.: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p.595-610.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; CHAMON, Carla Simone; INÁCIO, Marcilaine Soares. Apresentação. In.: FARIA FILHO, Luciano Mendes de e INÁCIO, Marcilaine Soares (Orgs.). **Políticos, literatos, professoras, intelectuais: o debate público sobre educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009. p.7-20.
- HOBSBAWN, Eric J. **A era do capital: 1848-1875**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as Exposições Internacionais (1862-1922)**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no estado de São Paulo (1873 a 1934)**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2003.
- MURASSE, Celina Midori. **A educação para a ordem e o progresso do Brasil: o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1856-1888)**. 2001. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2001.
- PALLARES-BURKE, Maria Lúcia. **Nísia Floresta, o Carapuceiro e outros ensaios de tradução cultural**. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.
- PALLARES-BURKE, Maria Lúcia. *The Spectator*, ou as metamorfoses do periódico: um estudo em tradução cultural. In.: BURKE, Peter e HSIA, R. Po-chia (Orgs.). **A tradução cultural nos primórdios da Europa Moderna**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p.163-181.
- SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos do CEDES (Unicamp)**, Campinas, Nº51, p.33-40, Nov. 2000.
- VALDEMARIN, Vera Teresa. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In.: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006. p.85-132.

A DISCIPLINA DE DESENHO TÉCNICO NA ESCOLA INDUSTRIAL DE FLORIANÓPOLIS: O CADERNO DO PROFESSOR FRANKLIN CASCAES

Denise Araujo Meira

Instituto Federal de Santa Catarina

Este artigo faz parte de um estudo mais amplo desenvolvido como dissertação de Mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) que tem como objetivo compreender, a partir da trajetória do professor Franklin Cascaes, aspectos da cultura escolar da Escola Industrial de Florianópolis¹, no período de 1941 a 1970.

Neste trabalho o conhecimento em Desenho Técnico ensinado aos alunos da Escola Industrial de Florianópolis, em meados da década de 40 do século XX, foi analisado a partir do caderno de desenho de autoria do professor Franklin Cascaes (1908-1983).

¹ O Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC) vivenciou várias modificações na sua trajetória como escola profissionalizante. Iniciou em 1909 como “Escola de Aprendizes Artífices”, em 1937 passou a denominar-se “Liceu Industrial de Florianópolis” e depois em 1942, transformou-se em “Escola Industrial de Florianópolis”. Em 1965 a escola recebeu a denominação de “Escola Industrial Federal de Santa Catarina”, e em 1968 “Escola Técnica Federal de Santa Catarina”. Em 2002, foi criado o Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina. Durante a sua atuação como docente, o professor Franklin Cascaes vivenciou três momentos de mudança na trajetória da instituição que ainda hoje é conhecida pelos moradores mais antigos da cidade como a “industrial”. Disponível em <http://www.ifsc.edu.br>. Acesso em 30 de março de 2009.

Como artista/folclorista foi profundamente comprometido com as tradições pesqueiras da Ilha de Santa Catarina. Sensível ao *desmonte da cidade*², buscou nos relatos dos moradores nativos da Ilha de Santa Catarina – os seus narradores benjaminianos³-uma estratégia para registrar *um tempo que estava terminando*⁴. No final dos anos 30, frequenta o Curso Noturno da Escola de Aprendizes e Artífices de Santa Catarina como aluno ouvinte⁵. No dia 01 de outubro de 1941, o então aluno da Escola de Aprendizes e Artífices de Santa Catarina passa a condição de mestre do Liceu Industrial de Florianópolis, dando início a uma carreira que iria durar até 27 de novembro de 1970 quando se aposenta.

Em maio de 1941, o edital do concurso⁶, que possibilitou o seu ingresso na Escola Industrial, indicava as condições necessárias para lecionar como professor coadjuvante de ensino do curso de desenho: ser brasileiro, não contar com idade inferior a 18 anos e superior a 35 anos, ser portador de caderneta oficial de identidade e de carteira profissional ou de reservista e possuir duas fotos tiradas de frente e sem chapéu. Não há uma exigência com relação à formação acadêmica do candidato. Sobre os conhecimentos necessários o edital apenas indica: “prova gráfica, abrangendo todas as partes do programa de Desenho do estabelecimento e prova oral, ou seja, uma aula sobre assunto sorteado dentre o programa re-

² Expressão utilizada por Franklin Cascaes em entrevista concedida a Raimundo Caruso, posteriormente publicada no livro *Franklin Cascaes-Vida e Arte-E a Colonização Açoriana* organizado pelo entrevistador, em 1981.

³ Walter Benjamin (1994, p.198) apresenta dois grupos de homens que “sabiam narrar devidamente”: do “camponês sedentário” que, sem sair de seu país, conhecia suas histórias e tradições; e a do “marinheiro comerciante” que, por viajar, tinha muito que contar.

⁴ Expressão utilizada por Franklin Cascaes em entrevista concedida a Raimundo Caruso, posteriormente publicada no livro *Franklin Cascaes-Vida e Arte-E a Colonização Açoriana* organizado pelo entrevistador, em 1981.

⁵ De acordo com Luiz Antonio Cunha (2000, p.95), a partir de 1918, as escolas passaram a oferecer Cursos Noturnos. Os cursos Noturnos tinham como objetivo o aperfeiçoamento, isto é, eram destinados aos trabalhadores que durante o dia desenvolviam sua atividade profissional e a noite, cursavam desenho com o intuito de melhorar o resultado do trabalho.

⁶ Celso Suckow da Fonseca ressalta que entre as inovações introduzidas pelo decreto 13.064, de 12 de junho de 1918, está à nomeação dos diretores e professores das Escolas de Aprendizes e Artífices por meio de concurso. (página191-192).

lativo à especialidade”⁷. Contudo, o edital nos indica uma possível realidade: os candidatos conheciam o programa de desenho do estabelecimento, ou seja, frequentavam os cursos da Escola. Celso Suckow da Fonseca (1986, p.194) destaca que “o ponto mais fraco da organização escolar daquela época” era a “absoluta carência de profissionais competentes que pudessem ser aproveitados como mestres das oficinas escolares”. Alcides Vieira de Almeida (2002, p. 47) afirma que nessa época “a falta de pessoal especializado foi [...] problema a ser enfrentado pela direção da Escola, contornado com a implantação de um processo de admissão e aproveitamento de ex-alunos, como professores”. Franklin era um deles. Como outros tantos professores da Escola Industrial de Florianópolis, foi também aluno e conhecia o programa do curso de desenho. Foi o único candidato no concurso de 1941.

Seguindo a perspectiva dos grupos escolares, modelo republicano de educação com ampla disseminação e prestígio, nas Escolas de Aprendizes e Artífices “a distribuição das classes escolares fazia-se a maneira da escola graduada.”⁸. A Escola Industrial de Florianópolis oferecia, no começo dos anos 40, aos alunos oriundos do ensino primário, cursos industriais básicos⁹, com duração de quatro anos e aos candidatos a profissão de mestre, cursos de mestría. A disciplina de desenho técnico, ministrada pelo professor Franklin, estava entre as matérias curriculares comuns às quatro séries dos cursos industriais básicos. Mas afinal, o que significava ser professor de desenho técnico?

Renato Palumbo Dório (2002, p.1), afirma que apesar das diferenciações existentes entre as várias modalidades de desenho,

⁷ Diário oficial do Estado de Santa Catarina, 21 de maio de 1941, página 7.

⁸ PANDINI, Silvia. *A Escola de Aprendizes Artífices do Paraná: “Viveiro de Homens Aptos e Úteis” (1910-1928)*. Dissertação (Mestrado), Curso de Educação, UFPR, Curitiba, 2006 p. 57.

⁹ Alcides Vieira de Almeida destaca que “Os cursos industriais básicos, praticamente, eram os mesmos que já existiam no Liceu Industrial de Santa Catarina: Cerâmica (até 1947), Alfaiataria, Marcenaria, Serralheria, Fundição, Mecânica de Máquinas, Carpintaria, Tipografia e Encadernação. Correspondiam ao 1º ciclo do Secundário e, assim, como os de mestría, eram constituídos de duas ordens de disciplinas: Disciplinas de cultura Geral; Disciplinas de cultura técnica. p. 42.

no século XIX, operava-se uma concepção mais abrangente de desenho. No século XX, há um acentuado divórcio entre as esferas do técnico e do artístico. Destaca:

O Desenho Geométrico tomaria assim larga presença nos currículos escolares [...] sendo privilegiado não apenas como elemento formativo de um público e de uma massa de trabalhadores ajustados aos modos de produção e consumo industrial, a partir do projeto de instalação nas mentes e sensibilidades de um prolapado **espírito geométrico**, mas também como tipo de Desenho apropriado para os novos modos de próprio conhecimento escolar, havendo assim uma analogia entre os processos da fábrica e os da escola, buscando ambas uma uniformidade livre das arestas imprecisas da artesanania e da subjetividade. (2002, p.3)

Segundo Renaud d'Enfert (2007, p.35) , no início do século XIX, na França, o desenho era “julgado indispensável a maioria das profissões, este é considerado como o ‘quarto ramo dos conhecimentos primários’, equivalente à leitura, à escrita, e à aritmética.” Afirma que os promotores do desenho argumentavam em torno de dois temas indissociavelmente ligados : “regenerar e moralizar as classes pobres, favorecer o progresso industrial e a prosperidade da nação” Essa argumentação não evoluiu. No começo do século XX, junto com a defesa do Liceu de Artes de Ofício, Rui Barbosa, afirmava: “O dia em que o desenho e a modelagem começarem a fazer parte obrigatória do plano de estudos na vida do ensino nacional datará o começo da história da indústria e da arte no Brasil”. Concluí: “Não é uma aspiração do futuro, é uma exigência da atualidade mais atual, mais perfeitamente realizável, mais urgentemente instante”.

O ensino de desenho e os liceus industriais apareceriam como *exigência da atualidade mais atual*. Criadas em 1909, as Escolas de Aprendizes e Artífices tinham com o objetivo constituir um cidadão laborioso e disciplinado, como estratégia de civilidade e cidadania. Predominantemente urbanas, as Escolas de Aprendizes e Artífices, atendem um público masculino formado por menores, e muitas vezes ligado ao mundo do artesanato. Gladys Mary Ghizoni Teive (2008, p.169), afirma que as disciplinas de desenho

e trabalhos manuais eram defendidas por Orestes Guimarães¹⁰, não apenas pelo seu caráter educativo, mas porque “acreditava que a inclusão de ambas no currículo da escola Normal e das Escolas Primárias teria também função econômica, haja vista sua importância “na trama cada vez mais complexa da economia nacional”. No discurso do Rui Barbosa ou no discurso do professor/reformador Orestes Guimarães a utilidade do ensino de desenho é um argumento de peso.

Sobre o ensino de desenho, Renaud d’Enfert (2007, p.33) enfatiza que sua difusão “marca uma etapa importante da história do ensino de desenho, mas também da história da escola”, pois se “por um lado coloca um fim ao monopólio exercido pelos artistas sobre o ensino elementar de desenho”, por outro lado, “opera uma mudança decisiva no *cursus* dos jovens estudantes que se dedicavam até então ao tradicional “ler, escrever, contar.” Franklin não foge a regra. Não é o artista reconhecido que irá ministrar aulas de desenho, é o aluno/professor de desenho que irá progressivamente se transformando em artista.

De acordo com Adalice Maria de Araújo (1977), entre os anos de 1941 e 1945, Franklin Cascaes acumulou os seguintes cargos: “inspetor de alunos, professor de Modelagem, professor de Artes Manuais, professor de Desenho e lecionava a disciplina História da Indumentária”. Em 1945, passou a ser Professor efetivo da *Cadeira de Desenho*. No mesmo ano organiza o caderno que será objeto deste estudo.

A partir deste documento, “tido como menor quase negligenciável”¹¹, mas que permite uma maior aproximação com a realidade cotidiana da sala de aula, podemos perceber que uso fez o professor das normas que lhe foram impostas e de que forma organizava os saberes. O caderno do professor Franklin, de 1945,

¹⁰ O professor paulista Orestes de Oliveira Guimarães, foi contratado pelo governador Vidal Ramos, no ano de 1910, para modernizar a instrução pública catarinense.

¹¹ Expressão utilizada por Ana Chrystina Venancio Mignot e Maria Teresa Santos Cunha no artigo *Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/professoras*, publicado na Revista Educação em Questão, Natal, v.25, n11, jan/abr 2006, p.50.

foi problematizado não apenas como um suporte de memória, mas também como um dispositivo escolar, portador de tecnologias de poder e de atributos de saber.

O caderno como suporte de memória

Com um desenho na capa, Franklin inicia o seu caderno de desenho. Guardado durante décadas por um antigo aluno, Dílson Ribeiro¹², o caderno do mestre¹³- como ele chama Franklin- chegou à suas mãos, no final da década de 50, com o objetivo de perceber o método utilizado pelo professor para desenhar figura humana. Na sua fala sobre o caderno, afirma: “se esse livro não estivesse comigo e sim com outra pessoa que não gosta de desenho esse material já teria ido para o lixo; porque tem pessoas que olham isso aqui e não dão bola não, mas eu dou valor”. Ana Chrystina Venancio Mignot e Maria Teresa Santos Cunha ressaltam que:

Guardar é diferente de esconder. Guardar consiste em proteger um bem da corrosão temporal para melhor partilhar; é preservar e tornar vivo o que, pela passagem do tempo, deveria ser consumido, esquecido, destruído, virado lixo. Papéis escritos tidos como “ordinários” tais como cartas, diários, autobiografias, dedicatórias, cadernos de receita, cartões de felicitações e cartões postais, até então escondidas dentro das gavetas, armários e caixinhas [...] tornam-se presentes como uma voz que nos interpela” (FELGUEIRAS, SOARES, 2004, p.110). Esses papéis guardam histórias individuais e familiares, trazem marcas da escolarização e permitem pensar distintas interpretações da escola e da educação.¹⁴

¹² RIBEIRO, Dílson. Entrevista concedida a Denise Araújo Meira e Patrícia de Souza. Florianópolis, maio de 2007. Disponível no acervo do Laboratório de Imagem e Oralidade Franklin Cascaes.

¹³ CASCAES, Franklin. Caderno de preparação de Lições -1945. Disponível em CD no acervo do Laboratório de Imagem e Oralidade Franklin Cascaes.

¹⁴ Ana Chrystina Venancio Mignot e Maria Teresa Santos Cunha, *Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/professoras*, publicado na Revista Educação em Questão, Natal, v.25, n11, jan/abr 2006 · p.41.

Dílson não esconde, guarda. Protege o caderno *da corrosão temporal*, não com a intenção de preservar *as marcas da escolarização*, mas com a intenção de guardar *um caderno de desenho*. Elaborado em papel pardo, um pouco carcomido pelas traças e pelo tempo, apresenta-se em formato de brochura e contém 28 páginas. Pierre Nora (1993, p.22) destaca que “a razão fundamental de ser um lugar de memória é parar o tempo, bloquear o trabalho do esquecimento, fixar um estado de coisas, imortalizar a morte, materializar o imaterial.”. Pertencendo ao domínio da materialidade, o caderno de desenho do professor Franklin Cascaes, aparentemente simples registro dos saberes a serem ensinados, enquanto suporte de memória é também um lugar funcional e simbólico (NORA, 1993). Assumindo outra função, na atualidade, o caderno adquire o estatuto de *reliquia*, carregando as marcas de outro tempo. Como suporte de memória, o caderno de desenho de Franklin Cascaes, se transforma em documento da trajetória do artista/professor e história da disciplina de desenho, na Escola Industrial de Florianópolis. Registrando em suas páginas o que foi selecionado pelo Professor Franklin, o caderno, como vestígio material, nos fornece indícios dos processos de manipulação dos saberes em Desenho, a serem aplicados em sala de aula.

O caderno como dispositivo

Silvina Gvirtz ao analisar os cadernos de classe da escola primária argentina, no período que vai dos anos 30 até o início da década de 70 do século passado, percebe o caderno como dispositivo escolar, “como um conjunto de práticas discursivas escolares que se articulam de um determinado modo produzindo um efeito” (2005, p.24). Questiona: que conjunto de regras determina o funcionamento do caderno? Questiono: que conjunto de regras determina o funcionamento do caderno de desenho do Professor Franklin?

Segundo Silvina Gvirtz (2005, p.27), em sua primeira página, denominada capa, o caderno fornece dados que permitem identificar os seus sujeitos e espaços de pertinência. Nos cadernos

analisados, a autora observa que a vigilância é a atividade mais valorizada. Os nomes do inspetor e do diretor, “são os que levam as maiores honras”. Na “capa” do caderno, o professor Franklin não identifica a Escola, o inspetor, o diretor, não identifica também o autor e o ano em que o caderno foi elaborado. O caderno provavelmente não passaria pela vigilância do inspetor ou do diretor. Parece ter sido elaborado com uma intenção: era o professor recém efetivado organizando os saberes a serem ensinados.

O caderno se estrutura, a partir da segunda página, em relação a um único eixo central: o conteúdo disciplinar. O programa de desenho técnico da Escola Industrial de Florianópolis era composto de desenho ornamental e de desenho geométrico.¹⁵ O aluno/artista Dílson Ribeiro destaca a preferência do professor pelas aulas de desenho ornamental.¹⁶ Afirma que “a aula dele, quando se referia ao desenho ornamental”, era marcada pela seguinte prática: “colocava o modelo na nossa frente e a gente desenhava a mão livre.” Nas primeiras 16 páginas do caderno (inclusive a Capa), observamos desenhos de frutas, legumes e flores, todos coloridos, feitos como exercícios de “cópia natural”. Marilena Jorge Guedes de Camargo, destaca que:

[...] a técnica de ‘cópia natural’ era muito usada pelo professor em sala de aula, desde o início da década de 40. ‘O professor’ colocava em cima de um banquinho, que era colocado em cima da mesa da sala de aula, um objeto geométrico, uma fruta, um vaso, um peso por exemplo, destes usados nas balanças dos antigos armazéns, e o aluno os desenhava”. Para isso, o aluno se servia das medidas de uma régua, colocando-a de frente aos olhos para traçar um linha imaginária entre os olhos e o objeto a ser desenhado. Marcada a medida, ela era transferida para o papel, o que permitia estabelecer uma ‘relação entre aquelas medidas e o real’. Tal cópia do natural preparava o aluno para desenhar obedecendo as ‘proporções reais’ do objeto”. (2000, p. 131).

¹⁵ Conforme ata do concurso do dia 03/06/1941. Acervo do Laboratório de Imagem e Oralidade Franklin Cascaes. .

¹⁶ RIBEIRO, Dílson. Entrevista concedida a Denise Araújo Meira e Patrícia de Souza. Florianópolis, maio de 2007. Disponível no acervo do Laboratório de Imagem e Oralidade Franklin Cascaes.

Dílson Ribeiro ressalta que o professor “deixava um modelo pra gente desenhar, em gesso e coisas do tipo.” O aluno não faz referência a frutas, legumes ou flores. Nos anos 50 os *modelos* a serem desenhados eram as máscaras de gesso feitas pelo próprio professor, que também era escultor. No caderno do professor, a regularidade dos motivos, no entanto, é quebrada em apenas três páginas: frutas e legumes aparecerão no lado de uma enxada (página 10), e de dois homens (página 12 e 13). Na décima terceira página do caderno, observamos o mesmo tipo de representação do homem da Ilha de Santa Catarina – que vivia da pesca artesanal e, também, da cultura da mandioca, do feijão, do milho, da melancia e tantas outras – que está presente na obra do artista que seria elaborada posteriormente.

Nas últimas dez páginas do caderno, seguindo o programa do ensino de desenho da Escola, o professor organiza os saberes a serem trabalhados em desenho geométrico. Renaud d’Enfert (2007, p. 59) , ressalta que a geometria “favorecendo a supressão da personalidade do professor em proveito do método que ele emprega”, permitiu a passagem de um ensino mais individualizado para um mais coletivo e participa de “maneira substancial para a “disciplinarização” do desenho”, marcando também o fim do monopólio exercido pelos artistas sobre o ensino de desenho. O professor Franklin e não o artista, de forma sistemática desenha cabeças, expressões do rosto, corpos de homens, mulheres e crianças.

Patricia Rita Cortelazzo, na sua dissertação sobre o Ensino do Desenho na Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro, afirma que:

Estudava as figuras humanas em suas partes separadas e completas. Para o estudo da figura humana, o conhecimento da geometria e da perspectiva linear estudados a partir dos conhecimentos do desenho linear, tornava-se indispensável para a representação dos corpos inteiros ou de suas partes. Para estas aulas, os alunos contavam com cópias de quadros que faziam parte do pequeno acervo da escola, bem como as cópias de estampas e gravuras. (2004, p.73)

Os desenhos indicam que o professor não fazia uso de *cópias de estampas ou gravuras*. Rompendo, como muitos da sua época,

com o ensino acadêmico voltado para preparar artistas, o professor Franklin, partindo dos conhecimentos de geometria, em algumas páginas, parece traçar à mão livre e/ou com a ajuda de régua e compassos, diversas linhas, divididas em partes iguais, objetivando garantir a proporcionalidade do rosto ou do corpo; em outras abandona o uso das linhas e “livremente” desenha. As atividades desenvolvidas pelo professor no seu caderno parecem constituir uma preparação ao estudo da figura humana. Renaud d’Enfert (2007, p.46), fazendo referência a pedagogia pestalozziana, afirma que a mesma se diferencia dos métodos de desenho utilizado pelos artistas em séculos anteriores, pois favorecia uma sistematização, instituindo a graduação das aprendizagens. Destaca: “o caráter progressivo do método aparece particularmente na organização dos exercícios de desenhos geométrico”. O caderno de desenho do professor Franklin nos fornece vestígios de uma prática: na organização dos exercícios de desenho geométrico aparece particularmente o caráter progressivo do método.

