

# Patrimônio, Currículos e Processos Formativos

Memórias e  
História da  
Educação Profissional



CENTRO PAULA SOUZA



GOVERNO DO ESTADO  
**SÃO PAULO**



INSTITUTO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA FALCA BOUTA

*Patrimônio, Currículos  
e Processos Formativos*

MEMÓRIAS E HISTÓRIA DA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

---

**Governador**  
Geraldo Alckmin

**Vice-Governador**  
Guilherme Afif Domingos

**Secretário de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia  
do Estado de São Paulo, em Exercício**  
Luiz Carlos Quadrelli

**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**  
César Silva

**Coordenador de Ensino Médio e Técnico**  
Almério Melquíades de Araújo

**Coordenador de Formação Inicial e Educação Continuada**  
Clara Maria de Souza Magalhães

**Coordenador de Desenvolvimento e Planejamento**  
Frederico Rozanski

**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

**Procuradora de Autarquia Assistente**  
Wanda Aparecida de Freitas

**Organizadora**  
Maria Lucia Mendes de Carvalho

# *Patrimônio, Currículos e Processos Formativos*

MEMÓRIAS E HISTÓRIA DA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Maria Lucia Mendes de Carvalho (org.)

São Paulo

**CENTRO PAULA SOUZA**

2013

**Patrimônio, Currículos e Processos Formativos**  
Memórias e História da Educação Profissional

**Organizadora**

*Maria Lucia Mendes de Carvalho*

**Projeto gráfico**

*Fátima Consales*

**Diagramação**

*Fatima Regina S. Lima*

**Capa**

*Projeto Gráfico - Marta Almeida*

*Arte Final - Diego Pereira dos Santos*

**Revisão**

*Maria Lucia Mendes de Carvalho*

**Editoração, CTP, Impressão e acabamento**

*Imprensa Oficial do Estado de São Paulo*

**Ficha Catalográfica**

Tatiane Silva Massucato Arias – CRB-8/7262

---

Patrimônio, currículos e processos formativos: memórias e história da educação profissional / Maria Lucia Mendes de Carvalho (organizadora). -- São Paulo : Centro Paula Souza, 2013.  
376 p. : il. ; 21 cm.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-99697-15-3

1. Educação Profissional 2. Memória 3. Currículos 4. História Oral  
I. Carvalho, Maria Lucia Mendes de. II. Título.

CDD 370.113

---

## SUMÁRIO

<b>Prefácio</b>	
<i>Almério Melquíades de Araújo</i> .....	7
<b>Apresentação</b>	
<i>Maria Lucia Mendes de Carvalho</i> .....	9
<b>Discurso de Abertura Solene</b>	
<i>Maria Lucia Mendes de Carvalho</i> .....	17
<b>Patrimônio Histórico Educativo: experiências de preservação em acervos escolares paulistas.</b>	
<i>Maria Cristina Menezes</i> .....	23
<b>Saúde, Alimentação e Nutrição: os refeitórios nas escolas profissionais, em São Paulo (1939 a 1961).</b>	
<i>Maria Lucia Mendes de Carvalho</i> .....	39
<b>Sempre amigas: as alunas da professora de trabalhos manuais Marcolina César Campos.</b>	
<i>Lucia da Silva Teixeira. Cilmara Aparecida Ribeiro. Patrícia Campos Magalhães</i> .....	67
<b>A Escola Técnica Estadual Rosa Perrone Scavone e as Exposições Educacionais.</b>	
<i>Anderson Wilker Sanfins</i> .....	79
<b>A Etec MAM e as primeiras iniciativas para a criação do ensino técnico no interior do Estado de São Paulo.</b>	
<i>Cleuza Maria Ribeiro da Silva Wargaftig</i> .....	93
<b>Inserção institucional e local da Faculdade de Tecnologia de Jundiá em seus dez anos de existência (2002-2012).</b>	
<i>Sueli Soares dos Santos Batista</i> .....	111
<b>Uma escola profissional para um município de grande densidade operária: as origens da Etec Júlio de Mesquita e a industrialização do ABC Paulista (1935-1956).</b>	
<i>Maurício Tintori Piqueira. Olésio Junho</i> .....	125
<b>As mudanças em currículos dos cursos da Etec Dr. Júlio Cardoso de 1945 a 1965.</b>	
<i>Joana Célia de Oliveira Borini</i> .....	139
<b>O Colégio Industrial Estadual José Rocha Mendes: mudanças e perspectivas (1960 a 1970).</b>	
<i>Paulo Eduardo da Silva</i> .....	153

<b>Trabalhos Manuais e Artes Aplicadas: usos, educação e trabalho.</b> <i>Carolina Marielli Barreto</i> .....	<b>169</b>
<b>Relevâncias e pertinências no processo ensino-aprendizagem da Escola Profissional Mixta de Sorocaba (1929-1942).</b> <i>José Roberto Garcia. Wilson Sandano</i> .....	<b>195</b>
<b>Do ensino ferroviário ao ensino industrial: transformações ocorridas entre 1948 e 1974.</b> <i>Cilmara Aparecida Ribeiro. Lucia da Silva Teixeira. Patrícia Campos Magalhães</i> .....	<b>207</b>
<b>A criação da Escola Profissional Agrícola-Industrial Mista de Jacarehy e a Estrada de Ferro Central do Brasil.</b> <i>Júlia Naomi Kanazawa</i> .....	<b>223</b>
<b>Um diálogo entre o ensino profissional paulista e os símbolos da nacionalidade da primeira república brasileira.</b> <i>Maria Teresa Garbin Machado</i> .....	<b>239</b>
<b>A contribuição da história oral e do conceito de cultura escolar na construção sociohistórica da Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, primeira configuração escolar do CEFET-MG.</b> <i>Bernadeth Maria Pereira</i> .....	<b>257</b>
<b>Adaptar o currículo primário nos pressupostos da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNE (1958-1963).</b> <i>Gisele Gutstein Guttschow</i> .....	<b>283</b>
<b>Reformas educacionais e acesso ao ensino superior: os casos de Cabo Verde e do Brasil.</b> <i>Paulo Sérgio da Graça Delgado. Ione Ribeiro Valle</i> .....	<b>297</b>
<b>A Escola Trajano Camargo de 1953 a 1956: o curso industrial básico e os extraordinários.</b> <i>Marlene Aparecida Guiselini Benedetti</i> .....	<b>317</b>
<b>Edifícios: sua trajetória na formação de tecnólogos no Estado de São Paulo.</b> <i>Ana Lúcia Saad</i> .....	<b>335</b>
<b>O trabalho de Laboratório de Currículo do Centro Paula Souza: histórico e organização.</b> <i>Fernanda Mello Demai</i> .....	<b>357</b>

## PREFÁCIO

Falar de Currículo, na sua diversidade para atender os diferentes processos de produções e de oferta de serviços, nas especificidades das assimetrias regionais e nas suas reconstruções no tempo, requer múltiplas colaborações e a aceitação da pluralidade de pontos de vista.

Estar a serviço do desenvolvimento nacional é, e sempre foi presunção e destino da Educação Profissional, mesmo quando se apresenta desde a oferta restrita de um curso, em uma única região e em curto período, até os cursos perenes, distribuídos em todo o país, como os de Enfermagem, Edificações, Mecânica, Agropecuária, entre outros.

Este livro é um registro de mais um Encontro de Memórias e História da Educação Profissional realizado pelo Centro Paula Souza, coordenado pela professora Maria Lucia Mendes de Carvalho, no seu trabalho contínuo de resgate e de preservação de importantes experiências desenvolvidas nas escolas Técnicas e Tecnológicas, principalmente de São Paulo.

Essa contribuição à bibliografia da Educação Profissional, pelas informações e reflexões sobre variadas experiências de construção e de desenvolvimento curricular, é também uma possibilidade de ampliação do diálogo entre instituições públicas e privadas que respondem pela Educação Profissional no Brasil.

São Paulo, 15 de Fevereiro de 2013

*Almério Melquíades de Araújo*



## APRESENTAÇÃO

Este é o segundo livro que organizo a partir de estudos e pesquisas realizados em arquivos escolares do Centro Paula Souza, por professores, estudantes de pós-graduação e pesquisadores envolvidos com as memórias e a história da educação profissional.

O Centro Paula Souza é uma instituição de educação profissional e tecnológica no Estado de São Paulo, criada em 1969, com a denominação de Centro Estadual de Educação Tecnológica São Paulo, oferecendo cursos de tecnologia, em 1970, em São Paulo, e em 1971, em Sorocaba. Desde a sua fundação, a sede administrativa funciona no prédio da antiga Escola Politécnica, na capital. Em 1982, essa instituição começa a incorporar as escolas de educação profissional da capital, fundada no Brás, em 1911, o que a torna uma instituição centenária, com prédios arquitetônicos que trazem vestígios de lugares de memórias, sendo que muitas de suas escolas dispõem de mobiliários, fotografias, e de arquivos escolares, que propiciam encontrar indícios da cultura escolar e das práticas escolares e pedagógicas que foram desenvolvidas no passado, que se desenvolvem no presente e possibilitam prospectar o futuro da instituição.

Os artigos desse livro foram apresentados como palestras temáticas no *III Encontro de Memórias e História da Educação Profissional: patrimônio, currículos e processos formativos*, que aconteceu em São Paulo, entre 11 e 12 de setembro de 2012, na Etec de Artes, e que, na sua maioria, tratam de educação patrimonial. Esses artigos foram gerados a partir de levantamentos e mapeamentos em acervos de escolas técnicas e tecnológicas, referentes aos bens materiais e imateriais do patrimônio educativo, artístico, histórico e tecnológico, em diversos campos dos saberes. A história oral é uma das metodologias que têm sido empregadas para registrar as falas e transpô-las para a escrita com professores e ex-professores, funcionários e ex-alunos das unidades escolares, gerando fontes documentais. Segundo Bernadeth Maria Pereira, que no seu artigo sobre o CEFET-MG discute os pressupostos metodológicos de história oral, e o conceito de cultura escolar, “[...] o trabalho do pesquisador não é somente um trabalho

de análise, de cunho científico, mas um trabalho social. Com base nas histórias de vida de grupos e/ou de comunidades, num esforço de compreensão, o pesquisador auxilia o grupo a compreender-se como agente de transformação social. [...]”.

Com as narrativas de ex-professores associadas aos registros iconográficos na Escola Técnica Estadual Rosa Perrone Scavone, que surgiu em 1950, com o nome de Cursos Práticos Profissionais de Itatiba, Anderson Wilker Sanfins pode identificar as práticas pedagógicas e escolares empregadas nas exposições dessa escola. As primeiras exposições foram apresentadas à sociedade com os produtos confeccionados pelos alunos dos cursos de Mecânica e Marcenaria, e pelas alunas de Corte e Costura, atraindo novos alunos para a escola profissional. Os Cursos Práticos Profissionais foram substituídos por Escolas Artesanais, em 1954.

Na Escola Artesanal de Garça, a partir de 1959, Cleuza Maria Ribeiro da Silva Wargaftig, em suas pesquisas, encontrou que os cursos artesanais ordinários e extraordinários tinham duração de um ou dois anos, e eram oferecidos para quem tivesse “suficiente ensino primário”, aprovado em provas de Aritmética e Português. No início da década de 1920, Horácio Augusto da Silveira oferecia curso noturno na Escola Profissional de Amparo, escola centenária, dessas disciplinas. Nessa época, Maria Teresa Garbin Machado, em seu artigo, informa que 75% da população brasileira em idade escolar permanecia analfabeta. Em Limeira, a escola criada em 1935 era alfabetizadora, e denominada Escola Profissional Mixta Primária de Limeira, o mesmo ocorrendo, na Escola Profissional Primária Dr. Júlio de Mesquita, em Santo André.

Marlene Aparecida Guiselini Benedetti encontrou nos arquivos escolares que os cursos oferecidos na escola de Limeira, entre 1935 e 1939, eram cursos de Mecânica, Marcenaria, Corte e Confecções, Desenho Técnico e Alfabetização. Esses cursos estavam relacionados com a economia local, segundo a professora: “[...] A citricultura atingiu o seu apogeu em fins dos anos 30, quando, nos barracões, próximos à Companhia Paulista de Estrada de Ferro, com equipamento estrangeiro, as laranjas eram selecionadas, lavadas, enxugadas, polidas, classificadas, embaladas manualmente, encaixotadas e exportadas. [...]”.

enquanto que as indústrias estrangeiras dos grupos Rhone – Poulenc, Reckitt & Collman e Pirelli começaram a instalar-se na década 1920 - assim como diversas empresas do setor têxtil, localizadas próximas da estação da São Paulo Railway - em Santo André, que na época era um distrito do município de São Bernardo. Maurício Tintori Piqueira e Olésio Junho relatam que: “[...] A demanda por uma mão de obra que atendesse às exigências da indústria moderna, que se instalava no município, foi um dos fatores que estimularam a criação de uma escola profissionalizante. Mas outro fator importante para isso, foi a conjuntura política. A gestão do interventor estadual Armando Salles de Oliveira (1933-1936) foi marcada por ações modernizadoras que tinham na educação um mecanismo para promover o progresso do Estado de São Paulo, cujo alicerce seria a industrialização. E a política educacional instituída em sua gestão tinha forte influência do ideário do movimento escolanovista, iniciado na década de 1920 por um grupo de intelectuais ligados à educação, do qual faziam parte Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, e que viam nela um meio para promover a modernização do país. [...]”.

A Escola Profissional Mixta de Sorocaba, surgiu em 1929, e, no ano seguinte, já oferecia os cursos ferroviários. Segundo José Roberto Garcia da UNISO: “[...] As construções da fábrica de tecidos e da Estrada de Ferro Sorocabana impulsionaram a vida urbana existente, demandando, conseqüentemente, novas profissões e um novo modelo de trabalhador. [...]”.

No Núcleo de Ensino Profissional de Pindamonhangaba, criado em 1935, a Oficina de Aprendizado do Curso Ferroviário foi inaugurada, em 1936, pelo engenheiro Roberto Mange, diretor do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional de São Paulo. Nas pesquisas realizadas pelas professoras Cilmara Aparecida Ribeiro, Lucia da Silva Teixeira e Patrícia Campos Magalhães da Escola Técnica Estadual João Gomes de Araujo, sobre as práticas escolares e pedagógicas nesse curso, nos acervos escolares e num jornal local, encontraram, em uma reportagem, que “[...] os trabalhos são rigorosamente seriados onde a progressão dos artífices se faz de forma inteligente, assegurando o êxito do aprendizado”, e que, semanalmente, os alunos eram levados a estagiar na oficina da Estrada de

Ferro Campos do Jordão, assegurando a adaptação ao mundo do trabalho, “familiarizando com o ambiente e com os métodos adotados nas grandes oficinas”. [...].

No Centro de Memória da Escola Técnica Estadual “Dr. Júlio Cardoso”, a professora Joana Célia de Oliveira Borini encontrou documentação que comprova que a escola passou por “[...] diversas fases de escassez de recursos, e falta de verbas que dificultavam seu caminhar, a exemplo do período compreendido entre o final da década de 1930 e início da década de 1940, ocasião em que os professores depositavam mensalmente certa quantia, criando uma “caixa” interna, à custa do próprio bolso, para socorrer às necessidades de compra de materiais e equipamentos indispensáveis à aprendizagem. A comunidade francana apoiou a escola em momentos de dificuldades econômicas. As casas comerciais e industriais da cidade colaboravam, enviando caixotes utilizáveis no curso de marcenaria, as fábricas doavam ferro velho que, reciclado, prestava-se a atividades do curso de mecânica; a Companhia Ferroviária Mogiana chegou a fornecer toneladas de trilhos que, fundidos, atendiam às necessidades das aulas de serralheria. Nenhum obstáculo impediu o crescimento de nossa Escola Profissional. Apesar das dificuldades, em 1940 formava-se significativa turma de 361 técnicos. [...]”.

Os artigos referentes às Estradas de Ferro em São Paulo, apresentados por professores do Centro Paula Souza nesse encontro, fazem parte do projeto *História Oral sobre as ferrovias em São Paulo: ações e transformações na educação profissional de 1930 a 2010*, desenvolvido em 2012, com professores que participam do GEPE-MHEP - Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional na Unidade de Ensino Médio e Técnico.

Esse III Encontro de Memórias e História da Educação Profissional no Centro Paula Souza reuniu profissionais de outras instituições de ensino. Gisele Gutstein Guttschow, da UFPR, discute, no seu artigo, o currículo primário na Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo entre 1958 e 1963, informando que, na perspectiva do presidente Juscelino Kubitschek era necessário a inovação e atualização do currículo, que “[...] deveria ser flexível para vislumbrar os proveitos regionais e a vocação de cada ser humano

[...]”, enquanto que, Paulo Sérgio da Graça Delgado, de Cabo Verde na África, estudante e pesquisador na UFSC, no seu artigo, faz uma análise comparativa das reformas educacionais que foram acontecendo em Cabo Verde e no Brasil a partir de 1980, informando que, no seu país, “[...] em 1975, o índice de analfabetismo que era de 60%, em 2005, era de 25%, graças às campanhas de alfabetização implementadas no arquipélago [...]”.

Em 2012, a Faculdade de Tecnologia de Jundiaí comemorou dez anos de existência. Sueli Soares dos Santos Batista, coordenadora do Núcleo de Estudos em Tecnologia e Sociedade (NETS), no seu artigo sobre a inserção institucional e local da Fatec/Jundiaí, considera que: “[...] embora inseridas neste contexto amplo de valorização da educação profissional e tecnológica como estratégica para a inserção dos jovens, para o desenvolvimento científico e tecnológico e mais recentemente, com ênfase em programas de inovação, cada unidade da Fatec surge associada a arranjos produtivos e condições políticas locais. Se, é importante compreender o contexto amplo da expansão numérica da educação profissional e a ênfase na sua função estratégica como política pública de Estado para a educação, é importante que se pense e se resgate a historicidade das diferentes unidades, que têm suas singularidades, especificidades e, muitas vezes, sobrevivem a partir de parcerias com instituições regionais e locais, sendo estas parcerias o sentido de sua existência e continuidade, considerando o lançamento ou a extinção dos cursos, a natureza de seus projetos de pesquisa e de extensão [...]”.

Mas nem sempre foi fácil inserir os jovens na educação tecnológica. A professora Ana Lúcia Saad, da Fatec São Paulo, no seu artigo sobre a trajetória do curso de Edifícios para formação de tecnólogos, discute mudanças curriculares e a arquitetura escolar, informando que “[...] Os cursos das FATECs, no início, sofreram vários tipos de preconceitos, por parte: da população, em geral, que não sabia o que era um curso de tecnologia; das famílias, que tinham em seus filhos a primeira geração que conseguia entrar em uma faculdade, e estes deveriam obter o título de “doutor”, ou melhor, de engenheiro; de outras instituições de ensino, que chegaram a não aceitar os alunos formados em tecnologia em seus programas

de pós-graduação, ou que defendiam a transformação dos cursos de tecnologia em engenharia aplicada [...]”.

A leitura do artigo “O trabalho de Laboratório de Currículo do Centro Paula Souza: histórico e organização”, da professora Fernanda Demai, permite uma melhor compreensão do atual processo de construção de currículos para educação profissional, ao trazer em seu bojo “[...] uma síntese histórica, metodológica e organizacional do trabalho de elaboração, de reelaboração, de implantação e de pesquisa na área curricular, de responsabilidade de um departamento especialmente criado e designado para tais tarefas: o Grupo de Formulação e Análises Curriculares (Gfac) na Unidade de Ensino Médio e Técnico (Cetec). [...]”. A professora Fernanda Demai é a atual diretora do Gfac.

Como a temática do III Encontro relacionava-se com a educação patrimonial, convidamos a professora Maria Cristina Menezes, coordenadora do CIVILIS – Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Cultura Escolar e Cidadania, da Faculdade de Educação da UNICAMP, para a palestra de abertura referente a patrimônio histórico educativo e a suas experiências de preservação em acervos paulistas. Esta ressaltou a importância desses acervos escolares ao dizer que “[...] Se a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto, a criação de lugares para estes velhos artefatos implica na criação de lugares de memória. Se nos referimos a uma produção administrativa, que não pode ser lida apenas em sua normativa, o que seria mais simples e fácil, talvez um render-se ao burocrático, mas há que se ir além, uma vez que essa produção traz os vestígios do vivido. O vivido, o valorizado, mesmo o descartado, se expressam também na materialidade, no suporte documental [...]”.

Por coordenar o GEPEMHEP considero que os arquivos escolares, se transformados em arquivos permanentes com documentos e peças museológicas, recuperados, classificados, ordenados e acondicionados, de acordo com a arquivologia, podem contribuir com estudos e pesquisas que visem a compreender as relações entre patrimônio, trabalho e educação. Daí a importância de recuperarem-se os arquivos escolares, salvaguardando esses acervos, que requerem, para esta ação, enfoques técnicos e políticos, que garantam a recuperação, preservação e difusão do patrimônio histórico, educativo e tecnológi-

co, possibilitando a promoção da educação patrimonial nos currículos escolares, e nas instituições públicas, o diálogo mútuo e cooperativo entre os servidores para a gestão documental. O Arquivo do Estado de São Paulo pode ter um papel preponderante na implementação de políticas para recuperação e manutenção de acervos escolares, envolvendo professores, pesquisadores e funcionários que atuam com o patrimônio educativo. Os órgãos que são responsáveis pelos arquivos ou patrimônios públicos, como o Arquivo Nacional, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico (IPHAN), e as instituições escolares que desenvolvem projetos sobre patrimônio histórico, educativo e tecnológico, devem participar desse processo. É importante que as instituições educacionais promovam campanhas anuais de comemoração do Dia Mundial do Patrimônio para difundir que a sua preservação contribui para o desenvolvimento econômico, social e sustentável.

São Paulo, 8 de Fevereiro de 2013

*Maria Lucia Mendes de Carvalho*



## DISCURSO DE ABERTURA SOLENE

### Homenagem a diretores e dietistas da Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas

Neste *III Encontro de Memórias e História da Educação Profissional: patrimônio, currículos e processos formativos* nós homenagearemos professores que marcaram suas presenças em prol da educação profissional. Nesta ocasião tão especial, como professora coordenadora de projetos na Unidade de Ensino Médio e Técnico apresento de forma sucinta, a dedicação e o comprometimento destes educadores que entrelaçaram as suas histórias de vida às trajetórias de conquistas na primeira Escola Profissional Masculina, a atual Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas.