Dílson Ribeiro, afirma que diferente do desenho ornamental, feito à mão livre, nas aulas de desenho geométrico o professor “fazia no quadro, explicava e nós fazíamos. Tinha compasso, régua e todo aquele material relacionado ao desenho técnico. E todo material era fornecido pela escola”. Conclui afirmando que os alunos não gostavam de desenho ornamental e sim de desenho técnico. O caderno do professor, no entanto, apresenta em sua totalidade uma forma de compartimentalizar o ensino de desenho que privilegia o desenho ornamental em detrimento do desenho geométrico. O tratamento diferenciado dado aos dois *tipos de desenho* parece indicar que, assim como o aluno/artista, o mestre também preferia o desenho ornamental.

Nas últimas duas páginas do caderno, em forma de texto e não de exercício, encontra-se *pontos* referentes aos principais elementos da geometria elementar: ponto, linhas, retas (paralelas e oblíquas), circunferência enfim, os elementos básicos para a compreensão da geometria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elaborado em 1945, o caderno de desenho do professor Franklin Cascaes, ficou guardado, protegido durante décadas por um aluno/ artista. Como suporte de memória, transformou-se em documento da história do saber escolar, pois registra em suas páginas o que foi selecionado pelo professor. O estudo de objetos utilizados no cotidiano da escola tem se tornado fundamental nas investigações da História da Educação.

Cruzando as informações obtidas nas páginas do caderno com a memória do antigo aluno, é possível traçar um quadro aproximado dos saberes trabalhado nas aulas do autor/ professor. Ensinar desenho técnico, nos anos 40, na Escola industrial de Florianópolis significava ensinar desenho ornamental e desenho geométrico. A prova do concurso, em que o aluno Franklin foi admitido como professor, indica que o mesmo domina os conhecimentos relacionados a desenho geométrico. Sem romper com o programa da disciplina de desenho, o autor/professor seleciona saberes, privilegia o desenho à mão livre em detrimento do desenho com régua e compassos, privilegia o desenho ornamental em detrimento do desenho geométrico. Em algumas páginas, como um artista, o professor assina o desenho feito. Se nos anos 40, o ensino de desenho não é mais monopólio de artista, o professor, que merece atenção deste estudo, parece não entender que para ser professor de desenho não é mais necessário ser artista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. V. de. **Dos Aprendizes Artífices ao CEFET/SC: Resenha Histórica**. Florianópolis: Gráfica Agnus, 2002. 132 p.

ARAÚJO, Adalice Maria de. **Mito e Magia na arte catarinense**. 1977. Tese (Concurso Para Professor Titular) – Departamento de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFPR, Curitiba, 1977.

- AURAS, Gladys. Mary Teive . **Uma vez normalista, sempre normalista – cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911/1935)**. Florianópolis: Insular, 2008. 220 p.
- BARBOSA Rui. **O desenho e a arte industrial**. Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/template_01/default.asp?VID_Secao=105>. Acesso em: 20 abr. 2008.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas-Magia e Técnica, Arte e Política**. 7ª edição, São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CAMARGO, Marilena A. Jorge Guedes de. **Coisas velhas – Um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928- 1958)**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- CASCAES, Franklin (Org.). Método de Trabalho. In: CARUSO, Raimundo. **Franklin Cascaes – Vida e Arte- E a Colonização Açoriana**. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 1989. P. 21-30.
- CORTELAZZO, Patrícia Rita. **O Ensino do Desenho na Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro e o Acervo do Museu D. João VI (1826-1851)**. Dissertação (Mestrado) – Curso de Artes, Unicamp, Campinas, 2004.
- D’ENFERT, Reunaud. Uma nova forma de Ensino de Desenho na França no início do século XIX: o Desenho Linear. **História da Educação**, Pelotas, Nº 22, p.33-59, ago. 2007. Quadrimestral
- DORIA, Renato Palumbo. **Entre o belo e o útil: métodos e professores de desenho no Brasil do século XIX**. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal. Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação. História e Memória da Educação Brasileira. Natal, 2002.
- FRAGO, Antônio Vinão. Relatos e Relações Autobiográficas de Professores e Mestres. In: MENEZES, Maria Cristina. **Educação, Memória, História: Possibilidades, Leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 333-373.
- FONSECA, Celso Suckow da (1986). **História do ensino industrial no Brasil**. Vol 2. Rio de Janeiro: SENAI

- GVIRTZ, Silvina. **Do currículo Prescrito Ao Currículo Ensinado: Um olhar sobre os cadernos de classe.** Bragança Paulista: São Francisco, 2005. 125 p.
- HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico dos cadernos escolares. In: **Revista Brasileira de História da Educação.** Número 1. Campinas/ SP: Autores Associados, 2001.
- MIGNOT, Ana Chrystina. Venancio ; CUNHA, Maria . Teresa. Santos. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. **Educação em Questão**, v. 25, p. 40-61, 2006.
- NORA, P. **Entre Memória e História: A problemática dos lugares.** Projeto História: Programa de Pós Graduação de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História, São Paulo, Nº 10, p.7-28, dez. 1993.
- PANDINI, Silvia. **A Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná: “Viveiro de Homens Aptos e Úteis” (1910-1928).** Dissertação (Mestrado) , Curso de Educação, UFPR, Curitiba, 2006.

PEDAGOGIA DO CAPITAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA INFLUÊNCIA DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL EM TEMPOS NEOLIBERAIS

Edjane dos Santos Silva

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

INTRODUÇÃO

A noção de capital humano que se firma na literatura econômica na década de 60 e 70, vem no bojo das teorias do desenvolvimento econômico e da concepção liberal de natureza humana, na qual fundamenta que todos os indivíduos nascem com as mesmas predisposições naturais e igualdades de condições perante ao mercado para determinar suas escolhas individuais. Isso significa dizer que, o próprio indivíduo é o único responsável pelas escolhas que faz durante a vida.

A teoria do capital humano afirma que a educação aumentaria o nível de desenvolvimento cognitivo e a competência técnica dos indivíduos, e que esse aumento explicaria a relação entre o nível de escolaridade e o aumento da capacidade produtiva individual. Acreditava-se que o conjunto de conhecimentos e habilidades aumentaria a produtividade do trabalhador individual, e para que isso ocorresse era preciso investimento na educação, pois ela seria o fator responsável pela taxa de retorno social e pelo aumento da renda nacional.

É mediante a esse discurso que a Teoria do Capital Humano se apresenta ao setor empresarial visando o aprimoramento dos recursos humanos como sendo indispensáveis para obtenção de suas metas. Na esfera educacional, podemos observar que a TCH irá repercutir através das políticas de qualificação e formação profissional e por reformas educacionais pautadas em um processo de descentralização administrativa e pela privatização do ensino médio e superior. Diante disso, observa-se no cenário brasileiro a expansão de inúmeras redes de escolas técnicas, cujo modelo pedagógico estará determinado de acordo com as novas exigências do mercado, dentre as quais podemos destacar a influencia dos grandes organismos internacionais (BIRD, Banco Mundial, CEPAL) nas decisões e intervenções administrativas e financeiras nas políticas educacionais.

A formação profissional tem sido vista como uma resposta estratégica aos problemas posto pela globalização econômica, pela busca da qualidade e competitividade, pelas transformações do mundo do trabalho e pelo desemprego estrutural. Paralelamente a escola tem sido instrumento muito eficaz para a difusão da concepção neoliberal como aparelho ideológico do Estado, na perspectiva de disseminar a educação não mais como um direito social mas sobretudo como um investimento e aquisição individual de competências e habilidades para subserviência ao perfil de trabalhador dito como empregável, exigências da nova reestruturação do trabalho

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é analisar a influência da Teoria do Capital Humano nas políticas educacionais no Brasil tendo como foco principal o ensino técnico e profissionalizante. Trata-se de desvendar os princípios e valores que norteia essa teoria e traçar os impactos que esta exerce no papel social das escolas técnicas nas ultimas décadas do século XX.

Diante disso as reformas educativas no setor profissional espelham uma visão economicista de gestores, administradores e educadores em relação a educação, o que transforma a escola um investimento imprescindível a grande estrutura econômica do país.

A TEORIA DO CAPITAL HUMANO

A teoria do capital humano se desenvolve logo após a segunda guerra mundial, num cenário marcado pelas teorias do desenvolvimento econômico. É nesse contexto que se apresenta o planejamento educacional visando o aprimoramento dos recursos humanos como sendo indispensável para obtenção de meta.

Com base em pesquisas feitas por especialistas americanos concluiu-se que o diferencial do desenvolvimento econômico de um país não estava relacionado aos tradicionais fatores como a de produção mais sim no fator humano.

A teoria do capital humano tem como principais influencias Theodore W. Schultz, Edward Denison, Friedrich Edding, Gary S. Becker, Robert . Solow, F.H. Harbinson e C.A. Myers.

Para Schultz a educação pode servir tanto como meio de investimento quanto como de consumo. Ele afirma que a educação aumentaria o nível de desenvolvimento cognitivo e a competência técnica dos indivíduos, e que esse aumento explicaria a relação entre o nível de escolaridade e o aumento da capacidade produtiva individual.

Portanto o Capital humano para Schultz e outros autores dessa corrente acreditam que o conjunto de conhecimentos e habilidades aumenta a produtividade do trabalhador individual, para isso era preciso investimento na educação, pois ela seria responsável pela taxa de retorno social e aumento da renda nacional.

Os teóricos distinguem também custos e benefícios sociais e privados: o primeiro seria para a lucratividade individual, o segundo seria para o aumento da renda de um país, ou seja, nacional.

Outros pontos considerados dentro da Teoria eram que as transformações tecnológicas e o caráter inovador da modernização demandavam mão-de-obra qualificada e conhecimento especializados pelos trabalhadores, nos quais exerceriam grande pressão em favor de uma escolarização generalizada cada vez maior.

Nesse sentido a escola passou a ser vista, como local destinado a treinar mão de obra para o mercado de trabalho. Tendo em

vista se tentar evitar o desperdício se privilegiou a educação voltada para o trabalho, em sentido profissionalizante, e abandono da educação voltada a cultura geral.

Ainda nesse sentido, a teoria insinuava que as disparidades sociais poderiam ser reduzidas com investimento em educação. E que as sociedades modernas se distanciavam de um sistema de privilégios herdados para se tornarem em um sistema meritocrático por intermédio da escola.

Frigotto discute que o conceito de capital humano difundido a partir da década de 60, busca elementos explicativos do desenvolvimento e equidade social em relação educação e desenvolvimento econômico. A preocupação básica ao nível macroeconômico é a análise dos nexos entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico de um país.

A educação é então, o principal capital humano enquanto concebida como produtora de capacidade de trabalho, potencializadora do fator trabalho. A educação passa a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de produtividade e renda. O conceito do ponto de vista microeconômico constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e consequentemente de mobilidade social.

É mediante a esse discurso que a Teoria do Capital Humano se apresenta ao setor empresarial visando o aprimoramento dos recursos humanos como sendo indispensáveis para obtenção de suas metas. Essas noções acabam por atribuir ao indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, pelo seu *status* e ascensão social.

Esta é a base da TCH, hegemonia no ideário educacional que predominou nos anos de 1960 e 1970. No final do século XX veremos emergir uma revitalização desta teoria sobre as bases da dominação do neoliberalismo apresentada em forma da Pedagogia das Competências apresentada no contexto do capitalismo flexível e do processo de globalização.

Segundo Ramon de Oliveira (2001):

Em momentos anteriores, o que marcou o caráter das políticas educacionais no Brasil foi a vinculação das mesmas aos projetos

desenvolvimentistas implementados em diversos governos. No momento atual o teor destas políticas passa a ser definido pelo caráter de reestruturação do Estado, bem como da adaptação do sistema educacional aos ditames do processo de globalização

A diferença fundamental entre eles é: que a TCH foi defendida pelo Estado como provedor da educação tratava-se de um investimento necessário ao desenvolvimento da nação. A pedagogia das competências é difundida no contexto neoliberal sendo o desenvolvimento do capital para o estímulo ao chamado empreendedorismo e a empregabilidade dos trabalhadores. A garantia do trabalhador se manter “empregado” dependerá agora do esforço que ele terá de fazer para se tornar atraente ao mercado. A mobilidade, e o caminho entre o fracasso e o sucesso deste trabalhador estará associado ao nível de qualificação e de competências que ele incorporará na sua formação individual e sua força de trabalho, cabendo a ele a responsabilidade individual de buscá-lo

Ramos (2002) ao analisar a formação por competências ressalta:

A escolaridade e a formação se transformaram, na verdade, numa aposta incerta, em que as perspectivas de emprego ou auto-emprego dependem, exclusivamente, de atributos individuais. Nesse sentido, a importância da educação deslocou-se do projeto de sociedade para o projeto das pessoas.

Ainda segundo Ramos (2002):

A noção de competência é então, apropriada ao processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações. As relações coletivas não se esgotam, posto que o trabalho continua sendo relação social e o homem continua vivendo em sociedade, mas elas se pautam cada vez menos por parâmetros coletivos e políticos, para se orientarem por parâmetros individuais e técnicos.

Segundo Deluiz (2001) isso acontece pelo novo cenário econômico social caracterizado pela crise do trabalho assalariado:

A adoção do modelo das competências profissionais pelas gerências de recursos humanos no mundo empresarial está relacionada, portanto, ao uso, controle, formação e avaliação do

desempenho da força de trabalho diante das novas exigências postas pelo padrão de acumulação capitalista flexível ou toyotista: competitividade, produtividade, agilidade, racionalização de custos. Este modelo tende a tornar-se hegemônico em um quadro de crise do trabalho assalariado e da organização prescrita do trabalho e do declínio das organizações profissionais e políticas dos trabalhadores.

TRANSFORMAÇÕES POLÍTICO-ECONÔMICAS DAS DÉCADAS DE 1980 E 1990

O contexto político-econômico mundial no final do XX é marcado por intensos movimentos de transformações estruturais no âmbito da produção, do consumo, da organização pública e privada. No cenário internacional, há o predomínio do mercado de capital especulativo sobre o capital produtivo. Segundo Geraldo Augusto Pinto, no plano macroeconômico, o impacto ocasionado pela crise no preço do petróleo nos anos 70 e as sucessivas valorizações e desvalorizações do dólar deram início às grandes variações nas taxas de cambio das economias nacionais estimulando investimento em capitais financeiros e redirecionando estratégias de padronização para incorporação tecnológica nas indústrias (PINTO, 2007), racionalizando e flexibilizando toda a produção técnico-científica no interior das empresas para um novo sistema produtivo.

Ainda segundo Pinto: tais mudanças colocaram em questionamento o sistema taylorista/fordista, sob o qual a produção industrial estava organizada até então (2007).

Essa nova organização industrial gerou no espaço social uma série de transformações políticas e sociais que configurariam uma nova reestruturação produtiva e econômica assim como mudança nas relações sociais e na reorganização geopolítica dos países. Os avanços das novas tecnologias e a incorporação de novos métodos e técnicas no trabalho traduziria também em uma nova organização na divisão social do trabalho, o que o autor Harvey chamaria de Acumulação flexível.

“ A acumulação flexível [...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho dos mercados , dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e , sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 1992, p. 140)

No plano político-ideológico há a disseminação dos princípios que iriam determinar uma nova ordem econômica e financeira no âmbito de livre comércio e nas relações internacionais, o que contribuiria para manutenção e o fortalecimento das relações perversas de produção capitalistas. Em nível mundial, as economias periféricas, principalmente os países da América Latina, iriam se submeter a um conjunto de políticas econômicas e sociais por parte dos grupos hegemônicos na qual caracterizado de Estado-Nação segundo a matriz liberal terminantemente separada da sociedade civil (FLEURY, 1987). Estas políticas , que defendiam a desregulamentação dos mercados , a ausências de barreiras comerciais, e uma crescente transnacionalização de capitais. Esses princípios iriam culminar com uma nova ideologia que iria marcar o sistema capitalista nas ultimas década do século XX: o ideário neoliberal.

O neoliberalismo surgiu na Europa e nos Estados Unidos do pós-guerra, constituindo-se como reação ao Estado de Bem-Estar Social proposto pelo keynesianismo no qual tinha como princípio fundamental a intervenção do Estado na economia. No entanto, ele se consolidou nos anos 90 com o conjunto de propostas que “ *objetivam a crítica do Estado de Bem-Estar Social e a proposição do Estado mínimo*”(fragmento retirado do texto: A construção do consenso nos ano 1990 e os organismos internacionais). A justificativa do discurso neoliberal professava os perigos que significava a intervenção do Estado na regulação de mercado para o pleno desenvolvimento saudável do capitalismo. Nesse sentido, constituía como linha de frente o discurso da não intervenção estatal(desregulamentação), o estímulo ao livre comercio (liberdade econômica), a privatização de empresas públicas, e o individualismo, entendendo, no contexto

capitalista, que todos possuem as mesmas condições de concorrer perante ao mercado.

Segundo Donaldo Mello (2007):

As propostas neoliberais tem o mercado como princípio fundador auto-unificado e auto-regulado das sociedades, fazendo coincidir, através de um discurso contratualista de direitos, a imperativa necessidade humana de desenvolvimento despolitizado do Mercado.

É nesse contexto que entra em cena importantes representantes nas relações econômicas, organismos que terão como função principal a difusão e influência dessa ideologia mediante a dominação na criação de políticas externas e imposição de políticas públicas nos países submissos à hegemonia do capital. Dentre os organismos estão: O Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), a Organização Mundial do Comércio(OEA), e o Conselho Econômico de America Latina e Caribe (CEPAL). Esses organismos têm o objetivo “*definir diretrizes da política externa dos Estados Unidos voltadas para um modelo de desenvolvimento econômico, saneamento das finanças e controle inflacionário dos países sob sua influência*” (neoliberalismo e educação GT).

Segundo Frigotto (2000) o pensamento neoliberal pressupõe a adequação do Estado e das políticas sociais à necessidade de valorização do capital em sintonia ao processo de reestruturação produtiva.

O desenvolvimento desenfreado das forças produtivas e as inúmeras crises do capital ocorridas, no final do século XX, trouxeram como consequência para os países da América Latina o crescimento do desemprego estrutural, o aumento da dívida externa e a dependência dos mercados financeiros privados. No Brasil, segundo Pinto (2007), a onda neoliberal gerou o aumento da informalidade, a precarização dos contratos e condições de trabalho, a precarização/ falência dos serviços públicos, a flexibilização dos direitos sociais (transporte, saúde, educação, habitação).

A IDEOLOGIA NEOLIBERAL, A IDEOLOGIA DO CAPITAL HUMANO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

No âmbito da educação, a ideologia neoliberal e a ideologia do capital humano se manifestam por diversas reformas educacionais no cenário brasileiro. A educação é influenciada fortemente por valores que regem a economia de mercado e as relações internacionais. Principalmente nos anos 90, o Banco Mundial atua enfaticamente na perspectiva da construção de um projeto político para a educação básica que irá alterar os rumos de forma definitiva das práticas sociais dos profissionais da educação através de mecanismos coercitivos e de cooptação na construção de uma cultura empresarial no que tange o projeto político pedagógico nos sistemas públicos escolares. (SILVA, Maria Abadia, 2003)

Maria Abadia da Silva (2003) ,em sua análise sobre a influência do Banco Mundial no Sistema Público Escolar destaca que a hierarquia de poder existente através da relação desigual entre credores (BM) e devedores (países subdesenvolvidos, nesse caso o Brasil) gerada pela dependência financeira e em consequência a incomensurável dívida externa fizeram com que os organismo internacionais

[...] definissem e operacionalizassem na prática as medidas de reajuste e correção e de direcionamento dos interesses dos credores e grupos empresariais. Nessa direção [...] O Banco Mundial colhe diagnósticos de situações específicas, divulgando-os como modelos a serem seguidos.(p.287)

A presença de diretores, técnicos e conselheiros do Banco Mundial, associados à equipe brasileira reforçam as pressões quanto aos pensamentos e ao objetivo aos governos brasileiros .

Ainda segundo SILVA (2003), constatamos as seguintes características da ideologia que permeia o Banco Mundial que não ingenuamente vão ao encontro de nossa análise sobre o ideário neoliberal:

– O próprio empresariado industrial nacional vê a possibilidade de auferir maiores lucros com a presença das multinacionais e de explorar o mercado de ensino;

- Que a abertura de mercados para as empresas multinacionais e os bancos estrangeiros se tornou necessária e a globalização inexorável. Em alguns casos, as exigências de licitações internacionais para a compra de livros de ensino didático são reveladoras desta pressão para a expansão de mercados para a venda de produtos e de serviços de empresas de outros países;
- Aconselham a mudança de rumos aos investimentos na educação. Propõem redução de custos e induzem o pensamento de que a educação básica (1ª a 8ª série) seja prioridade de investimento e aos demais níveis de ensino podem ser ofertados pelas empresas de ensino privadas;
- Indução de ações setoriais e isoladas de combate à má qualidade do ensino e para a reorganização curricular;
- Tratamento da educação como serviço público que pode ser transferido para as empresas privadas;
- Induzem atitudes que priorizam uma cultura escolar para as escolas, sinalizando uma relação de eficácia entre os recursos públicos e a produtividade do sistema escolar. (SILVA, 2003, p. 288)

Neste cenário, observamos investimentos na área de gestão, administração escolar e estímulos a ações no campo da avaliação do desempenho e qualidade total.

Felix (1999), em sua análise sobre a gestão democrática na educação básica em âmbito nacional destaca que:

[...] nos anos 80, deu-se um aprofundamento da perspectiva teórica na área da administração educacional, que introduziu a crítica aos seus fundamentos originados das teorias empresariais. (p.166)

Ainda segundo Felix:

[...] No caso do Brasil [...] foi possível apreender uma relativa sincronia entre o desenvolvimento da área da administração de empresas e o modelo de sistema educacional implementado pelas reformas realizadas durante os governos militares [...]

Essa sincronia era destinada a quantificar estatisticamente produzindo indicadores econômicos, a qualidade do sistema escolar, além de incorporar novos conceitos aos objetivos concretos do currículo escolar. Conceitos como desenvolvimento de competên-

cias, empregabilidade, capital humano passaram a ser fortes aliados a intencionalidade das políticas educacionais no ideário neoliberal.

Trata-se de uma grande distorção do papel social da escola. “*O que os governos neoliberais pretendem com suas reformas educacionais é transferir a educação da esfera política para a esfera de mercado*” (GENTILI, 1998:322). Desta forma, a educação passa a ser vista como uma conquista, fruto de esforço individual e representado no plano meramente técnico e de consumo.

No plano individual, assumi um caráter essencialmente de mercado, desconexo do sentido político-pedagógico da educação e o descaracterizando no campo dos direitos. Acentua-se por sua vez a influência do meritocracismo e a disputa por setores privados ao domínio de conhecimentos necessários para mercantilizar a educação e seduzir a demanda da classe trabalhadora, aquilo que Marx na *Lei Geral de Acumulação Capitalista* chamaria de exército industrial de reserva¹ para a profissionalização, qualificação e requalificação da mão de obra.

Portanto, tende a desresponsabilizar o Estado a implementação de políticas sociais que visem o acesso e a permanência dos indivíduos ao espaço escolar além de não se comprometer efetivamente com formação humana e política desses sujeitos. Na lógica do Estado Mínimo² o funcionamento do sistema escolar então passará por um processo de descentralização e municipalização promovendo uma falsa participação democrática da população e outros setores da sociedade civil que mascara a diminuição ou ausência de investimentos dos setores públicos no desenvolvimento e qualidade do sistema educacional. (FELIX, 1999).

Paralelamente, na escola, ocorre uma forte separação de sentido no currículo na formação educacional dos alunos, principalmente no ensino de 2º grau.

¹ Exército Industrial de Reserva

² A ideia de Estado Mínimo pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Preconiza-se a não-intervenção, e este afastamento em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos.

Ao analisarmos a trajetória da legislação educacional veremos que os aparatos jurídicos sempre serviram de instrumentos políticos ideológicos para a subserviência, a reprodução, o capital.

Nos anos 60 temos uma política que vacilava entre a contenção e a liberação das vagas do ensino superior. Nos anos 70 com a lei 5692/71 veremos o estabelecimento do ensino profissionalizante de forma compulsória na tentativa de subordinar a formação dos jovens às necessidades de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

Freitag (1979) chama a atenção para as pressões político-econômicas nos anos 80 exercidas pelos setores empresariais e de classe média alta ao poder público. A estagnação do número de vagas nas universidades e o aumento de contingente da classe trabalhadora na disputa pelo vestibular fizeram com que a classe média se sentisse ameaçada na concorrência pelas vagas nas universidades.

A formação no ensino médio, nesse sentido, é organizada por uma dualidade da formação manual e formação intelectual. Por um lado, o predomínio das camadas populares nos cursos profissionalizantes e por outro, jovens da classe média no ensino propedêutico. A finalidade era a exclusão das grandes massas do acesso às Universidades Públicas, através da formação em escolas de educação profissional e da inserção rápida as dinâmicas do capital. Em Cidadania Negada, Gentili (2002) nos diz que:

[...] A formação profissional no ensino médio tem sido vista como uma resposta estratégica aos problemas postos pela globalização econômica, pela busca da qualidade e competitividade, pelas transformações do mundo do trabalho e pelo desemprego estrutural [...]

Paralelamente a escola tem sido instrumento muito eficaz para a difusão da concepção neoliberal como aparelho ideológico do Estado, na perspectiva de disseminar a educação não mais como um direito social mas sobretudo como um investimento e aquisição individual de competências e habilidades para subserviência ao perfil de trabalhador dito como empregável, exigências da nova reestruturação do trabalho.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 varias reformas no âmbito da educação profissional foram impostas, principalmente no sentido da separação estrutural entre o ensino médio e o técnico. Com a aprovação da LDB foram abertos os espaços necessários para a institucionalização da dualidade estrutural na educação brasileira, através da pulverização de políticas e sistemas de ensino. A Reforma nas políticas de formação profissional está estabelecida por meio da legislação que opera a reforma de ensino técnico e tecnológico, de cursos oferecidos em parcerias com a iniciativas privadas, Estados e entidades sindicais, a partir de recurso do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e do Programa de Educação Profissional (PROEP), além do Decreto-Lei 2208/97, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, consubstanciadas no Parecer CNE/CEB Nº 16/99 na Resolução CNE/CEB Nº 04/99 nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (PINO, 2002). Um dos pontos centrais desta reforma seria a obrigação das escolas separarem ensino regular médio da formação técnica. Outro ponto interessante é a imposição da adequação dos currículos e cursos profissionalizantes as necessidades do mercado de trabalho. *Modificada a estrutura do ensino técnico, avançou-se para o processo de reforma curricular, introduzindo a noção de competência como referencial curricular.* (RAMOS, 2002, p.409).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da educação profissional estabelecida pelo MEC, a noção de competência é caracterizada pela condição do conhecimento como recurso ou insumo incorporado pelo sujeito através de esquemas mentais e em ações próprias de um contexto profissional específico, gerando desempenhos eficazes. (BRASIL. MEC. RCN, 2000) Sendo assim, as instituições que se propusessem a trabalhar com a formação profissional deveriam se ocupar da qualificação, reciclagem e reprofissionalização de trabalhadores conforme os critérios da empregabilidade. “O discurso da empregabilidade afirma que a requalificação pode gerar condições de se chegar ao emprego” (PINO, 2002, p.80). A questão central da empregabilidade reforça a educação como condição de competitividade e de seletividade nesta nova fase do capitalismo.

Assim o papel social da escola no contexto neoliberal subjugado a ideologia do capital humano será de identificar e selecionar os trabalhadores para o emprego, visto que no capitalismo não existe a possibilidade de atender toda a população. Desta forma a educação sai da esfera do direito social para ser instrumento de aquisição e capacitação em nível individual. (PINO, 2002).

Segundo Gentili (1998), o discurso neoliberal configurado a partir da reformulação dos enfoques economicistas do capital humano, supõe manter alguns princípios dessa teoria, no entanto articulados a novos diagnósticos incorporados diante da nova conjuntura político-econômica que se estabelece. Longe de anacronismos, torna-se importante atentar para o fato de que ainda que no cenário atual a educação se configure em enfoque economicista, não é uma simples transposição da Teoria do Capital Humano, visto que existe aspectos distinto, no entanto torna claro que o sentido ideológico permanece o mesmo. Diante dessa nova conjuntura, Gentili caracteriza a influência dessa ideologia no novo enfoque do neoliberalismo.

– A perspectiva de educação fundamenta-se na reformulação do papel do Estado e as lógicas de investimentos e financiamentos em âmbito educacional – Deslocamento do papel do Estado como protagonista das funções e centralização na administração dos gastos, para a descentralização e privatização dos programas sociais. A educação somente se justifica em termos econômicos, mas a decisão do investimento em educação é uma opção individual. Antes na TCH tínhamos o Estado como o principal articulador e responsável pelas políticas de investimento e financiamento na educação.

– Enfoque na tendência para a formação dos indivíduos em um mercado cada vez mais seletivo e restrito aos trabalhadores. Ênfase na formação de profissionais polivalentes mediante o desenvolvimento de competências. O lema é: “Educação para a competência em um mercado competitivo”. No contexto atual, a pretensão de crescimento econômico sem necessariamente estar associada a expansão do mercado de trabalho. Na TCH o crescimento econômico se justificava e se legitimava pela garantia de expansão no mercado de trabalho.

– A qualidade entendida no cenário neoliberal, esta pautada nos critérios de avaliação das empresas. Os critérios dessa visão se dão pela lógica do meritocracismo, em que se torna impossível alcançar critérios de qualidade onde há distribuição e democratização de serviços. Assim essa perspectiva submete-se a uma intensa segmentação da oferta educacional, principalmente dado pela desregulamentação e da flexibilização dos mercados educacionais. Em suma, é a livre concorrência no mercado educacional que permite o alcance na qualidade da educação. Diferentemente dessa perspectiva, a TCH pregava a distribuição e a expansão da oferta para garantir indicadores de qualidade dada pela eficiência do planejamento em recursos humanos no âmbito educacional.

CONCLUSÃO

O debate em torno da influência dos princípios da ideologia do Capital Humano nesta nova conjuntura capitalista, não se esgota em si mesmo. Veremos no cenário educacional, diferentes práticas políticas e educativas que exercem a função de reforçar o desmatelamento dos direitos sociais, no que tange o direito à educação, no interior das práticas escolares.

Os discursos que atualmente estão em voga, culminam com imagem do descrédito do papel do Estado ineficiente em fornecer de maneira eficaz a garantia de uma educação de qualidade. Os saberes que são disseminados no interior das escolas técnicas e projetos de educação profissional resumem o alto teor de individualização do sujeito para a qualificação e inserção ao mercado de trabalho. Prega-se então uma educação em “pacotes” de conhecimentos como promessas de um futuro promissor, ao mesmo tempo em que, responsabiliza o indivíduo pelo status adquirido na sociedade. Os discursos disseminados nas salas de aula estão no horizonte da construção de uma cultura empresarial que dialogue diretamente com a lógica do mercado, sendo a relação dos sujeitos com a educação uma relação mercantil de cliente e mercadoria.

No neoliberalismo a identidade social do sujeito se constitui quando ele está inserido nessa engrenagem produtiva de mais valia, e só se legitima quando exerce uma função socialmente aceita pela sociedade. Nesse sentido a educação profissional tem cumprido o maior posto ideológico visto que o culto à empregabilidade tem sido o chamariz de seu negócios. A educação para o atributo de competências, descaracteriza qualquer possibilidade de politização dos conteúdos e das relações sociais, e ao contrário, passa a ser instrumento forte do mundo empresarial para a adequação dos trabalhadores ao modelo de capitalismo flexível.

Repensar o modelo de educação que se estabelece na reconfiguração da ideologia do Capital Humano, no modelo de competências, implica também em repensar o modelo de produção e as formas de organização da divisão do trabalho que está posto, pois a educação é reflexo da organização e das formas de produção que se estabelece na sociedade. Entender que a sociedade é fruto da historicidade dos sujeitos e que por isso somos agentes sociais que podem dar outro rumo nesse processo é o primeiro passo para transformar a educação em sentido original de formação humana. Por isso, cabe as organizações da sociedade civil e movimentos sociais a luta em torno de uma educação que resgate o sentido unitário da relação trabalho e educação e que vise a formação de um sujeito para liberdade e para o trabalho em seu sentido ontológico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DELUIZ, Neise. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o currículo. **Boletim Técnico Senac** Volume 27 – Número 3 – Setembro / Dezembro 2001.
- FELIX, Maria de Fátima A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. **Revista Educação & Sociedade** ano xx N° 69. Campinas. dezembro. 1999
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo, Moraes, 1979.

- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** São Paulo: Cortez, 1986.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 4ª Ed: São Paulo, Cortez, 2000.
- GENTILI, P. e FRIGOTTO, G. **A cidadania negada.** Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3ª ed. SP: Cortez, CLACSO, 2002.
- GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** Petrópolis: Vozes, 1998.
- HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna.** São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- OLIVEIRA, Ramon. A Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira. **Boletim do Senac – Volume 27 – Número 1 – Janeiro/Abril 2001**

DA TEORIA DEMOCRÁTICA À PRÁTICA DEMOCRÁTICA: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE GESTÃO DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL BENTO QUIRINO

Américo Baptista Villela

Escola Técnica Estadual Bento Quirino
do Centro Paula Souza

1. Nosso Objeto

A Escola Técnica Estadual Bento Quirino tem sua origem ligada ao legado testamentário do personagem que ela ostenta o nome. No testamento de Bento Quirino há a seguinte passagem:

“para a fundação de um instituto de ensino profissional masculino em Campinas, isto é, para a construção de um prédio apropriado e mais elementos de patrimônio, mil contos de réis; desejando eu que, no Instituto Profissional, sejam dados a cada uma das três principais salas, respectivamente, os nomes de Antonio Telles, Domingos Netto e José Paulino, como tributo de amizade dos velhos companheiros de trabalho...” (Revista do Centro de Ciências, Letras e Artes de Campinas, 1938, página 41).

Desse legado testamentário surgirá a associação instituto profissional masculino “Bento Quirino”. Essa associação em seus momentos iniciais era composta por quarenta cidadãos com ligações com políticas com Partido Republicano Paulista, com a maçonaria e com a economia industrial e urbana que começa a se esboçar na cidade de Campinas. A iniciativa resultou na construção de

um prédio e oficinas, porém o custeio da escola em funcionamento enfrentava grandes problemas e dificuldades, fazendo com que ela funcionasse em condições precárias.

Em 1927, por meio da lei 2228, datada de 20 de dezembro de 1927, a escola passa a ser gerida pelo governo do Estado de São Paulo. A associação instituto profissional masculino “Bento Quirino” cede o direito de uso fruto do prédio e instalações, como oficinas, e se compromete a auxiliar com 12.000\$000 (doze contos de réis) anuais para o custeio da escola. Naquele momento, a escola oferecia os cursos de corte e costura, rendas e bordados na seção feminina e mecânica e marcenaria na seção masculina. Desde esse momento até o presente, a escola acompanhou o desenvolvimento das políticas públicas educacionais do estado de São Paulo sofrendo influência dessas políticas e se configurando como Escola Profissional Mista, Ginásio Industrial, Centro Interescolar, ETESG, ETE e Etec, entre outras nomenclaturas e formas organizacionais.

O que pretendo analisar, objetivamente, nesse ensaio são as alterações e as práticas escolares que se desenvolveram no interior da escola frente as mudanças impostas pelo decreto 2.208/97. No histórico presente no site institucional da escola hoje, há a referência abaixo:

Em 1994 a escola foi transferida para o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), intensificando a preocupação com a parte pedagógica e com os anseios da comunidade [...] Tendo em vista as diretrizes emanadas pela legislação de ensino, com a nova lei de Diretrizes e Bases, o Decreto 2208/97, que desvinculou o Ensino Técnico do Ensino Médio, bem como, as Diretrizes Curriculares do Ensino Técnico e os Parâmetros Curriculares Nacionais, verifica-se maior flexibilidade para a elaboração dos currículos, possibilitando à Escola, melhor atender às novas tendências tecnológicas de uma sociedade em constante evolução”.

Desta afirmação duas constatações podem ser feitas. A primeira delas diz respeito a transferência da escola em 1994 para o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Essa transferência representou diversas alterações nas formas de gestão esco-

lar, entre elas, duas merecem destaque, para abordagem que aqui se pretende: a possibilidade de participar do processo de escolha do Diretor Superintendente do Centro Paula Souza e do diretor da unidade escolar. Essas medidas geravam expectativas em relação à condução da escola, bem como um aprofundamento da discussão das práticas políticas e pedagógicas da unidade contribuindo para que alianças se estabelecessem em torno de determinadas ideias e projetos. Essas expectativas duraram pouco, tendo em vista que o governo do Estado de São Paulo em 1997 deixou de realizar a consulta e passou a nomear os diretores superintendentes do Centro, porém nas escolas, a escolha do diretor continuava sendo realizada da mesma forma.

A segunda constatação é que, atualmente, a história institucional da escola tenta construir a imagem de que a reforma implementada por tal decreto teve como consequência “atender melhor às novas exigências tecnológicas de uma sociedade em constante evolução.” Não há, no entanto, nenhuma referência à luta contra tal decreto que se irradiou da escola, aglutinando corpo docente, discente e funcionários, e alcançando a sociedade campineira e brasileira como um todo. Esses embates, que se manifestaram em passeatas, vigílias e ocupações, contribuíram para estreitar e fortalecer as relações entre professores, funcionários e alunos; bem como, para dar origem a uma experiência de gestão escolar com ampliação da participação de todos no centro do processo decisório, bem como nos órgãos colegiados. É este processo justamente o que pretendo analisar neste trabalho.

Outras poderiam ser as perguntas, tais como: qual o argumento contrário à mudança? Como este argumento dialogava com o argumento do governo federal que a implantava? Como os movimentos de resistências se organizaram e de que forma contribuíram para influenciar as relações entre os corpos que compõe a escola? Enfim, há uma infinidade de questões que poderiam ser colocadas sobre esse processo, porém essas questões só serão abordadas na medida que contribuírem para a compreensão do fortalecimento do processo de gestão democrática vivenciado pela escola naquele momento.

2. Nosso referencial teórico e metodológico

Inicialmente precisamos explicitar o que estou entendendo por gestão democrática no escopo deste trabalho. Não se trata, obviamente, de uma gestão revolucionária que se caracterize pela transformação social em toda a sua radicalidade. Isto porque não posso deixar de reconhecer a existência de toda uma legislação que regulamenta o funcionamento da escola estatal no Brasil que, em essência, apesar de se dizer crítica, é conservadora.

Nesse sentido, é preciso retomar as considerações de Sanfelice a respeito da educação pública no Brasil. Para este autor, “Nunca é demais [...] lembrar que o público e o estatal não são uma única e a mesma coisa” (2005, 89), ele prossegue chamando a atenção para o fato de que a educação do público no Brasil é aquela ministrada pelas escolas do Estado, porém esta não é a educação pública. Para ele, esta educação não é aquela que atende aos interesses do povo, mas sim a conservação da sociedade.

Em uma sociedade capitalista, a conservação da sociedade se realiza através da manutenção das condições de reprodução do capital e assim a democracia tem a função de individualizar as opções políticas, camuflando os interesses de classe, e induzindo as pessoas a acreditarem que elas são partícipes do processo decisório. No caso das escolas, são criados os conselhos de escola, as associações de pais e mestres, os grêmios estudantis, e outros órgãos que dão a impressão de que há uma gestão democrática, que há a autonomia administrativa e pedagógica, mas na prática há uma legislação maior que fixa os limites dessa gestão e dessa autonomia nos marcos do sistema e em uma perspectiva modernizante mas conservadora.

A primeira característica da gestão democrática é flexibilizar no limite essa legislação permitindo à professores(as), alunos(as), pais e a comunidade em geral ter uma participação efetiva na vida da escola e no processo decisório. Assim, em primeiro lugar, se a escola é pública ela deve estar aberta à sociedade: as quadras, a biblioteca, enfim todos os recursos e instrumentos da escola não devem ser direcionados unicamente para os seus alunos, mas para todos, independentemente de sua condição social, política, econô-

mica, etária, enfim para todos na sua plenitude. Além disso, se a composição dos órgãos decisórios como o Conselho de Escola é desigual, com maioria esmagadora de professores, não é possível ou necessário que estes atuem em bloco fazendo prevalecer os seus direitos sem considerar os direitos de alunos, funcionários, pais, etc.. Enfim, entendo como gestão escolar democrática, em uma sociedade burguesa e capitalista, aquela caracterizada pelo diálogo entre as partes de forma a se buscar a construção do consenso, sem deixar de reconhecer as contradições, mas politizando-as, e que coloque os recursos da escola a serviço da sociedade que a sustenta e mantém e para a qual foi criada.

Essa politização representa a adoção práticas que configuram uma política pedagógica que incentive a autonomia intelectual e capacidade dos alunos de realizar a crítica e a proposta de soluções, não só no âmbito do sistema capitalista, mas também para além do capital, como defende Mézaros. Aqui é preciso explicitar, não advogo a doutrinação, ou que é preciso pensar o mundo para além do capital, mas a possibilidade de pensá-lo da forma que é peculiar a cada indivíduo. Isso obviamente, significa pensá-lo inclusive para além do capital, pois acredito que daí resulta a genialidade transformadora da realidade quando o pensamento se transforma em ação concreta.

Isto posto é preciso esclarecer que ao definir esse objeto, me preocupei intensamente com as questões para história do presente. Será que cabe ao historiador se pronunciar sobre o tempo presente? Será que sem o distanciamento, provocado pelo tempo, o método historiográfico é válido? Será que o historiador ao escrever sobre o tempo presente consegue se libertar dos conflitos ideológicos que o permeiam? Não será melhor deixar o tempo presente para jornalistas, politicólogos, economistas, sociólogos pois estes estão mais qualificados para este tipo de análise? Enfim, é uma série de questões a partir da qual Hobsbawn me ajudou a pensar.

Inicialmente, esclareço que penso que o historiador não deve se recusar a escrever sobre o tempo presente, pois se lhe falta o devir histórico, para lhe fornecer maiores informações, ele possui o conhecimento do passado que lhe auxilia a compreender o tempo

presente não como resultado de si mesmo, mas sim como consequência de tempos que lhe antecederam. Além disso, ao escrever sobre o tempo presente, o historiador se coloca politicamente – não partidariamente – de forma explícita, e a história não pode se furtar a este debate. Como salienta Hobsbawn, “estar ao mesmo tempo em sua própria pele e fora dela – é uma habilidade necessária aos que militam na história e nas ciências sociais.” (2002, p.12). O historiador deve ser capaz de entender seus posicionamentos políticos e compreendê-los dentro da própria conjuntura histórica em que eles ocorrem e se posicionar na própria produção do registro do presente como trabalho historiográfico. Não acredito, que as outras áreas das ciências humanas, estejam mais qualificadas epistemologicamente do que a história para compreender o presente, pelo contrário acredito que a epistemologia da história é que nos qualifica para pensar o presente como processo dinâmico e em transformação.

Outro problema a que nos detivemos diz respeito ao uso da memória, ou mais especificamente, de depoimentos como fonte histórica. O principal cuidado ou preocupação foi procurar perceber a distinção daquilo que pensava ou sentia no momento dos fatos e aquilo que penso e sinto passados mais de dez anos dos episódios que são nosso objeto. (2002, p.24).