O professor Mario Ianeta, aqui presente, foi aluno do primeiro curso Técnico de Eletrotécnica da Escola Técnica Getúlio Vargas, em 1943, na Rua Piratininga, no Brás. Provavelmente, por sua atuação como aluno e líder estudantil no Centro Técnico da Getúlio Vargas, organização similar ao Grêmio Estudantil da Escola Industrial, logo que se formou foi contratado como Técnico em Educação na Superintendência do Ensino Profissional, mas para atuar na Escola Técnica Getúlio Vargas. Isto aconteceu por indicação do diretor da escola Alfredo de Barros Santos.

Assim que se formou, Mario Ianeta foi contratado pela Nitroquímica, em 1945. Mas o convite para ingressar na educação profissional como Técnico em Educação, transformou a sua trajetória profissional, tornando-se por várias vezes, assistente de direção da Escola Técnica Getúlio Vargas, depois professor de Desenho Eletrotécnico, e diretor dessa escola, no período em foi desmembrada em três unidades, em 1964. Posteriormente, assumiu a direção da atual Escola Técnica Estadual Martin Luther King, antiga Getúlio Vargas – unidade Tatuapé. Ao diretor Mario Ianeta, rendemos a nossa homenagem, por seu trabalho e por ter reunido durante todos esses anos, em almoços memoráveis, os seus colegas de turma e de profissão.

Homenagearemos neste encontro as professoras Arcelina Ribeiro de Araújo, aqui presente, e Dalila Ramos, que foram alu-

nas do curso de Auxiliares em Alimentação, e posteriormente atuaram no Refeitório Modelo da Escola Técnica Getúlio Vargas, e como professoras de Bromatologia, na Escola Técnica Carlos de Campos, em diferentes períodos.

Essas homenagens nascem do profundo reconhecimento do pioneirismo destes professores e gestores do Refeitório Escolar da Escola Técnica Getúlio Vargas, nas décadas de 1940 a 1960. Esse refeitório modelo era campo de práticas escolares para as alunas do curso de Auxiliares em Alimentação da Escola Carlos de Campos (1939 a 1953). Esse curso recebeu outras denominações e remodelações curriculares para atender as demandas do mercado, passando à: Formação de Dietistas (1954 a 1962); Técnico de Dietética (1965 a 1970); Técnico em Nutrição (1971 a 1974); e Técnico em Nutrição e Dietética, a partir de 1976.

Arcelina Ribeiro formou-se Mestre em Pintura na Escola Industrial Carlos de Campos, em 1947. Nesse ano, ingressa como desenhista em uma fábrica de tecidos no Tatuapé, onde permaneceu até meados de 1948, quando retorna a escola para cursar Auxiliares em Alimentação. Concluiu esse curso e foi fazer o curso de Nutricionistas, na atual Faculdade de Saúde Pública/USP, formando-se em 1951.

Entre 1952 e 1954, Arcelina Ribeiro atuou como professora de Bromatologia na Escola Carlos de Campos, e como dietista ou nutricionista, no Refeitório da Escola Técnica Getúlio Vargas, ambas no Brás. Os inquéritos alimentares realizados com as alunas nas pesquisas sobre a alimentação do paulistano faz parte das lembranças da professora Arcelina Ribeiro.

Esses inquéritos socioeconômicos e alimentares foram iniciados em 1941, com a equipe de dietistas do Serviço Médico, sob a direção do médico Francisco Pompêo do Amaral. Em 1951, a dietista Neide Gaudenci de Sá é contratada e começa a organizar os dados dos inquéritos socioeconômicos e alimentares, atuando como professora do curso de Auxiliares em Alimentação. Os relatórios gerados, ano a ano, foram analisados e apresentados no livro “A Alimentação em São Paulo no período de 1941 a 1951”, produzido por Pompêo do Amaral com as dietistas, e que culminou, em 1954, com o Prêmio

Nacional de Alimentação, no Rio de Janeiro, promovido pelo Serviço Nacional de Previdência Social - SAPS.

Em 1954, Arcelina Ribeiro começou um curso para o Serviço Social, mas continuou trabalhando como professora à noite no curso de Divulgação de Conhecimentos sobre Alimentação, em São Paulo. Em 1960, atuando no Serviço Social da Indústria (SESI) participou do II Congresso de Nutricionista. Posteriormente foi professora da PUC/SP, onde se aposentou.

Dalila Ramos dietista, normalista e pedagoga, com dezoito anos ao concluir o curso de Auxiliares em Alimentação na Escola Carlos de Campos passou a atuar como professora trabalhando no SESI. Em 1954, trabalhou no curso de Formação de Dietistas na Rua Rego Freitas, onde estava funcionando o curso transferido da Escola Carlos Campos, sendo auxiliar da professora Dalva Oliani ao preparar as aulas práticas de cozinha.

No Departamento do Ensino Profissional, Dalila Ramos participou do “Curso de Divulgação de Conhecimentos sobre Alimentos” nas escolas do interior, viajando com a dietista Yonne Cintra de Souza para fiscalizar os refeitórios, discutindo os cardápios e distribuindo verbas para professoras de economia doméstica, que atuavam nesses refeitórios das escolas profissionais.

De 1958 a 1971, Dalila Ramos trabalhou no Refeitório da Escola Técnica Getúlio Vargas, quando foi transferida para a Escola Técnica Carlos de Campos, substituindo a professora Debbie Smaíra Pasotti na disciplina de Bromatologia, aposentando-se em 1985.

Queremos celebrar em memória as dietistas Yonne Cintra de Souza e Maecyra Bernardes Mello (1920 a 2012), que foram alunas do curso de Auxiliares em Alimentação e, posteriormente, contratadas para atuarem na educação profissional e nos refeitórios das escolas técnicas de São Paulo.

Yonne Cintra de Souza atuou como supervisora no subsetor de Alimentação e Nutrição, e como pesquisadora, no subsetor de Pesquisas e Ensino na Alimentação. Estes subsetores faziam parte do setor de Alimentação e Higiene Escolar do Departamento de Ensino Profissional. Yonne Cintra de Souza supervisionou o Refeitório Modelo da Escola Getúlio Vargas, desde a década de 1940.

Maecyra Bernardes Mello foi dietista, normalista e pedagoga e atuou como professora no Refeitório da Escola Carlos de Campos, e durante a sua gestão administrou os recursos do refeitório para mantê-lo como campo de estágio para as alunas do curso de Formação de Dietistas e de outros derivados deste, como o Técnico em Nutrição e Dietética, que atendeu a comunidade escolar até esta dietista se aposentar em 1982.

Queremos neste encontro de memórias e história da educação profissional agradecer as dietistas e nutricionistas aqui presentes para homenageá-las. Convidando a todos e a todas renderem nossa homenagem ao Assessor Técnico, aqui presente, Adhemar Batista Heméritas por sua atuação e dedicação a educação profissional até o presente momento.

Adhemar Batista Heméritas foi considerado “Prata da Casa” pela Revista do Centro Paula Souza, em 2009, por meio dessa reportagem conhecemos parte de sua trajetória profissional.

O professor Heméritas foi aluno do curso de Tipografia da Escola Escolástica Rosa, em Santos. Em 1957, ingressou na Escola Getúlio Vargas, atuando como assistente da direção até 1964, quando passou a dirigir a Escola Martin Luther King. Na Escola Técnica Getúlio Vargas, foi diretor entre 1991 e 1992, aposentando-se em 1996.

Mas felizmente, em 2003, retorna a educação profissional no Centro Paula Souza, pela Unidade de Ensino Médio e Técnico, deixando seus vestígios ao produzir os livros “Parcerias em Projetos de Educação: experiências e resultados”; e em coautoria com Luis Zanirato Maia, “Reflexos da Reforma da Educação Profissional nas Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo”, que eu particularmente, utilizo muito nas pesquisas sobre as origens e os cursos que foram oferecidos nas escolas técnicas públicas no estado de São Paulo.

Adhemar Batista Heméritas é pedagogo e escreveu o livro “Organização e Normas”, que foi muitas vezes reeditado. Desde 2005, na gerência regional, coordena o Programa Especial de Formação Pedagógica do Centro Paula Souza.

Queremos lembrar que reunimos neste Encontro professores e estudantes que atuam no Grupo de Estudos e Pesquisas em Me-

mórias e História da Educação Profissional do Centro Paula Souza - GEPEMHEP, em sua maioria.

Agradeço a presença de todos e de todas para prestar esta justa homenagem a estes educadores e administradores. Esta proposição surgiu com a finalidade de divulgar as pesquisas em memórias e história da educação profissional no campo da alimentação e nutrição, agradecendo suas participações em entrevistas de história oral para os acervos escolares dos Centros de Memória da instituição.

Muito obrigada!

*Maria Lucia Mendes de Carvalho*



# PATRIMÔNIO HISTÓRICO EDUCATIVO: EXPERIÊNCIAS DE PRESERVAÇÃO EM ACERVOS ESCOLARES PAULISTAS

**Maria Cristina Menezes**  
CIVILIS/Faculdade de Educação/UNICAMP

---

## APRESENTAÇÃO

A Fertilização do debate sobre a preservação, a guarda e a difusão do patrimônio histórico educativo, ganha muito com a organização de espaços de interlocução e reflexão, iniciativas advindas de grupos de trabalho e investigação nas diversas esferas educacionais. Tais espaços possibilitam a divulgação de projetos desenvolvidos por grupos e/ou investigadores individuais em seus espaços de atuação profissional e de pesquisa. Este texto integra a publicação “Patrimônio, Currículos e Processos Formativos: Memórias e História da Educação Profissional”, que se desenvolveu a partir de uma dessas iniciativas abertas ao debate e à reflexão. O III Encontro Memórias e Histórias da Educação Profissional, organizado pelo Centro de Capacitação Técnica, pedagógica e de gestão e pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional do Centro Paula Souza, que teve a primeira edição em 2008, constituiu-se em um desses espaços ao congregar professores e estudiosos para debater e refletir sobre temáticas propostas.

O livro “Cultura, Saberes e Práticas”, 2011, com artigos dos trabalhos apresentados nos II Encontro de Memórias e História da Educação, que ocorreu em São Paulo, em 2010, já havia trazido ao

público o resultado das pesquisas realizadas nas escolas técnicas, nas faculdades de tecnologia e na academia, sobre a educação profissional, sobretudo, em São Paulo. Com essa nova publicação, da qual temos a honra de participar, abre-se mais uma oportunidade à reflexão, que se desenvolve a partir das pesquisas desenvolvidas junto ao CIVILIS, Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Cultura Escolar e Cidadania, da Faculdade de Educação da UNICAMP, sobre os avanços e os desafios nos projetos de preservação que vimos desenvolvendo em escolas públicas estaduais paulistas, Centenárias, na cidade de Campinas, São Paulo.

## Espaços, Acervos, Pesquisadores

O projeto, sob a coordenação do CIVILIS, iniciou-se voltado à recuperação e organização dos documentos da administração escolar, da antiga Escola Normal de Campinas, que sob a denominação “arquivo morto” se deterioravam nos antigos porões da instituição. Primeiramente, foram explorados os porões da antiga Escola Normal causando uma forte impressão aos pesquisadores, sobretudo, pelo montante e pelas condições em que se encontravam os documentos que, comprovou-se, não pertenciam apenas àquela instituição. Havia, em meio aos escombros dos porões da instituição, também documentos pertencentes ao 2º Grupo Escolar de Campinas, que em 10 de julho de 1911 é alçado a Grupo Escolar Modelo, anexo à Escola Normal Primária, denominação da Escola Normal naquele momento, quando o segundo grupo passa a local de estágio dos normalistas, futuros professores. A exploração, desses espaços “mortos”, trouxe também o encontro com documentos de outras escolas que haviam funcionado na cidade de Campinas, mas que já haviam encerrado as suas atividades, além de documentos de instituições como o 1º Grupo Escolar da cidade. Os pesquisadores começaram a vislumbrar uma possível interlocução entre instituições que em momentos determinados, por conta de fatos como a Revolução de 1930, quando o primeiro grupo foi utilizado pelas tropas dos soldados e passou a funcionar, temporariamente, no prédio da Escola Normal. Posteriormente, também foi possível verificar que o terceiro grupo escolar funcionou de 1951 a

1958 no prédio do 1º grupo escolar. A localização de documentos, fora de seus espaços institucionais de origem, levou os pesquisadores a outras instituições, como o antigo Colégio Culto à Ciência, que foi o 1º Ginásio Republicano de Campinas e o 2º do estado de São Paulo. As histórias se entrelaçam, no caso do primeiro Ginásio de Campinas, esta instituição não admitia meninas, estas não podiam cursar o Ginásio, destinado apenas aos meninos. Neste quadro, a Escola Normal se iniciará como Escola Complementar, com o papel de complementar a instrução daqueles que haviam terminado a escola preliminar, no Grupo Escolar, em especial a instrução das mulheres que queriam prosseguir os estudos, a despeito de também se abrirem vagas ao sexo masculino. Em momento posterior, quando já se possibilita aos alunos da Escola Normal, após cumprimento da prática docente, atuarem como professores, os alunos do Ginásio ganharão a prerrogativa de também poderem complementar os estudos na Escola Normal, adquirindo assim a autorização para o exercício do magistério.

Com a entrada destas outras instituições no projeto e a expansão da massa documental e bibliográfica a ser preservada, o mesmo expandiu-se, bem como a equipe de trabalho, à qual se agregaram alunos de graduação, pós-graduação, docentes universitários e alunos do ensino médio, das escolas estaduais de Campinas, por intermédio do PIC-Jr, Programa de Iniciação Científica Junior, que na UNICAMP é gerido pela PRP/UNICAMP, Pró-Reitoria de Pesquisa da UNICAMP, em parceria com o CNPq.

## De mãos dadas com Yambo

Se se perguntar o que havia nos porões destas várias instituições elencadas e que passaram a interessar aos pesquisadores, por conta mesmo da situação encontrada nos locais de depósito dos documentos, e em algumas das instituições também local de depósito dos livros das antigas bibliotecas, que já não compunham as bibliotecas circulantes das escolas, pode-se indagar: Como se compunham estes porões, almoxarifados e, no caso do Ginásio, sótão?

No livro de Humberto Eco “A misteriosa chama da Rainha Loana”, o personagem Yambo, ao analisar sótãos e porões, sobre os

últimos tem a dizer: “existem idéias difusas sobre porões, subterrâneos, escuros, úmidos, frescos, em todo caso, de se ir com uma vela. Ou uma tocha. O romance gótico é rico de subterrâneos...” Mas realmente, ele se pergunta, “há literatura sobre sótãos”? A partir daí Yambo se põe a descrever o sótão da velha casa da família, na qual se encontra. Ele os enuncia como cobrindo três alas, com entrada na fachada, podendo estender-se até o final do edifício, com passagens mais estreitas se abrindo ao surgimento de anteparos, como explica, são tabiques colocados para dividir os setores, com estantes de metal, velhos baús, apresentam-se para ele como vielas de um labirinto que parece não ter fim. Yambo reconsidera o fato de que todas as casas têm um porão, nem todas têm um sótão. O personagem se encontra em uma casa de campo da família, na qual diferentemente das casas da cidade, com os seus porões, há um sótão, aliás, um grande sótão. Sobre a cor do sótão com arcas amontoadas, caixas de papelão, restos de caixotaria desmontada, é uma cor de marcenaria, conclui Yambo. Ele vai considerar que se um porão anuncia os infernos, um sótão um paraíso meio passado.

Ao ler as páginas de Eco, não pude deixar de remeter-me aos sótãos e porões dos últimos anos, aos quais adentrei com grande espanto e a sensação de labirinto e infinitude de Yambo. A bem da verdade, nem sótãos, nem porões são habituais entre nós, nesta parte tropical do universo. Com certeza, já foram mais frequentes. Das escolas centenárias de Campinas, os porões são mais recorrentes, já o sótão que foi explorado e do qual se buscou retirar os documentos submetidos à poeira e também à forte claridade, com sérios riscos de ressecamento dos suportes, não possuía labirintos, arcos, corredores, apenas uma minúscula saleta, anunciando o que já havia existido nas alturas do Colégio Culto à Ciência de Campinas. Tal instituição, diferentemente das demais escolas estudadas, teve a sua construção ainda no Império, no início dos anos setenta do século XIX. As poucas fotos antigas desta escola mostram um teto mais alto, em toda a área do edifício, tal como o espaço enunciado por Yambo, da fachada aos fundos, o que não mais se comprova, por conta das várias reformas no edifício ao longo de sua história.

Nas demais escolas, cujos prédios datam do período republicano, prevaleceram, sobretudo, os porões. Nem todos, no entanto,

comportavam os documentos em ambiente lúgubre e úmido como enfatiza Yambo. Os documentos do primeiro grupo escolar de Campinas, bem como os documentos do terceiro grupo Escolar, se encontravam em almoxarifados, construções no nível do piso térreo da escola. Entretanto, o edifício do primeiro Grupo Escolar, construído em 1897, possui porões generosos, aos quais se desce por uma escada ao lado do Hall de entrada, há poeira, o local é abafado, mas não se pode dizer que haja uma umidade exacerbada, ali existem duas salas, uma que a escola utiliza para atividades com alunos, outra onde os pesquisadores do CIVILIS desenvolvem os trabalhos de preservação. O corredor deste subsolo, que dá acesso às salas, faz do mesmo um local um tanto exótico e interessante, os tijolos centenários à vista, nos remetem aos subterrâneos de tantos romances. O terceiro grupo escolar de Campinas, por sua vez, localiza-se em uma construção do final dos anos 50, do século XX, com inauguração em 1959.

## Aprender com Yambo

Percorrer o labirinto das escolas e suas construções permite retomar a antiga Escola Normal de Campinas e o segundo Grupo Escolar, que passou a escola anexa e funcionou nas mesmas dependências da escola Normal, quando a construção do prédio para ela foi concluída em 1924. O espaço de localização dos documentos históricos pertencentes a estas duas instituições remetem ao espaço descrito por Yambo: “ pensava que os porões simbolizassem a ‘acolhença’ do útero materno, com suas umidades amnióticas” (ECO, 2005, p.123). Por outro lado os ‘labirintos’ por ele descritos nos sótãos, salas que cobriam várias alas da construção, remetem aos porões detectados no edifício da velha normal campineira. Não se pode dizer que tenham sido percorridos no sentido da fachada aos fundos, sua localização está apenas no fundo do edifício, também os adentramos sem descer escadas, na altura mesmo do piso da construção escolar. Em alguns locais para alcançá-lo há que subir alguns degraus.

A descoberta destes espaços lúgubres, escuros e úmidos, foi surpreendente, longa e por etapas. Primeiro, os documentos em uma sala comprida e estreita que terminava em uma pequena saleta, com

paredes recobertas de prateleiras. O piso era cimento rústico, as paredes de alvenaria descascada e o teto trazia o madeiramento enérgico de sustentação do edifício, com as vigas à mostra. Alguns meses depois, os pesquisadores se depararam com o porão que se encontrava do outro lado da parede, com entrada por um pátio lateral, ali se amontoava parte dos livros da antiga biblioteca, depositados sobre o cimento, o que permitiu perceber a forte umidade e a ação da mesma sobre este acervo, que se mostrava em abandono já há alguns anos. Seguidamente, outras descobertas levaram aos labirintos do porão maior, este sim recortado por naves compridas e estreitas, entre as várias colunas de sustentação do edifício. A escuridão era forte, a umidade, o cheiro, o bolor, os cupins que, ao lado de outras pragas, ali se expandiam por pisos e tetos, aninhavam-se e reproduziam-se entre as folhas úmidas e emboloradas de grande parte do que já havia sido uma bem composta e bem cuidada biblioteca escolar.

## **O suporte documental: novas entradas**

Dos velhos artefatos escolares, elencamos os documentos, em sua maioria manuscritos, produzidos pela administração escolar, seguidos pelos livros das bibliotecas históricas, antigos manuais escolares, que foram adquiridos e produzidos à luz de uma fértil circulação nacional e internacional dos impressos educativos. Os suportes materiais, que guardam os escritos administrativos, apresentam-se diferenciados e, por vezes, reconhecíveis em sua procedência, devido à modelação tipográfica, embora, ainda não suficientemente estudada. As indicações das tipografias apresentaram-se a partir da leitura das etiquetas das antigas casas comerciais, que importavam os mais variados produtos e funcionavam também como gráficas. Tais etiquetas vinham coladas na contracapa dos suportes materiais dos documentos. Os livros de escrituração, de capa dura revestida, com costura manual e reforçada, folhas com maior gramatura traziam a marca de sua procedência, tais informes subsidiaram a descrição dos documentos, que compõem os inventários das fontes documentais das instituições.

No Inventário Histórico Documental da Escola Normal de Campinas: 1903-1976, no campo de notas da ficha de descrição, os

pesquisadores registraram a procedência do suporte, que podia estar como casa Genoud, Siqueira, Nagel & Cia, Tipografia Siqueira, Casa Vanordem, Casa Livro Azul, Casa Mousinho, Serviço Gráfico do IBGE, almoxarifado da Secretaria do Interior do estado de São Paulo e depois, sobretudo a partir dos anos 50, Secretaria de Estado de Educação e Saúde Pública, seguida de Secretaria do Estado dos Negócios da Educação. Tal como representado no quadro a seguir, com a referência ao suporte em negrito (grifos nossos).

A ficha a seguir representa o modelo de descrição, elaborada pela equipe de pesquisadores, para o registro dos itens e séries dos documentos do acervo histórico documental da Escola Normal de Campinas. Os campos de preenchimento advêm da ISAD-G, Norma Geral Internacional de Descrição Arquivística.

Para uma leitura mais pormenorizada dos informes da ficha: trata-se de uma série documental, composta por cinco livros de registro. Estes livros registraram o movimento ocorrido no consultório dentário que a escola comportava. Dos campos de preenchimento pode ser realizada a leitura seguinte:

- Código de Referência: país, estado, instituição escolar que comporta o fundo documental;
- Cota: Instituto Estadual de Educação Carlos Gomes (denominação da Escola naquele período do documento descrito), AD: administrativo (documentos referentes às atividades administrativas da escola), SD: série documental (são cinco livros da mesma série de documentos), LAO: Livro de atendimento odontológico (traz a sigla da tipologia documental);
- Título: traz o nome do documento, esclarecendo a sigla da tipologia documental contida na Cota, neste caso trata-se de um Livro de atendimento odontológico;
- Data: na qual se buscou registrar a data de criação do documento, até o último registro;
- Nível: série ou item documental;
- Dimensão: quantidade dos documentos daquela tipologia, características e condições físicas do suporte material;
- Conteúdo: assunto do qual trata esta série documental;

<b>Código de referência:</b>	<b>BR SP EE CARLOS GOMES</b>	<b>Cota: IEECG/AD/SD/LAO</b>
<b>Título:</b>	Livro de Atendimento Odontológico	
<b>Data:</b>	1º 02 de janeiro de 1954 a 24 de setembro de 1955 2º 31 de janeiro de 1955 a 30 de setembro de 1955 3º 06 de outubro de 1955 a 09 de março de 1957 4º 06 de março de 1957 a 05 de setembro de 1958 5º 24 de setembro de 1958 a 25 de maio de 1959	
<b>Nível:</b>	Série	
<b>Dimensão:</b>	05 livros 1º 50 folhas, e mais uma folha avulsa, medindo 23 x 33 x 01 cm; em estado físico bom. 2º 100 folhas, utilizado até a folha 17, medindo 23 x 33 x 1,5 cm; em estado físico bom. 3º 50 folhas, medindo 23 x 33 x 01 cm; em estado físico regular. 4º 50 folhas, medindo 23 x 33 x 01 cm; em estado físico regular. 5º 100 folhas e aproximadamente 65 folhas avulsas, medindo 23 x 33 x 02 cm; em estado físico regular.	
<b>Conteúdo:</b>	Registro de tratamento odontológico, ou serviços dentários, ou ainda atas do gabinete dentário, contendo data, nome do aluno, classe, trabalhos executados, ficha, etc.	
<b>Nota:</b>	<p><b>1º Procedência do suporte: Casa Livro Azul. Preenchimento manual.</b></p> <p>2º Preenchimento manual. Obs: os registros estão a lápis.</p> <p>3º Termo de Abertura feito pela diretora do Instituto de Educação Estadual "Carlos Gomes", Jacy Milani. Folhas rubricadas por Jacy Milani. <b>Procedência do suporte: Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. Preenchimento manual.</b></p> <p>4º Termo de Abertura feito pela diretora do Instituto de Educação Estadual "Carlos Gomes", Jacy Milani. Folhas rubricadas por Jacy Milani. <b>Procedência do suporte: Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. Preenchimento manual.</b></p> <p>5º Termo de Abertura feito pela diretora do Instituto de Educação Estadual "Carlos Gomes", Jacy Milani. Folhas rubricadas por Jacy Milani. Preenchimento manual.</p>	

- Nota: outras informações julgadas importantes pela equipe de descrição, como a procedência do suporte, quando se pôde ler nas contracapas, nas etiquetas coladas das capas comerciais ou em carimbos administrativos.

Os campos também vão se definindo como campos impressos, para a conformação do espaço de preenchimento manuscrito. A origem tipográfica dos suportes instigou também por um primeiro ensaio de reconhecimento de estampas, prodigiosas. Estas estampas ilustram as contracapas das capas dos livros de registro, os suportes rígidos também encantam pelos adornos das contracapas, que se escondem sob capas cujos títulos muitas vezes aparecem em vermelho e com as marcas da passagem pelo dourador. Por outro lado, o preenchimento e a origem do suporte também enunciam uma forma de registrar, de administrar e de informar. Posteriormente, se percebe a preocupação com a definição de campos de preenchimento, trazendo o controle e direcionamento à produção advinda da administração escolar e remetendo à história do suporte documental, em sua materialidade e em sua conformação burocrática.

## Para além da digitalização das fontes

A guarda desta materialidade instiga para além da digitalização e microfilmagem das fontes, importantes, sem dúvida, na divulgação do material manuscrito e iconográfico. Entretanto, guardar as características desse suporte documental, em sua materialidade, abre veredas para outra história.

Se a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto, a criação de lugares para estes velhos artefatos implica na criação de lugares de memória. Se nos referimos a uma produção administrativa, que não pode ser lida apenas em sua normativa, o que seria mais simples e fácil, talvez um render-se ao burocrático, mas há que se ir além, uma vez que essa produção traz os vestígios do vivido. O vivido, o valorizado, mesmo o descartado, se expressam também na materialidade, no suporte documental.

Rogério Fernandes já havia chamado a atenção para o fato de a escola não ser apenas um projeto pedagógico na sua materialidade, o projeto pedagógico vivido é o seu elemento mais relevante. Se o arquivo não é tirado das páginas da história e se descreve com palavras de todos os dias o irrisório e o trágico, mesmo que seja em um mesmo tom, pois se escreve o que importa para a administração, ainda assim encontramos o rastro do vivido no escrito e no suporte no qual se escreveu e se conservou o escrito.

A palavra dita, o objeto encontrado, a marca deixada tornam-se figuras do real. Como se a prova daquilo que foi o passado finalmente se encontrasse ali, definitiva e próxima. Como se, ao abrir o arquivo, pudéssemos obter o real. Por que então escrever, fornecer novas palavras para explicar aquilo que simplesmente já está contido nas folhas de papel, ou entre elas? Justamente, porque o arquivo só começa a se desvelar ao ser interrogado, porque não lemos a cultura escolar nos objetos, mas no uso que se fez deles. (CERTEAU, 1994)

Em suas práticas cotidianas administradores, bibliotecários, professores e alunos, deixam suas marcas, as marcas de suas práticas na cultura material escolar. O rastro, a distância, a mediação favorecem o contato com a história (NORA, 1993). O prazer do rastro descoberto, o retornar às fontes, a dúvida suscitada, a impotência de não saber o que fazer, eis a verdadeira aventura historiográfica. No entanto, não se trata de tarefa fácil, ao contrário, após encontrar ou saber da existência das fontes é árduo o processo tanto de recolha das informações, quanto de leituras e releituras das mesmas, e exige integridade, conhecimento, busca, tempo, dedicação para pesquisas e estudos, um imenso labutar tendo em vista a produção humana.

A massa documental também assusta, frente a sua infinidade, as palavras de Fernandes de que os documentos dos arquivos escolares podem ser citados enquanto “[...] constitutivos de um patrimônio cultural até agora ignorados nas suas reais dimensões” (FERNANDES, 2004, p.131), impele à indagação: o que fazer?

Algumas ações, tais como a identificação e a construção de inventários, são apontados como passos importantes, no âmbito dos trabalhos de preservação e difusão documental, se a necessidade de preservar se faz premente, o investimento nesta tarefa se faz necessário.

Os acervos informam o quanto do patrimônio educativo se encontra nas instituições educativas, não raras vezes sob o risco de perda. Os suportes documentais quando encontrados em situações de risco, necessitam de intervenções iniciais, que viabilizem o acesso de consulentes, o que exige conhecimentos de uma área específica, a arquivologia, ciência que em suma, trabalha a gestão documental e a difusão de informações. O trabalho nas instituições é trabalho de equipe, além de trabalho interdisciplinar ao qual se acrescentam a necessidade em informar e envolver os sujeitos da instituição.

## Conservar no local de origem

Conservar o acervo no local de origem possibilita mantê-lo articulado a sua própria história, à história de uma instituição com seus sujeitos e suas práticas.

No início do trabalho pela recuperação dos acervos, mais especificamente, na antiga Escola Normal de Campinas, uma vez que foi o primeiro local em que os pesquisadores adentraram, não havia ainda clareza quanto ao fato de se conservar o espólio em seu local de origem. A manutenção das fontes nas próprias instituições de origem, sobretudo, diante do abandono e condições precárias, em alguns locais mais do que outros, apresentava-se como algo um tanto insólito. No decorrer do trabalho, as ações de conservação exigiram que se optasse por um processo de desinfestação dos suportes documentais e bibliográficos, como também que essa etapa fosse sequenciada pela higienização dos itens documentais com pincel macio, página por página, aproximando os pesquisadores do acervo e sua materialidade. Concomitante a esses processos, os pesquisadores desenvolviam o trabalho de pesquisa do histórico da instituição, visando à descrição das fontes com a utilização da ISAD-G. O processo de descrição possibilitou a proximidade maior com as fontes escritas e iconográficas, que foram então adquirindo outra dimensão aos olhos daqueles que as manuseavam, com o intuito de organizar e descrever. A descrição foi subsidiada pela história da instituição na qual os suportes se localizavam, justamente por se tratar da instituição de origem do acervo.

No caso da Escola Normal, o acervo foi organizado, visando à descrição, com base, sobretudo, nas várias denominações que a escola obteve no decorrer de sua história. O emblemático do acervo, das várias denominações, da austeridade do suporte que acolheu a escrituração ordinária daquela instituição, remetia também para a austeridade de sua arquitetura. O fato de o acervo estar nos porões, de a situação não ser a mais confortável, não diminuía o forte vínculo que mantinha acervo e instituição. Um elo que, para aqueles que ali estavam conhecendo o espólio à luz de sua história, era a história da escola que o havia gerado e lhe agregado alguma organicidade, com as características próprias deste tipo de instituição. Os documentos haviam sobrevivido no local em que haviam sido produzidos em sua maior parte. O local que havia sido construído para um fim, o de abrigar aquela instituição, comportando espaço e mobiliário a ela apropriados. A documentação escrita, iconográfica, os manuais escolares, representam uma comunidade, um espaço, um currículo, que ali se desenvolveu, ali aconteceu. O acervo em seu local de origem, guarda a sua história, ganha vida e organicidade que se articula à história de uma instituição determinada.

Não são apenas documentos, livros, mobiliário, material didático da escola de outros tempos, mas de um tempo e local determinados, de uma instituição determinada, com uma comunidade própria e na qual ganharam sentido distinto. Trazem as marcas dos sujeitos que escreviam e dos sujeitos sobre os quais se escreviam, as marcas da utilização dos espaços, do permitido e do proibido, das punições e das premiações, como formas de conformação dos sujeitos ao espaço.

A preocupação em buscar a história das instituições escolares, mostrou o quanto a história desses espaços apresenta-se em reconstrução, devido ao aporte das novas fontes que se colocaram aos historiadores, trazendo vestígios de práticas e ideários peculiares até então ignorados. A descoberta pelos pesquisadores de espaços escuros, escusos, cerrados, muitas vezes por anos esquecidos, trouxeram novos possíveis a se reconstruir, ou novas histórias a serem contadas.

## Apontamentos finais

O trabalho de mais de uma década com a preservação do patrimônio histórico educativo no interior das instituições escolares mostrou que, para além da preocupação com a proteção do patrimônio nos locais de origem, a necessidade de envolver a instituição escolar se faz cada vez mais necessária. O trabalho do CIVILIS, tem se empenhado nesse sentido, sobretudo, em garantir que a preocupação com o patrimônio histórico escolar conste na pauta das discussões institucionais para a elaboração de seus projetos pedagógicos. São ações desafiadoras, com conquistas e dificuldades que trazem avanços e retrocessos cotidianos.

A constituição de lugares de memória no interior das instituições mostrou-se profícua, pelo fato de se poder organizar um local para a guarda do acervo, entretanto, a falta de espaço em algumas instituições não garante que os mesmos possam ser mantidos, ocorrendo muitas vezes necessidade de mudança do espólio, podendo trazer o desmembramento de coleções e séries documentais, além de colocação desordenada em outros espaços, quando a ordem e a organicidade não são mantidas.

O envolvimento dos sujeitos institucionais mostrou-se necessário, em especial, quando se conseguiu trabalhar conjuntamente com equipes de professores e alunos, para o desenvolvimento de projetos temáticos, organização de exposições e confecção de catálogos. Entretanto, diante da precariedade dos contratos profissionais e da transitoriedade dos sujeitos nas instituições, tanto professores, quanto alunos e funcionários, ações que se querem contínuas, ganham o caráter pontual e provisório.

Como conservar o acervo na instituição, manter a conservação, a guarda segura e informada, com inventários e instrumentos de busca explicativos que possibilitem o acesso de usuários? Como disponibilizar? Transformar em público um patrimônio que é social, com a necessária segurança do acervo? Como investir nos novos processos da informática e ampliá-los nas instituições para que possam ser utilizados a favor do patrimônio facilitando a busca, a consulta e possibilitando a máxima difusão e a mínima manipu-

lação dos itens documentais, tanto escritos, quanto iconográficos, além do museológico composto pelos materiais de ensino e mobiliário? São questões institucionais, que extrapolam o âmbito das pesquisas universitárias.

Os avanços mais marcantes nos projetos do CIVILIS, nas escolas públicas estaduais de Campinas, podem ser arrolados a partir do apoio conquistado nas escolas, com a demarcação de espaços para a organização e a guarda dos acervos históricos, da participação de alunos da própria instituição como foi o projeto FAEPEX/UNICAMP “As normalistas vão ao arquivo”, na antiga Escola Normal de Campinas, e mais recentemente o projeto com apoio FAEPEX/CNPq, PIC-jr - Programa de Iniciação Científica Junior, no antigo Ginásio, atual EE Culto à Ciência, com a participação de 10 alunos da própria escola no projeto, como bolsistas CNPq de Iniciação Científica do Ensino Médio. No 3º Grupo Escolar de Campinas, atual EE Artur Segurado, a confecção de um caderno sobre a história da escola, ampliação do catálogo do Centenário, desmembrou-se em projeto de extensão visando o trabalho com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental no Centro de Memória da escola, no sentido de transformar o espaço em um laboratório de história com os alunos e professores da escola. Na EE Carlos Gomes e EE Culto à Ciência, pode-se também computar a parceria de professores da escola no projeto de preservação com o desenvolvimento de um mestrado e um doutorado, realizados junto aos arquivos escolares, e concluídos por professores da Escola Pública, tendo o arquivo como lócus de pesquisa.

Outros projetos foram desenvolvidos por pesquisadores do CIVILIS, por Universitários bolsistas do projeto, visando à difusão do acervo e estudos realizados sobre as suas fontes.

As ações arroladas foram e são importantes, mas têm o tempo dos projetos. A necessidade de preservar, guardar e disponibilizar o patrimônio histórico educacional, pelo caráter social do mesmo, enquanto patrimônio público, necessita de políticas públicas que possam garantir a manutenção, a guarda e a disponibilização dos acervos de forma segura à comunidade escolar e ao público em geral.

As experiências desenvolvidas no âmbito dos projetos universitários são importantes e podem subsidiar políticas públicas

mais amplas e também localizadas que possam garantir a guarda dos acervos nas instituições de origem, criando canais de interlocução, com capacitação e participação ativa das comunidades escolares, universidades e poder público.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARVALHO, M. L. M. (org.) et alii. **Culturas, saberes e práticas**. Memórias da Educação Profissional. São Paulo: Imprensa Oficial, 2011.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- ECO, H. **A misteriosa chama da rainha Loana**. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- FARGE, A **Le goût de l' archive**. Paris: Seuil, 1989.
- FERNANDES, R. Cultura de Escola: entre as coisas e a memória. In: Menezes, MC. (org.) Dossiê: Cultura Escolar Cultura material escolar: entre arquivos e museus. **Pro-posições**, v.6, n. 1 (46), jan./abr. FE/UNICAMP, 2005.
- MENEZES, M. C. (coord.) et al. **Inventário Histórico Documental. Escola Normal de Campinas (1903-1976): De Escola Complementar a Instituto de Educação**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2009.
- NORA, P. Entre memória e história. A problemática dos lugares. Projeto história. São Paulo (10), dez. 1993, p. 07-28.



# SAÚDE, ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO: OS REFEITÓRIOS NAS ESCOLAS PROFISSIONAIS, EM SÃO PAULO (1939 A 1961)

**Maria Lucia Mendes de Carvalho<sup>1</sup>**

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

---

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte de uma pesquisa que trata de elucidar o pensamento científico, social, político e intelectual de Francisco Pompêo do Amaral (1907- 1990), desvendando raízes e retratos de docentes que contribuíram para a implantação do primeiro curso no campo da alimentação e nutrição no Brasil. Esse médico criou o curso de Auxiliares em Alimentação ou Dietistas, ministrando a aula inaugural, em 17 de maio de 1939, na Superintendência do Ensino Profissional do Estado de São Paulo.

Neste trabalho busca-se no passado compreender as práticas escolares e pedagógicas que foram desenvolvidas para a promoção da alimentação correta nos refeitórios das escolas profissionais do estado de São Paulo, no período de 1939 a 1961, com o intuito de contribuir para estudos que visem à implementação da Lei Federal

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Planejamento e Desenvolvimento Rural Sustentável na Faculdade de Engenharia Agrícola da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Dra. Maria Ângela Fagnani. Membro do Grupo de História Oral em Saúde (GEHOS)/UNIFESP.

11.947/2009, de 16 de junho, nas escolas. Essa lei dispõe sobre o atendimento da Alimentação Escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica, incluindo o ensino médio. No artigo 2º, dessa lei, que trata das diretrizes da alimentação escolar, o inciso segundo cita a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional.

A cultura escolar é empregada como categoria de investigação nesta pesquisa, utilizando-se os documentos textuais, iconográficos e peças museológicas existentes nos Centros de Memória das escolas técnicas mais antigas do estado de São Paulo e no acervo pessoal da professora Debbble Smaíra Pasotti (1909 – 2008), enquanto a história oral é empregada como metodologia de pesquisa para entrevistar as dietistas que foram chefiadas por Francisco Pompêo do Amaral, como Neide Gaudenci de Sá, Maecyra Bernardes Melo (1920 – 2012), Dalila Ramos e Arcelina Ribeiro de Araújo.

Outro entrevistado foi o técnico em eletrotécnica e pedagogo Mario Ianeta que, por várias vezes, foi assistente de direção e, na década de 1960, diretor da Escola Técnica Getúlio Vargas. Durante as suas gestões a escola dispunha de um refeitório para os estudantes. Esse refeitório era empregado como campo de práticas escolares para as alunas do curso de Auxiliares em Alimentação ou cursos derivados deste, e foi supervisionado por Yonne Cintra de Souza, responsável pelo subsetor de Alimentação e Nutrição.

Nas décadas de 1940 a 1960, na estrutura organizacional do ensino profissional do estado de São Paulo, o setor de Serviço Médico e os subsetores de Higiene Escolar e de Alimentação e Nutrição dispunham de uma equipe médica e de dietistas para a promoção da alimentação correta nas escolas profissionais. Nesse período, chefiava o Serviço Médico da Superintendência do Ensino Profissional do Estado de São Paulo o médico Francisco Pompêo do Amaral (1907 – 1990) que, com sua equipe de dietistas, propôs, supervisionou e pesquisou as práticas escolares e pedagógicas para a promoção da alimentação saudável.

Como práticas escolares e pedagógicas eram realizados inquéritos econômico-sociais<sup>2</sup> e coletados dados sobre a saúde e o consumo alimentar de estudantes e seus familiares, que permitiram a equipe de Francisco Pompêo do Amaral realizar pesquisas, que foram divulgadas em congressos, livros e revistas técnico-científicas. Neste trabalho as entrevistas de história oral realizadas com professoras que cursaram Auxiliares em Alimentação na Escola Técnica Carlos de Campos contribuíram para identificar como ocorreram as mudanças ao longo do tempo nas instituições escolares quanto aos currículos e as práticas escolares e pedagógicas para a formação de Auxiliares em Alimentação, posteriormente denominadas Formação de Dietista, Técnica em Dietética, Técnico em Nutrição e, atualmente, Técnico em Nutrição e Dietética.

### **Pressupostos conceituais e metodológicos: cultura escolar, história oral, fundos e arquivos**

As obras de Francisco Pompêo do Amaral tratam de questões fundamentais para a alimentação correta do povo brasileiro, relatando estudos e pesquisas que desenvolveu com sua equipe de dietistas: Debble Smaíra Pasotti, Neide Gaudenci de Sá, Dalva Maria Oliani, Yonne Cintra de Souza, Eunice de Oliveira e Arcelina Ribeiro sobre as práticas escolares e pedagógicas realizadas com as alunas do curso de Auxiliares em Alimentação ou de cursos derivados deste nas escolas profissionais do Estado de São Paulo. (CARVALHO, 2011)

---

<sup>2</sup> Segundo Lima: [...] à luz da fisiologia, foram constituídas no período de 1934 a 1939 as bases da dietética como matriz instrumental, mediante a qual podia ser decifrado o fenômeno da fome/subalimentação, na demonstração de que os males que atacavam o povo brasileiro eram um - mal de fome e não de raça. [...] já se instalava no Brasil todo um arsenal tecnológico-industrial, inclusive no campo da saúde e de alimentos, que parecia privilegiar muito mais os concertos e substituições, reforçando a concepção homem-máquina, do que a relação de equilíbrio entre o homem e o alimento. [...] Para além do seu valor bilógico, o alimento tinha também um valor cultural, e só poderia ser concebido como elemento de aperfeiçoamento racial sob as modificações do complexo ecológico, à luz do método geográfico, constituindo o inquérito alimentar como instrumento fundamental à investigação da alimentação coletiva. (LIMA, 2000, p.263-4)

A categoria de investigação cultura escolar empregada neste trabalho permite identificar os currículos e compreender as práticas escolares e pedagógicas no interior das escolas profissionais, envolvendo as alunas do curso de Auxiliares em Alimentação ou Formação de Dietistas (CARVALHO, 2011; CARVALHO, 2012). Segundo Julia (2001, p. 10) a cultura escolar é “[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos [...]”.

No Brasil, a história da educação 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 da 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 (CARVALHO, 2011a). Segundo Vinão (2004, p. 335) na história da educação, sem se abandonarem os enfoques “sociais” dos anos 1970 e 1980, vem se:

Prestando maior atenção, nos últimos anos, à história do currículo, não já prescrito mas vivido, à história da realidade e práticas escolares, do cotidiano, das culturas escolares, das reformas educativas em sua aplicação prática e da profissão e prática docente. A história dos processos de profissionalização e feminização docente tem conduzido às histórias de vida de alunos, professores e inspetores, aos escritos autobiográficos, diários e relatos de vida – história oral – dos mesmos. Por último, a memória e, com ela, o esquecimento e o silêncio como linguagem, esse processo de (re) construção do eu individual ou social que recorda, da memória biográfica e a cultural, dos lugares de memória [...].