3. A gestão da Escola entre 1998 a 2002

A professora Orleide Alves Ferreira assumiu a direção da Escola técnica estadual de segundo grau Bento Quirino, ETESG Bento Quirino, em 1992, em uma situação em que a escola passava por sérias dificuldades estruturais. Além de viver uma turbulenta fase de transição da Secretaria de Estado da Educação para a Secretaria de Ciência e Tecnologia que colocava os professores e funcionários em uma situação de instabilidade funcional; a escola vivia uma fase de crise de autoridade por parte da direção, de precariedade em termos de estrutura física, ou seja, prédios e equipamentos obsoletos, falta de funcionários, falta de compromisso dos profissionais com a escola, imagem deteriorada do corpo discente que se apresenta-

va como indisciplinados; enfim, um quadro muito próximo ao de grande parte das escolas que eram – são – geridas pelo governo do estado de São Paulo.

Ainda sem elaborar conceitualmente ou institucionalizar uma proposta de gestão democrática, ela chamou os membros do corpo docente e expôs seu objetivo de recuperar a imagem, mas fundamentalmente, a qualidade de ensino da escola. Ela havia iniciado sua carreira na Bento Quirino como professora de história, ainda na década de 1980, e havia, em algumas situações, assumido interinamente a direção da escola. Se baseando no conhecimento da história, colocou para os professores a importância que o Bento tivera para o desenvolvimento da cidade de Campinas, bem como o reconhecimento social de que gozará e os convidou para um pacto que primasse pela recuperação desse legado. Discutindo, inicialmente, com o conjunto dos professores e, assessorada por algumas professoras como a professora Suely Betanho, vice-diretora, conseguiu envolver os professores para alcançar seu objetivo.

As práticas da direção eram caracterizadas pela discussão com o corpo docente de todas as ações que deviam ser adotadas para que a escola voltasse a primar pela qualidade de ensino. Pedagogicamente, essa situação contribuiu para a politização do corpo docente que se envolveu na construção do projeto pedagógico e também do plano escolar. Regras de comportamento para alunos, funcionários e professores, sistemáticas de avaliação, propostas de atividades e eventos eram discutidos com os professores. As decisões eram tomadas coletivamente, muitas vezes no voto, pois não se conseguia construir o consenso, e depois se tornava responsabilidade de todos fazer com elas fossem implementadas.

A escolha dos coordenadores se realizava através de eleição entre os seus pares e semanalmente havia reunião de coordenação. Aqui é importante destacar que a relação entre coordenadores e professores, não era uma relação de autoridade na qual coordenador manda e professor obedece, pelo contrário, coordenador consultava os seus pares e encaminhava as posições para reuniões de coordenação. Se houvesse consenso, ótimo, se não, muitas foram as vezes que em assembléia, as discussões se desenvolviam e as de-

cisões, após longas horas de discussão eram tomadas. É óbvio, que muitos professores não compartilhavam desse projeto e cada um, a sua maneira, acabou se transferindo de unidade escolar ou mesmo permanecendo na escola, mas não se incorporando a equipe que estava em gestação.

O segundo passo, foi incorporar os funcionários a esse modelo de gestão compartilhada. Os funcionários, embora menos ativos, sempre participaram das discussões, muitas vezes, de forma passiva, mas tinham a oportunidade de se manifestar.

Esse processo acarretou que na primeira consulta para diretor em 1995, prática iniciada após a transição para o Centro Paula Souza, a professora Orleide Alves Ferreira, figurou em primeiro lugar com mais de 80% das indicações. Aqui, é preciso esclarecer que embora não concordassem com a falta de paridade, os alunos também participaram da consulta. Os anos de 1996 e 1997 foram anos difíceis pois por proposta do governo federal teve início a discussão sobre o desvínculo entre o atual ensino médio e o técnico. A escola se mobilizou e participou ativamente dos movimentos contra a aprovação dessas medidas, sendo liderança em Campinas de diversas manifestações públicas contra tais medidas. Aqui se colocava a possibilidade de conflito entre a direção e os professores, tendo em vista que a função de diretor de escola era e é prerrogativa do Diretor Superintendente do Centro Paula Souza que não mais era indicado pela comunidade escolar, mas sim pelo governo do Estado que era favorável a estas mudanças. Na Bento Quirino, a direção sempre deixou livre a discussão e a organização dos trabalhadores e quando perguntávamos sobre uma possível pressão do Centro, a resposta era: “Sou professora e meu compromisso é com a comunidade escolar e com a qualidade de ensino, desta forma respeito e apoio a decisão de vocês.”

A fala da professora é reveladora de que, naquele momento, o seu compromisso era com a comunidade e não com o governo, sendo assim ela se colocava em defesa do público e não do estatal. Essa foi uma distinção importante que, mesmo inconscientemente, influenciou sobre maneira o desenvolvimento desse processo pois se tinha clareza em relação à situação transitória do exercício do

poder e que este legitimava-se pela aceitação da comunidade e não pela legalidade institucional.

Essas lutas se materializaram em vigílias, nas quais um grupo de professores e alunos ocupavam a escola e lá pernoitavam, passeatas, atos públicos, etc. Em todos os registros desses eventos, aparecem professores e alunos denunciando o que acreditavam serem aspectos problemáticos do desvínculo como redução das cargas horárias, preocupação com a formação rápida sem preocupação com a qualidade da formação, elitização maior da escola profissional, etc. Foi nesse quadro que em 1998, se inicia a elaboração conceitual de uma proposta de gestão escolar.

Essa conjuntura levou a um estreitamento das relações entre professores e alunos e a incorporação dos alunos na gestão escolar. Nas palavras da professora:

A principio, quando eu falo grupo, eu estava contando com o grupo de professores e de funcionários mesmo. A principio o grupo foi esse. Porque, naquele momento, nós não tínhamos como estar envolvendo o aluno, porque ele estava totalmente largado sem noção do que era a função dele na escola.[...] Com o passar do tempo, esse grupo ampliou pra aluno, tanto é que, é, o grêmio estudantil, ele foi reorganizado, na minha gestão, porque ele estava desmantelado e com posturas extremamente inadequadas [...]"

percebê-se que em sua avaliação, quando ela assume a direção da escola, a participação dos alunos na gestão escolar não era possível, em virtude da crise de autoridade e mesmo de indisciplina que a escola vivia. A vivência com uma nova forma de pensar a educação contribuiu para que eles postulassem o direito a participação. Essa participação, além da tradicional participação no conselho de classe, avançou para as comissões organizadoras dos eventos, dos conselhos de escolas, para a instituição e prática de uma avaliação docente organizada pela própria escola, etc..

A reorganização do Grêmio produziu a criação do C.A.R.T. – Conselho de alunos representantes de turmas – que se traduziu em um canal de comunicação e articulação entre a direção escolar, os professores e os alunos que tinham nesse conselho um interlocutor

ampliado da representação dos alunos, além da diretoria do grêmio estudantil. Os representantes dos alunos participavam do processo de organização das festas desde a sua elaboração até a execução participando das decisões e ampliando a presença dos alunos nas mesmas. No que se refere aos Conselhos de Classes foi permitida e incentivada a presença de representantes dos alunos nas reuniões, em um momento no qual o regimento comum das escolas técnicas do estado de São Paulo era omissivo em relação a isso. Os alunos passaram a avaliar docentes a partir de critérios definidos pela direção escolar em diálogo com os professores que, em alguns anos, contratou uma assessoria externa para que realizasse tal avaliação; assim como professor avaliava aluno, agora aluno avaliava professor, não como “caça as bruxas”, mas como instrumento para eficientizar a prática pedagógica.

Esse processo todo traz dificuldades se as partes envolvidas não estiverem preparadas para trabalhar com a criticidade dos diversos personagens que interagem nesse processo. Em especial, os professores precisam estar preparados para não ser apenas críticos, mas também alvo de crítica, mais do que isso é preciso nos educarmos para que realizemos críticas construtivas o que nem sempre é fácil, principalmente para os estudantes que em sua paixão e inexperiência, muitas se reportam com críticas ácidas, mas essa é uma característica do processo educativo.

Nesse processo, os alunos gradativamente foram se apropriando dos recursos da escola. Passaram a realizar a conservação do patrimônio escolar, manutenção dos laboratórios e criaram o Centro de Memórias que seria inaugurado no ano de 2000. A iniciativa do projeto historiografia em 1997 de recuperar as fontes documentais e bibliográficas da escola que em seu desenvolvimento fez com que os alunos entrassem em contato com a documentação e reconstruíssem a história da escola provocou uma reflexão crítica sobre as propostas pedagógicas politizando-as.

A professora Orleide, analisando os trabalhos que resultaram na construção do Centro de Memórias da Etec Bento Quirino avalia:

[...] o projeto historiografia e a criação do Centro de Memórias, teve papel importante nesse processo. Ao mobilizar toda a comunidade para higienizar, embalar e organizar documentos de arquivos e o acervo bibliográfico da escola, fora do horário convencional das aulas agrupando pais, professores, alunos e funcionários, recolocou a questão do público evidenciando que a coisa pública não é aquela que não tem dono, mas sim é aquela que é de todos e por isso é responsabilidade de todos o seu gerenciamento e usufruto.

O funcionamento do próprio Centro como instrumento auxiliar de ensino e pesquisa no qual a disciplina história era o fio condutor de um processo de aprendizagem transdisciplinar que envolvia diversas áreas do conhecimento como física, química, matemática, língua portuguesa e estrangeira sobre controle dos alunos era outro diferencial das práticas pedagógicas adotadas pela escola. Os alunos se colocaram como pesquisadores e apresentavam a sua visão da história ao montarem exposições e monitorá-las aos visitantes. Além disso, o reconhecimento por parte da direção do envolvimento dos alunos fez com que alguns monitores, como por exemplo o aluno Ronald Giraldeli cuja fotografia esta na capa da obra *Contribuição Para a Pesquisa do Ensino Técnico em São Paulo Inventário de Fontes Documentais*, tivessem o direito de monitorar outros grupos de alunos sem a supervisão direta de professores. Enfim, são expedientes pouco ortodoxos e que colocam uma certa incerteza, mas foram adotados como resultado de uma convivência na qual cada uma das partes conquistou a confiança da outra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHEVEAU, Agnès(org.) – **Questões para a história do presente**, trad. De Ilka Stern Cohen, Bauru, SP, EDUSC, 1999

HOBSBAWN, Erich – **Tempos Interessantes: uma vida no século XX**, trad. S. Duarte, SP, Cia das Letras, 2002.

HOBSBAWN, Erich – **Era dos Extremos: o breve século XX**. trad. Marcos Santarrita, revisão técnica Maria Célia Paoli, SP, Cia das Letras, 1995.

MÉSZÁROS, Istvam – **A educação para além do capital**, trad. De Isa Tavares, 2 ed., São Paulo, Boitempo, 2008.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal e ALVES, Julia Falivene(org) – **Contribuição Para a Pesquisa do Ensino Técnico em São Paulo Inventário de Fontes Documentais**, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, s.d.;

LEME, Jorge. **Revista do Centro de Ciências, Letras e Artes de Campinas – Número dedicado à Memória do Saudoso Campineiro Snr. Bento Quirino dos Santos**, Tip. da Casa Genoud, Campinas, 1938

SANFELICE, José Luis “Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas” in **A Escola pública no Brasil: história e historiografia** Lombardi, José Claudinei; Saviani, Demerval; Nascimento, Maria Isabel Moura (orgs.), Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR 2005 – (Coleção Memória da Educação) pp89-105
Site Institucional da Escola Técnica Estadual Bento Quirino, disponível em <http://www.etcbentoquirino.com.br/site/institucional/historia.html>

VILLELA, Américo B. – **O Instituto Profissional Masculino Bento Quirino: Uma Visão Social Ideológica, Maçônica, Industrial e Republicana**, mimeo, Campinas, 2010

VILLELA, AMÉRICO B.; STEPHAN, Livia Persicano. **Da desescolarização dos museus a musealização do passado escolar: uma proposta metodológica para o ensino de história**, 2009, trabalho apresentado ao I Congresso Internacional de Museologia: Sociedade e Desenvolvimento, UEM.

Entrevista Professora Orleide Alves Ferreira, disponível no Centro de Memórias da ETEC Bento Quirino – citações editadas pelo autor.

ENSINO DE ARTE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL FEMININA: MERCADO DE TRABALHO NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX¹

Carolina Marielli Barreto

Escola Técnica Estadual Carapicuíba
do Centro Paula Souza

O presente estudo busca a reflexão sobre as práticas curriculares e o papel do ensino de arte na formação profissional das educandas Escola Profissional Feminina de São Paulo² (EPFSP) na primeira metade do século XX e a influência do mesmo na inserção da mulher no mercado de trabalho.

A criação em 1911 da EPFSP foi um projeto e uma experiência pioneira do ponto de vista das políticas educacionais públicas, pois se destinava ao “ensino das artes tidas como femininas aplicadas à indústria”. Criadas juntamente com a Escola Profissional Masculina de São Paulo, ambas tinham como finalidade preparar mão de obra qualificada e apta a crescente industrialização que se processava em São Paulo.

¹ Texto elaborado à partir da dissertação *Ensino de Arte e profissionalização feminina: um diálogo com a Escola Profissional Feminina de São Paulo* realizada para a defesa do título do Mestre em Artes pelo Instituto de Artes da UNESP no ano de 2007, sob a orientação da Prof^a Rejane Galvão Coutinho.

² Atual Etec Carlos de Campos. Este trabalho foi realizado à partir da documentação conservada na Sala de Memória da escola mantida Projeto Memória da Educação Profissional do Centro Paula Souza.

Tais escolas foram dirigidas aos filhos dos trabalhadores que deveriam seguir a profissão dos pais. O objetivo era educar as crianças e jovens do meio fabril com base na ordem, na disciplina, na devoção ao trabalho e cultivar o elevado espírito patriótico.

Mas qual o papel do ensino da arte nessa história?

O ensino da arte, mas propriamente dito o ensino do desenho assumiu papel relevante na educação para o trabalho, seja ele como objeto disciplinador, ou como forma de aperfeiçoar a mão-de-obra e cultivar o espírito do trabalhador.

No que se refere à EPFSP a prática do desenho surge num primeiro momento no currículo das educandas com a clara finalidade de ‘adestrar’. Ao acompanhar o desenvolvimento das funções e práticas do desenho ao longo da história da escola percebemos que cada vez mais ele se firmava como instrumentalização para o trabalho cada vez mais racional e eficiente.

Na EPFSP a prática do desenho aparece tanto na aula de Desenho propriamente dita, como na utilização do mesmo dentro de cada curso. O desenvolvimento da disciplina Desenho, no decorrer da década de 1910, se constituiu como a única disciplina teórica, obrigatória e de fundamental importância a todos os cursos oferecidos pela EPFSP.

Esta era a única disciplina, conforme decreto organizador da Escola, que deveria ser ministrada por professor do sexo masculino, ao qual era ainda atribuído o poder de substituir o diretor em seus “impedimentos temporários”. Podemos então observar a ordem escolar patriarcal.

Por volta de 1916, esta disciplina se desdobrou em duas: Desenho Artístico e Desenho Profissional. A primeira, ficou sob responsabilidade de Antônio Peregrino de Castro, professor que vinha lecionando Desenho desde a fundação da Escola e nela continuou até os anos de 1920, enquanto que Desenho Profissional passou a ser ministrada pela Profa. Cândida Colli. Sobre essa questão Horácio da Silveira então diretor da escola na ocasião, aponta no Relatório apresentado em 1922 que o curso ministrado pelo referido professor transformou-se aos poucos num curso de “desenho artís-

tico” ou mesmo de pintura, só cabível a um curso de belas artes e que o correto seria dispensá-lo e contratar um professor “idóneo”. Mesmo com a contratação da Profa. Colli, a dispensa do referido professor não foi possível pelo fato do mesmo ter sido “agraciado” por decreto a um cargo vitalício na reforma de 1920 conferindo a escola “dupla despeza injustificável” segundo o diretor.

Ao analisar o Anuario do Ensino do Estado de São Paulo de 1915 encontramos ao lado das disciplinas Rendas e Bordados, Roupas Brancas, Confecções, Flores e Chapéus a disciplina Desenho. Já no ano seguinte, 1916, aparece no lugar da disciplina Desenho duas outras Desenho Artístico e Desenho Profissional.

A importância do Desenho foi preservada nas décadas posteriores, quando então outras disciplinas foram sendo gradativamente acrescentadas ao currículo da EPFSP, tendo em vista a formação geral das alunas.

No que se referem às funções, conteúdos, práticas e modelos do ensino do Desenho, tomaremos como principal referencia para analise o livro Tecnologia: Artes e Ofícios Femininos da Profa. Maria Vitorino de Freitas pelo fato de ser uma publicação didática voltada especificamente para os conteúdos ministrados dentro da EPFSP.

Sua primeira edição data o ano 1948 e segundo a introdução da Profa. Freitas foi fruto de uma necessidade percebida ao longo de sua carreira como educadora na instituição, foi resultado de uma pesquisa de oito anos. Reeditado em 1954, quando a Profa. Freitas acrescenta algumas questões relativas à docência e procurou corrigir algumas “falhas”.

No que se refere às práticas, o capítulo Princípios Básicos do Desenho, logo de inicio tem como definição de Desenho a “a arte de representar por meio de linhas, sombras e cores convenientes todos os objetos que vemos ou imaginamos”.

O objetivo da disciplina é apontado no texto como instrumento para elaboração e adaptação do traçado ao corte e para elaboração de motivos de bordados e rendas, para tanto é necessário que a aluna tenha “noções fundamentais de desenho e geo-

metria³”, base uma “boa técnica” e ótimo “para desenvolvimento artístico” no campo das artes aplicadas. Completando ainda que para elaboração de um desenho são três os fatores indispensáveis: “olhos para ver, memória para reter e mão apta para traçar”, se afinando com o discurso que preconizava o uso do desenho como objeto disciplinarizador.

A Profa. Freitas mostra nas duas edições do texto algumas pequenas variações no que se refere as classificações e subdivisões do desenho segundo suas finalidades. Porém ao ler as descrições percebemos que muda-se o termo mas não o conteúdo, a descrição é a mesma.

O aprendizado do desenho se dava por uma sistematização de procedimentos tendo como base o desenho geométrico, passando pelo desenho projetivo e de planificação para dar início à prática do desenho do desenho natural, do desenho decorativo e finalmente do desenho técnico. Sobre o desenho geométrico a Profa. Freitas afirmava que:

O traçado linear geométrico é base fundamental no execução de diagramas, modelos das vestimentas ; é imprescindível na reprodução de motivos para bordados, rendas, tapeçarias, flores etc. É célula mater do desenho artístico, da pintura, da arquitetura da escultura etc.

No que se refere ao Desenho de Projeção este é apontado em ambas edições como “base fundamental do traçado de corte” sendo necessário para o exercício deste o conhecimento de noções de desenho geométrico e de planificação de sólidos. Segundo a autora:

Após o conhecimento básico de sólidos passa-se para a projeção dos mesmos e mais planificação que nos conduzirão à construção racional dos moldes [...] Os conhecimentos básicos de geometria são suficientes para a execução do diagrama e perfeita delineação do traçado de cavas, decotes, golas, etc. Isto é o bastante para se obter a disposição perfeita de um molde ou

³ É possível observar tal metodologia, cuja base da aprendizagem do Desenho se dá pelo desenho geométrico no trabalho de Nereu Sampaio denominado O desenho ao alcance de todos.

modelo, embora saibamos que, construir moldes não é tão fácil como parece à primeira vista (vide operações técnicas do corte).

Outra modalidade que se apresenta é o chamado Desenho Natural, que se constituiu na prática do desenho de observação à mão livre, sem a utilização de instrumentos e deve ser particado “após o conhecimento geral de linhas e configurações geométricas”, começando “por pequenas noções faseadas [*sic.*] em cópias de modelos”. A delineação das figuras começa pela observação e estudo de proporção dos diversos seguimentos que compreendem a mesma buscando uma aproximação com o original completado com todas as suas minúcias e pormenores, sendo “imprescindíveis conhecimentos de proporção e perspectiva”.

Após esses exercícios e o conhecimento do desenho natural é que se inicia a estilização baseada na simplificação de flores, folhas, etc. Segundo a autora:

Estes vão tomando formas ou caracteres concordantes com a espécie de trabalho onde devam ser utilizados (bordados, rendas, tapeçarias, etc.). Quase nenhum elemento natural se presta a fins ornamentais de bordados e rendas, com exceção do bordado matiz, onde é possível aplicar ou reproduzir qualquer cópia ou modelo do natural. Todos devem passar por transformações e modificações essenciais ou seja a estilização de motivos sendo finalmente aproveitados na composição decorativa que os adapta ao modelo de um bordado ou renda (desenho técnico ou desenho guia).

Para criação de tais diagramas é necessário o trabalho de composição denominado pela Profa. Freitas como de Movimentação de linhas ou ritmos lineares. Estes consistiam em organizar o contorno das formas agrupando-as a partir das regras de “Repetição” compreendendo repetir o motivo sucessivamente em uma linha pré-estabelecida; “Inversão” quando o motivo desenhado é repetido alternadamente em posições diversas; e “Alternância” onde se repete alternadamente dois ou mais motivos diferentes, podendo ser chamado de alternância contrastada, quando os motivos diferem entre si nas dimensões, formas ou cores. Segundo a autora:

Por princípio lógico sabemos que a composição decorativa ou decoração nasceu da natureza onde se inspiraram os primeiros ensaios decorativos, baseados no princípio geométrico (teias de aranha, conchas, escamas de peixe, plumagem das aves, hastes de carneiro, cabra, etc.

De tudo isto nasceram as primeiras ideias para a formação de círculos, redes poligonais, retangulares, etc., espirais de madeira de metais, etc., etc. Com o decorrer dos tempos tudo serviu de base ou marco ao desenho do bordado, rendas, etc. [...] Por princípios técnicos sabemos que os motivos naturais não se prestam ao bordado sistema branco, ao bordado aplicado, ao bordado sombra, etc., e nem para a execução de rendas, sem sofrerem a ação transformatória onde entra a estilização, a decoração e a ornamentação.