Neste trabalho foram realizadas pesquisas nos Centros de Memória da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos e da Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas<sup>3</sup>, de São Paulo, em documentos

---

<sup>3</sup> O professor Paulo Eduardo da Silva realiza pesquisas no Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas e encontrou registros iconográficos dos restaurantes modelo localizados nos prédios do Brás, na décadas de 1950 e de 1960, enquanto a professora Julia Naomi Kanazawa tem no Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Cônego

textuais e iconográficos, de fontes primárias e secundárias para localizar os currículos e docentes do curso de Auxiliares em Alimentação e dos cursos derivados deste, assim como as práticas escolares e pedagógicas empregadas nesses cursos durante o período estabelecido para a pesquisa, principalmente referentes aos refeitórios modelo existentes nessas duas escolas.

Os Centros de Memória do Centro Paula Souza foram criados por proposição e orientação do Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo com a contribuição da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo, de 1998 a 2002. Os oito Centros de Memória criados nas escolas profissionais de Amparo, Franca, Santos, Campinas, Sorocaba, Jacaré e São Paulo são considerados fundos. Cada escola técnica é considerada um fundo com o seu acervo escolar organizado em séries e sub-séries. (MORAES & ALVES, 2002)

Uma contribuição para o patrimônio histórico educativo no campo da alimentação e nutrição é o acervo pessoal de Debbble Smaíra Pasotti, localizado pela pesquisadora com a sua família e que precisa ainda ser inventariado. Essa farmacêutica e nutricionista ingressou como docente no Instituto Profissional Feminino, da capital, em São Paulo, em 1940, e deixou um acervo pessoal de 384 documentos que têm permitido desvendar o processo de implementação do primeiro curso de “Auxiliares em Alimentação ou Dietistas” no Brasil. Este acervo pessoal está sendo tratado como um fundo, mantendo os documentos de acordo com a ordem de recebimento durante a visita da pesquisadora a sua família para coleta do acervo. (CARVALHO, 2012)

Debbble Smaíra Pasotti foi uma das pioneiras na equipe de Pompêo do Amaral e realizou práticas escolares e pedagógicas como professora no curso de Auxiliares em Alimentação que foram descritas durante as entrevistas com suas alunas e professoras na equipe daquele médico: Neide Gaudenci de Sá, Arcelina Ribeiro de Araújo e Dalila Ramos.

---

José Bento, em Jacaré, registros iconográficos do restaurante escolar e fichas individuais de alunos com medidas de altura e de peso, emitidas por médicos do Departamento do Ensino Profissional da década de 1950.

As entrevistas foram transcritas e, posteriormente, transcritas com as entrevistadas e o entrevistado, realizando acertos nos textos para transpor da oralidade para a escrita, no período de dezembro de 2011 a abril de 2012. Para Meihy e Holanda (2007, p. 35) é a história oral de vida que ampara a narrativa dependente da memória: “[...] dos ajeites, contornos, derivações, imprecisões e até das contradições naturais da fala.”

Em seguida, os termos de consentimento livre e esclarecido e as cartas de cessão, aprovados no Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, Parecer CEP: 1247/2011, CAAE: 1150.0.146.000-11, foram assinados e devolvidos à pesquisadora.

## **As políticas de educação e de alimentação e nutrição nas escolas profissionais do Estado de São Paulo**

Horácio Augusto da Silveira, quando ainda era diretor da Escola Profissional de Amparo, utilizou a promoção de alimentação escolar<sup>4</sup> para mobilizar a população a matricular os seus filhos na escola profissional, no período de 11 a 18 de janeiro de 1920.

A promoção de fornecimento de sopa escolar, de forma variada, com macarrão, arroz, batatas ou verdura, engrossada com carne e acompanhada de 2000 gramas de pão, foi divulgada em jornal local. (GABRIEL, 2009. In: CARVALHO, 2011a)

Em 1940, Horácio Augusto da Silveira, na Superintendência da Educação Profissional e Doméstica do Estado de São Paulo, publicou “A Escola Técnica Superior”, onde relata as dificuldades encontradas no início da implantação das escolas profissionais:

[...] Campeava livremente o incrível conceito de que era humilhante ser trabalhador manual. E as escolas iniciaram a luta. Os

---

<sup>4</sup> Na cidade de São Paulo o portal da prefeitura informa que o Programa de Alimentação Escolar surgiu em 1935 com a criação dos Parques Infantis e que naquela época se restringia a fornecer apenas um copo de leite. (PMSP, 2012)

diretores, o pessoal docente, os mestres e mais acima, o Dr. Carlos Guimarães, então Secretário do Interior, e o professor Oscar Thompson, diretor da Instrução Pública, lançaram-se ao trabalho. Era preciso convencer inicialmente os pais que tinham os filhos em idade escolar. Um serviço persistente e demorado, de verdadeira catequese, conseguiu afinal garantir a matrícula e a frequência de razoável número de alunos nos estabelecimentos de ensino profissional. (SILVEIRA, 1940. In: LAURINDO, 1962, p. 113-4)

De 1909 a 1925 as escolas profissionais eram administradas segundo a orientação exclusiva de seus diretores e, entre 1925 e 1934, as escolas profissionais passaram a receber assistência técnica com a criação da Inspetoria de Trabalhos Manuais. Mesmo assim, alguns empecilhos rondavam as escolas técnicas, como instalações de escolas em prédios provisórios ou adaptados e, outra dificuldade de aprendizagem,

Acima das múltiplas atribuições iminentes do cargo de direção, havia um percalço em todas as escolas. Deviam, além da parte do aprendizado dos alunos, produzir trabalhos suficientes à produção de uma renda capaz de compensar as suas despesas totais. Vivia presente a preocupação de não se desviar o cuidado com essa parte econômica, sabendo-se ao mesmo tempo que de maior importância seria ali a eficiência do aprendizado. A situação era deveras embaraçosa, retardando bastante o progresso do ensino. Dêsse modo não eram os trabalhos mais necessários (pela apresentação de conjunto ou pelo encadeamento de técnicas) que os alunos deveriam executar; porém, os de maior lucro e mais aceitação comercial. Havia, portanto, a grande repetição de muitas peças, o que teria afastado o interesse e o entusiasmo dos alunos, por não se entregarem à prática dos trabalhos mais apropriados e em sequência adequada a seu aperfeiçoamento técnico. Deveriam essas escolas fazer jus à renda; mas que o fosse de um modo mais suave, sem a obrigação imperiosa de se bastarem. A parte comercial e a produção são mesmo necessárias e até indispensáveis, como valorização e estímulo do próprio trabalho; porque o aumento da procura desperta a vontade e o gosto pela própria melhoria. (FREITAS, 1954, p.65)

Horácio da Silveira era diretor da primeira Escola Profissional Feminina da capital, no Brás, onde aconteceu a III Conferência Nacional de Educação, em 1929. Esse diretor organizou um álbum fotográfico, com registros que mostram as alunas da escola profes-

sional em aulas práticas de cozinha na cadeira de Economia Doméstica e Puericultura no curso de Educação Doméstica, cuja finalidade era formar verdadeiras donas de casa.

O curso de Economia Doméstica foi introduzido na Escola Profissional Feminina, sob a direção da professora Odila Ferraz de Negreiros, em 1930, com duração de três anos. No primeiro ano as aulas eram de confecção de roupas brancas, de rendas e bordados ou de corte e costura; no segundo, arte culinária; e, no terceiro, puericultura. Na cadeira de arte culinária a primeira parte era:

Preparação de alimentos simples. Uso dos combustíveis. Preparação de alimentos para crianças, velhos e para pessoas de vida sedentária; alimento de poupança. Preparo de aves, conhecimento prático de suas moléstias. A carne de vaca, de vitela, de porco – preparo; moléstias especiais – reconhecimento prático. Higiene geral dos alimentos. Noções de química culinária - Ação dos ácidos e dos cáusticos; combinações perigosas de alimentos. Preparo do peixe, dos crustáceos e dos moluscos. Legumes e fari-náceos. Limpeza da cozinha: louças, metais, vidros, desinfecção. Preparo de sabões. Tirar manchas, arear, polir, encerar. Custo ou rol das despesas, orçamentos com despesa mínima. Visita ao mercado – preços, confrontos. (FREITAS, 1954, p.71)

Entre 1927 e 1931, a primeira Escola Profissional Feminina da capital passou a ser denominada Escola Profissional Carlos de Campos, oferecendo cursos no período diurno de, Confecções e corte; Roupas brancas; Rendas e bordados; Chapéus e respectivos enfeites; Flores e artes aplicadas; Desenho artístico e Pintura. No período noturno, com aulas três vezes por semana, das 19 às 21 horas, oferecidos a todas as camadas sociais eram os cursos de Confecções; Corte especializado; Chapéus; Desenho técnico; Curso comercial, abrangendo datilografia e correspondência comercial e taquigrafia (FREITAS, 1954, 79). No entanto, entre as cadeiras do curso de Educação Doméstica era oferecida a de Economia Doméstica e Puericultura e para as práticas escolares, estava disponível uma cozinha para as alunas do curso. (SILVEIRA, 1929)

Em 1931, o Decreto N° 4.929 de 11 de março, transforma essa escola em Escola Normal Feminina de Artes e Ofícios Carlos de Campos. Como diretor dessa escola Horácio da Silveira cria o curso de For-

mação de Mestres em Educação Doméstica para o ensino profissional. Em outubro desse ano, Horácio Augusto da Silveira tem a primazia de criar o primeiro Dispensário de Puericultura em uma escola, cuja finalidade era promover aulas práticas de puericultura às alunas no terceiro ano do curso de Economia Doméstica e de atender as crianças de até dois anos de idade da comunidade do entorno da escola. Em 1933, essa escola passa a Instituto Profissional Feminino e, com o Código da Educação, ocorre uma expansão do número de escolas e de dispensários de puericultura no Estado de São Paulo. (CARVALHO, 2006)

Freitas (1954, p. 72) relata que pelo Decreto N° 5.885 de 21 de abril de 1933, o artigo 16 transformou a cadeira de Economia Doméstica do Instituto Profissional Feminino e das Escolas Profissionais Secundárias mistas em cadeira de Economia Doméstica e Química, continuando no cargo as respectivas docentes. Nesse mesmo ano, por meio do Decreto Estadual N° 6.222, de 18 de dezembro, instituiu-se a primeira Colônia de Férias do Estado de São Paulo na Escola Profissional Secundária Instituto D. Escolástica Rosa, em Santos, para favorecer os alunos das escolas profissionais oficiais, que fossem “mais necessitados dos favores dos banhos de mar”.

Em 1938, com prefácio do médico Francisco Pompêo do Amaral sobre a importância de formar Dietistas na educação profissional, Celina de Moraes Passos publica o livro “Noções sobre Química Alimentar”, a pedido de suas alunas da escola profissional. Francisco Pompêo do Amaral (1907 – 1990) formou-se, em 1932, pela Faculdade de Medicina de São Paulo, como endocrinologista, ingressando como médico-chefe, em janeiro de 1939, na Superintendência do Ensino Profissional. Segundo Pompêo do Amaral (1963):

Convidado pelo Secretário da Educação e da Saúde Pública assumiu, a 2 de janeiro de 1939, o cargo de médico-chefe da Superintendência do Ensino Profissional. Cuidou, então, de organizar imediatamente os cursos de formação de técnicas em dietética (antes, Curso de Formação de Auxiliares em Alimentação, e, hoje, Curso de Formação de Dietistas), de acordo com as idéias que tinha exposto no artigo “UMA CLASSE DE PROFISSIONAIS DE QUE A NAÇÃO CARECE”, publicada pela “Folha da Manhã”, de São Paulo, em 15-VII-1938, e pela “Folha de Minas”, de Belo Horizonte, em 5-XI-1938 – bem como no prefácio, de sua au-

toria, do livro “Noções sobre Química Alimentar”, de lavra da Profa. Celina de Moraes Passos, editado pela Cia. Editôra Nacional, em 1938 (pags. 7 a 16) e ainda cursos de divulgação teórico-práticos de conhecimentos de dietética e arte culinária (Cursos de Dietética para Donas de Casa). Inaugurados solenemente, em 17 de maio de 1939, com aula que esteve a seu cargo, foram tais cursos, no gênero, os primeiros instalados no país e constituíram poderosa sugestão para a imediata criação de outros.

O Decreto Estadual N° 10.033, de 03 de março de 1939, regulamentou os cursos de Dietética para Donas de Casa e de Auxiliares em Alimentação, criados por Francisco Pompêo do Amaral na educação profissional, o primeiro, secundário, e, o segundo, curso de aperfeiçoamento. (POMPÊO DO AMARAL, 1939)

## **Práticas escolares e pedagógicas em refeitórios escolares na educação profissional (1939 a 1961)**

Francisco Pompêo do Amaral convidou Debble Smaíra Pasotti para fazer parte da equipe de docentes do curso de Auxiliares em Alimentação, dirigido por ele no Serviço Médico da Superintendência do Ensino Profissional do Estado de São Paulo.

Debble Smaíra Pasotti nasceu em São Paulo, na capital, em 25 de dezembro de 1909. Em 1930 formou-se farmacêutica pela Faculdade de Pharmacia, Odontologia e Obstetrícia de São Paulo, ingressando como professora de Química na Escola de Educação Doméstica e no Instituto Santa Amália, em 1937, ambos da Liga das Senhoras Católicas. No Instituto Profissional Feminino substituiu a professora Celina de Moraes Passos, em 1940, quando essa foi lecionar no primeiro curso de Auxiliares em Alimentação, no Rio de Janeiro. (SAPS, 1945) Em 07 de julho de 1942, Debble Smaíra Pasotti foi nomeada para exercer interinamente o cargo de professora de Economia Doméstica e de Química Alimentar. Um documento encontrado no acervo pessoal de Debble Smaíra Pasotti mostra que, nesse ano, essa professora foi elogiada pela Superintendência do Ensino Profissional por seu trabalho de organização e pelas orientações na 13ª Colônia de Férias para alunos das Escolas da Rede do Ensino Profissional, que aconteceu de 13 a 27 de julho de 1942, em Santos.

Francisco Pompêo do Amaral envolvia as dietistas e as estudantes em práticas escolares com a comunidade local, promovendo inquéritos alimentares<sup>5</sup> com as famílias de estudantes das escolas técnicas, oferecendo os cursos de Divulgação de Conhecimentos de Alimentação para comunidades locais e professoras dos cursos de Economia Doméstica das escolas profissionais no interior do estado de São Paulo.

Em 1950, Neide Gaudenci de Sá ingressou no curso de Formação de Mestras de Educação Doméstica e Auxiliares em Alimentação, com duração de dois anos. Ao concluir o curso é nomeada para lecionar na escola<sup>6</sup> como professora de Dietética e designada a ordenar e analisar os inquéritos realizados na escola em anos anteriores e a dar continuidade à pesquisa na área higiênicos-sociais relacionada à alimentação. O médico Emiliano Nóbrega, que atuou

---

<sup>5</sup> Matéria jornalística no Diário Popular de 26 de agosto de 1943 com a manchete “A confecção de variados e completos cardápios. Os ensinamentos ministrados às alunas do Instituto Profissional Feminino – Vem dando bons resultados a organização do Refeitório Modelo – Uma escola dietética”. O reporte fez uma visita ao “Refeitório Modelo” e recebeu os seguintes esclarecimentos: A sua criação data de 1939. Esse refeitório preenche dois utilísimos fins – a preparação dos alimentos compete as alunas deste estabelecimento e os pratos vão servir às que se acham necessitadas duma alimentação mais adequada. Na preparação dos cardápios, se alunas que fazem o curso da cozinha dietética, recebem uma orientação segura, teórica primeiramente, e em seguida se entregam à prática. Ali aprendem elas a confeccionar os mais variados e completos cardápios que possam fornecer uma alimentação completa, por pouco dinheiro relativamente. Os pratos assim preparados, que são os resultados da aprendizagem dietética, passam agora a servir a um fim pratico e utilitário. Temos aqui na escola um grupo de 15 alunas escolhidas entre todas as que se acham sub-alimentadas. Essa escolha não é feita assim a esmo. Investigamos as condições sociais e econômicas da família. Para isso, fazemos pessoalmente uma visita aos pais das alunas. Daí então desde que a nossa educanda se encontre mesmo desnutrida, ela é admitida ao pensionato aqui instituído, sendo também previamente examinada por um facultativo que determine o grau de desnutrição, a isenção de molétias que pudessem advir dessa desnutrição etc. As refeições são em número de três por dia. A primeira, às oito horas da manhã, que consta de café, leite, pão, às vezes creme ou geleia, manteiga. A segunda às onze e meia horas, constando dum almoço completo. E finalmente às quinze horas outro lanche que geralmente consta de cangica ou outros alimentos substanciais. Em resumo, as nossas pensionistas recebem o numero de calorias suficiente para um dia. Passados alguns dias, são elas novamente pesadas, afim de se verificar se houve aumento de peso, medida esta que põe a claro a eficiência da boa alimentação. Havendo o aumento de peso as educandas podem verificar na pratica as afirmações da teoria.” (Livro de Recortes do Acervo do Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, em 2012)

<sup>6</sup> A Escola Industrial Carlos de Campos, a partir de 1952, é denominada Escola Técnica Carlos de Campos.

no Serviço Médico, descreve em um artigo como iniciou a alimentação escolar<sup>7</sup> nas escolas profissionais:

[...] devo registrar que os alunos do Ensino Profissional, estão sujeitos a dois turnos: de 7 às 11 horas, de hábito frequentam às aulas de cultura geral e de 13 às 17 horas, o aprendizado de oficinas, [...] observou o Serviço Médico em suas inspeções que a frequência das escolas, nas cidades do interior, caíam consideravelmente no segundo semestre, de cada ano. Procurando a causa, concluiu tratar de deficiência alimentar dos alunos em grande parte residiam distantes das escolas e tinham como meio de transporte os trens, que transitavam pela madrugada e regressavam só em horas adiantadas da noite. Assim grande parte dos alunos de doze a quinze anos, traziam lanches para o almoço e só ao regressar à casa, poderiam receber a segunda refeição. Pleiteou e conseguiu o Serviço Médico, do então Superintendente, verba para a alimentação desses alunos. Contando em algumas escolas com a cooperação das Caixas Escolares, iniciou-se em 1943, um almoço para os desnutridos e os que residiam distantes das escolas, atingindo só em 1948 a mais de um milhão de refeições. Ao iniciar os anos letivos, era solicitado por circulares as seguintes providências: fichar com o auxílio do médico do estabelecimento ou dos Centros de Saúde locais, todo o aluno que ingressar na escola [...] controlar o peso e altura dos alunos que frequentavam os refeitórios escolares. (NOBREGA, 1961)

Para conhecer as práticas escolares e pedagógicas nos refeitórios das escolas profissionais recorreu-se ao acervo pessoal da professora Debbie Smaíra Pasotti, que guardou e organizou durante

---

<sup>7</sup> A alimentação dos escolares foi proposta pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, como instruções interdepartamentais, segundo o ministro: “[...] relativas ao regime higienico-dietetico dos internatos e semi-internatos de estabelecimentos de ensino secundário e ensino commercial sob inspecção federal. ALIMENTOS OBRIGATÓRIOS. Recommendam, relativamente, a alimentação, a inclusão obrigatória de, no mínimo, meio litro de leite, diariamente, para os alumnos internos, e 250 grammas para os semi-internos, distribuídos pelas refeições sob a forma de mingaus, doces, “purées”; vegetaes (verduras e legumes) nas principaes refeições, sendo que, onde não haja perigo de contaminação (infecção dysenterica e infecção do grupo typhico-paratyphico), uma das rações será de verduras cruas (salada com limão), depois de cuidadosamente lavadas, ou após imersão rápida em água quase fervente; frutas, ao menos em duas refeições; ovos, três no mínimo por semana; para cada alumno; carne fresca (de preferência de vaca) [...]” (Matéria jornalística, s/d, no Livro de Recortes do Acervo do Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, em 2012)

toda a sua vida documentos relevantes para a pesquisa histórica no campo da alimentação e nutrição. Para dialogar com as fontes primárias e secundárias encontradas nesse acervo pessoal foram realizadas entrevistas de história oral com professoras que foram chefiadas pelo médico Francisco Pompêo do Amaral e por ela, no curso de Auxiliares em Alimentação ou Dietistas, e que contribuíram para identificar essas práticas na educação profissional, como mostram alguns trechos das entrevistas, a seguir.

Em 1951, Arcelina Ribeiro de Araujo formada em Auxiliares em Alimentação, e em Nutricionistas, retornou a escola como professora de Bromatologia, e atuou como Dietista no Refeitório-modelo da Escola Técnica Getúlio Vargas, no Brás, campo de estágio para as alunas do curso de Auxiliares em Alimentação. O depoimento da professora Arcelina Ribeiro de Araújo propiciou identificar as práticas escolares e pedagógicas na década de 1950, época em que o problema era a desnutrição.

Eu não sei quando foram criados os refeitórios nas escolas profissionais. Mas eu trabalhei no refeitório da Escola Técnica Masculina Getúlio Vargas, na Rua Piratininga. A dona Yonne, eu não sei se ela era bióloga e dietista. Eu tenho impressão que ela tinha algum curso superior. Ela era bem formada e era a responsável pelo refeitório. [...] A Ivone ficava de manhã, e eu fazia o período da tarde, às vezes a gente trocava. Era um curso técnico em período integral e os alunos viviam em regime de internato. Elaborávamos então os cardápios para o café da manhã, almoço e jantar. Eu me lembro de fazer cardápios especiais e a dona Yonne dava uma supervisão. Havia um médico, Dr. Barreto, que acompanhava o desenvolvimento dos alunos. Ele como médico devia ter os dados todos de saúde e passava para a dona Yonne. Não, era uma coisa muito agradável. A gente chegava de manhã e ia ver na cozinha o cardápio do dia. Acompanhávamos tudo. Cada dia eram alimentos diferentes e havia cardápios personalizados, dependendo do estado de nutrição do aluno. E depois entre o café da manhã e o almoço, a gente tinha esse período para ainda verificar o andamento do trabalho. Fazíamos tudo lá, pesávamos os alimentos e preparávamos o tal do prato modelo. À tarde também acompanhávamos o trabalho da cozinha. Eu não lembro bem a carga horária do nosso trabalho. Era muito agradável. (Entrevista em 12/03/2012 com Arcelina Ribeiro de Araújo)

## O curso de Formação de Dietista em prédio provisório no centro de São Paulo

Em 1953, o curso de formação de professores em “Auxiliares de Alimentação” passou a ser denominado “Dietistas”<sup>8</sup> e foi transferido da Escola Técnica Carlos de Campos para outro prédio, alugado na Rua Rego Freitas nº 474, lá permanecendo até 1958, quando toda equipe do curso de Formação de Dietistas retornou para a Escola Industrial Carlos de Campos<sup>9</sup>. Mas a partir deste ano, Francisco Pompêo do Amaral não dirigiu mais o curso de Dietistas e a professora Debble Smaira Pasotti passou a coordenar o curso naquela escola.

Com o intuito de identificar os motivos da transferência de prédio do curso de Formação de Dietistas, entrevistei Neide Gaudenci de Sá, em 18 de março de 2012:

Nós estávamos com o curso na Carlos de Campos, lá no Brás. Não havia tempo hábil para dar duas formações em dois anos. Então, o curso foi separado em dois cursos distintos: Curso de Formação de Professores de Economia Doméstica e Curso de Formação de Dietistas. Nesse momento, o Dr. Pompêo sentiu a necessidade de ir para um lugar mais amplo, onde inclusive pudesse desenvolver melhor o curso de formação. Fomos então para uma casa na Rua Rego Freitas, num bairro completamente diferente daquele onde estávamos. Essa casa era administrada por um mordomo da Santa Casa, não me lembro do nome, conhecido do Dr. Pompêo. Havia um receio da Santa Casa em alugar para uma escola, porque se eles precisassem do prédio, seria muito difícil, tratando-se principalmente de uma escola do governo. Mas o Dr. Pompêo convenceu esse amigo e nós fomos para lá. A casa sofreu adaptações, pois

---

<sup>8</sup> Em 1952, Arnaldo Laurindo, diretor do Departamento do Ensino Profissional no estado de São Paulo, na época deputado estadual, propôs o Projeto de Lei nº 697/52 para desmembrar o curso de Formação de Mestras, transformando-o em dois cursos: o de Formação de Professoras de Educação Doméstica e Trabalhos Manuais e o de Formação de Dietistas, justificando que “há prejuízo para as especializações abrangidas, face a premência de tempo para a execução integral dos respectivos programas”, ambos instituídos pela Lei Estadual Nº 2318, de 9 de outubro de 1953 (LAURINDO, 1962, p. 306).

<sup>9</sup> Ato da Secretaria da Educação 2, de 16 de janeiro de 1958, revoga o artigo 4º, do Ato nº 4, de 3 de fevereiro de 1954, e subordina o Curso de Formação de Dietistas à Escola Industrial a Carlos de Campos, da capital. (LAURINDO, 1962, v.2, p. 232)

era uma casa comum. Tinha uma coisa muito interessante: um quintal enorme, com muitas árvores frutíferas. A Maecyra gostava muito de tratar dessas árvores, inclusive, comemos uvaia, goiaba e muitas outras frutas. Lá nos instalamos. Não foi fácil não. O curso de Divulgação, por exemplo, foi dado na garagem da casa que ficava num vão. O resto foi sendo melhorado a medida que o Departamento mandava algum material. Porque havia uma coisa muito interessante, nós não sabíamos direito a quem devíamos nos dirigir. Ora éramos do Departamento, ora da escola. Nós nos sentíamos desamparados. Mas, com muito empenho, estivemos com o curso lá durante alguns anos. Foi uma época áurea, porque houve a possibilidade de fazer muita coisa. Estávamos sempre na mídia. O Dr. Pompêo tinha amigos jornalistas e eles iam lá fazer reportagens, e Nutrição sempre foi um assunto que despertou o interesse de todo mundo. O Dr. Pompêo com aquele seu viés político sempre colocava a opinião dele, falávamos muito sobre o custo da alimentação correta. M. Lucia: Esse livro que saiu em 60, mas que vocês ganharam o prêmio em 1954, essa análise e essa coleta de dados foi na Rua Rego Freitas que a senhora fez? Neide: Começou em 52, quando comecei lá na Rua Monsenhor Andrade. Depois foi praticamente quase todo feito na Rua Rego Freitas. Foi um trabalho muito grande mesmo o levantamento de fichas de inquérito que estavam coletadas há muito tempo. Estavam aguardando essa análise que resultou no Prêmio Nacional de Alimentação, que o SAPS nos concedeu, em 1954. Depois, também, o Dr. Pompêo fez outros tipos de trabalhos lá, que ganharam prêmios da Academia Nacional de Medicina. [...] M. Lucia: As alunas continuavam então fazendo estágios nos refeitórios da Escola Carlos de Campos e nos refeitórios na Getúlio Vargas? Neide: Sim, e daí começaram a sair para as indústrias, para os hospitais e, inclusive, na vigilância sanitária, nas creches, nas escolas. Os estágios já eram em número bem maior. Meu estágio foi feito, em 1951, na Casa Maternal Leonor Mendes de Barros.

Entre 1954 e 1971 a professora Dalila Ramos atuou nos Refeitórios da Escola Técnica Getúlio Vargas<sup>10</sup>, primeiro no Brás e de-

---

<sup>10</sup> Ofício do diretor do Departamento do Ensino Profissional Arnaldo Laurindo ao Secretário da Educação, em 1 de fevereiro de 1956, N° 788, explica a redução de verbas para a alimentação escolar, ao escrever que: Cumprindo o dever de funcionário responsável por este setor do ensino do Estado, e animados pelos altos propósitos do Governo do Estado, pedimos permissão a Vossa Excelência para expor a situação difícil que vem atravessando essa repar-

pois no Ipiranga quando a escola técnica foi transferida na década de 1960. Para identificar as práticas pedagógicas de Francisco Pompêo do Amaral e as práticas escolares das dietistas sobre os refeitórios nas escolas profissionais, entrevistamos Dalila Ramos:

O curso era integral, de manhã você tinha o refeitório e a gente tinha o Dispensário. O refeitório da escola inteira, o almoço da escola inteira. Às vezes tinha uma ou outra aula, e Enfermagem também tinha, às vezes pela manhã. E a tarde era Cultura Geral.

---

tição, o que poderá trazer, se assim perdurar, os mais sérios inconvenientes de ordem social e econômica.[...] De 1934, até o presente, a evolução industrial do Estado ultrapassou todas as expectativas e o problema da formação de operários, mestres, técnicos e engenheiros – passou a ser uma cogitação constante não só do Governo- Federal como dos governos estaduais. A prova disso é a organização do SENAI, de âmbito federal, e a organização de uma Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial (CBAI), junto ao Ministério da Educação. Ambas as instituições têm pessoal e recursos para desenvolver um largo plano de formação de artífices, mestres, técnicos, etc. Somente, porém, as providências oficiais por parte do Estado foram esquecidas. Não dispõe o Estado, hoje em dia, de técnicos qualificados em número suficiente para a orientação educacional e para atender através dela à demanda de operários qualificados. Nossos alunos não saem das escolas tão preparados quanto deviam, e isso por deficiência de pessoal e de material, isto é, por falta de uma assistência técnica permanente que oriente a aprendizagem e por falta de recursos orçamentários que tornem possível a aplicação dessa assistência, como a têm o SENAI e a CBAI e todas as outras organizações de ensino industrial em todo o mundo. [...] Uma verdade precisa ser dita: nestes últimos anos, as propostas orçamentárias do Departamento de Ensino Profissional, sempre elaboradas após longas discussões, de acordo com as diretrizes governamentais, têm sido calçadas no mínimo possível de recursos, indispensáveis ao funcionamento dos serviços. No entanto, tais propostas sofrem posteriormente cortes indiscriminados, pela Secretaria da Educação, Controladoria Central do Estado, etc., no desejo de se encontrar o equilíbrio orçamentário, de maneira que os orçamentos, quando aprovados em geral já se tornaram insuficientes. Além disso, aprovada a lei orçamentária, temos decretos e resoluções do Executivo, “congelando” a execução de despesa, indistintamente, em 30, 50, 70 e até 100 por cento, atingindo setores vitais do ensino conforme se tem verificado não somente no atual, mas em governos anteriores também, os quais, embora em proporções menores, já se utilizavam do recurso de “congelamento” de dotações. E o “congelamento”, por exemplo, de 50 por cento das dotações para “Alimentação” e “Material Didático” acarreta problemas dos mais sérios. Em nosso setor, além de possuímos internatos, nos quais o Estado assume o compromisso de vestir e alimentar alunos desprovidos de recursos, temos necessidade de manter grande número de educandos em regime de semi-internato, fornecendo-lhes almoço e lanche, pois nos cursos ordinários o regime de aulas é em dois períodos pela manhã e à tarde, para alunos que em inúmeros casos moram muito distante da escola. Como será possível atender aos encargos da alimentação dos alunos, com a redução de 50 por cento nas verbas mínimas previstas, sabendo-se ainda que a proposta orçamentária é elaborada com quase um ano de antecedência de sua conversão em lei, e que o preço da alimentação cresce assustadoramente de mês para mês?[...] (LAURINDO, 1962, v.2, p. 149-154)

Os refeitórios nas escolas profissionais eles existiam quando eu fui estudar, porque eu já fiz estágio na minha escola profissional, já tinha funcionando um refeitório na Carlos de Campos [...] Quando eu fui para Getúlio Vargas já tinha um refeitório funcionando na escola. Então existia uma ex-aluna, que era Dietista, e a Yonne, que era professora do curso e era chefe lá. As alunas estagiavam comigo. Faziam parte do curso estágio ou na Getúlio Vargas, ou na Carlos de Campos com a Maecyra. As alunas faziam estágio sempre pela manhã, porque à tarde elas tinham aulas. Elas faziam estágio eu acho que a cada quinze dias. Eu cheguei a trabalhar nas duas escolas. Depois a gente saía uma hora e ia para a aula do Pompêo e para as aulas lá. Ele obrigava a assistirmos às aulas dele e com as alunas. Como professora na Getúlio Vargas eu fiquei de 1954, no dia do aniversário da escola, 28 de setembro, e sai em 1971. (Entrevista com Dalila Ramos, em 06/12/2011)

Para compreender as práticas pedagógicas na educação profissional no Estado de São Paulo, nesse período, utilizamos a história oral reconhecendo os sujeitos que atuavam institucionalmente na gestão desses lugares da escola.

Mario Ianeta foi aluno da primeira turma do curso de Técnico em Eletrotécnica da Escola Getúlio Vargas, em 1943, sendo contratado pela Superintendência de Ensino Profissional, como Técnico em Educação, em 1946, e Diretor dessa escola, em 1960. No seu depoimento informou que:

Se o aluno era obrigado a entrar na dieta obrigatória e, às vezes, eles queriam comer aquilo que eles gostavam, elas obrigavam que eles comessem apenas aquilo. Então às vezes a Dalila e a dona Yonne, elas iam lá conversar comigo. Escuta, tem que chamar a família, porque eles não querem. E então só para esses casos, que eu, vamos dizer, eu entrava, chamava o aluno e elas chamavam também a família, e mostravam que era para o bem deles. [...]

## **Divulgação de estudos e pesquisas no campo da alimentação e nutrição da educação profissional**

Francisco Pompêo do Amaral, com sua equipe de dietistas, desenvolveu diversos projetos de estudos e pesquisas no campo da

educação e segurança alimentar e nutricional que foram publicados em livros, artigos técnicos e revistas: Revista de Organização Científica; Revista Agrícola Brasileira; Revista Brasiliense; Revista Brasileira de Química; Revista do Arquivo Municipal e na Revista da Academia Nacional de Medicina, entre outras.

Entre os livros que Pompêo do Amaral escreveu estão: Os Cursos de Dietética (1939); Comer para viver. Alimentos, Princípios Imediatos e Sais Minerais (1939); Alimentação – Conferências (1941); A Vitamina A (1942); O problema da alimentação do soldado. Rações Normais. Rações de Reserva (1943); Política Alimentar (1945); Formulário de Alimentação para sãos e enfermos (1951); Coma e Engorde (1958); O Leite. Problema Nacional (1957); A alimentação em São Paulo no período 1940-1951 (1960) e O problema da alimentação (1963).

Francisco Pompêo do Amaral foi comissionado em 14 de junho de 1941, junto à Secretaria da Agricultura, e passou a atuar como membro da Comissão de Alimentação Pública, instituída pelo governo do estado de São Paulo. Logo a seguir, organizou a Exposição de Alimentação, a primeira no gênero no país, inaugurada em 11 de novembro de 1941. Nessa exposição, envolveu sua equipe de dietistas na coordenação das práticas pedagógicas e escolares para orientar a população sobre alimentação racional e para preparar pães, nos quais se substituiu o trigo por outros produtos brasileiros que oferecessem digestibilidade e valores nutricionais adequados para uma alimentação saudável, como o milho e a mandioca. (CARVALHO, 2011b)

Para a Exposição de Alimentação foram preparadas várias publicações e divulgadas pela Secretaria da Agricultura, como: A criança no dia da alimentação; As substâncias alimentares de procedência animal; A utilização dos produtos que sobram da industrialização do leite em alimentação; O cálcio e sua importância em alimentação para a nossa alimentação e A importância do milho (POMPÊO DO AMARAL, 1963). Laurindo (1962, v.1, p. 240) afirma que:

Procurando difundir conhecimentos sobre alimentação correta, a partir de 1949, o Setor de Alimentação e Higiene Escolar,

passou a promover cursos de “Divulgação sobre conhecimentos de Alimentação”, com a duração de um semestre letivo. Com o sucesso alcançado com esses cursos, que foram iniciados na Capital, tiveram a partir de 1953, a sua extensão às cidades do Interior, cada vez com maior êxito, promovendo assim o Departamento do Ensino Profissional, uma campanha no sentido de melhorar as condições alimentares do povo.

Em 1946, Debble Smaíra Pasotti participou da I Jornada Brasileira de Bromatologia com a apresentação do trabalho “A importância dos inquéritos alimentares e de educação sanitária na solução do Problema Nacional de Alimentação Popular”.

Com o trabalho “A alimentação em São Paulo no período 1940-51”, realizado com a colaboração das dietistas Neide Gaudenci, Debble Smaíra Pasotti, Yonne Cintra de Souza, Dalva Oliani, Eunice de Oliveira e Arcelina Ribeiro, Pompêo do Amaral é distinguido com o Prêmio Nacional de Alimentação de 1954, pelo Serviço de Alimentação da Previdência Social (POMPÊO DO AMARAL, 1960).

Em 1958 participaram do 1º Congresso Brasileiro de Nutricionistas, promovido pela Associação Brasileira de Nutricionistas, no Rio de Janeiro, de 17 a 21 de Julho, as professoras Celina de Moraes Passos, Debble Smaíra Pasotti, Dalila Ramos, Yonne Cintra de Souza e Dalila Ramos. Dois anos depois participaram também da organização do II Congresso Brasileiro de Nutricionistas, com outras nutricionistas e dietistas, promovido pela Associação de Nutricionistas da Universidade de São Paulo e pela Associação de Dietistas do Estado de São Paulo, com a colaboração da Associação Brasileira de Nutricionistas. Nesse evento Debble Smaíra Pasotti participou como membro ativo e vice-presidente da Associação de Dietistas, defendendo a classe de Dietistas.

Os três Prêmios Nacionais que Francisco Pompêo do Amaral recebeu foram transformados em livros. O segundo, “O Leite – Problema Nacional” foi laureado pela Academia Nacional de Medicina, em 1955; o terceiro, “O Problema da Alimentação – aspectos médicos-higiênico-sociais”, laureado pela mesma academia, em 1956, e ambos, publicados pela Livraria José Olympio Editora.

Em 1960 no II Congresso Brasileiro de Nutricionistas a professora Neide Gaudenci de Sá apresentou o trabalho “Inquéritos sobre alimentação: técnica de sua realização” e o Dr. Henrique Grecchi o trabalho “Plano de Alimentação Infantil em São Paulo”.

Nesse congresso os professores Francisco Pompêo do Amaral, José Barreto Dias, Jarbas Karman, Yonne Cintra de Souza e Dalva Maria Oliani apresentaram o trabalho “Instruções para o funcionamento de refeitórios de cantinas escolares”. Nesse trabalho os autores apresentaram os tópicos a seguir: I – Medidas de ordem geral relativas à conduta dos funcionários e alunos na cozinha e na copa; II – Medidas de ordem geral relativas à conduta dos funcionários e alunos no salão de refeições; III – Dependências, instalações e equipamentos; IV – Outras medidas de ordem geral; V – Seleção de alunos para a frequência dos refeitórios; VI – Cálculo do preço da ração diária individual; VII – Aquisição de gêneros e IX – Da escolha do regime; X – Cantina Escolar e XI – Período de funcionamento dos refeitórios e cantinas.

Em 1961, por meio da Lei 6.052<sup>11</sup>, de 03 de fevereiro, o

---

<sup>11</sup> A lei 6052/61 foi regulamentada por meio do Decreto Estadual N° 38.643, de 27 de junho de 1961, e no título sétimo que trata “Dos Serviços de Saúde e de Alimentação das Escolas”, está descrito: no artigo 126, os estabelecimentos de Ensino Industrial e de Economia e de Artes Aplicadas deverão dispor de um serviço de saúde que lhes assegure condições adequadas de higiene escolar; no artigo 127, as atividades médicas na escola deverão incluir: 1) exame médico do aluno, de forma a verificar sua adaptação física ao curso pretendido, 2) controle médico periódico do aluno, durante sua vida escolar, para acompanhá-lo em seu desenvolvimento e em seu ajustamento aos trabalhos escolares, 3) assistência médica ao aluno em regime de internato; 4) verificação das condições higiênico-sanitárias dos locais de ensino e dependências escolares, 5) apreciação, do ponto de vista médico, da organização das colônias de férias, 6) entrosamento das atividades médico-escolares do estabelecimento de ensino com as dos departamentos, centros de saúde, hospitais, clínicas e serviços que com elas se relacionem; 7) incumbência de ministrar aulas, palestras ou instruções sobre assuntos médicos na falta de professores designados para esse fim, 8) colaboração nas atividades de alimentação do estabelecimento e nos moldes prescritos pelo órgão competente; no artigo 128, Cada estabelecimento de Ensino Industrial ou de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas disporá de serviços de assistência dentária e de outros tipos de serviço assistenciais, de acordo com a legislação específica sobre a matéria; artigo 129, cada estabelecimento de ensino providenciará a instalação de cozinha e de refeitório, quando os alunos permanecerem na escola por período superior a 6 horas diárias ou quando a distribuição dos trabalhos escolares assim exigir, § 1º - os alunos pagarão a refeição consoante a tabela a ser organizada pela escola, previamente aprovada pelo Departamento de Ensino Profissional, em escala, em escala de preços decrescentes, de acordo com as condições econômicas dos alunos, § 2º - o critério de enquadramento do aluno na tabela

Departamento de Ensino Profissional reorganizou os setores dos Serviços Técnicos e Pedagógicos, ficando responsável pela Educação Doméstica no Setor de Cultura Técnica Industrial a professora Celina de Moraes Passos. Enquanto que, no Setor de Alimentação e Higiene Escolar, como responsável, substituindo Francisco Pompêo do Amaral, ficou o médico Emiliano Nóbrega, e os subsetores de Alimentação e Nutrição e de Pesquisas e Ensino da Alimentação ficaram sob a responsabilidade da professora Yonne Cintra de Souza, que em um artigo relatou o funcionamento dos refeitórios escolares:

O trabalho técnico de Higiene Alimentar consiste no planejamento e controle do programa de nutrição, orientação das atividades das dietistas encarregadas da elaboração de regimes alimentares adequados para alunos normais ou subnutridos e controle dos resultados obtidos. [...]O problema da assistência alimentar nos estabelecimentos de ensino implica por vezes, serias dificuldades. Em primeiro lugar, porque não é possível fornecer alimentos a todos os alunos indistintamente, dada a exiguidade das verbas. E segundo lugar, porque não seria de qualquer maneira aconselhável proceder assim, uma vez que o Estado só deve assistir aos estudantes que procedem de famílias que não dispõem de meios suficientes para prover a própria subsistência ou aos que por qualquer motivo, se encontrem em dificuldades para obter alimentação conveniente, quando impossibilitados de estarem em suas casas no momento de refeições. Com o objetivo de melhor entender os alunos que frequentam às escolas subordinadas ao Departamento de Ensino Profissional, o Subsetor de Alimentação classificou-os em três grupos. O primeiro constitui-se de alunos internos, bolsistas de Estado, o segundo, de alunos considerados desnutridos segundo critério adotado pelo Serviço e o terceiro de

---

de preços das refeições será determinado por uma comissão composta de um funcionário indicado pelo Diretor, da Dietista e do Orientador Educacional ou Assistente Social, § 3º - qualquer funcionário do estabelecimento ou estranho a ele que tomar refeições pagará, pelo menos, o preço de custo total de cada refeição; artigo 130, a orientação e o controle dos serviços de alimentação nas escolas caberá a Dietista ou Nutricionista e de acordo com instruções do Departamento de Ensino Profissional. (Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2012. Disponível em: <file://I:\decretos\ n\_38\_643, de 27\_06\_1961.htm>. Acesso em 10 set. 2012.)

alunos externos. Os estudantes classificados no primeiro grupo, fazem gratuitamente todas as suas refeições na escola; os do segundo grupo, recebem alimentação de conformidade com as suas necessidades, até que sua normalidade física seja alcançada. A exclusão do regime, não significa perda do peso adquirido, uma vez que esses alunos poderão continuar a receber a mais importante de suas refeições na escola e levando-se ainda em conta que terão sido submetidos a um processo de educação alimentar; os alunos normais externos constituem o terceiro grupo, pagando por suas refeições uma cota estabelecida de acordo com as possibilidades de suas famílias. Essa cota é calculada de acordo com as informações sobre condições econômicas das referidas famílias colhidas por ocasião da matrícula do aluno no estabelecimento. Visando assegurar melhor assistência alimentar aos alunos, o Subsetor de Alimentação e Nutrição tem colaborado com outros setores do Departamento, promovendo à seleção dos alimentos a serem consumidos nas diversas unidades, organizando quadros estatísticos para aquisição e distribuição de gêneros. (SOUZA, 1961)

A produção de refeições e lanches que foram fornecidos aos estudantes nas escolas subordinadas ao Departamento de Ensino Profissional, no período de 1943 a 1961 estão apresentadas no quadro I. (LAURINDO, 1962, v. 1, p. 244)

Francisco Pompêo do Amaral era um profissional articulado politicamente com as associações de classe. Como médico foi um dos trinta membros titulares da Sociedade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, e na revista desta sociedade publicou diversos artigos no seu campo de atuação. Com a população, se articulou por meio de suas matérias jornalísticas sobre alimentação e nutrição publicadas na imprensa. Após a sua aposentadoria no Departamento de Ensino Profissional, em janeiro de 1961, este médico continuou atuando no campo da alimentação e nutrição e escrevendo artigos para revistas conceituadas, sendo eleito como membro correspondente nacional<sup>12</sup> da Academia Nacional de Medicina, em 30 de junho de 1969.