Todo o trabalho segue um princípio de apropriação do natural, reorganizado por uma ordem racional que daria origem ao chamado Desenho Técnico aplicado ao Desenho para Bordados e Rendas. Para tais transformações é necessário “ter conhecimentos básicos sobre execução técnica do trabalho”, conhecendo as “particularidades imprescindíveis ao gênero de trabalho a executar” devendo o desenhista apresentar “minuciosa perícia para o bom desempenho da tarefa que lhe for confiada”. Nesse sentido a Profa. Freitas aponta para a necessidade de uma especialização profissional daquele que o irá desempenhar. Afirmando que:

O desenhista tem a facilidade de delinear, sombrear, colorir, etc, em qualquer direção ou posição; isto infelizmente não acontece à bordadeira, rendeira, etc,. A agulha é um tanto ingrata, daí a necessidade de conhecimentos particulares aos ofícios. [...] O desenho para o bordado deve apresentar aspecto nítido e precisão absoluta. Os traços de lápis devem ser firmes e nítidos evitando hesitação no contorno, pois isto é indispensável à reprodução e à execução técnica do bordado ou renda.

Cabe resaltar que a questão do bom gosto impera até mesmo nas instruções para elaboração de um desenho, pois o mesmo devia ser “selecionado e escolhido para evitar a banalidade e o mau gosto” seguindo o princípio de “simplicidade acompanhada de arte e elegância” que aliadas ao conhecimento técnico dariam ao trabalho um resultado geral e satisfatório.

O desenhista deveria ter em vista a economia de materiais e a economia de tempo para a bordadeira visando o uso racional do tempo e de matéria prima, elementos indispensáveis dentro do sistema de produção de bens visando o lucro.

Na segunda edição é apresentada as alunas outra aplicação técnica do chamado Desenho Técnico: o desenho de manequins, que é apresentado conjuntamente com a questão da escala e proporção para representação dos modelos de vestimentas, dando grande ênfase ao estudo das proporções do corpo humano.

Ao cotejar os dois capítulos apresentados e os resultados de tais aulas fica evidente os propósitos e funções do desenho, onde o carácter técnico é ressaltado sempre, mesmo em se tratando do desenho de vista [observação], este visava chegar o mais próximo possível do real.

No que diz respeito ao processo de criação pouco ou nada se fala a respeito. O desenho assume ou um carácter mimético ou de aplicação a uma determinada função e mesmo se tratando a tal aplicação esta se resume a um rol de cânones e fórmulas a serem aplicadas racionalmente.

O pouco espaço existente para expressão individual se dava estritamente dentro dos cânones técnicos, por meio do incentivo à criação de desenhos ‘próprios’, como a criação de um padrão para elaboração de uma renda, um diagrama de bordado ou o desenho de um modelo de vestimenta.

Nesse sentido o curso de Pintura foi o que possibilitou uma maior liberdade de criação. Pelo fato deste acompanhar as demandas impostas pela comunidade como criação de cartazes e outros trabalhos práticos, tendo como ponto crucial à ideia geradora do mesmo.

Tal curso aparece nos primeiros registros da escola na década de 1920, como um curso ‘livre’. Porém não existe uma menção no grande relatório apresentado na década de 1930 por Horácio da Silveira denominado Ensino técnico-profissional e doméstico em São Paulo, apresentado a 3ª Conferência de Educação em 1929 aparece uma imagem que faz referência ao 3º ano do curso de pintura, porém no relatório não há indicação do mesmo como curso

regular ou como disciplina na grade curricular, nem mesmo registro de nenhuma aluna que tenha cursado o referido curso no período anterior a década de 1940, nem mesmo comentários entre as alunas da década de 1930 sobre a existência de um curso regular específico com esse tema.

O primeiro comentário encontrado sobre o curso de Pintura Comercial foi no recorte denominado: Educando a tendência da estudante com data de 08 de novembro de 1949 e em 1948 no artigo “acham que pinto bem” fala-se da produção da aluna Balbina Tavares sem mencionar qual curso a referida aluna estava matriculada.

Por tanto não temos como afirmar precisamente quando o curso foi criado, mas o curso apresenta algumas características pertinentes sobre a relação entre ensino de arte e profissionalização feminina, principalmente, no que se referem as suas aplicações e conteúdos.

Um dado bastante importante é que este era o único curso comum as duas escolas, a feminina e a masculina, sendo teoricamente empregado o mesmo currículo em ambas. A primeira questão a ser discutida é a finalidade do estudo de pintura nas escolas profissionais e seus conteúdos⁴:

Pintura industrial cujo objetivo era preparar os alunos em pintura lisa, filetes, estampas, molduras, ornatos simples, entre outras aplicações.

Pintura decorativa que consistia na elaboração de cartazes, anúncios, alegorias, letreiros, painéis decorativos, natureza-morta, animais e paisagens.

Pintura acadêmica que consistia na elaboração de paisagens, retratos, naturezas mortas, flores e figuras.

Ao analisarmos as descrições das finalidades percebemos que em alguns pontos as mesmas se entrecruzam ficando as atribuições muito mais a cargo dos usos do que de seus conteúdos técnicos.

⁴ Fotocópias da organização curricular do curso de maestria apresentado pela Prof^a Rampazzo durante a pesquisa.

cos. É possível classificar uma natureza-morta, por exemplo, tanto como pintura decorativa quanto como pintura acadêmica, pois em nenhum momento há uma descrição em termos de técnica ou estilo do trabalho para uma maior diferenciação.

O texto das referidas diretrizes abre com a seguinte assertiva: “o elemento básico sem dúvida é o desenho”, sendo que “o ensino do desenho na arte pictória tem como escopo formar profissionais aptos a conceber sem auxílio alheio, ideias próprias” atribuindo ao desenho o caráter de instrumento de criação de onde “se deriva todos os elementos de uma técnica apurada e especializada”. Ressaltando que os alunos deverão adquirir conhecimento técnico pela repetição de exercícios sob a orientação do mestre ficando explícito o modelo de aprendizagem pautado na copia e repetição.

Outra questão que se apresenta em relação ao aprendizado é a sucessão de operações com a finalidade de se ter em conta na elaboração do trabalho todas as suas etapas, fazendo com que o mesmo tenha domínio de forma sempre gradual da perícia técnica de “forma suave e atraente”. Tais diretrizes ainda preconizam o ensino através da “experiência diária” sendo o professor o responsável de inculcar nos alunos que “os bens materiais são inseguros ao passo que a técnica profissional e o trabalho são valores positivos e permanentes” e que sem eles não haveria “cultura, prosperidade e progresso”.

Sobre o programa é importante destacar que dentre os conteúdos estão às questões ligadas à percepção visual (luz, cor, forma, espaço, etc.), não sendo entre tanto apresentadas com este nome. Algo bastante interessante é que em tais diretrizes para o último ano do curso técnico e para curso de maestria aparecem algumas questões ligadas à história da arte, apresentadas num programa de aulas baseado em perguntas e/ou afirmações e atividades práticas a fim de respondê-las.

Retomando a questão de que o curso de pintura era igual nas duas escolas, feminina e a masculina em conversa com a Profa. Lóris Rampazzo, aluna do curso de pintura no período de 1953 a 1959 ela diz que:

[...]nós íamos espiar os meninos lá da Getúlio Vargas. A gente via que só estava aprendendo barrinhas até o terceiro ano e meio, vamos dizer assim, segundo ano e meio [...], muito devagar, muita composição, muito desenho de observação e não saía disso, [...] então nós estávamos percebendo que estávamos ficando pra trás, então nós fizemos uma reivindicação, não tínhamos história da arte, tecnologia quase nada, porque a Dona Vitorina dava aula para meninas de corte e costura. Uma professora que era substituta, a Shirlei, começou a dar um pouco de história da arte, mas nem bem história da arte, ela começou pela história geral [...] mas não se aprofundou tanto na história da arte.

A Profa. Rampazzo diz que foram necessárias algumas reivindicações para “alavancar o método” do curso de pintura que era para as meninas considerado como um curso de “espera marido” em comparação aos conteúdos dados aos meninos. Para tanto foi de fundamental importância a presença do professor Jati Silva, pois foi graças a ele que as meninas conseguiram tirar o atraso em relação aos meninos.

Ao indagar a professora sobre a existência de uma diferença entre os trabalhos elaborados conferindo uma estética feminina e uma estética masculina a mesma diz que:

Não! De qualidade sim, [...] eles tiveram aula com o Laurindo Galante, que foi um escultor fantástico, [...] tinha o Edmundo Miliat pintor acadêmico, reconhecido, [...] bem acadêmico, mas fantástico, tinha nessa época, o Éden⁵ foi pra lá, [...] então no curso de pintura [escola masculina] tinha mais homens, pintores na ativa, e na nossa tinha as mulheres que davam curso de pintura, mas não eram pintoras. Essa era a diferença, então a gente sentia que precisaria que elas fossem mais atualizadas, não sentia diferença entre estética feminina e masculina, mas sentia na qualidade, que eles estavam mais adiantados [...]

[o grau de exigência] era maior, e os alunos por sua vez tinham que sentir-se mais motivados, eles queriam chegar até onde o mestre tinha chegado [...]

⁵ Anteriormente o professor Éden dava aula na EPFSP. Antes que as meninas da turma da Profa. Lóris tivesse oportunidade de ter aula com o mesmo, este foi transferido para a escola masculina, motivo que gerou as reivindicações apontadas anteriormente.

Em tal depoimento percebemos a importância dada à atuação profissional e experiência do professor com o mercado como impulsionador do ensino. No que se refere à questão da existência de um gênero predominante a Profa. Rampazzo aponta que na escola feminina a paisagem tinha predomínio sob os demais gêneros da pintura e que na masculina era mais o retrato, por conta dos professores. Na década 1950, ainda imperava, principalmente nas escolas técnicas e nas escolas de pintura e desenho, o modelo acadêmico sendo o retrato bastante importante, inclusive enquanto retorno monetário.

Um dos pontos positivos da formação dada pela escola era o conhecimento das técnicas e suas aplicações na elaboração de trabalhos. O mesmo se dava na elaboração de propostas com objetivos e prazos definidos, visando concursos e participações em exposições, o que conferia um caráter de profissionalização na instituição. Sobre esse assunto Rampazzo aponta que:

[...] isso era a nossa prova [...] os cartazes eram feitos em papel cavalinho, que seria o nosso papel canson, a única loja que vendia era a Miguelangelo, tinha a Casa Orlando, tinha outras casas, mas a mais famosa, era a Miguelangelo, então se pegava papel, papel cavalinho para técnicas de aquarela, o pastel era o papel fabriano, todos estrangeiros, não tinha nacional [...] e era feito com guache, só que não era o guache Gato Preto, era o guache Miguelangelo [...] então os cartazes eram feitos a guache, e eram feitos tanto de guache capado, que é aquela cobertura sem mancha nenhuma, como o sombreado, e nós tínhamos de fazer, idealizar o cartaz, fazer a diagramação, layout direitinho

[...] desenhávamos todas as letras, e depois era contornada com tiralinha, [...] nós tínhamos três dias pra resolver [...] e a professora ou professor, computava o número de horas que você tinha usado pra fazer o cartaz, tinha a questão do tempo, tinha a questão da imagem, tinha a questão das cores, o número de cores que você usou, porque, quanto mais cores mais caro, é tudo isso fazia parte do estudo quando se fazia um cartaz. [...] Praticávamos tudo: composição de um cartaz; composição de um quadro acadêmico; composição só de letreiro; a geometria também [...] Tinha tudo embutido. Nós fazíamos no primeiro ano, logo no início, umas barras para começar a pintar à guache. A estrutura era feita com geometria, aprendíamos a geometria descritiva, diedros e outros tipos, fazíamos a estrutura, tudo a

lápiz, depois a estrutura com nanquim preto e o resultado com nanquim vermelho.

No que se refere à formação do curso de mestria ou aperfeiçoamento, curso de especialização de dois anos que conferia o título de docente as alunas a Profa. Rampazzo diz que:

[...] essa era a formação, foi a formação que eu tive pra ser professora de artes, e na época [1960] não era professora de artes, era desenho e pintura, essa era o título que eu veio do MEC. [...] agora o que eu aprendi dentro do curso de desenho e pintura: nós tínhamos composição; nós tínhamos desenho de observação; nós tínhamos pintura de liva, como preparar parede pra fazer um painel, para fazer um trompe l'oeil; letras; cartazes; as técnicas todas: de aquarela, pastel, crayon, sanguínea, á óleo, nanquim [...]. Não aprendemos gravura e fotografia, que não tinha na época.

A formação técnica era irrepreensível, porém poucas eram as moças que buscavam uma formação em pintura. Na turma de 1953/1957 tinham apenas 06 meninas e dentre elas apenas Profa. Rampazzo seguiu carreira acadêmica no ensino de artes. Sua colega Vera seguiu com trabalho paralelo em ateliê pintando e dando aulas.

Através dos depoimentos percebe-se que existia uma pressão por parte das famílias para que as moças seguissem carreira em algo mais rentável, no caso, os cursos de costura e bordado. O curso de pintura através de currículo e do modo como foi descrito pela Profa. Rampazzo apresentava características bastante comerciais servindo de precursor para o curso de Desenho de Comunicações, iniciado na década de 1970 após reformulação da escola para mista e seus posteriores desdobramentos como o curso de Design Gráfico.

Existia dentro da escola uma preocupação muito grande com aplicabilidade e utilidade dos conhecimentos ali difundidos.

Porém essa concepção de ensino, pautado na demanda, mesmo que no caso esta fosse fictícia, tem suas origens nas práticas das corporações de ofício e fora amplamente utilizadas ao longo da história, e cabe lembrar que seu modelo foi o gestor da concepção de métodos desenvolvidos para os cursos de formação de *designers* ainda existentes dentro do ambiente acadêmico seja ele técnico ou superior.

Em relação à educação estética essa foi uma eficiente ferramenta ideológica e de formatação de comportamentos. Se pensarmos que a criação por parte das alunas era incentivada como diferencial de produção, esta deveria estar de acordo com o referencial apresentado às mesmas de forma direta ou indireta. Os modelos implícitos no ambiente escolar pautavam o que era considerado de *bom gosto* ou *na moda* e aceito pelos padrões da sociedade da época, logo esse fator determinava aquilo que seria mais facilmente vendido.

A EPFSP na sua trajetória mantinha uma forte característica de produção de bens e objetos, era de fundamental importância para formação de suas alunas a exibição de tal produção através de exposições anuais. Tais práticas tem suas origens no século XIX com as Grandes Exposições Internacionais que fora uma tradição inclusive de intercâmbio entre as diversas escolas profissionais.

Nesse sentido podemos pensar também sobre que o mobiliário da escola exerceu como ferramenta pedagógica, segundo alguns relatórios tais peças eram confeccionadas, sob a encomenda às Escolas Profissionais, Masculina, em São Paulo, e principalmente de Amparo.

Tal mobiliário original da inauguração do edifício principal, datando meados da década de 1930 possui características marcadamente *art deco*, em consonância com a ‘moda’ da época. Assim como é possível encontrar outros mobiliários na escola de características mais funcionais como os antigos gaveteiros das salas de costura e um certo número de vitrines com características *art nouveau* e *art deco*.

Todas essas informações colaboram para a reflexão a cerca de quais modelos foram implementados e incutidos nas alunas durante seus primeiros trinta anos de existência da EPFSP. Ainda pensando a questão do espaço, outro índice bastante importante a ser analisado é o Museu de Artes e Ofícios Femininos, cabe ressaltar conforme aponta Barletta⁶ que os materiais de apoio didático (pe-

⁶ BARLETTA, Jacy Machado. *O lugar dos objetos no arquivo: Materiais Escolares*. Dissertação de Mestrado. FE/USP, 2005, p. 31.

dagógico) se tornaram tão importantes e necessários que já no final do Império e início do século XX foram realizados alguns eventos demonstrativos de seus usos como a Exposição Escolar, de 1883, a Exposição Nacional de 1908, além de um Congresso da Instrução, que mesmo cancelado produziu rica uma documentação sobre o assunto.

Barletta⁷ aponta ainda que partir dos anos 1920 e 1930 a pedagogia começa a pautar-se no fato de que a escola deveria oferecer situações em que o aluno, a partir da visão/ observação e da ação/experimentação pudesse elaborar seu próprio saber.

Nesse sentido percebemos na concepção e uso dos espaços da escola uma orientação mesmo que ‘intuitivamente’ dos pressupostos do método intuitivo e influências escola novistas na organização das práticas escolares. Esse deslocamento do ‘ouvir’ para o ‘ver’ associado ao ‘ver’ a ‘fazer’ podemos perceber já no método preconizado por Corinto da Fonseca⁸ precursor de tais quadros demonstrativos já nos anos de 1920 nas escolas profissionais do Rio de Janeiro.

Nessa perspectiva o ‘ver’ se dava pela exposição dos métodos no ambiente escolar. Cabe informar que o Museu de Artes e Ofícios Femininos fora inaugurado na década de 1950, porém encontrei registros de exposições semelhantes datando o final da década de 1920.

No que se refere ao fazer esse era o objetivo primeiro de todas as disciplinas e de seus currículos como já apontado anteriormente, este fazer visava algo útil, aplicável e principalmente nas artes aplicadas vendável. A partir das notas e artigos publicados nos jornais da época assim como nos relatórios a comercialização dos trabalhos era um êxito a serem alcançados. Nesse sentido às exposições tinham um duplo objetivo: o primeiro era de ser visto, exibir os frutos do trabalho das educandas assim como seu progresso escolar e o segundo, decorrente do primeiro, ou vice e versa, era a produção do material a ser exposto.

⁷ *Id. Ibidem.. Loc. Cit.*

⁸ Cf. FONSECA, Corinto da. *Escola ativa e os trabalhos manuais*. São Paulo: Melhoramentos, 2ª ed., 1929.

A formação das educandas se dava além da artística sendo muito mais estética, durante o período estudado a escola teve grande repercussão nos jornais da cidade de São Paulo e entre as características sempre enaltecidas nos artigos estava, além da ordem, o bom gosto. As alunas eram nutridas com referências tais como dois grandes livros encadernados com figuras de moda francesas de 1911, data da inauguração da escola, ainda hoje disponíveis na sala de memória da escola.

A partir de material iconográfico como fotografias é possível perceber que a produção das alunas tinha o mesmo referencial estético da revista e segundo os comentários contidos nas notas de jornal sobre a exposição dos trabalhos, os mesmos eram adquiridos pelas “senhoras de sociedade” da época, gerando a hipótese de que existia sim uma formação estética das alunas implícita no ambiente escolar, através da arquitetura do prédio, do mobiliário e dos modelos copiados. E que tal formação estava de acordo com o gosto das classes dominantes, principais consumidoras dos produtos por elas produzidos.

Em se tratando ainda da questão do gosto, melhor dizendo do ‘bom gosto’, outro fator importante era o comportamento esperado das educandas. Modelo de comportamento desejado pelas classes dominantes às classes dominadas.

Esse comportamento era precedido de uma boa dose de refinamento e ‘etiqueta’, assim como um modelo de conduta a ser seguido. Para tanto não podemos esquecer o forte papel exercido pela Prof. Laia Pereira Bueno, professora, vicediretora e diretora, atuante no período de 1920 até meados da década de 1950.

Dona Laia⁹ foi a maior autoridade feminina na trajetória da EPFSP. Emanava competência, eficiência, beleza, elegância, recato, polidez e meiguice, segundo relatos de ex-alunas, tributos esses de

⁹ Profa. Laia Pereira Bueno, começou a trabalhar na Escola Profissional Feminina em junho de 1924, como professora de História e Geografia, conforme o *Livro do Ponto da Escola*, correspondente ao referido ano. Em 1927 passou a exercer o cargo de vicediretora e em 1938 iniciou seu exercício como diretora, permanecendo até meados da década de 1950.

grande força persuasiva quando se tratava da constante vigilância ao qual docentes e discentes eram submetidas.

No estudo elaborado por Oliveira, a mesma aponta que segundo o depoimento de algumas ex-alunas que estudaram na escola nos anos 1920¹⁰, “a Escola não deixava nada a desejar: era limpa, ordeira, contava com direção firme e mestras competentes, enquanto os cursos acenavam a futuros promissores”. Para estas alunas as precariedades do ensino ainda em implantação não prejudicaram a sua formação, pois as moças que se dirigiam a EPFSP em busca de qualificação em determinadas artes e ofícios conseguiam a mesma com muita proficiência.

Remetendo-se ao período estudantil, as ex-alunas entrevistadas por Oliveira recordaram que muitas de suas contemporâneas, logo que diplomaram-se pela EPFSP, montaram em suas residências oficinas de costura, flores, chapéus, ornatos, etc.

Tais dados sugerem que já nos anos 1920 o conjunto de alunas não fora constituído apenas por meninas da classe operária, público ao qual a EPFSP se destinava em sua fundação. Montar uma oficina própria implicava numa certa disponibilidade de recursos financeiros algo bastante difícil de ser conquistado pelas famílias operárias mesmo com a possibilidade de formação de um pecúlio.

Outro dado importante apurado por Oliveira é que a EPFSP acolhia alunas oriundas de segmentos sociais mais abastados, filhas de profissionais liberais e pequenos comerciantes, que buscavam a Escola não por uma profissão, mas para que suas filhas tornassem-se competentes donas de casa.

¹⁰ Antonia Ramos cursou Corte e Confeção de 1924 a 1926, era filha de um pequeno proprietário de terras que após o falecimento do mesmo a família vendeu as terras e comprou uma casa no Brás porque era um bairro “bem servido”; Íris Krauss cursou Flores e Chapéus de 1927 a 1929, era filha de alfaiate que trabalhava por conta própria, mantendo inclusive uma alfaiataria fora de seu domicílio e as irmãs Lina e Olga Vasquez cursaram, respectivamente, Chapéus, Flores e Ornatos e Roupas Brancas, Rendas e Bordados, de 1928 a 1930 eram filhas de pai que fazia representação comercial e de mãe proprietária de uma pequena confecção para bebês. Depoimentos foram coletados por Oliveira em 1990.