---

<sup>12</sup> Ficha de Membro Correspondente Nacional, eleito em 30 de junho de 1960, na especialidade Clínica Médica, e empossado na sessão de 30 de junho de 1969. (Acervo da Academia Nacional de Medicina, no Rio de Janeiro/RJ, em 2011).

**Quadro I –** Números de refeições e lanches fornecidos nas escolas do Departamento do Ensino Profissional do Estado de São Paulo (1943 – 1961)

<b>Ano</b>	<b>Escolas Técnicas, Industriais e Agrícolas (até 1955) Refeições fornecidas</b>	<b>Escolas Artesanais (antigos cursos Práticos de Ensino Profissional) Lanches Fornecidos</b>
1943	327.635	-
1944	410.405	-
1945	642.057	-
1946	514.564	-
1947	469.847	-
1948	896.330	-
1949	610.799	17.790
1950	831.841	48.274
1951	1.002.908	71.946
1952	987.669	89.952
1953	1.051.139	107.896
1954	1.146.117	86.235
1955	872.082	100.878
1956	724.147	130.000
1957	689.515	106.955
1958	801.995	83.572
1959	653.778	68.427
1960	760.418	64.562
1961	728.102	166.634
<b>Total</b>	<b>14.119.348</b>	<b>1.143.121</b>

## Concluindo

No presente pode-se afirmar que da mesma forma que as escolas dispõem de bibliotecas com profissionais especializados, bibliotecários para orientar estudantes em estudos e pesquisas empregando os livros como material didático, os refeitórios escolares deveriam ser instituídos nas escolas para promover a alimentação saudável. A alimentação correta está relacionada com o desempenho intelectual do estudante e instituída na escola poderá contribuir para mudanças nos hábitos alimentares da comunidade, principalmente se envolver os profissionais do campo da alimentação e nutrição.

O depoimento de Neide Gaudenci de Sá ao Jornal NUTRI-NEW, em 1989, durante a comemoração do cinquentenário do curso Técnico em Nutrição e Dietética, originário do curso de Auxiliares em Alimentação, demonstra o seu orgulho e decepção ao dizer que:

Durante os seus 50 anos de existência, as alunas e professores da Carlos de Campos desenvolveram importantes trabalhos, inclusive de pesquisa, que são utilizados até hoje pelos organismos interessados nas questões relativas à nutrição. Segundo Neide de Sá – em 1941 através de pesquisas, identificaram a ração média do paulista, e este trabalho vem sendo realizado a cada cinco anos. E, desde 1942, a escola acompanha o custo da alimentação na cidade de São Paulo. Este e outros trabalhos que foram e ainda são desenvolvidos na Carlos de Campos são muito importantes, pois retratam hábitos alimentares e as possibilidades econômicas de uma população e deveriam fazer parte de uma política nacional de alimentação. Ao mesmo tempo em que a ex-professora Neide relembra com orgulho a trajetória do Curso de Nutrição, não deixa de demonstrar muita decepção ao informar que o - Refeitório Modelo – da Carlos de Campos – o grande laboratório nutricional está fechado desde 1986 por falta de verbas. É muito difícil entender esse verdadeiro descaso. Assim como uma faculdade de medicina necessita de um hospital, um curso de nutrição necessita de um refeitório e o existente na Carlos de Campos era excepcional, pois fornecia alimentação para alunos e assistia os classificados como desnutridos. Esses alunos passavam a receber 3 refeições diárias até atingirem o peso ideal. É difícil entender, não é mesmo? Questiona e lamenta Neide de Sá.

Em 2009, a sanção da Lei Federal Nº 11.947, de 16 de junho, trouxe novos avanços para o Programa Nacional de Alimentação Escolar, com a extensão do programa para toda a rede pública de educação básica e de jovens e adultos e a garantia de que 30% dos repasses do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação sejam investidos na aquisição de produtos da agricultura familiar. No artigo 2º, dessa lei, que trata das diretrizes da alimentação escolar, o inciso segundo cita a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Presidência da República. Vice-Presidência da República. **Atendimento da Alimentação Escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.** Lei No 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <http://www.leidireto.com.br/imprimir.php?fonte=lei/11947>. Acesso em: 12 jun. 2012.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. Contribuição de Debbble Smaíra Pasotti para a pesquisa histórica no campo da alimentação e nutrição no Brasil. **Simpósio Iberoamericano História, Educação, Patrimônio Educativo**, promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Cultura Escolar e Cidadania (CIVILIS) da Faculdade de Educação da UNICAMP, em Campinas/SP, de 28 a 30 de maio de 2012.

---

\_\_\_\_\_. Francisco Pompêo do Amaral: professor de dietética y autor de la política alimentar en Brasil. **XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación – Arte y Oficio de enseñar dos siglos de perspectiva histórica**, promovido pela Sociedad Española de Historia de la Educación, em Burgo de Osma, Espanha. (publicado em livro), de 13 de julho de 2011.

---

\_\_\_\_\_. A trajetória administrativa de Horácio da Silveira na primeira Superintendência da Educação Profissional em São Paulo (1934 a 1947). In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de (org). **Cultura, saberes e práticas.** Memórias e História da Educação Profissional. Centro Paula Souza. São Paulo. Imprensa Oficial, 2011a, 336p.

- \_\_\_\_\_. Francisco Pompêo do Amaral: educação e alimentação do povo brasileiro (1939 a 1945). **XXVIII Congresso da Associação Latinoamericana de Sociologia**, em Recife/PE, 08 de setembro de 2011b.
- \_\_\_\_\_. Dispensário de Puericultura: Escola Profissional Feminina na Assistência e Proteção à Infância. **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação “Percurso e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação”**, Uberlândia-MG, em abril de 2006.
- CBN. Congresso Brasileiro de Nutricionista. **Anais do II Congresso Brasileiro de Nutricionistas**, em São Paulo, em julho de 1962, 126p.
- FREITAS, Zoraide Rocha de. **História do Ensino Profissional no Brasil**. São Paulo, 1954, 387p.
- JORNAL NUTRINEW. “Carlos de Campos” organiza uma grande festa para comemorar os 50 anos do Curso de Nutrição. Junho, 1989, p.5.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, 2001. n° 1, p. 10.
- LAURINDO, Arnaldo. **50 anos de Educação Profissional**. Estado de São Paulo. 1911 a 1961. 1ª Ed. São Paulo: Editora Gráfica Irmãos Andrioli S.A., 1962, 428p.
- LIMA, Eronides da Silva. **Mal de Fome, e não de Raça**. Gênese, constituição e ação política da educação alimentar no Brasil 1934 – 1946. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000, 285p.
- MEIHY, José Carlos Sebe. **HOLANDA, Fabíola. História oral: como fazer, como pensar**. 1ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007, 175p.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ALVES, Julia Falivene (org.). Contribuição à Pesquisa do Ensino Técnico no Estado de São Paulo: **Inventário de Fontes Documentais**. Centro Paula Souza. 1ª Ed. São Paulo: Imprensa Oficial, 2002, 197p.
- NOBREGA, Emiliano. Serviço Médico do Departamento de Ensino Profissional. **Revista do Professor**, out-dez, 1961, p.34.
- PASSOS, Celina de Moraes. **Noções sobre Química Alimentar**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938, 165p.
- POMPÊO DO AMARAL, Francisco. **Trabalhos e títulos do Doutor Fran-**

cisco Pompêo do Amaral, para concorrer a membro correspondente nacional, de 04 de agosto de 1963. Disponível em: Acervo do Arquivo da Academia Nacional de Medicina. Rio de Janeiro. Acesso em: 16 mai. 2011.

\_\_\_\_\_. **Cursos de Dietética**. Organizado e inaugurado pela Superintendência do Ensino Profissional. 1ª Ed. Santos: Edição Oficina Dona Escolástica Rosa, de maio de 1939, 158p.

\_\_\_\_\_. **A Alimentação em São Paulo no período 1940 – 1951**. Prêmio Nacional de Alimentação em 1954. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Companhia Liverte Industrial, 1960, 221p.

SAPS. Serviço de Alimentação da Previdência Social. **Boletim do SAPS**. Rio de Janeiro. Nº 11, setembro, 1945, p. 29

PMSP. **PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**. O Programa na Cidade: do passado ao presente! Disponível em: <http://portal-sme.sp.gov.br/Projetos/sitemerenda/anomimosistema...> Acesso em 10 set. 2012.

SILVEIRA, Horácio Augusto. **3ª Conferência Nacional de Educação**. Escola Profissional Carlos de Campos, 7 de Setembro de 1929.

SOUZA, Yonne Cintra de. Subsetor de Alimentação e Nutrição do Departamento de Ensino. **Revista do Professor**, out-dez, p.38.

VIÑAO, A. Relatos e Relações Autobiográficas de Professores e Mestres. In: MENEZES, M. C. (org.) **Educação, Memória, História – Possibilidades, Leituras**, Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 333 - 373.



# SEMPRE AMIGAS: AS ALUNAS DA PROFESSORA DE TRABALHOS MANUAIS MARCOLINA CÉSAR CAMPOS

**Lucia da Silva Teixeira<sup>1</sup>**  
**Cilmara Aparecida Ribeiro<sup>1 2</sup>**  
**Patrícia Campos Magalhães<sup>1</sup>**

1. Escola Técnica João Gomes de Araújo.  
2. Faculdade de Tecnologia de Guaratinguetá  
do Centro Paula Souza

---

## INTRODUÇÃO

Durante o ano de 2010, iniciamos o projeto de resgate da história da Escola Técnica Estadual João Gomes de Araújo, desenvolvendo pesquisas no acervo da própria escola, no jornal “Tribuna do Norte” de Pindamonhangaba, e principalmente, nos relatos das ex-alunas das turmas femininas da escola que estudaram nos anos 1950 e 1960, observamos como referência por diversas vezes sobre a figura da professora Marcolina César Campos, de Trabalhos Manuais e Economia Doméstica. Elas citavam os trabalhos feitos em tricô, crochê, costura e as receitas culinárias passadas pela professora. Considerada rigorosa, está presente na memória de suas alunas, que relatam um tempo em que a educação era diferente para homens e mulheres. Nas aulas de Economia Doméstica, a professora ensinava etiqueta social, dando destaque de como a mulher deveria se portar na sociedade, e noções de higiene pessoal e íntima.

Os trabalhos tinham que ser impecáveis, caso contrário, ela desmanchava e mandava refazê-los. A sua matéria era responsável pela reprovação de várias alunas. Na época, as salas eram ambientes, e os alunos iam à sala do professor, as meninas tinham suas aulas

com a professora Marcolina, na sala onde hoje funciona a cantina da escola. Os meninos tinham aulas nas salas masculinas com o professor Del Mônico. Um dado interessante nessa pesquisa é o fato de que, a partir de 1962, a professora manteve um grupo de estudos de trabalhos manuais em sua residência. Com encontros semanais, que duraram mais de quarenta anos, e com a morte da renomada professora, ocorrida em 2006, o grupo se reorganizou, e desde então, as ex-alunas continuam se encontrando semanalmente, na residência de dona Helena Camargo Mathias. Um espaço de recordação e trocas de receitas sobre trabalhos manuais. É sobre o trabalho da professora Marcolina, e seu grupo de amigas, que desenvolvemos esta pesquisa.

A professora Marcolina César Campos nasceu na cidade de Lagoinha no estado de São Paulo, em 01 de julho 1920. Formou-se professora pelo Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, em Itú, em São Paulo. Em 1939, tornou-se substituta interina na Escola Feminina de Lagoinha em Cunha. Ainda neste ano, atuou na Escola Mista de Bela Vista em Cunha, na Escola Mista do Faxinal e na Escola Mista da Ponte Nova. Em 1940, atuou na Escola Mista da Catioca, em Cunha. Posteriormente, foi removida para o Grupo Escolar Engenheiro Clay Presgrave do Amaral, em Itanhaém. Passou ainda por diversas escolas, como a Escola Mista da Fazenda São Caetano, em Piraju. De 1941 até 1943, lecionou na Escola Mista da Fazenda São José. Em 1943, lecionou por dois anos em Ipaçu. Em 1945 foi para Xavantes, no Grupo Escolar Canitar. Chegou em 1946, em Itariri, e em 1947 até março de 1948, iniciou exercício na cidade de Areias, no Grupo Escolar Barão de Bocaina. No final desse ano, foi nomeada para exercer o cargo de Professora Secundária de Trabalhos Manuais e Economia Doméstica.

De 1948 até 1951, trabalhou no Curso Primário, Anexo a Escola Normal e Ginásio Estadual Jacareí. Em agosto de 1951, foi transferida para o Colégio Estadual e Escola Normal João Gomes de Araújo. Graças a suas aptidões com trabalhos manuais, prestou um concurso público, em 1951, adquirindo o direito de licenciatura em Trabalhos Manuais e Economia Doméstica.

A professora Marcolina aposentou-se no ano de 1966, após 27 anos de efetivo exercício da profissão, continuou a trabalhar junto ao Núcleo Ferroviário até 1970, quando deixou as atividades ex-

ternas. Mas continuou a trabalhar como professora particular por mais de quarenta anos, várias ex-alunas passaram a tomar parte do grupo de alunas, que se reuniam semanalmente, para o aprendizado de diversas técnicas de trabalhos manuais.

Essa professora utilizava como fonte de trabalho, uma revista de origem mexicana, a “La Familia”, de 1952, que era vendida nas bancas de jornal. Ela juntava vários números, e mandava encadernar. Esse material se encontra, até hoje, na posse de sua família. A revista abordava vários temas como: receitas culinárias, etiqueta, tricô, crochê, costura, cuidados com a criança e etc. Nas aulas de costura as alunas aprendiam os diversos pontos, todos feitos à mão. Os cadernos de amostras eram avaliados, e a prova era prática. A professora determinava uma amostra, que deveria ser feita em sua presença no dia da prova, tudo era avaliado nos seus mínimos detalhes. As aulas de culinária eram teóricas, por falta de laboratório na escola. As alunas recebiam as receitas e eram orientadas a fazerem as receitas em casa. Não havia cobrança da produção dos pratos. Mas muitas delas relatavam a feitura desses pratos nas aulas seguintes.

Em 1997 um grande sonho da professora Marcolina foi realizado, com a publicação de um livro, na cidade, era um livro de coletânea das principais receitas utilizadas e selecionadas pela professora, com o objetivo de arrecadar fundos para as obras sociais, nas quais a professora Marcolina estava envolvida. Segundo as nossas pesquisas, a professora desenvolvia um trabalho com a senhora Amélia Avelar. Durante o ano ela produzia diversos trabalhos artesanais, principalmente de tricô e crochê, que depois eram vendidos em um bazar frequentado por senhoras da sociedade local. O objetivo era reverter o dinheiro arrecadado para o “Lar de Velhos Santa Terezinha”. Outro trabalho social, do qual a professora participou, era feito com Dona Iolanda Imediato. Os trabalhos artesanais produzidos, por ela, eram vendidos para arrecadar dinheiro, e ajudou na construção de casas, em um bairro de gente simples da cidade, chamado Castor Lira.

Durante as pesquisas feitas, descobrimos um requerimento na escola, no prontuário da professora Marcolina César Campos, em que a mesma solicitava ao Diretor Geral da Secretaria de Educação, os benefícios da Lei nº 5.135 de 07 de janeiro de 1959, onde ela re-

lata ter participado em sua unidade escolar, em benefício do esforço de Guerra, no período de 22 de julho de 1942 a 07 de maio de 1945. A referida lei, dizia que os benefícios seriam aplicados aos oficiais e praças da força pública, componentes da Guarda Civil e funcionários civis. Não existe reposta a esta reivindicação na documentação, e a própria família não soube esclarecer essa reivindicação.

É sobre as aulas particulares de artesanato, dadas a partir do ano de 1962, que focamos o trabalho, cuja temática foi “Sempre Amigas”. Um grupo fiel de alunas passou a frequentar a residência da professora, todas as quintas feiras, eram momentos de confraternização e produção de artesanato. Isso aconteceu desde 1962 até o mês de dezembro de 2005, só interrompido, meses antes, quando a professora Marcolina veio a falecer, em 17 de junho de 2006.

Dona Helena Camargo, em 1962, foi à primeira aluna a receber aulas particulares, na residência da professora. Hoje em dia, seis dessas alunas, se encontram em sua casa, agora todas as sextas-feiras, mantendo a tradição de produção de trabalhos manuais, do café da tarde com os quitutes, levados por cada uma delas. E de troca e aprendizado de novos trabalhos, da conversa gostosa semanal, que elas têm nesses encontros. Enquanto foi viva a Dona Marcolina era homenageada, todos os anos, no dia 15 de outubro, quando o grupo de alunas se reunia com ela, e iam almoçar juntas para comemorarem o Dia do Mestre.

As ex-alunas da professora Marcolina, que fazem parte do grupo Sempre Amigas são: Maria Helena Camargo Mathias, oitenta e um anos, professora aposentada que passou a frequentar o grupo, em 1962, sendo a primeira aluna das aulas particulares da dona Marcolina. Na sua residência é onde se realiza atualmente o encontro das amigas, elas se reúnem agora todas as sextas-feiras.

Suzana Maria Santoro, setenta e três anos, diretora aposentada, foi aluna da dona Marcolina, no ginásio estadual de 1950 até 1953, e na escola normal, de 1954 até 1956. Apesar de ser amiga do grupo, há muito tempo, só passou a fazer parte do grupo de amigas, na década de 90. Por achar que os trabalhos manuais, não tinham muito a ver com ela, custou a descobrir as suas habilidades. Até hoje, frequenta o grupo, fazendo trabalhos lindíssimos.

Maria Célia Santos Braga, setenta e sete anos, professora aposentada, foi aluna da dona Marcolina, no ginásio da escola de 1949 até 1952, e da escola normal, de 1953 até 1955, muito apegada à professora Marcolina. Na década de 60, passou a fazer parte do grupo das amigas, até hoje, guarda com carinho diversos trabalhos feitos pela mestra.

Maria José Lima Gedelha, oitenta anos, professora primária aposentada, quando veio morar na cidade de Pindamonhangaba, passou a fazer parte do grupo das amigas. A partir do final da década de 90 e, até hoje, frequenta o grupo.

A professora de português, Terezinha Zenita Novaes Braga Schmidt trabalhou na Escola Técnica Estadual João Gomes de Araújo, de 1956 até 1970, período em que se tornou amiga da professora Marcolina. Mais tarde, passou a fazer parte do grupo das amigas. A dona Terezinha, é irmã de uma ex-professora de música da escola, Cynira Novaes Braga, que fez história durante o mesmo período da professora Marcolina. Por dirigir o coral, que conquistou muitos prêmios no estado de São Paulo, e fora dele, ela é carinhosamente lembrada por todos como irmã Cecília, nome adotado ao se tornar freira.

No grupo de amigas ainda temos a senhora Maritereza Tavares Nogueira que passou a fazer parte do grupo, na década de 80. Maria Cirene Teberga Norberta, professora aposentada, apesar de não fazer parte do grupo denominado “Sempre Amigas”, tem uma importância nesta história, porque se tornou grande amiga, nos últimos anos de vida da professora Marcolina. Ela foi sua aluna na escola, durante o período de 1961 a 1965, da 5ª à 8ª série, e 1966, primeiro ano normal, chegou a fazer parte das aulas particulares de artesanato na casa da professora. Até hoje, guarda muitos trabalhos feitos durante este período, inclusive nos mostrando um caderno com as amostras das aulas de costura. Alguns trabalhos manuais, feitos nas aulas particulares. Mostrou e nos cedeu uma camiseta da escola, de 1968. Na época, denominada Instituto de Educação João Gomes de Araújo, traz as assinaturas de colegas e professoras do curso normal. Em 2008, esses mesmos personagens se reencontraram e assinaram novamente esta camiseta.

## Objetivo

O objetivo do presente artigo é o mostrar o resgate histórico da disciplina “Trabalhos Manuais e Economia Doméstica”, ministrada pela professora Marcolina César Campos, na década de 1950 a 1960, para as alunas do ginásio e escola Normal da Escola Técnica Estadual João Gomes de Araújo, de Pindamonhangaba, por meio da história oral. Os relatos de ex-alunas da professora, e os documentos arquivados na escola, propiciaram conhecer o grupo de Amigas da professora, que desde 1962 e até hoje, se reúnem para desenvolver trabalhos manuais, trocar receitas culinárias e conversar sobre suas vidas. Enfim, continuar suas histórias.

## Metodologia

A partir do ano de 2010, iniciamos o projeto de resgate histórico da história da Escola Técnica Estadual João Gomes de Araújo, de Pindamonhangaba. Nós tivemos a oportunidade de conhecer personagens marcantes da vida da cidade e da escola. Dentre eles, um nos chamou atenção, era a personalidade marcante, relatada pelas ex-alunas dos cursos desenvolvidos na escola de uma professora.

Surgiu, então, o interesse inicial, de pesquisarmos mais a fundo o trabalho da professora Marcolina César Campos. Chamou-nos a atenção, a história de um grupo de senhoras, ex-alunas na Escola João Gomes de Araújo. Uma professora, que começou a se reunir com a professora Marcolina, em sua residência, para ter aulas de Trabalhos Manuais.

Foram várias as pessoas, que se tornaram alunas particulares da professora, mas seis dessas senhoras, até hoje, se reúnem semanalmente, para tomar um café, trocar receitas culinárias, pontos de bordado, tricô e crochê e contar histórias da vida. Para localizarmos essas pessoas, fizemos contato com a família da professora Marcolina. Nós obtivemos telefones de algumas delas, e entramos em contato para conhecê-las. De início foi difícil, pois neste ano, algumas delas tiveram problemas de saúde, que inviabilizaram este encontro rapidamente. E que só se tornou efetivo a partir do mês de março desse ano.

Enquanto isso, fomos pesquisar no acervo da escola o prontuário da professora, de onde tivemos informações valiosas sobre a

sua trajetória no magistério estadual de São Paulo, de 1939 até 1966. Durante este período, tivemos acesso também à residência de alguns familiares, principalmente a senhora Vandira, irmã da dona Marcolina, que nos contou diversas histórias da professora, e nos forneceu alguns cadernos de receitas, a encadernação de uma revista mexicana chamada “La Família”, e até um livro, e vídeo de lançamento de um livro de receitas, feito na cidade pela professora Marcolina.

A professora Lucia Teixeira da Silva foi conhecer a ex-aluna, e amiga de muitos anos da dona Marcolina, Maria Cirene Teberga Norberta, que apesar de não fazer parte do grupo das “Seis Amigas” nos forneceu muitas informações sobre o trabalho da professora.

A professora Lucia da Silva Teixeira decidiu desenvolver uma aula prática no Laboratório de Nutrição e Dietética, com o auxílio da professora Mariane Carmona Géia, sobre molhos.

A seguir, o menu desenvolvido na escola: inicialmente, apresentamos o projeto aos alunos do segundo ciclo do curso Técnico em Nutrição e Dietética. O projeto foi aceito com grande entusiasmo e a turma foi dividida em quatro grupos, com o tema da aula “molhos”. Foi feita uma pesquisa no livro da professora Marcolina, e ficou decidido que o cardápio seria composto de: - um prato principal, escolhido o “Músculo ao molho rico”; - outro grupo ficou responsável pela guarnição, para isto foi escolhido o “Macarrão com molho de cogumelos”; - foi sugerida uma “Salada composta de folhas e legumes ao molho rosado” e; - a sobremesa foi um bolo chamado “Bolo Amor aos Pedacos”, feito com um molho de laranja.

Finalmente, fomos recebidas em um dos encontros das “Seis Amigas”, no dia 18 de abril de 2012, participamos desse encontro, onde tomamos o café da tarde, e conhecemos o universo dessas senhoras. Foram nos apresentados diversos trabalhos feitos pelo grupo e conhecemos diversas histórias vividas por elas.

## Resultados e Discussão

O levantamento da história de vida da professora Marcolina César Campos, nos permitiu conhecer o perfil de uma professora,

que era uma profissional de grande saber. Era rígida em seu trabalho, pois exigia de seus alunos atitudes em sala, bem como, a qualidade extrema do trabalho de suas alunas. O grupo das “Sempre Amigas”, até hoje se mantém, pelos laços estabelecidos no trabalho dedicado da professora Marcolina, que soube agregar em torno dela, senhoras, que até hoje nos dão lições de vida. Foram extremamente favoráveis a este trabalho, pois nos foi revelado à forma de trabalho desenvolvida pela professora em suas aulas.

Nós participamos da reunião das amigas, e estamos sempre em contato, enviando e recebendo notícias. Foi desenvolvida uma aula prática no curso Técnico em Nutrição e Dietética sobre molhos com receitas de uma publicação da professora Marcolina, onde tivemos a oportunidade de fazer a ficha técnica relacionando os custos, o valor nutricional, e a avaliação sensorial de cada receita. Pedimos para os grupos que analisassem as receitas, e fizessem alterações, se fossem necessárias, adaptando-as ao que é praticado nos dias de hoje. Somente dois grupos acharam que poderiam fazer alguma modificação na receita inicial. Na receita do bolo, a única mudança seria o uso da batedeira de bolos, pela praticidade que representa nos dias de hoje. Na mistura do glâçucar com o suco de laranja, levariam ao fogo para dar uma consistência cremosa a mistura. No macarrão ao molho de cogumelos, elas diminuiriam a quantidade de manteiga, consideraram que 200g é excessivo, e no lugar da água, usariam um leite desnatado para ficar mais saboroso e nutritivo. Todo o resultado do trabalho foi apresentado à turma do curso para uma avaliação final. O quadro I apresenta os resultados da análise nutricional elaborada para a receita do bolo de laranja “Amor em Pedacos”, realizada pelo grupo da turma do 2ºB do curso Técnico em Nutrição e Dietética, composto pelas alunas: Isabella Correa, Jaqueline Alves, Mariana Veiga, Vanessa Lemes.

Nos arquivos da escola foi feita uma pesquisa sobre a vida profissional da professora, desde 1939 até 1966. O trabalho foi apresentado no início de maio desse ano, no Clube de Memórias XII promovido pelo Centro Paula Souza, resgatando parte desta história, e apresentando-a aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional (GEPEMHEP). Durante a “Semana Paulo Freire” no aniversário da escola, tivemos um cantinho do Centro de Memória, onde foi divulgado o Projeto “Sempre Amigas”.

## Quadro I: Análise nutricional da receita de bolo de laranja “Amor em Pedacos”

	Quantidade	P (g)	L (g)	G (g)	Vit. A (RE)	Ca (mg)	Fe (mg)
Açúcar	273,6	0	0	273,32	0	2,73	0,16
Farinha de trigo	187,5	17,62	2,43	145,68	0	262,5	3,75
Pó Royal	40	2,08	-	15,12	0	452	-
Manteiga	66,6	0,59	54,01	0,06	502,16	15,98	0,10
Leite	200 ml	6,4	7	9,2	38,4	436	0,58
Ovos	225	28,12	22,5	2,76	429,75	110,25	3,24
Glaçucar	200	-	-	200	-	-	-
Laranja	140	1,31	0,16	16,52	28,7	56	0,14

Fonte: Livro de receitas de Marcolina César Campos, em 1997.

## Conclusão

A pesquisa realizada no projeto “Sempre Amigas”, nos revelou a importância de uma professora de Trabalhos Manuais e Economia Doméstica durante o período de 1951 até 1966, na Escola Técnica Estadual João Gomes de Araújo, que neste ano comemorou 81 anos desenvolvendo um trabalho altamente qualificado na cidade de Pindamonhangaba.

Foi muito gratificante conhecer a história da professora Marcolina César Campos, pela figura disciplinadora, e dedicada, que até hoje é admirada pelas suas ex-alunas. Ela dava aulas de costura, crochê, tricô, passava receitas culinárias, falava de cuidados de higiene pessoal, e tinha uma grande preocupação com a etiqueta à mesa e em sociedade. Conhecimentos esses, que até hoje são lembrados por quem teve a oportunidade de conhecer o seu trabalho. Os cadernos de amostras com os diversos pontos de artesanato

apresentados em aula são lembrados até hoje com muito carinho. Após sua aposentadoria, voltou ao trabalho em 1969, no Núcleo Ferroviário da cidade, onde ficou por mais um ano. Mesmo aposentada, continuou lecionando trabalhos manuais em sua residência, semanalmente, às quintas-feiras se encontrava com um grupo de ex-alunas. Na época, já amigas, para trocarem receitas culinárias e aprenderem novas receitas de tricô e crochê, tomarem o café da tarde, com os quitutes levados por cada uma delas.

A tradição ficou, e, mesmo após a morte da professora Marcolina, em 2006, o grupo composto de Helena, Célia, Suzana, Terezinha, Maria José e Maritereza, continua se reunindo, trocando receitas culinárias, aprendendo novos pontos de tricô e crochê, tomando o café da tarde, enfim lembrando e vivendo novas histórias. A nossa pesquisa permitiu que conhecêssemos várias pessoas da cidade de Pindamonhangaba, que se destacaram na realização de seus trabalhos. Com esta divulgação estamos dando a nossa contribuição, para que essas histórias fiquem perpetuadas no contexto histórico de nossa cidade, permitindo que elas sejam conhecidas pelas novas gerações, para que elas tenham a oportunidade de conhecer grandes educadores que fazem a história de nosso país.

## REFERÊNCIAS

### Fontes primárias:

Acervo da Escola Técnica João Gomes de Araújo – 2012

Acervo pessoal da Professora Marcolina César Campos - 2012

Revista La Família - nº 400, 404, 406, 414 e 418 – Ano 1952.

Livro de Receitas da Professora Marcolina César Campos – Ano 1997. Disponível em: <hppt://www.agoravale.com.br>. Acesso em 04 jun. 2012.

### Fontes orais:

NORBERTA, Cirene Monteiro Teberga. **Entrevistada por Lucia da Silva Teixeira, em Pindamonhangaba/SP**, Brasil, em 14 de março de 2012.

- MATHIAS, Maria Helena Camargo. Entrevistada por Lucia da Silva Teixeira e Patrícia Campos Magalhães, em Pindamonhangaba/SP, Brasil, em 11 de abril de 2012.
- SANTORO, Suzana. Entrevistada por Lucia da Silva Teixeira e Patrícia Campos Magalhães, em Pindamonhangaba/SP, Brasil, em 11 de abril de 2012.
- GEDELHA, Maria José Lima. Entrevistada por Lucia da Silva Teixeira e Patrícia Campos Magalhães, em Pindamonhangaba/SP, Brasil, em 11 de abril de 2012.
- BRAGA, Maria Célia Santos. Entrevistada por Lucia da Silva Teixeira e Patrícia Campos Magalhães, em Pindamonhangaba/SP, Brasil, em 11 de abril de 2012.
- SCHMIDT, Terezinha Zenita Novaes Braga. Entrevistada por Lucia da Silva Teixeira e Patrícia Campos Magalhães, em Pindamonhangaba-SP, Brasil, em 11 de abril de 2012.



# A ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL ROSA PERRONE SCAVONE E AS EXPOSIÇÕES EDUCACIONAIS

**Anderson Wilker Sanfins<sup>1</sup>**

Escola Técnica Estadual Rosa Perrone Scavone  
do Centro Paula Souza  
Universidade São Francisco

---

A Escola Técnica Estadual Rosa Perrone Scavone, localizada na cidade de Itatiba, iniciou suas atividades em março de 1950, com cursos práticos profissionais de ajustagem mecânica, marcenaria e corte e costura, diferente das escolas mistas da cidade e do grupo escolar, a escola contava com oficinas, máquinas e equipamentos para as aulas praticas, o que despertava a atenção dos alunos para ambientes diferenciados da sala de aula.

Apresentamos inicialmente, um panorama histórico da escola Rosa Perrone Scavone, desde sua criação no final da década de 40 até a incorporação em 1994, pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), em todas essas décadas, a escola mudou constantemente sua denominação e ficou vinculada a vários órgãos governamentais.

Até dezembro de 1941, a organização do ensino industrial no Brasil era diferenciada e confusa. Havia as escolas de aprendizes

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação, na área de História, Historiografia e Ideias Educacionais da Universidade São Francisco, sob a orientação do Prof. Dr. Moysés Kuhlmann Júnior.

artífices, mantidas pelo Governo Federal, ensinando ofícios a menores que não trabalhavam, os estados mantinham suas próprias escolas industriais com diretrizes e critérios unificados, as instituições privadas mantinham escolas de aprendizes artífices, enfatizando seu papel assistencial, e as forças armadas tinham suas próprias instituições de ensino de ofícios, instaladas junto a fábricas de material bélico e estaleiros. (CUNHA, 2005c, p. 35)

A Reforma Capanema através da Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-lei N° 4.078, de 30 de janeiro de 1942) trouxe como principal inovação, o deslocamento de todo o ensino profissional para o grau médio, pois o curso primário passou a ter conteúdo geral. Esse deslocamento do ensino profissional para o grau médio tinha a função de permitir que a escola primária selecionasse os alunos mais “educáveis” para ingressar no ensino profissional. (CUNHA, 2005c, p. 36)

A Lei Orgânica de 1942 estabeleceu, pela primeira vez, preceitos gerais e uniformes para o ensino industrial em todo o país, definindo-o como um ramo do ensino médio, em paralelo com o ensino secundário, essa Lei representa a mais importante referência histórica para o ensino industrial. (BUFFA & NOSELLA, 1998, p. 69-71)

A criação da escola profissional na cidade de Itatiba se deu pela Lei Estadual N° 77, de 23 de fevereiro de 1948<sup>2</sup>, publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo de 25 de fevereiro de 1948,

---

<sup>2</sup> De acordo com Laurindo (1962, p. 212), “Leis: 1 - 77 de 23-2-1948: Cria Cursos Práticos de Ensino Profissional em Americana, Andradina, Apiaí, Assis, Atibaia, Avaré, Bananal, Barra Bonita, Barretos, Batatais, Bebedouro, Birigui, Bragança Paulista, Brotas, Caconde, Cafelândia, Capivari, Caraguatutuba, Catanduva, Charqueada, Cotia, Cruzeiro, Guaratinguetá, Ituverava, Jacaré, Joanópolis, Lorena, Marília, Mirassol, Mogi das Cruzes, Mogi Mirim, Monte Alto, Novo Horizonte, Orlândia, Ourinhos, Paraibuna, Pederneiras, Piedade, Pilar do Sul, Pirajú, Pirajuí, Porto Feliz, Presidente Prudente, Ribeira, Salto, Santa Bárbara d’Oeste, Santa Cruz do Rio Pardo, Santa Rita do Passa Quatro, São Caetano (distrito de Sto. André), São Joaquim, São Joaquim da Barra, São José do Rio Preto, São Miguel Arcanjo, São Roque, São Sebastião, São Vicente, Socorro, Sorocaba, Tabapuã, Tambaú, Taubaté, Tietê, Tupã, Ubatuba e Vila Bela (em n.º 73);cria, também, Escola Industriais em: Araraquara, Campinas, Indaiatuba, Jaboticabal, Mogi Mirim e Santo André; extingue o Núcleo de Ensino Profissional de Araraquara, e dá outras providências.” Porém de acordo com a Lei n.º 77 de 23 de fevereiro de 1948, publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo, no artigo 1º esta faltando as cidades de: Araçatuba, Ibitinga, Igarapava, Iguape, Ipaçu, Iporanga, Itápolis, Itatiba e Itú. O que configura uma falha de impressão no livro de Laurindo, com a ausência das cidades citadas.

com a denominação de “Cursos Práticos de Ensino Profissional de Itatiba”. Segue abaixo, a tabela I com as várias denominações da escola, de acordo com o ano e o ato legal.

**Tabela I - Denominações da atual Escola Técnica Estadual Rosa Perrone Scavone (1948 a 2012)**

<b>Ano</b>	<b>Denominação</b>	<b>Ato Legal</b>
1948	Cursos Práticos de Ensino Profissional de Itatiba	Lei nº 77 de 23 de fevereiro de 1948
1952	Cursos Práticos de Ensino Profissional de Itatiba – “Rosa Perrone Scavone”	Decreto nº 21.384 de 08 de maio de 1952
1954	Escola Artesanal “Rosa Perrone Scavone”	Decreto nº 23.227-E de 24 de março de 1954
1963	Escola Industrial “Rosa Perrone Scavone”	Decreto nº 41.895 de 30 de abril de 1963
1965	Ginásio Industrial Estadual “Rosa Perrone Scavone”	Decreto nº 44.533 de 18 de fevereiro de 1965
1975	Centro Estadual Interescolar “Rosa Perrone Scavone”	Decreto nº 7.400 de 30 de dezembro de 1975
1980	E.E.S.G. - Escola Estadual de Segundo Grau “Rosa Perrone Scavone”	não encontrada resolução ou decreto
1981	E.E.P.S.G. - Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau “Rosa Perrone Scavone”	Resolução Secretaria da Educação nº 85/81
1988	ETESG – Escola Técnica Estadual de Segundo Grau “Rosa Perrone Scavone”	Resolução Secretaria da Educação nº 39/88
1994	Transferência da ETESG – Escola Técnica Estadual de Segundo Grau “Rosa Perrone Scavone” para o CEETEPS. Posteriormente a escola foi denominada ETE e ETEC (Escola Técnica Estadual)	Decreto nº 37.735 de 27 de outubro de 1993. O decreto determina a transferência a partir de 1º de janeiro de 1994.

Com o Decreto Nº 23.227-E, de 24 de março de 1954, em seu artigo 1º, os Cursos Práticos de Ensino Profissional de Itatiba, passou a se denominar como Escola Artesanal.

LUCAS NOGUEIRA GARCEZ, GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, no uso de suas atribuições e de acordo com o disposto no parágrafo único do artigo 1.o da Lei n. 2.663, de 21 de janeiro do corrente ano, Decreta:

Artigo 1.o – Passam a funcionar como Escolas Artesanais os Cursos Práticos de Ensino Profissional, criados de acordo com o disposto no Decreto-lei n. 16.108, de 14 de setembro de 1946, nas cidades de Araçatuba, Assis, Bananal, Batatais, Barretos, Bebedouro, Birigui, Bragança Paulista, Caçapava, Catanduva, Guaratinguetá, Ibitinga, Igarapava, Iguape, Ipaucú, Itatiba, Marília, Mirassol, Orlândia, Ourinhos, Pirajuí, Porto Ferreira, Presidente Prudente, Promissão, Salto, Tietê e Tupã. (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, 30 mar 1954, p. 1).

Essa mudança de Cursos Práticos de Ensino Profissional Rosa Perrone Scavone de Itatiba, para Escola Artesanal Rosa Perrone Scavone, se deve para atender a Lei Nº 2.663, de 21 de janeiro de 1954, que em artigo 1º estabelece:

Artigo 1.o – Os atuais cursos práticos de ensino profissional, criados nos moldes do Decreto-lei n. 16.108, de 14 de setembro de 1946, ficam transformados em escolas artesanais ou escolas de iniciação agrícola.

Parágrafo único – Fica o Poder Executivo autorizado a atribuir, por decreto, aos referidos cursos, um dos tipos de estabelecimentos especificados no presente artigo, segundo plano elaborado pelo Departamento do Ensino Profissional. (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, 22 jan. 1954, p. 6)

Esta seria a primeira das várias alterações de denominação que a escola passaria. Nem mesmo as rápidas transformações tecnológicas podem explicar tamanha profusão legislativa, o ensino profissional/industrial persiste com o estigma da diferença, sua ligação imediata com o trabalho contrasta com seu desejo de aproximação dos cursos acadêmicos. A Lei Orgânica de 1942 tirou o ensino industrial do isolamento, permitindo-lhe uma parcial integração com o restante do sistema educacional. (BUFFA & NOSELLA, 1998, p. 75)

No estado de São Paulo, a Lei Nº 2.663, de 21 de janeiro de 1954, em seu artigo 8º revoga o Decreto-Lei Nº 16.108, de 14 de setembro de 1946, sendo que esse decreto tem duração de apenas oito anos, de 1946 a 1954. No âmbito administrativo estadual, a Superintendência do Ensino Profissional foi substituída pelo Departamento do Ensino Profissional, criado pela Lei Nº 1.069, de 22/06/1951. Segundo Laurindo (1962, p. 44), das Escolas Subordinadas a esse Departamento, o total de matrícula e concluintes da Escola Artesanal Rosa Perrone Scavone, no ano de 1961, está indicado na tabela I.

Pelos números apresentados acima, mesmo que o total de matrículas (1ª série) e de concluintes (última série) seja do mesmo ano, 1961, podemos verificar um número pequeno de formandos, caracterizando que os cursos tinham grandes taxas de evasão, que segundo Cunha (2005c, p. 153-154) tornavam os cursos básicos industriais caros e improdutivos, essa evasão era atribuída principalmente ao fato das famílias retirarem seus filhos da escola para ajudar no orçamento doméstico, quando já possuíam certos conhecimentos profissionais que os habilitassem a trabalhar. As taxas de evasão eram somadas às elevadas taxas de reprovação, à teia burocrática e à rigidez da lei orgânica do ensino industrial, que impedia a adaptação do ensino às transformações da economia.

Dos cursos apresentados, os cursos de Mecânica e de Corte e Costura, foram mantidos. Foi criado o curso de Educação Doméstica, e o Curso de Marcenaria foi extinto. Podemos analisar que a maior parte dos alunos, estava matriculada em cursos de “Ajustagem Mecânica”, em cursos ordinários, iniciação, continuação e complementar, devido a grande demanda de profissionais nas indústrias, para manutenção de máquinas mecânicas, principalmente nas indústrias têxteis. De acordo com Laurindo (1962), no ano de 1961 existiam no estado de São Paulo 40 Escolas Artesanais, destas, apenas seis (Itatiba, Bragança Paulista, Ourinhos, Barretos, Bebedouro e São Joaquim da Barra) possuíam nome de patrono ou patronese, as outras escolas eram denominadas através do nome da cidade no interior do estado e, do bairro no caso da capital.

**Tabela I** – Número de alunos matriculados e concluintes na Escola Artesanal Rosa Perrone Scavone, em 1961. (LAURINDO, 1962, p.44)

	Matricula			Concluintes de cursos profiss.		
	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
<b>Cursos Ordinários</b>						
Ajustagem Mecânica	70		70	11		11
Educação Doméstica		28	28		4	4
<b>Totais</b>	<b>70</b>	<b>28</b>	<b>98</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>15</b>
<b>Cursos Extraordinários</b>						
<b>Iniciação</b>						
Ajustagem Mecânica	31		31	14		14
Corte e Costura		31	31		24	24
<b>Totais</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>62</b>	<b>14</b>	<b>24</b>	<b>38</b>
<b>Continuação</b>						
Ajustagem Mecânica	18		18	8		8
Corte e Costura		11	11		4	4
<b>Totais</b>	<b>18</b>	<b>11</b>	<b>29</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>12</b>
<b>Complementar</b>						
Ajustagem Mecânica	10		10	6		6
<b>Totais</b>	<b>10</b>		<b>10</b>	<b>6</b>		<b>6</b>
<b>Totais Gerais</b>	<b>129</b>	<b>70</b>	<b>199</b>	<b>39</b>	<b>32</b>	<b>71</b>

Durante as décadas de 1960 e 1970, mesmo com as várias mudanças de denominações, a escola manteve-se sempre como uma referencia na cidade, popularmente chamada de escola “industrial”, nome que é conhecida até os dias atuais. Com pedagogia diferenciada de ensino, a escola técnica precisava despertar o interesse por parte de estudantes de Itatiba e de outras cidades da região, para que, optassem fazer um curso técnico ao invés de cursá-lo em uma escola regular. Para isso, a escola fazia exposições para apresentar seus ambientes, sua estrutura física e seus métodos de ensino.