Estas considerações sugerem que os planos que alunas oriundas destas famílias faziam para seu futuro e também para o preconceito em relação ao trabalho feminino assalariado na sociedade paulista daquela época. Moças ‘direitas’ e de certa ‘classe’ não trabalhavam fora de casa e caso fosse necessário para contribuir com a renda familiar, seu trabalho deveria ser feito nas dependências do lar sob o olhar atento da família.

As moças que trabalhavam em fábricas sofriam de grande discriminação, pois as fábricas estavam ligadas a ideia de “antro de perdição”, lugar onde reinava a “sujeira e a afronta aos valores morais vigentes”. Este desvalor acerca do meio fabril era partilhado por grupos sociais dominantes e camadas médias, estando presente, inclusive o medo as correntes anarquistas. A fábrica decididamente, na visão de grupos mais abonados, não era lugar para mocinhas de famílias honestas, mesmo que viesse enfrentando dificuldades financeiras não era possível que uma família permitisse que suas filhas fossem trabalhar num lugar tão impróprio às mulheres¹¹.

Nesse sentido a educação das moças seguia rígidos padrões comportamentais introyetados pelas classes dirigentes, reproduzindo no ambiente escolar algumas práticas sociais difundidas pela elite como as finas recepções, os salões de chá e desfiles, assim como o canto e apresentações musicais e esportivas.

Ao refletir sobre como se deu a profissionalização de tais moças e os papéis que ensino de arte e o desenho tiveram nesse processo podemos apontar que dentre as possibilidades oferecidas pela escola estava o exercício da docência nas diversas modalidades técnicas exercidas pela escola, inclusive do desenho.

Segundo os jornais da época as moças terminavam seus cursos com emprego garantido na ampla rede de escolas que se abria principalmente no Estado de São Paulo. Essa possibilidade se torna tão evidente e real ao ponto da elaboração de um novo capítulo apresentando um modelo de programa de aulas para o ensino de

¹¹ Sobre esse assunto: RAGO, Luzia Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar – Brasil (1890-1930)*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

Trabalhos Manuais no livro didático utilizado pela instituição denominado “Tecnologia das Artes Ofícios Femininos”, escrito pela Prof^a Freitas.

Outra possibilidade que surge como forma de profissionalização é a formação de ateliês de costura e/ou bordado, autônomos ou funcionando muitas vezes na casa das moças que trabalhavam a partir de encomendas.

Ambas as possibilidades não apresentavam nada de inovador ou transgressor no que se refere às representações femininas dentro do mundo do trabalho, pelo contrário eram modelos já bastante tradicionais e aceitos pela sociedade, possibilitando uma maior aceitação do exercício profissional conferindo as mesmas uma autonomia financeira ou um primeiro passo, para o estabelecimento de uma carreira ou administração de um negócio próprio.

É importante ressaltar que todo racionalismo e tecnicismo disciplinarizador da escola tinha um aspecto positivo quando pensamos em termos mercado de trabalho e mercado de produção.

O empreendedorismo fica evidenciado ao analisar a segunda edição do livro da Prof^a. Freitas onde questões são abordadas fugindo da possibilidade do simples emprego em uma linha de produção fabril ou do manufaturismo doméstico desordenado, tais como: problemas administrativos, econômicos e técnicos; Material direto e indireto; Trabalho direto e indireto; Orçamento; Contabilidade; Contabilidade doméstica; Receita e despesa; Classificação dos lucros segundo a renda; Distribuição da renda; Reserva e Propaganda.

A própria Prof^a Freitas mantinha um ateliê que prestava serviço a famosas ‘casas de moda’ da época e contava com a prestação dos serviços de algumas suas ex-alunas e alunas para execução de tais encomendas. Apesar de tal publicação ser datada da década de 1950 é possível perceber essa tendência já na década de 1920 através de pareceres e relatórios da época.

Sob esse aspecto o estudo e a revisão da história de uma prática de ensino repleta de singularidades podem subsidiar a compreensão de sua fundamentação teórica e das origens de algumas práticas pedagógicas. Tal revisão é de grande importância, pois as

práticas, teorias e concepções pedagógicas são frutos de seu tempo e suas influências atuam sobre os educadores de forma direta ou indireta e muitas vezes distorcida, assim podemos refletir sobre as origens das práticas e dos preconceitos pedagógicos ainda existentes no campo do ensino de arte e do *design*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARLETTA, Jacy Machado. **O lugar dos objetos no arquivo: Materiais Escolares**. Dissertação de Mestrado. FE/USP, 2005, p. 31.

FONSECA, Corinto da. **Escola ativa e os trabalhos manuais**. São Paulo: Melhoramentos, 2^a ed., 1929.

OLIVEIRA, Sueli Teresa de. **Uma Colméia Gigantesca: Escola Profissional Feminina de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica (PUC). São Paulo, 1992.

RAGO, Luzia Margareth. **Do cabaré ao lar. A utopia da cidade disciplinar – Brasil (1890-1930)**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

MECANISMOS DE REGULAÇÃO E AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS GOVERNOS FHC E LULA

Claudino Ortigara

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Sul de Minas Gerais

Apresentação

Este trabalho tem como objetivo realizar uma análise dos mecanismos de regulação que estão presentes nas políticas públicas brasileiras para educação profissional e tecnológica concebidas em nível macropolítico e a forma como as escolas da rede federal de educação profissional podem se apropriar delas e executá-las por meio de seus projetos pedagógicos. O eixo norteador da discussão será a relação de dualidade que, historicamente as políticas concebidas pelos governos construíram entre o ideário de formação de um sujeito autônomo e protagonista de uma cidadania efetiva e a formação técnica atrelada a valores do mercado capitalista. O foco de estudo concentrar-se-á nas reformas promovidas na década de 90, especialmente nos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1998 e 1999 a 2002) em que o principal instrumento de regulação foi o Decreto Nº 2208/97, que estabeleceu a separação formal e completa entre o ensino médio e a formação profissional e, nos anos 2000 nas ações do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006 e 2007 a 2010) em que, inicialmente, a regulação deu-se por meio do Decreto Nº 5154/04 e posteriormen-

te pela Lei Nº 11741/08, ambos restabelecendo a possibilidade de integração do ensino médio com a educação profissional.

Num primeiro momento será discutido o conceito de regulação e sua implicação nas políticas públicas. Na sequência será realizada uma análise das medidas de regulação inerentes a política para educação profissional instituídas pelos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva (LULA), com o objetivo de compreender o significado das mesmas na democratização da educação brasileira, buscando responder a seguinte questão: Qual dos dois governos o processo de regulação se mostrou mais dinâmico e democrático no sentido de contribuir para a redução da dualidade histórica existente entre o ensino propedêutico e a educação profissional de nível médio no Brasil?

O significado de regulação

O termo regulação será aqui utilizado para expressar as formas de relação entre o Estado e a sociedade com o propósito de manter a governabilidade necessária para o desenvolvimento do sistema sócio econômico. Refere-se a um ordenamento normativo historicamente legitimado, que busca a solução de conflitos e compensação de mecanismos de desigualdades e de exclusão próprios do modelo capitalista. A concepção de organização social, política e econômica dos governos se faz presente nos ordenamentos que definem responsabilidades e competências do Estado, do mercado e da sociedade. (KRAWCZYK, 2005).

A forma como o ensino propedêutico se articula com as modalidades de educação para o trabalho constitui um ponto de intervenção do Estado na execução de uma política. A partir da LDB 9394/96 observam-se dois momentos distintos em que o Estado se reestrutura e estabelece novas formas de relacionamento com a sociedade fazendo-o por meio de medidas políticas, legislativas e administrativas que constituem os modos de regulação dos poderes públicos nas suas relações sociais, neste caso específico, nos sistemas escolares. O primeiro ocorreu durante o governo FHC repre-

sentado pelos mecanismos de regulamentação e implementação de sua concepção de educação profissional com destaque ao Decreto Nº 2208/97. O segundo acontece no governo Lula que com um discurso no sentido contrário ao do governo FHC, institui novas medidas de regulação destacando-se o Decreto Nº 5154/04 e posteriormente a lei 11741/08. O termo regulação está associado quase sempre ao objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas (BARROSO 2005).

A política aqui abordada é aquela referente a ações sistematizadas pelos responsáveis pela tomada de decisão e que colocam em curso como forma de atender a uma demanda social. Da identificação da demanda, escolha da forma como se pretende atendê-la e a decisão da ação, entende-se que haja uma série de momentos que caracterizam a política “como processo que se desenvolve por etapas, cada uma das quais possui seus atores, restrições, decisões, desenvolvimentos e resultados próprios” (VILANUEVA, 1996, p. 15)

Além da regulação do Estado, as políticas públicas estão sujeitas a regulação na sociedade em geral, nos profissionais envolvidos nos processos educativos e nos usuários em geral dos serviços educativos. O processo de regulação compreende não só a produção de regras que orientam o funcionamento do sistema, mas também o reajustamento da diversidade de ações dos atores em função dessas mesmas regras. Embora o Estado seja uma fonte essencial de regulação, ela não é a única, e por vezes nem a mais decisiva (BARROSO, 2003, p.42).

Podem-se considerar as leis, os decretos e portarias do governo federal como elementos da regulação institucional, normativa e de controle que se refere aos modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam as ações dos atores e ao modo como as autoridades públicas exercem a coordenação, o controle e a influência sobre o sistema educativo. Por outro lado o processo ativo de produção de regras que orientam o funcionamento e o (re)ajustamento do sistema do sistema provocado pela diversidade de estratégias e ações dos vários atores como a que ocorre nas dependências da escola é chamada de regulação situacional ativa e autônoma. A

regulação conjunta significa a interação conjunta entre a regulação autônoma e a regulação de controle tendo em vista a produção de regras em comum. (REYNAUD, 2003 e BARROSO, 2006).

Ao escrever sobre a regulação e desregulação nas políticas educativas e analisar suas tendências emergentes em estados de educação comparada, Barroso (2003, p. 19), afirma:

É no contexto deste debate que na educação, se promovem, discutem e aplicam medidas políticas e administrativas que vão, em geral, no sentido de alternar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar (muitas vezes com recursos a dispositivo do mercado) ou de substituir esses poderes públicos por entidades privadas, em muitos dos domínios que constituem até aí, um campo privilegiado da intervenção do estado.

De acordo com Barroso (2003), essas medidas podem ser justificadas como critérios de modernização e combate a ineficiência, por imperativos políticos em função de projetos neoliberais, pela natureza filosófica e cultural, ou ainda, pela natureza pedagógica.

Muitos são os fatores que estão envolvidos nos mecanismos de regulação presentes na implantação de uma política. O resultado do processo será também o produto das mediações dos interesses implícitos ou explícitos dos diversos atores envolvidos no percurso entre a concepção da política e a sua efetiva implementação. Nos regimes autoritários as medidas regulatórias costumam ser mais contundentes e objetivas deixando menos espaços para discussões intermediárias. Mas de acordo com Dror (1999) mesmo nos regimes de concepção democrática, boa parte do poder está concentrada nas mãos de um pequeno número de decisores. Assim é de se esperar que as medidas regulatórias de cada governo estejam vinculadas a uma concepção de Estado e de governo.

Baseado nestas considerações conclui-se que as políticas para educação profissional concebidas pelos governos podem desencadear processos que levem a formação de sujeitos dentro de diferentes concepções. Pode-se privilegiar a formação de mão de obra para as necessidades do capital ou privilegiar uma formação mais ampla para o exercício pleno da cidadania.

FHC e Lula: diferentes formas de regulação

Um resgate histórico da evolução das políticas para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil mostra que as escolas formularam seus projetos pedagógicos à luz das diretrizes e bases estabelecidas pelos governos através de medidas regulatórias representadas, principalmente, por instrumentos jurídicos e normativos. A trajetória histórica desta modalidade de educação nos revela uma relação de dualidade entre o ideário de formação de um sujeito autônomo e protagonista de uma cidadania livre de um lado, e do outro a unilateralidade da formação técnica voltada ao atendimento das necessidades do sistema capitalista de produção.

Na análise da evolução das políticas educacionais para o ensino profissional verificamos que do Brasil Colônia até as primeiras décadas do século XX no regime da primeira república, as ações relativas a educação profissional revelavam um caráter moralista, assistencialista, preconceituoso e discriminatório. A relação dual entre a formação propedêutica geral capaz de desenvolver as capacidades básicas para o exercício da cidadania e permitir o acesso a níveis superiores de ensino e a formação para o trabalho restrita a capacitação de mão de obra ocorria na medida em que apenas uma pequena parcela da população tinha acesso a primeira, enquanto que as classes populares só podiam acessar a segunda.

Esta dualidade se dava de maneira simplória e explícita sustentada no conformismo das classes populares. Apenas as elites tinham o acesso às universidades, proporcionando a formação de uma classe dirigente dominante (MOURA, 2006). A partir da década de 40 observa-se que a formação profissional encontrava-se diretamente subordinada aos interesses do capital, privilegiando uma formação fragmentada e destinada ao treinamento de trabalhadores para ocuparem postos de trabalho na concepção taylorista. Durante o Plano de Metas do governo Juscelino Kubitschek (1956-1961) o desprezo governamental com a formação geral ficou evidente nos baixos valores destinados a educação e na prioridade para formação de mão de obra. Cenário semelhante voltaria a se repetir durante os governos militares, neste caso agravado pela

supressão das liberdades individuais. A partir da década de 70 os governos passam a utilizar a educação profissional de nível técnico como forma de diminuir a demanda de educação de nível superior, situação que se estende até os anos 90.

A promulgação da Constituição em 1988 introduziu avanços formais ampliando direitos trabalhistas e na seguridade social. Na educação, destaca-se a ampliação de 13% para 18%, no mínimo, do percentual das receitas da União que deverão ser aplicadas na Educação. Os avanços instituídos pela nova Constituição estavam condicionados a regulamentações posteriores, como deveriam acontecer através de uma nova Lei de Diretrizes e Bases.

No período do governo Fernando Henrique Cardoso, (1995 a 1998 e 1999 a 2002) o Brasil passava por profundas transformações na administração pública norteadas pela reforma do Estado, comandada pelo Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. A reforma da estrutura do Estado proposta inspirava-se na organização dos estados modernos em quatro setores: núcleo estratégico; atividades exclusivas; serviços não exclusivos e produção de bens e serviços para o mercado (PEREIRA, 1999). De acordo com o autor, serviços não exclusivos são todos os que o Estado provê, mas que também podem ser oferecidos pelo setor público não estatal. Neste conceito encontra-se a educação, juntamente com a saúde e a pesquisa científica.

Ao assumir o governo o projeto de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para Educação estava em processo de discussão que se iniciara antes mesmo da promulgação da constituição de 1988. A comunidade educacional havia garantido a inclusão no texto constitucional dos conteúdos contido na “Carta de Goiânia” documento produzido por ocasião da IV Conferência Brasileira de Educação realizada em 1986, fato este que permitiu a adiantamento das discussões da nova LDB. (SAVIANI, 1998).

Na relação entre a formação profissional e o ensino médio, o texto que ficou conhecido como o Substitutivo Jorge Hage em referência ao nome do deputado relator do projeto, avançava no sentido de diminuir a dualidade propondo um ensino médio com bases na educação politécnica ou tecnológica para todos e a Formação Técnico Profissional como modalidade específica para aqueles que buscas-

sem uma formação técnico-profissional. Esta, no entanto não devia substituir a educação regular e deveria contribuir para o desenvolvimento do indivíduo como cidadão produtivo. (SAVIANI, 1988)

Para Kuenzer (2007, p. 30) este projeto representava a síntese entre as produções científicas de muitos anos na área pedagógica e as demandas da sociedade construída por meio de amplo e democrático debate. Segundo a autora, o texto trata do Sistema Educacional em sua dimensão de totalidade, a partir da opção pela concepção de educação básica unitária, comum para todos os cidadãos, que perpassava e organizava o texto.

Este processo de construção democrática do texto da nova LDB foi “atropelado” pela apresentação de uma proposta de substitutivo do senador Darcy Ribeiro e pela apresentação do projeto de lei Nº 1603/96 pela então Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Segundo Kuenzer (2007, p.53) estes dois projetos tinham como fundamento o mesmo discurso das demandas de educação para o trabalho em tempos de globalização da economia e mudanças tecnológicas e pretendiam expressar a posição do governo, no entanto demonstravam contradições “irreconciliáveis”.

O Projeto de lei 1603/96 previa a criação de um sistema separado de educação profissional independente da educação regular, com separação formal do ensino técnico da educação básica, não reconhecendo este nível de educação como fundamental para formação científico-tecnológica sólida do trabalhador. Propõe a formação em larga escala de mão de obra para atender as demandas do mercado de trabalho, colocando a educação profissional como alternativa à educação básica. Por sua vez, no projeto de LDB do senador Darcy Ribeiro a Educação Técnico-profissional é concebida como não regular sem vinculação às diferentes formas de educação regular. O ensino médio foi concebido como etapa final da educação básica com o objetivo de proporcionar a formação científico-tecnológica que permitisse tanto o ingresso no mercado do trabalho como o acesso ao nível superior de ensino.

Em 1996, após sofrer algumas alterações no congresso, o projeto do senador Darcy Ribeiro foi aprovado instituindo a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei Nº 9394/96.

A nova LDB tinha entre outros, o objetivo de nortear a nova estrutura do ensino da educação profissional brasileira. Embora seja responsável pelo pioneirismo da expressão *educação profissional*, esta modalidade é tratada de forma generalista pela nova Lei.

O Capítulo III, artigos 39 a 42, se referem especificamente a educação profissional, enquanto que o parágrafo 2º do artigo 36 trata do ensino médio, dizendo que, “*atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas*”. Esta redação em tese assegura a equivalência entre os cursos médios acadêmicos e profissionalizantes.

O Art.39 diz que “*A educação profissional integra as diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para vida produtiva*”. No Artigo 40 ficou determinado que “*A educação profissional será desenvolvida em ‘articulação’ com o ensino regular ou diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente do trabalho*”. (grifo nosso)

A utilização da palavra “articulação” para estabelecer a forma como a educação profissional deveria se relacionar com as outras modalidades de ensino permitiu as mais diferentes interpretações na aplicação da lei. Para Saviani (1988, p. 216) a generalidade com que a educação profissional foi tratada pela nova lei lhe confere um aspecto de carta de intenções, pois não definiu uma série de aspectos importante, tais como a responsabilidade da União, dos Estados, Municípios e empresas no processo, a não localização do chamado sistema “S” na nova estrutura e no âmbito da União, não definiu as responsabilidades do MEC e do Ministério do Trabalho e Emprego. Estas indefinições, segundo Saviani, poderiam ter sido propositais com o objetivo de deixar espaço aberto para a Lei do ensino profissional que ainda transitava no Congresso Nacional.

No entendimento de Kuenzer (2007) a flexibilidade da nova LDB foi a justificativa utilizada pelos defensores do Projeto articulado pelo MEC por meio do senador Darcy Ribeiro, em contraposição ao projeto Jorge Hage, que efetivamente regulamentava com detalhes o papel do Estado na organização, que integrava todos os

níveis e modalidades de educação, mas tinha outra intencionalidade como se vê:

O caráter ‘amplo e flexível’ [...] era condição necessária para abrigar os demais projetos de lei, específicos para cada ‘pedaço’ de um Sistema que deixou de existir enquanto projeto de unitariedade para se configurar como uma concepção meramente administrativa. (p. 95 grifo do autor)

Estas generalidades permitiram mais do que a regulamentação por uma nova lei como imaginava Saviani (1998), o governo Fernando Henrique Cardoso abandonou o Projeto de Lei Nº 1603/96 que tramitava no Congresso Nacional e utilizando-se das prerrogativas de decretos e portarias como instrumentos normativos e estabeleceu as primeiras medidas de regulamentação, ordenação jurídica, instituição de programas específicos de expansão, bem como mecanismos de controle e aferição de resultados realizando a reforma segundo as concepções e pressupostos do Banco Mundial (KUENZER, 2007, p. 95).

A regulamentação do parágrafo 2º do artigo 36, e dos artigos 39 a 42 da LDB foi feita através do Decreto Nº 2208 de 17/04/97. A grande mudança introduzida pelo decreto foi a independência entre a educação profissional de nível técnico e o ensino médio: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial”. (Decreto 2208/97, art. 5º)

A portaria MEC 646/97 foi responsável pela regulamentação do Decreto 2208/97 e por meio dela, o governo limitou a oferta de ensino médio, bem como estabeleceu metas de incremento no número de vagas ofertadas nas instituições federais de educação profissional. As escolas da rede federal não poderiam oferecer mais do que 50% das suas vagas para o ensino médio e as novas instituições que fossem criadas deveriam oferecer exclusivamente ensino profissional.

Esses novos dispositivos jurídicos obrigaram as escolas a formularem seus projetos pedagógicos.

O Conselho Nacional da Educação, através da Câmara de Educação Básica emitiu os pareceres Nº 17/97, que estabelece as di-

retrizes operacionais para educação profissional em nível nacional e o parecer Nº 16/99 que trata das diretrizes curriculares nacionais para educação profissional de nível técnico. As diretrizes foram instituídas pela Resolução Nº 04/99 do mesmo Conselho. Esses instrumentos jurídicos fizeram-se necessários para orientar a operacionalização das mudanças introduzidas pelo decreto Nº 2208/97 e se tornaram os principais norteadores dos processos de formulação dos projetos pedagógicos das escolas.

Para viabilizar as diretrizes legais o governo instituiu o Programa de Expansão da Educação Profissional, PROEP. Suas instruções normativas para realização de convênios, não contemplavam o financiamento da articulação das ações de educação profissional com ações de elevação de escolaridade e de educação básica. Foi previsto apenas o financiamento para infra-estrutura, construção e reforma de prédios, montagem de laboratórios, capacitação de profissionais da educação profissional e consultorias. A capacitação de profissionais era quase sempre destinada a treinamentos de pessoas para operar os novos equipamentos. Dentre os objetivos primordiais estabelecidos pelo guia de execução do PROEP, destacamos dois: “(I) – Separação formal entre o Ensino Médio e a Educação Profissional; (II) – Ordenamento de currículos sob a forma de módulos”.

Em 2003, com a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva acenando para mudanças estruturais nos diversos setores do governo, retoma-se o discurso de gestão social de uma educação profissional que assumisse papel estratégico para o desenvolvimento do País. Segundo Frigotto (2005, p. 1089) o tratamento a ser dado a educação profissional pelo novo governo, seria de reconstruí-la como política pública e corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que “de maneira explícita dissociavam a educação profissional da educação básica” principalmente em função da sua organização em módulos dissociados e estanques que priorizavam uma formação “aligeirada” dando um cunho superficial a formação profissional e tecnológica.

Como forma de colocar em prática o novo projeto de desenvolvimento do País, comprometido com o papel da educação profissional, o MEC através da Secretaria de Educação Média e Tec-

nológica, realizou em dezembro de 2003, o Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas. O seminário discutiu as concepções da educação profissional, relatos de experiências, identificação de problemas e apresentação de propostas. Dentre as preposições apontadas, destaca-se:

[...] O reexame do nível básico da educação profissional de modo a prevenir o aligeiramento da formação oferecida através de cursos segmentados e de cargas horárias mínimas e insuficientes, de modo a separar a aprendizagem restrita a uma tarefa específica amparada no mito da empregabilidade [...](BRASIL, 2003, p.24)

Em análise realizada pelo SINDOCEFET-PR, (2005, p. 19-20), a grande discussão ocorrida durante o seminário girou em torno do Decreto Nº 2208/97, e aponta três posições que considera fundamentalmente importante: (I) pela revogação do Decreto Nº 2208/97 assumida principalmente pelos pesquisadores e sindicatos que consideraram que a LDB em vigor contempla as mudanças propostas, sobretudo em relação à integração do ensino médio e ensino técnico; (II) Manutenção do Decreto 2208/97, com poucas alterações, posição defendida pelos gestores da rede federal e representantes do “Sistema S”. (III) revogação do Decreto Nº 2208/97 e substituição por um novo decreto, entendido como transição para uma nova regulamentação, posição esta, defendida pelos representantes dos setores do governo federal, alguns representantes dos governos estaduais, por um grupo diferenciado de associações de pesquisa e educadores.

Sobre a posição dos gestores da rede federal e representantes do Sistema S, o documento do SINDICEFET-PR, (2005, p. 20) manifesta que:

[...] cujo argumento explícito era o de que as mudanças implementadas pelo Decreto 2208/97 não estavam concluídas e tampouco analisadas e que revogar o decreto significaria a implementação do caos nas instituições; percebeu-se, no entanto, que tal argumento visava encobrir a satisfação com as vantagens auferidas por esse grupo em suas relações empresariais no processo de privatização e empresariamento da educação profissional propiciado pela reforma.

Em julho de 2004 foi exarado o Decreto Nº 5154 como a finalidade de regulamentar o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da lei Nº 9394/96. Prevaleceu principalmente a posição da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC. O Decreto Nº 2208/97 foi revogado. O Decreto Nº 5154/2004 passou a ser o principal instrumento de regulação da educação profissional do Governo Luiz Inácio Lula da Silva. Por este decreto ficou restituída a possibilidade de integração do ensino médio com o ensino técnico. No entanto, manteve as possibilidades de segmentação que tanto haviam sido questionadas no Decreto Nº 2208/97, introduzindo inclusive a modularização nos cursos superiores de tecnologia, na medida em que estabelece sua organização de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (PARECER Nº 16/99/CEB/CNE).

Algumas medidas tomadas pelo Ministério da Educação após ser exarado o Decreto Nº 5154/04 sugeriam que a política de integração do ensino médio com a educação profissional não seria uma prioridade, bem como não “estavam claras as concepções” da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação sobre o tema. (FRIGOTTO, 2005). Uma das medidas que contribuem para este raciocínio foi o fato de que o Decreto Nº 5154/04 foi publicado no Diário Oficial da União no dia 26 de julho de 2004, no dia 29, apenas três dias depois, A Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) muda para Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) sendo que a principal mudança foi justamente a transferência da coordenação política do ensino médio para recém criada Secretaria de Educação Básica (SEB).

Seguindo a regulamentação iniciada pelo Decreto Nº 5154/04, o governo Lula criou seu arcabouço jurídico com a edição do Decreto Nº 5205/04, que dispõe sobre a relação entre instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica, e as suas fundações de apoio. O Decreto Nº 5224/04 que dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), enfatizando que a organização e funcionamento destas instituições devem atender prioritariamente as demandas do setor produtivo e estabelece os critérios para transformação das Escolas Agrotécnicas em CEFETs, e o Decreto Nº 5225/04 que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições.

O Programa de Expansão da Educação Profissional, PROEP, foi redirecionado, com a mudança do governo, os poucos recursos que ainda restavam passaram a priorizar projetos do setor público. (MEC, 2004 in PETTI, 2004).

Em 2005 através do Decreto Nº 5478/05 foi instituído, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA. A integração referida no título do programa foi a mesma prevista no Decreto Nº 5154/04. Neste ano, O CEFET Paraná foi transformado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Em 2007, o governo lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que dentre outras ações propõe a reorganização das instituições da rede federal para a educação profissional. O modelo proposto é o dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). As diretrizes para o processo de integração das Escolas foram instituídas pelo Decreto Nº 9095 de abril de 2007 e pela Chamada Pública 002/2007 de dezembro de 2007.

No que se refere à dualidade historicamente presente entre ensino propedêutico e ensino profissional o PDE diz:

Esse arranjo pode abrir excelentes perspectivas para o ensino médio, hoje em crise aguda. A combinação virtuosa do ensino de ciências naturais, humanidades (inclusive filosofia e sociologia) e educação profissional e tecnológica – o que deve contemplar o estudo das formas de organização da produção – pode repor, em novas bases, o debate sobre politecnia, no horizonte da superação da oposição entre propedêutico e o profissionalizante. (PDE, 2007. p. 33)

A reorganização foi acompanhada de um plano de expansão da rede federal, que segundo dados do Ministério, em 2009 a rede deverá receber um incremento de 64 novas unidades, e, até o ano de 2010, está previsto a conclusão de mais 150 unidades. É oportuno observar que de 1909, quando da criação das primeiras 19 unidades pelo Presidente Nilo Peçanha até o ano de 2002, foram construídas 140 unidades federais. Também se observa que, neste plano de expansão, as novas unidades localizam-se em cidades polos de desen-

volvimento regional, e praticamente estão distribuídas em todo o território nacional, demonstrando a capilaridade da rede.

No aspecto de regulação o PDE reafirma as diretrizes instituídas pelo Decreto Nº 5154/04, propondo, no entanto, sua consolidação jurídica na Lei de Diretrizes e Bases, que passará a vigorar com uma seção especialmente dedicada a articulação entre educação profissional e ensino médio.

Em 2008 foi sancionada a Lei Nº 11741 que alterando a LDB inclui uma nova seção inteira, no caso a seção IV-A intitulada “Da Educação profissional Técnica de Nível Médio” onde foi acomodado praticamente na íntegra, o que já estava previsto no Decreto Nº 5154/04.

Com relação à dualidade histórica entre o ensino propedêutico e a formação profissional, importante observar que a integração entre ensino médio e educação profissional que fora vedada pelo decreto Nº 2208/97, permanece apenas como uma possibilidade legal, agora prevista na Lei de Diretrizes e Bases, contudo nas mesmas condições que se encontram as possibilidades de oferta em currículos concomitantes ou subsequentes ao ensino médio. As possibilidades de modularização e saídas intermediárias que representavam o “aligeiramento” da formação profissional com vistas a atender as demandas do mercado capitalista, alvos prioritários das críticas dirigidas ao Decreto Nº 2208/97 permanecem, agora ampliadas aos cursos superiores de tecnologia, como alias, já previa o decreto Nº 5154/04.

Reflexões finais

As ações de regulação para educação profissional no governo FHC encontravam sustentação no discurso hegemônico dominante em todo o mundo neste período e especialmente na América Latina. Ainda que estas medidas apontassem para uma limitação do exercício da cidadania por parte dos trabalhadores, observa-se que o governo não teve dificuldades no estabelecimento dos instrumentos de regulação, mesmo tratando-se de um regime democrático.

O processo de discussão e aprovação da LDB permitiu espaços de regulamentação que foram utilizados pelo então governo para fazer prevalecer suas concepções para educação profissional, que estavam alinhadas com o modelo neoconservador e neoliberal. A regulação institucional e normativa foi contundente ao impor a separação formal entre o ensino médio e o ensino técnico profissional, não permitindo espaços para que as escolas, no nível situacional articulassem de outra forma a relação entre estas duas modalidades de ensino. Ao defender um texto generalista da LDB para as questões inerentes a educação profissional, na realidade o governo estava concentrando prerrogativas no poder executivo. Estas prerrogativas seriam utilizadas por meio do decreto Nº 2208/97 que pela sua natureza legislativa evidenciava o caráter autoritário e centralizador desta medida. Este aspecto seria reafirmado pelo financiamento prioritário da expansão de escolas do setor privado, favorecendo com recursos públicos a formação de mão de obra para os interesses exclusivos do capital.

No governo Lula, no entanto, os instrumentos normativo produzidos definem uma política em que duas escolas, ainda que pertencentes a mesma rede federal, podem produzir suas próprias regras, normas e instrumentos de execução desta política com valores totalmente opostos. Foi restabelecida a possibilidade de reconstrução dos projetos políticos pedagógicos baseados em currículos integrados numa concepção de formação integral da cidadania, porém se permitiu a manutenção dos projetos que haviam sido elaborados à luz do Decreto Nº 2208/97 e da Portaria MEC Nº 646/97, mostrando-se desta forma medidas dúbias, hesitantes entre atender aos anseios da comunidade educacional e as demandas do empresário. O ponto onde historicamente observou-se a dualidade na formação do cidadão deixava em aberto duas possibilidades. Primeira a de que as escolas poderiam manter seus projetos pedagógicos que estavam executando e que foram elaborados a luz de uma legislação que estava a serviço de uma concepção de educação profissional claramente comprometida com os ideais neoliberais. A segunda, de reformular seus projetos políticos pedagógicos procurando, através dos currículos, integrarem o ensino médio com a educação profes-

sional e com a liberdade, pelo menos no aspecto legal, de promover um projeto de escola comprometido com uma formação integral voltada para com a formação social do cidadão.

Em última instância, esta decisão coube a comunidade escolar, incluídos nela o seu conselho diretor, a diretoria, seus coordenadores pedagógicos e principalmente os servidores docentes e técnicos administrativos, ou seja, a escola como organização que comporta os atores responsáveis pela implementação da política educacional para educação profissional.

Desta forma, diante da liberdade de tomada de decisão permitida, como se posicionaram as escolas? Questionam-se principalmente as escolas da rede federal na condição de instancias de ação do Estado. Prosseguiram com seus projetos pedagógicos elaborados a luz do Decreto Nº 2208/97 ou aproveitaram as possibilidades criadas pelo Decreto Nº 5154/04 e posteriormente pela Lei Nº 11741/08 para promoverem as mudanças?

Estas questões necessitam de mais pesquisas para serem respondidas, mas as análises dos instrumentos de regulação dos governos em questão nos permitem concluir que o governo Lula, se não foi contundente ao fazer prevalecer sua concepção de estado, as medidas instituídas foram mais descentralizadas, mais democráticas. Se no início o processo de regulação no governo Lula mostrou-se hesitante ao substituir o decreto 2208/97 por outro decreto, ao propor e aprovar a alteração da LDB com a Lei Nº 11741/08 conferiu ao instrumento regulatório o caráter democrático inerente ao processo do poder legislativo. Outro aspecto que se mostrava hesitante no início do processo de regulação do governo Lula era a manutenção das prerrogativas da formação segmentada presente no decreto 2208/97, este aspecto, pode agora ser visto como outra face do caráter democrático desta política, pois permitiu a coexistência de diferentes concepções. As escolas diretamente vinculadas ao setor produtivo podem optar pela manutenção de seus itinerários formativos em função das demandas dos setores que representam desde que assumam seu ônus, enquanto que as escolas da rede federal, beneficiadas pela disponibilidade de recursos públicos tanto para seu fortalecimento como para ampliação do número de unidades

visando atender de forma mais homogênea a todas as regiões do país, com liberdade podem rever seus projetos pedagógicos a luz das novas possibilidades.

As análises realizadas permitem concluir que os mecanismos de regulação presentes na definição da política para educação profissional do governo FHC estavam alinhadas com as concepções de Estado e de sua forma de relacionamento com a sociedade de maneira bem definida praticamente eliminando possibilidades de alteração em nível das escolas. Já no governo Lula as regulações podem ser interpretadas como mais democráticas, respeitam a autonomia e a liberdade das escolas, e priorizam com recursos públicos as escolas públicas. Assim, permite-se agora que as escolas construam projetos pedagógicos com base na formação politécnica que privilegiam uma formação ampla e consistente para o exercício pleno da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROSO, João, *A Escola Pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto, Portugal, ASA Editores, 2003.
- BARROSO, João, *O Estado, a educação e a regulação das políticas*. Educação & Sociedade, Campinas SP, vol. 26, Nº 92, 2005
- BARROSO, João, (Org). *A Regulação das Políticas de Educação*. Lisboa: Educa, 2006
- BRASIL. *Plano Decenal de Educação Para Todos*, Brasília/MEC, 1993.
- BRASIL. *Plano de Desenvolvimento da Educação*, Brasília, s/d.
- BRASIL. *Educação Profissional e Tecnológica: Legislação Básica*, 5. edição, Brasília, 2001.
- BRASIL. *Lei Nº 10172 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação*, Brasília, 2001.
- BRASIL. *Educação Profissional e Tecnológica: Legislação Básica*, 6. edição, Brasília, 2005.

- BRASIL. Seminário nacional de educação profissional. Anais. Educação profissional “Concepções, experiências, problemas e propostas”. Brasília: MEC.SEMTEC, 2003b
- BRASIL. Síntese do processo de discussão com a sociedade sobre política da articulação entre Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Médio, visando à elaboração da minuta do decreto que regulamenta os artigos 35 e 36 e 39 a 41 da LDB e revoga o Decreto N° 2.208/97. Brasília, [fev. 2004], mimeo.
- BRASIL. Educação Profissional e Tecnológica: Legislação Básica, 6 edição, Brasília, 2006.
- BRASIL. Decreto Lei N° 6095 Estabelece Diretrizes para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs, Brasília, 2007.
- BRASIL. Chamada Pública N° 002/2007, Chamada Pública de Proposta para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. Brasília, 2007.
- BRASIL. Guia de orientação – PROEP: segmento comunitário. Brasília: MEC, s.d.
- DROR, Yehezkel, *A Capacidade para Governar: Informe de Roma*. São Paulo, Fundap,
- FRIGOTO, Gaudêncio.; CIAVATA, M.; RAMOS, M.; *A política de educação profissional na governo Lula: um percurso histórico controverso*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, N° 92, 2005.
- KRAWCZYK, Nora. *Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania?* Educação & Sociedade, Campinas, v.92, N° 26, 2005
- KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, V. L. *A reforma Educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica*. São Paulo, SP: Xamã, 2008.
- KUENZER, Acácia. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal* in Coleção Questões de Nossa Época, v. 63, 4 ed. São Paulo SP, Editora Cortez 2007

- MOURA, Henrique Dantas. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: Dualidades históricas e perspectivas de integração.** Disponível em <http://www.cefetrn.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em 03/05/2008.
- NEVES, Lucia Maria Wanderley, **Educação e política no Brasil de hoje** in Coleção Questões da Nossa Época, v. 36; São Paulo, Cortez, 1994.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser e SPINK, Peter Kevin, **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**, 3ª edição, Rio de Janeiro, Editora FGV, 1999
- PETTI, R. H. V. et al. **Estudo de mercado de trabalho como subsídios para a reforma da educação profissional no estado de São Paulo.** São Paulo: IEA/SEADE, jan. 2004. (Relatório final do contrato IEA/SEADE N° 083.03).
- REYNAUD, Jean-Daniel. **La théorie de La régulation sociale.** Paris. Éditions La Découvert, 2003
- SANTOS, Jailson Alves dos. **A Trajetória da Educação Profissional** in LOPES, Eliane Marta Teixeira. (org) 500 anos de educação no Brasil. 2ª edição, Belo Horizonte: Autentica, 2000.
- SAVIANI, Dermeval, **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política Educacional.** Campinas, SP: autores Associados, 1998
- SINDICEFET-PR, Sessão Sindical dos Docentes do CEFET-PR, **Políticas públicas para educação profissional e tecnológica: uma análise crítica.** In Cadernos de Debate, Curitiba, 2005.
- VILLANUEVA, Luis F. Aguilar. **La Hechura das Políticas Publicas.** México, Porrúa Editores, 1996.

POR UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DE PESQUISAS EM HISTÓRIA ORAL

Suzana Lopes Salgado Ribeiro
Núcleo de Estudos em História Oral/USP
Universidade Paulista

Introdução

Uma instituição ocupa um papel central na promoção de conhecimento sobre sua atividade ou atuação, sobre ela mesma, sobre sua história e sobre a memória de seus funcionários. Essas histórias não estão isoladas, elas fazem parte de uma história maior da própria nação e de seu desenvolvimento, sendo também por ela marcada. Como expressou Werle:

História das instituições escolares é memória que se reconstrói pelo poder de perpetuação de suas bases; mas é, fundamentalmente, história narrada a partir da crítica ao monumento, marca de poder de uma época, de uma sociedade. (WERLE apud LOMBARDI; NASCIMENTO, 2004, p. 21).

As pesquisas sobre história da educação profissional brasileira têm aberto um caminho de desbravar diferentes temas, objetos, teorias e métodos. E sobre o último destacam-se os trabalhos sobre identidade, produzidos por meio dos registros de narrativas com base na memória de pessoas, advindos da prática de pesquisa com história oral.

A cada dia tem crescido o número de pesquisadores, que de dentro de suas próprias instituições passam a apresentar importantes contribuições para a história das instituições em geral, mas também para o estudo específico do local ao qual está ligado. Nesse contexto, vem crescendo a atenção para o registro da história, a guarda de documentos e a criação de centros de memória de instituições educativas. Esse fato pode ser perceptível através da organização de eventos como o que estamos presenciando agora, cheio de relatos e apresentações de experiências de pesquisas sobre as Etecs – Centro Paula Souza, mas também por publicações de artigos, livros, teses e dissertações.

Esses centros de documentação, informação e memória passam a cuidar da reunião, produção, sistematização, preservação e difusão de fontes, e encarregam-se, ainda, da elaboração de instrumentos de pesquisa. Atuam, muitas vezes, como laboratórios de pesquisa, mantendo uma central de referências, na expectativa de facilitar ao usuário o acesso às fontes de informação, para as discussões de temas de importância para o cotidiano escolar e para a difusão de pesquisas.

Há, também, uma preocupação crescente das instituições com a manutenção e gestão de documentos por ela produzida para que se viabilize o acesso e a preservação da história destas instituições. Esta preocupação tem feito com que instituições de ensino constituam grupos para definição de normas e procedimentos técnicos para uso de sistemas, visando garantir aos documentos arquivísticos o seu acesso e preservação futuros.

Nesse contexto macro, aumenta também a preocupação com a produção de registros de narrativas de sujeitos que participaram da organização estrutural (física e humana) da escola. E é aí que a história oral ganha campo. Esses registros passam a ser feitos, novas fontes são produzidas e, dada sua importância, arquivadas nesses centros de memória. Portanto, é de grande relevância continuar um trabalho de envolvimento dos docentes com as memórias, as histórias e o patrimônio legado pela educação profissional. A história oral nessa trajetória pode ser vista como um campo ou mesmo uma metodologia de pesquisa.

Contudo gostaria de destacar que muitas vezes, por mais que esse crescimento esteja aparecendo ele ainda é fruto de iniciativas isoladas e quase particulares. Muitas vezes por preocupações íntimas trabalhos são levados a frente por docentes e discentes, mesmo sem grande apoio institucional. O trabalho que hora se apresenta se situa frente a essa preocupação sobre o processo de produção de conhecimento, mas também refletindo sobre suas próprias condições de apoio e elaboração.

Entendemos que o trabalho relacionado à pesquisa, em especial a da memória ou a história institucional não é simples e, portanto, não pode ser atividade de tempo “vago”. O estudo da história das instituições envolve o domínio de questões teórico-metodológicas e historiográficas, a construção de problemáticas específicas e complexas. Exige certo domínio da historiografia e conhecimento de conceitos que são polissêmicos. Assim pensamos ser necessário um comprometimento da instituição para com os profissionais que estão dispostos a produzir conhecimentos sobre ela.

Esse comprometimento, ou apoio deve vir expresso em programas institucionais não apenas de criação de centros de informação e memória, mas de manutenção destes. Entendendo manutenção como toda atividade relacionada ao bom funcionamento de um centro. Ou seja, disponibilização de equipamentos, permanente organização do acervo, treinamento de profissionais para nele trabalhar, dentre outros. Ou mesmo propiciar aos docentes que tem interesse pela historiografia da educação profissional uma capacitação e um número de horas condizente ao trabalho a ser realizado, sustentando a manutenção de grupos de estudos e pesquisas em historiografia da educação profissional no estágio atual. Caso a instituição entenda que seus quadros não são suficientes para manter tal organização podem ser testadas parcerias e convênios com outras instituições como universidades, museus, arquivos entre outras.

Com isso poderemos mudar a situação em que a produção das pesquisas nas instituições de ensino. Pode-se dizer que no presente ela se encontra, na maior parte do tempo, promovida em ambientes escolares ligando esse universo com algo externo, sem refletir sobre sua própria história ou sobre a história de seus próprios

fazerem. Ou seja, majoritariamente, pode-se dizer que as escolas não refletem, ou refletem pouco sobre si mesmas. Evidenciando ainda mais a importância do papel da instituição como promotora e impulsionadora desse interesse.

Tais trabalhos são relevantes, pois por meio deles é possível priorizar a trajetória da escola, destacar o que de específico foi lá produzido e pensá-la como um espaço singular. Esses aspectos podem ser estudados, como, por exemplo, os aspectos da estrutura física, os elementos didático-pedagógicos, e os de administração e gestão. A organização do texto final em história oral poderá constituir uma narrativa da história daquela instituição escolar, com ênfase na educação profissional e com base nas memórias de seus sujeitos, representando assim, uma nova contribuição e um novo desafio de pesquisa.

Memória e uma nova história

Ao fazer tal colocação, cabe pensar o quanto da história é abarcado pela memória, que se tornou tema com alguma relevância para a produção historiográfica após a década de 1970 com os trabalhos dos historiadores da Nova história.

Nesses arquivos são salvaguardados documentos de áudio, áudio visuais e escritos, que comumente são nomeados como memórias da instituição. Proponho pensar que são registros de narrativas de pessoas ligadas à instituição, que ao visitarem suas lembranças realizara um trabalho de memória. De qualquer maneira memória passa ser uma palavra-chave para a escrita dessa história, e isso representa um movimento importante na produção historiográfica, posto que a noção de memória “apareceu” tardiamente no campo de reflexão dos historiadores. Em 1961, Alphonse Dupront observou que a memória coletiva é a própria substância da história, mas foi preciso esperar até 1978, para que Pierre Nora reconhecesse seu valor.

A história metódica e factual passou a ser questionada, assim como seus estudos centrados nos “grandes eventos históricos” e

suas “personalidades”, que haviam dominado a historiografia até a primeira metade do século XX.

O surgimento da *École de Annales*, na década de 1920, foi o detonador dessas mudanças e seus fundadores ampliaram os limites do campo de estudos da história. Historiadores como Marc Bloch e Lucien Febvre propuseram a diversificação de temas, e “pessoas comuns” passaram a fazer parte de uma “Nova história” que relativizava os “acontecimentos”, priorizava as “estruturas” para a produção do conhecimento em história. Além disso, propuseram, junto aos demais pensadores dessa escola, o debate sobre o que é documento para a história. Esse foi um grande passo para a diversificação do uso de fontes, que passou a englobar a iconografia, a literatura e as artes. Desde então, os historiadores vêm derrubando barreiras e investindo em “novas abordagens” e “novos objetos de pesquisa”, cada vez mais ligados às ações humanas. Daí a importância de pesquisas realizadas nos documentos textuais, iconográficos, fontes primárias e secundárias, e em peças museológicas, existentes nos Centros de Memória do Centro Paula Souza.

O evento histórico perdeu importância frente à hipótese de trabalho e passou a ser problematizado em função de um contexto mais amplo de rupturas, transformações sociais e culturais. Os *Annales* defenderam uma história-problema, ou seja, a pesquisa histórica deveria servir para iluminar e responder a uma problematização colocada pelo historiador e que se desenhará no percurso da investigação.

La nouvelle histoire veio acompanhada de muitas mudanças tanto no conceito de história quanto no de documento. Com o advento da história do tempo presente esses documentos passaram a ser retirados do cotidiano, e a própria vivência das pessoas passou a fazer parte do conjunto de interesses do pesquisador da área de história.

Segundo a história do tempo presente, toda história é sempre contemporânea, pois o que se busca explicar no passado é o que nos preocupa hoje. Assim, os temas são selecionados a partir da formulação de uma problemática do presente. Isso garante à história um constante movimento, um processo dinâmico, que se afasta de conceitos cristalizados como verdade e neutralidade. A história

oral, por sua vez, potencializa esse movimento, na medida em que o pesquisador passa a se relacionar com seres vivos que influenciam, emocionam e transformam o papel do pesquisador.

O documento, qualquer que seja ele, passa a ser a via pela qual se concretizará a possibilidade do historiador responder suas questões. A “revolução” no conceito de documento culminou na possibilidade do uso da própria história de pessoas. No entanto, se as tramas biográficas, ou narrativas sobre o viver, foram “promovidas” a documentos históricos, era necessário conhecer mais sobre a memória, que as alimentava.

Essa nova prática de pesquisa envolveu em dúvidas os historiadores. Como poderiam acreditar na memória das pessoas? E se ela falhasse? Se enganasse? E se deliberadamente mentisse? A memória se apresentava como algo fluído, um espaço da incerteza, o que, portanto, impediria a ciência histórica apoiar nela suas certezas.

Foi longo o caminho percorrido pelo conceito – memória – até chegar ao reconhecimento contido na afirmação de Le Goff:

O estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento.

No estudo histórico da memória histórica é necessário dar uma importância especial às diferenças entre sociedades de memória essencialmente escrita como também às fases de transição da oralidade à escrita, a que Jack Goody chama ‘a domesticação do pensamento selvagem’ (LE GOFF, 1996, 426).

A memória, que já tinha seu espaço garantido no campo de outras disciplinas, começava a conquistar terrenos e a fazer parte das preocupações dos historiadores. O detalhe foi valorizado. A alteridade ganhou destaque nos estudos e assim vozes silenciadas passaram a ser ouvidas e o processo histórico a registrar sua imensa diversidade. Mesmo que para isso:

A memória, para poder ser tornada histórica, gozar das prerrogativas de cientificidade, ou pelo menos aspirar ser fonte histórica com credibilidade dentro da ‘província’ dos historiadores precisa, necessariamente, passar pelo processo crítico que cha-

maremos pelas expressões teorização e metodização. Teorizar significa pensar a memória – como fonte histórica em termos de especificidade científica como elemento contextualizado de interpretação histórica. Significa perspectivar a memória como elemento de orientação sobre a experiência do passado humano. Teorizar representa as diversas estratégias de argumentação na forma de teorias explicativas e de interpretação. Em outras palavras, seria o caso de perguntar como cada teoria ou referencial teórico irá perspectivar o passado, dando-lhe sentido e significação. (DIEH, 2002, p.119)

De qualquer modo, é fato que as pesquisas em torno do uso da noção de memória se multiplicaram e seu êxito se relacionou à redescoberta dos pequenos grupos de pertença, com a vontade de reencontrar, salvaguardar ou mesmo constituir sua identidade. Caminho trilhado por Le Goff ao teorizar e dar sentido ao conceito de memória usado pela história:

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia.

Mas a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita, que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória. (LE GOFF, 1996,476)

Pierre Nora teve também grande importância nesse debate, contribuindo com a noção de lugar da memória, que foi amplamente popularizada, e que pode ser concebida como um ponto em torno do qual se cristaliza uma parte da memória nacional (locais de identificação entre memória e história). O “lugar de memória” foi definido por Nora na apresentação de *Les France* como “toda unidade significativa, de ordem material ou ideal, da qual a vontade dos homens ou o trabalho do tempo fez um elemento simbólico do patrimônio da memória de uma comunidade qualquer”. (NORA, 1984, 20)

História oral: uma opção de história plural

Nesta linha, um dos objetivos desse texto é apresentar a história oral, como forma de produção desse conhecimento para a história das instituições de ensino profissional, ao mesmo tempo: plural e singular. Plural, posto que produzido por muitos, em um exercício bastante complexo. Mas também singular, posto que único e específico daquela realidade. A história oral ao lançar um olhar sobre a situação de estudo, pode colocar o pesquisador em contato com elementos metodológicos que abririam portas para o desenvolvimento de estudos institucionais inovadores e necessários.

Sabemos que a história destas instituições de educação, em especial da educação profissional trata de algo multidimensional, por isso importa valer-se das mudanças teórico-metodológicas proposta pela história recente, bem como de sua abertura a novas fontes, para que se faça uma história da educação com possibilidades analíticas mais ricas e promissoras, assim como vem acontecendo com a própria história, desde esta abertura que gerou profundas mutações representadas nos trabalhos do filósofo e historiador Michael Foucault, que com sua obra questionou o documento como mera transparência da realidade, reflexo do real, ou meio de acesso direto a acontecimentos e personagens do passado.

Assim também os pesquisadores das instituições devem apresentar e ler os documentos, como discursos que compõem e organizam o mundo e suas organizações, transformam e fazem parte do real, feitos por alguém, em um determinado tempo e espaço, com intenções específicas que justificam escolhas. E assim também esse artigo deve ser lido. Entendo que a síntese produzida é uma dentre várias possíveis.

Tal afirmação só é possível ao se fazer um balanço histórico e retomar os conhecimentos produzidos por pensadores que compuseram grupos como a Escola de *Frankfurt* com sua “teoria crítica da sociedade”, os *Annales* e seus desdobramentos em décadas posteriores na “Nova história”. Por meio da produção de intelectuais como esses, diferentes modos de narrar a história passaram a existir e ser aceitos. As diferenças entre a história dos vencedores e dos

vencidos são enfrentadas, de modo a desmistificar o processo de construção do conhecimento e dar visibilidade a “outras histórias”.

De qualquer maneira, tratamos aqui de histórias plurais, construídas a partir de diversas interpretações que ora se entrecruzam, ora se contradizem ou sobrepõem, em constantes disputas de poder. Cabe a cada um decidir com quais concordará e quais combaterá, encontrando seus próprios caminhos. Procura-se com essa prática dar conta dos desafios colocados a uma geração de historiadores, pontuando as escolhas realizadas, seguindo uma trilha apontada por Foucault:

O intelectual me parece atualmente não ter tanto o papel de dizer verdades, de dizer verdades proféticas sobre futuro. Talvez o diagnosticador do presente [...] possa tentar fazer as pessoas perceberem o que está para acontecer, exatamente nos campos em que o intelectual talvez seja competente. Pelo gesto mínimo que consiste em deslocar o olhar, ele visibiliza o que é invisível, faz aparecer o que está próximo, tão imediato, tão intimamente ligado a nós que, exatamente por isso, não o vemos. (Dits et écrits II, p. 594. In: GROS, 2004, p. 22)

A história oral se apresenta como caminho para essa construção discursiva plural, tanto pela presença de várias vozes/documentos que nos fazem ver o invisível, quanto pela necessidade de mediação para a produção do conhecimento por parte do pesquisador.

Identidade e Instituição

A história das instituições feita por meio do registro de narrativas é herdeira das transformações historiográficas que trouxeram para o campo histórico o conceito memória, mas ao mesmo tempo projeto a discussão em direção ao campo multidisciplinar representado pelas discussões sobre identidade. Os estudos de educação profissional devem inscrever-se nesta perspectiva, também, pois como foi enunciado por Magalhães:

A “instituição educativa” constitui, no plano histórico, como no plano pedagógico, “uma totalidade em construção e organização”, investindo-se numa identidade. Totalidade em organização, a instituição educativa apresenta uma cultura pedagógica que compreende um ideário e práticas de diversas naturezas, dados os fins, os atores, os conteúdos, inserida num contexto histórico e desenvolvendo uma relação educacional adequada aos públicos, aos condicionalismos e às circunstâncias. A instituição educativa constrói um projeto pedagógico, indo ao encontro de um determinado público, constituindo-se, deste modo, a relação e a razão fundamentais para a manutenção do seu projeto educativo – um processo que envolve dimensões humanas, culturais e profissionais de diversas naturezas: dimensões pedagógicas, sociológicas, administrativas, relações de poder e comunicação, relações de transmissão e apropriação do saber. (apud SANFELICE; SAVIANI; LOBARDI, 1999, p. 68-69)

A história da instituição educacional constitui-se, portanto, numa possibilidade investigativa instigante. Pode, como defendemos nesse artigo, valer-se da memória (oral e escrita) de seus protagonistas, ou mesmo da documentação de arquivo. Acreditamos que utilizando uma variedade de fontes o pesquisador possa ter acesso a uma visão de conjunto. Com base nas informações encontradas em tais documentos, o pesquisador poderá desenvolver uma análise sistemática em suas investigações. Nesse sentido, os estudos podem e devem considerar os espaços, contextos e estrutura humana e física, ou seja: a arquitetura dos edifícios; a área pedagógica e didática; a área de direção, administração e gestão. Assim, a partir desses elementos, a investigação sobre a instituição pode considerar a relação entre professores, alunos e funcionários, bem como os órgãos de chefia e de poder.

Lembrando que alguns autores vêm refletindo sobre as possibilidades desse campo de investigação. Em especial os trabalhos de Ragazzini:

A história da escola e das instituições educativas se configuraria como campo de estudos referido aos lugares formais de educação com uma consideração especial exatamente para a escola. Mesmo se o apelo às “instituições educativas” indique a consciência de que a escola não exaure a temática institucional, os

estudos na direção não escolar não estão ainda satisfatoriamente desenvolvidos. Todavia novas atenções se apresentam (por exemplo, relativamente à assistência à miséria e ao abandono infantil), atingindo não somente o tipo de instituição estudada, mas também o modo de estudá-la. (RAGAZZINI apud SANFELICE; LOMBARDI; SAVIANI, 1999, 25-26)

A história das instituições educativas tem grande potencial para enriquecer a história da educação no Brasil com enfoques e análises novos. Segundo Corsetti (2007):

Com surgimento deste novo campo, a História das Instituições Educativas, a História da Educação passa a ser também a história das leituras, de professores, de disciplinas, de didáticas, de métodos, de políticas, da relação entre professor e aluno, da cultura escolar. Constitui-se, portanto, numa variedade de objetos que enriquecem a história da educação. Esses “novos objetos”, por sua vez, ampliam consideravelmente o conceito de fontes, ou documentos relevantes ao trabalho do historiador da educação.

A história oral é bastante útil para a pesquisa sobre a dimensão sociocultural que cerca da identidade da instituição escolar. Com ela será fundamental conhecer e caracterizar os sujeitos dessa história para que em um contato de entrevista possa-se ter acesso a suas percepções, motivos, ações, expectativas, realizações. Com a narrativa sobre essas experiências é possível construção de uma história de uma instituição que esboce ou delinieie a identidade cultural, educacional e profissional por ela representada. Dessa maneira, em um movimento pendular entre passado e presente, pode-se constituir uma interpretação de sua trajetória histórica, à luz do seu modelo educacional ao mesmo tempo em que refletimos sobre uma identidade criada e seus desdobramentos futuros.

Destacamos que os estudos de instituições e seus modos de agir e pensar não podem estar afastado das questões que envolvem identidade, ou melhor, identidades. Como já afirmou Magalhães para se ter condições de elaborar a história das instituições educativas, têm que se analisar sua “identidade cultural educacional”:

A História de uma instituição educativa constrói-se a partir de uma investigação coerente e sob um grau de complexificação

crecente, pelo que, à triangulação entre os históricos anteriores, à memória e ao arquivo, se haverá de contrapor uma representação sintética, orgânica e funcional da instituição – o seu modelo pedagógico. São múltiplas as virtualidades deste esforço de síntese desta construção orgânica, compreensiva e explicativa, que permite reavaliar toda a análise historiográfica anterior, incluindo o seu sentido hermenêutico, e preparar, de forma estruturada, a síntese final – a história da instituição educativa. (MAGALHÃES apud SANFELICE; SAVIANI; LOMBARDI, 1999, p. 72)

As reflexões sobre identidade vêm embaladas, por grupos de pensadores contemporâneos que como Hall propõe:

O sujeito, vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O processo de identificação do qual projetamos nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. (2005, p.12)

Outro importante pensador é Giddens que em seus trabalhos cita o ritmo e o alcance da mudança da modernidade (pós, líquida ou tardia) e a natureza de suas instituições. Estas ou são radicalmente novas, em comparação com as sociedades tradicionais (por exemplo o estado nação ou a mercantilização de produtos e o trabalho assalariado), ou têm uma enganosa continuidade com as formas anteriores (por exemplo a cidade), mas são organizadas em torno de princípios diferentes. Entretanto todo esse quadro é marcado por descontinuidades. Ou seja, os modos de vida colocados em ação pela modernidade nos colocaram frente a uma mudança que de forma inédita, alterou tipos tradicionais de ordem social. Tanto em extensão, quanto em intensidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas do que a maioria das mudanças características dos períodos anteriores. No plano da extensão, elas serviram para estabelecer

formas de interconexão social que cobrem o globo; em termos de intensidade, elas alteraram algumas das características mais íntimas e pessoais de nossa existência cotidiana (Giddens 1990, p. 21 e Hall, 2005, 15).

Nesse mundo em mudança, uma construção identitária permanece e ganha destaque, de forma que:

As culturas institucionais, assim como as nacionais, são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. As culturas institucionais, ao produzir sentidos sobre “a instituição”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades, sentidos, contidos nas histórias que são contadas sobre essa instituição. Relacionam memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. Como argumentou Benedict Anderson, sobre a identidade nacional é “comunidade imaginada”.

Nas instituições a comunidade também é imaginada e precisa ser imaginada. A construção da história de uma instituição educativa tem como um de seus objetivos conferir uma identidade cultural e educacional, específica daquele grupo. Por isso ganham importância a interpretação do itinerário histórico, e os passos da produção de seu próprio modelo educacional. A partir dessas considerações, pode-se perceber que a história das instituições educativas busca recuperar a identidade ímpar para cada instituição, considerando seu modelo educacional, sua estrutura, seus sujeitos e sua forma de organização.

Por fim,... ou melhor: por um início de trabalho

Segundo Bitencourt, pode-se classificar os de história relacionados à escola em três grandes grupos. O primeiro que se detém a trabalhar com as diferentes linguagens, relacionadas ao uso de livros didáticos, fotografia, vídeos (documentários ou não) entre outras. Um segundo grupo se preocupa com as questões da produção

do conhecimento, pensando as concepções de história ou a própria produção da narrativa histórica. Por fim, um terceiro se detém a estudar o cotidiano escolar, sua estrutura curricular, a formação do professor e a história do ensino (Bittencourt, 2004).

A história oral é uma área de estudo que, pode auxiliar nessas pesquisas. Embora carregue a palavra história em seu nome, ela pode se concretizar em estudos de diversas disciplinas, posto que essa história está muito mais próxima do conceito do que foi grafado como estória, que propriamente aquilo que costuma ser escrito com maiúscula, referindo-se à disciplina. A história oral pode estar presente nos estudos de geografia, português, arte, etc. Isto porque ela pode ser constituição de narrativa sobre um conhecimento. Assim como a fotografia, não é fonte só da história, as narrativas da história oral podem e devem ser usadas por muitas disciplinas.

Mas afinal o que é história oral? Pode-se definir história oral como uma prática de pesquisa para apreensão de narrativas feita por meio do uso de meios eletrônicos e destinada à elaboração de documentos. Nesse sentido, o barateamento dos recursos tecnológicos – gravadores, filmadoras – facilita o trabalho de registro das fontes orais e ajuda a promover estudos referentes a experiência social de pessoas e de grupos próximos ao cotidiano da escola.

Nesse processo sistêmico de produção e uso de entrevistas gravadas, há que se prever um tempo de trabalho junto aos estudantes para registrá-las e criar um discurso escrito sobre elas. Esse é um exercício bastante interessante para ser trabalhado pelas disciplinas de língua, pois pode promover discussões sobre a língua falada e a escrita e as diferenças formais entre ambas.

É envolvendo a comunidade e buscando seu apoio que os trabalhos com história oral podem ganhar relevância. A história oral pode ser aliada na valorização das histórias e dos saberes locais. Assim, depois do projeto finalizado, com todos os seus produtos, ele pode ser arquivado na biblioteca da escola e servir de referência a outros trabalhos da mesma natureza que venham a ser desenvolvidos em anos posteriores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, J. C. S.; GATTI JÚNIOR, D. **Novos temas em História da Educação Brasileira: instituições escolares e educação na imprensa.** Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 2002.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** São Paulo, Cortez, 2004.
- BOURDIEU, P. (et alli). **A miséria do mundo.** Petrópolis: Vozes, 1997.
- CORSETTI, B. Movimento social e escola no Rio Grande do Sul: um estudo no campo da História das Instituições educativas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, Nº 2, 525-546, jul./dez. 2007, pp. 525-546.
- DIEHL, A. A. **Cultura historiográfica. Memória, identidade e representação.** Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- GROS, F. (org). **Foucault: a coragem da verdade.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- JOUTARD, P. **Esas voces que nos llegan del pasado.** México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. **Fontes, história e historiografia a da educação.** Campinas, SP: HISTEDBR, 2004.
- MAGALHÃES, J. P. de. Breve apontamento para a História das Instituições Educativas. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D. (Org.). **História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional.** Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 1999.
- MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral.** 5ª ed., São Paulo, Loyola, 2005.
- NORA, P. *Les France.* Paris, Gallimard, 1984, p.20, citado por ENDERS, A. Les Lieux de Mémoire, dez anos depois. In: <http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/119.pdf>, acessado em 11/01/07.
- RIBEIRO, R. D. P. Memória e Contemporaneidade: as tecnologias da informação na construção histórica. URL: <http://www.comciencia.br/reportagens/memoria/08.shtml>

- RIBEIRO, S. L. S. R. História Oral na Escola: instrumentos para o ensino de história. *Oralidades*, São Paulo, Nº 4 – jun/dez 2008, pp. 99-109.
- RIBEIRO, S. L. S. R. Visões e perspectivas: documento em história oral. *Oralidades*, São Paulo, Nº 2 – jun/dez 2007, pp. 35-45.
- RIBEIRO, S. L. S. R. **Tramas e traumas**: identidades em marcha. São Paulo: DH/FFLCH/USP, 2007.
- STARECHSKI, A. e ALBARELLI, G. **The telling lives oral history curriculum guide**. New York, Columbia University, 2005.
- THOMPSON, P. **A voz do passado**. São Paulo, Paz e Terra, 1992.
- WOOD, L. **Oral history projects in your classroom**. EUA, Oral History Association, 2001.

CENTRO PAULA SOUZA



www.centropaulasouza.sp.gov.br

Praça Coronel Fernando Prestes, 74 – Bom Retiro

São Paulo – SP – Brasil

01124-060 – Tel.: 55 11 3327-3000