Tomando como referencia o livro de Kuhlmann, a partir das Exposições ocorridas entre os anos de 1862 e 1922, período no qual

ocorreram 17 Exposições Internacionais em diferentes países (inclusive no Brasil), 7 Exposições Nacionais e inúmeros Congressos dos mais variados temas, através dos quais o autor procura mostrar a intenção didática dessas Exposições e sua repercussão, o lugar privilegiado que a educação ocupa como produtora de civilização e progresso, e a participação do Brasil nesse processo. Kuhlmann aborda a base material e “científica” das novidades pedagógicas que povoavam as Exposições e Congressos investigados:

[...] as exposições prestigiaram a educação como signo de modernidade, difundindo um conjunto de propostas nessa área, que abarcava materiais didáticos, métodos pedagógicos e diferentes instituições – da creche ao ensino superior, passando pelo ensino profissional e pela educação especial. (KUHLMANN JUNIOR, 2001, p. 9)

O ensino técnico-profissional, no ramo industrial, foi objeto de interesse dos poderes públicos somente depois de duas décadas da implantação do regime republicano, no momento de crescimento da produção industrial, núcleo principal em que se estabelece a competição econômica e comercial entre as nações. Para Nagle:

O fascínio pelo progresso técnico provocou um entusiasmo pela formação profissional e pelas escolas que ministravam esse tipo de ensino, no caso, as Escolas de Aprendizes Artífices; de um modo geral, a preocupação dominante se traduz na fórmula de que em todo o ensino deve haver preparo profissional. (NAGLE, 1976, p. 173)

As escolas de Aprendizes Artífices do início do século XX deram origem as escolas industriais e, posteriormente as escolas técnicas, como a Escola Técnica Estadual Rosa Perrone Scavone, que buscavam atender a demanda de mão de obra das indústrias e proporcionar uma de formação aos trabalhadores frente à concorrência internacional. Para Cunha (2005, p.234) a educação profissional deveria ser instrumento para elevar a produtividade e a qualidade do trabalho, melhorar a empregabilidade do trabalhador, construir a cidadania e melhorar as condições de vida da população.

Buscando fornecer uma formação técnica, muitas vezes reproduzindo o cenário das empresas, as escolas técnicas dispunham de ambientes diferenciados, eram os laboratórios e oficinas para as ati-

vidades e montagens práticas. Os alunos confeccionavam produtos como parte do seu aprendizado e, as escolas utilizavam esses produtos em exposições para demonstrar o potencial e diferencial dessas escolas. Com a evolução e o crescimento industrial as escolas técnicas transformaram-se em centros de referência da evolução tecnológica, para acompanhar a demanda das empresas, passaram a dispor de laboratórios e oficinas com equipamentos modernos, computadores, máquinas automáticas, que despertavam a atenção dos futuros estudantes. Com o objetivo de apresentar suas instalações e estreitar os laços com a comunidade, as escolas buscavam realizar feiras e exposições, para apresentar o seu diferencial educacional.

A Escola Técnica Estadual Rosa Perrone Scavone, já no início de seu funcionamento ainda com o nome de “Cursos Práticos Profissionais de Itatiba”, em 1950, fazia exposições dos produtos confeccionados pelos alunos dos cursos de Mecânica, Marcenaria e Corte e Costura. As exposições buscavam apresentar a sociedade, o trabalho produzido pela escola e também atrair novos alunos. O diferencial da escola estava relacionado às aulas práticas em oficinas, diferente das demais escolas tradicionais da época, os ginásios escolares - que eram caracterizados pela sala de aula com carteiras, lousa e giz - na escola artesanal, além das salas de aula, os alunos executavam tarefas práticas em ambientes próprios. Durante as exposições o curso de mecânica apresentava as máquinas em funcionamento e peças feitas em tornos e fresas; o curso de marcenaria apresentava produtos de madeira, as máquinas e ferramentas utilizadas pelos alunos em suas oficinas e o curso de corte e costura apresentava as roupas confeccionadas pelas alunas à comunidade.

Durante toda a sua trajetória a escola buscava sempre fazer as exposições dos trabalhos dos alunos. Na década de 1970 a introdução dos cursos técnicos industriais (Eletrônica, Eletrotécnica e Mecânica), propiciou também as instalações de novos laboratórios. A cidade estava em plena industrialização, com foco nas indústrias de fósforo (CBF – Companhia Brasileira de Fósforo), palitos (RELA – Palitos Gina), têxteis (PABREU, Scavone – Mantas & Cobertores e Duomo), o que aumentava a demanda por técnicos em eletrônica e mecânica, para a operação e manutenção preventiva e corretiva das novas máquinas, que chegavam as indústrias.

Com o crescimento industrial na década de 1980, a escola manteve as feiras focadas nos cursos industriais, que era publicada no Jornal de Itatiba, sobre a FEM – Feira Técnica de Eletrônica e Mecânica, e que ocorreu em 1982. Vale destacar as palestras que eram apresentadas e as empresas que patrocinavam o evento.

Na década de 1990, com a chegada de novos equipamentos na escola, principalmente computadores, que eram novidade para a sociedade, a escola tornou tradicional o evento “Escola Aberta”, que consistia na abertura da escola, durante um dia letivo (em alguns anos, o evento acontecia em dois dias), das 8h às 22h, com todas as suas dependências abertas para visitação pública. Cada sala de aula era montada com trabalhos e projetos das disciplinas de Núcleo Comum dos cursos técnicos (Português, Matemática, História, Geografia, Educação Artística, Física e Química), os alunos trabalhavam como monitores, explicando ao público os trabalhos e mostrando os laboratórios com os equipamentos eletro-eletrônicos, máquinas, aparelhos de medição, montagem de circuitos e projetos. Em entrevista ao professor Reinaldo Ventura, o mesmo afirmou:

[...] O grande sucesso da Escola Aberta eram os laboratórios, os alunos traziam seus pais e amigos para mostrar o que aprendiam na escola técnica. Em um dos laboratórios mostrávamos o efeito de um gerador de Van Graff, montado pelos alunos, e as pessoas lotavam a sala para tomar choque elétrico. (VENTURA, 2011)

Os alunos que participavam como monitores eram dos cursos técnicos integrados do período diurno, com duração de quatro anos, Ensino Médio e Técnico em Eletrônica ou Mecânica. Esses alunos tinham maior disponibilidade de tempo e dedicação à escola, já os alunos do curso noturno, trabalhavam durante o dia e, não dispunham de tempo para participar do evento com projetos ou como monitores. A exposição consistia de uma abertura solene, com a presença de autoridades locais, prefeito e vereadores, após um breve discurso acontecia o corte da fita inaugural e a abertura oficial das atividades. Durante o dia, os visitantes eram alunos das escolas de Ensino Fundamental, principalmente alunos das 8<sup>a</sup> séries, que procuravam a escola para conhecer os cursos, as dependências e optar por prestar o vestibulinho e ingressar em um dos cursos técnicos. No período

da noite, os visitantes eram pais dos alunos e a população em geral. Como a escola é pequena, tem uma estrutura física bastante antiga, algumas visitas à noite geravam filas nas salas, porém, representaram um sucesso de público. A escola se preparava durante todo o ano letivo, para a elaboração dos projetos que seriam expostos na escola aberta, e que acontecia geralmente nos meses de outubro e novembro. Este período também tinha um significado especial, era próximo do vestibulinho, segundo Rosângela de Lima, ex-diretora:

[...] Agendávamos a Escola Aberta, durante o período de inscrição do vestibulinho, para que ao final da visita os alunos pudessem fazer a inscrição para um dos cursos técnicos. As exposições eram a vitrine de tudo o que a escola produzia e isso era de extrema importância para o reconhecimento da escola como formadora de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho em Itatiba e região. (LIMA, 2011)

Com a chegada dos primeiros computadores no final da década de 1980, os mesmos se tornaram a grande atração nas exposições, eram apresentados os programas feitos por alunos, os jogos eletrônicos, etc. Essas máquinas despertavam grande curiosidade aos visitantes, eram momentos para verificar na prática o que elas eram capazes de fazer. Um fato bastante curioso, informado pelo professor Reinaldo, e que ocorreu durante várias exposições: “- era instalado um programa chamado “Horóscopo” que “imprimia características astrológicas dos visitantes” a partir da digitação da idade, era um sucesso entre as pessoas, que formavam imensas filas na porta da sala, aguardando a impressão do seu “destino”. O computador com o programa era conectado em uma impressora matricial de 120 colunas e, no final do processo a folha era entregue para as pessoas. Mesmo tratando de um programa, que através de uma lógica imprimia características pré-definidas, as pessoas se encantavam e surpreendiam-se com a tecnologia”.

O início da década de 1990 foi marcado, também, por duas exposições externas que aconteceram na cidade. A 1ª Feira Científica e Cultural de Itatiba, aconteceu na Escola Estadual Antonio Dutra, em 1991, no qual, cada escola da cidade dispunha de uma sala de aula para montagem de trabalhos. A escola técnica levou para a exposição tudo o que tinha de mais moderno, em equipamentos,

produtos eletrônicos e de informática, sendo que a sala com a exposição da escola foi a mais visitada pelo público.

Em 1992, aconteceu a 2ª Feira Científica e Cultural de Itatiba, desta vez, na Escola Estadual Manoel Euclides de Brito e, a sala montada pela Escola Técnica Estadual Rosa Perrone Scavone, novamente repetiu o sucesso do ano anterior. A partir de 1993, não ocorreu a Feira Científica e Cultural em Itatiba, o que foi um grande prejuízo educacional para a cidade, pois eram exposições para a sociedade e os estudantes conhecerem melhor o que as escolas produziam, e também fazer um intercâmbio de práticas educacionais.

Em 2009, a Prefeitura Municipal de Itatiba, volta a organizar uma feira, denominada 1ª Feira Científica e Cultural de Itatiba, com o mesmo nome da 1ª Edição, realizada em 1991. A repetição do nome se deve ao fato de que na política local, projetos de administrações passados, geralmente não são continuados, e todos querem mostrar que foram pioneiros nos eventos desenvolvidos. A Escola Técnica foi convidada a expor na feira que aconteceu do dia 29 de outubro a 01 de novembro de 2009, no Parque Luís Latorre. A Exposição contou com 44 estandes das escolas municipais, estaduais e particulares de Itatiba.

Entre os seis cursos técnicos da Escola Técnica, foram selecionados dois trabalhos de conclusão de curso (TCC) dos alunos dos cursos de Técnico em Eletromecânica e Técnico em Projetos de Mecânica, os trabalhos foram respectivamente: “Cadeira de Rodas para Oxigenioterapia” e “Cadeira de Rodas para Portadores de Paralisia Cerebral”. A Feira Cultural de 2009 foi um sucesso de público nos quatro dias de exposições e, foi importante o resgate desse evento dentro da área educacional da cidade de Itatiba.

A Escola Técnica também participou, em 2009, da 3ª Feira Tecnológica do Centro Paula Souza (FETEPS), que aconteceu nos dias 6, 7 e 8 de outubro, na Expo Barra Funda, em São Paulo. O objetivo da FETEPS era divulgar projetos, ações e programas desenvolvidos pelos alunos das 152 unidades de Ensino Médio e Técnico e 47 de Ensino Tecnológico do Centro Paula Souza, em todo o Estado de São Paulo. A FETEPS estimula o interesse pela ciência e pela tecnologia, a iniciativa experimental, o desenvolvimento da criatividade dos alunos em sua aprendizagem, o trabalho em equipe, além da integração das unidades de ensino com o setor produtivo.

A Escola Técnica Rosa Perrone Scavone participou desta feira no estande de inclusão social, com os projetos dos alunos do Ensino técnico “Cadeira de Rodas para Oxigenioterapia” e “Cadeira de Rodas para Portadores de Paralisia Cerebral”.

O interesse para a realização deste trabalho partiu da leitura do livro “As Grandes Festas Didáticas: A Educação Brasileira e as Exposições Internacionais (1862-1922)”, de Kulmann Junior que, apresenta a educação de uma maneira geral e a educação popular de maneira mais específica, bem como, a crescente escolarização do social na segunda metade do século XIX e início do século XX, a partir das Exposições ocorridas entre os anos de 1862 e 1922.

Como estudante da Escola Técnica Estadual Rosa Perrone Scavone, no final da década de 1990, e posteriormente, retornando a escola, como professor, a leitura desse livro me fez lembrar as exposições que a escola fazia para divulgar seus cursos, apresentar sua estrutura física, e evidenciar sua pedagogia para a sociedade de Itatiba e região.

O trabalho iniciou com a pesquisa de documentos, fotos e depoimentos de professores e ex-diretores, sobre as exposições feitas pela escola. Pode-se constatar que, desde o início de seu funcionamento, na década de 1950, a escola já divulgava os seus trabalhos através de exposições internas, que manteve até o final de década de 1990.

A última exposição interna data de 1997, ou seja, a escola ficou praticamente 12 anos sem realizar uma exposição, principalmente, pela falta dos monitores e professores que trabalhavam na montagem das exposições, e que eram do curso integrado, do período diurno.

Em 2009, após o convite para participar da Feira Científica e Cultural de Itatiba e, também com a primeira participação na FETEPS, a Escola Técnica volta ao cenário das exposições e feiras, e desperta-se novamente o entusiasmo de realizar as exposições internas. Outro fator que auxiliou na volta das exposições, é que em 2009, começaram os cursos técnicos no período da tarde, com alunos e professores disponíveis para a organização.

Durante a pesquisa foi verificado que, como menciona Kulmann Junior, a característica das exposições internacionais como “vitrines”, para mostrar ao mundo o que de melhor cada país produzia de tecnologia, em materiais pedagógicos. As exposições que a Escola Técnica fazia, buscavam também funcionar como vitrine

para a sociedade, apresentando os princípios do trabalho escolar: o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; gestão democrática do ensino público; garantia do padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre educação escolar, o trabalho, a conscientização ecológica e as práticas sociais.

## REFERÊNCIAS

### Fontes orais:

COELHO, Gentil – Diretor da ETEC de 1969 a 1983. **Entrevistado por Anderson Wilker Sanfins, em Itatiba/SP, em 06 de abril de 2010.**

LIMA, Rosângela Helena de – Diretora da ETEC de 1996 a 2004. **Entrevistada por Anderson Wilker Sanfins, em Itatiba/SP, em 23 de outubro de 2010.**

VENTURA, Reinaldo Adriani – professor do Curso Técnico em Eletrônica, na ETEC Rosa Perrone Scavone (desde 1989) e Circuitos Digitais na Faculdade Anhanguera de Campinas – FAC3. **Entrevistado por Anderson Wilker Sanfins, em Itatiba/SP, em 28 de setembro de 2010.**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

BUFFA, Ester; NOSELLA Paolo. **A escola profissional de São Carlos.** São Carlos: EdUfscar, 1998. 150 p.

CADERNO DE RESUMOS. **1ª FERIA Científica e Cultural de Itatiba.** Itatiba: Secretaria da Educação do Município de Itatiba, 2009.

CAMARGO, Luis Soares. **Imigrantes italianos em Itatiba.** Itatiba, SP: Berto Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. **Imigrantes Italianos em Itatiba e Morungaba.** Itatiba, SP: Berto Editora, 2003.

- CARVALHO, Marta M. C. **Molde Nacional e Fôrma Cívica**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 1998.
- CASTRO, Claudio de Moura, et al. **Ensino técnico: desempenho e custos**. Rio de Janeiro: IPEA / INPES, 1972.
- CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, Brasília, DF: Flacso, 2005a. 190 p.
- \_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2005b. 243 p.
- \_\_\_\_\_. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2005c. 270 p.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **República, Trabalho e Educação: A Experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001
- FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Senai/DN/DPEA, 1986, v. 1. 284 p.
- HEMERITAS, Adhemar Batista & Maia, Luís Carlos Zanirato. **Reflexos da Reforma da Educação Profissional nas Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo**. Campinas: Editora Komedi, 2005.
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **As Grandes Festas Didáticas: A Educação Brasileira e as Exposições Internacionais (1862-1922)**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.
- LAURINDO, Arnaldo. **50 anos de Educação Profissional**. Estado de São Paulo. 1911 a 1961. 1ª Ed. São Paulo: Editora Gráfica Irmãos Andriolli S.A., 1962, 428p.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas. Editora da UNICAMP, 1992.
- NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo, EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1974, 1976 reimpressão.
- VASCONCELLOS, Maurícia Carvalho org. **Resumos FETEPE 2009. Feira Tecnológica do Centro Paula Souza**. São Paulo: CEETEPE, 2009.

# A ETEC MAM E AS PRIMEIRAS INICIATIVAS PARA A CRIAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO NO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO

**Cleuza Maria Ribeiro da Silva Wargaftig**

Escola Técnica Estadual Monsenhor Antônio Magliano

---

O Ensino Estadual Técnico do Estado de São Paulo iniciou sua centralização administrativa e uniformização pedagógica a partir da criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo em 1969, pelo governador Roberto Costa de Abreu Sodré. A instituição iniciou seus trabalhos com cursos para formação de tecnólogos, que eram oferecidos na cidade de São Paulo, mas logo incorporou a Fatec de Sorocaba, e criou a Fatec São Paulo. Em 1973, o nome do professor Antônio Francisco de Paula Souza foi escolhido para patrono, por seus importantes trabalhos desenvolvidos na área do ensino técnico, o que determinou a denominação atual: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). O centro foi vinculado como uma autarquia de regime especial da Universidade Estadual Paulista (UNESP) em 1976, quando a universidade foi criada.

A expansão e diversificação de cursos se iniciaram a partir de 1980<sup>1</sup>, quando, a pedido do governo do Estado de São Paulo, a CEETEPS incorporou seis escolas técnicas já em funcionamento,

---

<sup>1</sup> Segundo o ex-superintendente Dr. José Ruy Ribeiro em depoimento publicado por Motoyama (1995, p. 262-263).

criadas a partir de antigas parcerias com o governo federal e que não se adequavam ao moldes vigentes na Secretaria do Estado da Educação. Dessa forma, em 1981, passaram a fazer parte da instituição as escolas de ensino técnico: Lauro Gomes, Jorge Street, Colégio Polivalente de Americana, Colégio Técnico Industrial João Batista de Lima Figueiredo de Mococa, Antônio Prado de Campinas e Colégio Técnico Industrial, de Jundiaí. Em 1982, outras seis escolas técnicas estaduais foram incorporadas: Getúlio Vargas e Camargo Aranha, na capital; Rubens Faria e Souza e Fernando Prestes, em Sorocaba; Júlio Mesquita, em Santo André; e Presidente Vargas, em Mogi das Cruzes. Foram criadas, ainda, outras duas unidades: Escola Técnica Estadual São Paulo e Escola Técnica Estadual Dr. Adail Nunes da Silva, de Taquaritinga, segundo Motoyama (1995, p. 484). Dessa forma a instituição se organizou atendendo às necessidades criadas pelo desenvolvimento industrial da capital do estado e de cidades próximas.

Ao completar 25 anos, em 1994, o Centro Paula Souza recebeu um novo desafio, colocado pelo governo estadual: a incorporação de 82 unidades de ensino técnico estadual.

[...] sendo 35 voltadas para a área agrícola e o restante para os setores industrial, comercial e de serviços. Com essas 96 unidades, o número de alunos totaliza mais de 84 mil, para cerca de 80 municípios paulistas, e oferecendo 38 habilitações diferentes. (MOTOYAMA, 1995, p. 484).

Atualmente o Centro Paula Souza administra mais de 220 Escolas Técnicas (Etecs) e Faculdades de Tecnologia (Fatecs). O objetivo central deste artigo é resgatar dados da história da Escola Técnica Estadual Monsenhor Antônio Magliano, de Garça (Etec MAM), a Etec 088. A unidade de ensino foi incorporada à autarquia em 1994, mas seus primórdios estão vinculados às políticas públicas federais e estaduais das décadas de 40 e 50 do século XX, que determinaram a criação e início de funcionamento de pelo menos 15 Etecs<sup>2</sup> – ini-

---

<sup>2</sup> Para esta conclusão foram utilizados dados do CEETEPS, considerando os dados de fundação das escolas; leis estaduais de criação de Cursos Práticos Profissionais nº 77 de 23/02/1958 e lei 981 de 12/02/1951 e sites das Etecs.

cialmente como Cursos Práticos Profissionais, depois como Escolas Artesanais e Ginásios Industriais na década de 60.

## Contexto histórico do povoamento da região de Garça

O povoamento da região de Garça ocorreu no início do século XX, a partir da expansão da cafeicultura para o Centro-Oeste Paulista. A construção da Companhia Paulista de Estrada de Ferro, e a escolha da cidade, como um dos pontos de parada do trem contribuíram para o seu crescimento, já que esta facilitava a comunicação com a capital do estado e o porto de Santos, para onde se direcionava produção de café da região. Garça foi elevada a município, em 1929, e ficou conhecida pela grande produção da “commodity”, que era sua atividade econômica dominante, mas desenvolveu também um comércio que atendia às necessidades da atividade e de seus trabalhadores. Foram, ainda, criadas máquinas de beneficiamento e venda do produto.

O município resultou da junção de dois pequenos centros de povoamento surgidos no início dos anos 1920: um loteamento do imigrante italiano e pequeno proprietário rural Sr. Carlos Ferrari e outro, a partir da sede de uma das fazendas do Dr. Labieno da Costa Machado, pertencente a uma já tradicional família de latifundiários do município paulista de São José do Rio Preto<sup>3</sup>. Nessa época, a região até então conhecida como oeste paulista (Campinas, Ribeirão Preto, Jaú, etc.), ocupada pela segunda onda de expansão do café, deixava de ser a principal fronteira agrícola do país, e o centro-oeste paulista mostrava-se uma terra de novas oportunidades, onde se poderiam formar grandes fazendas com pouco dinheiro e havia lugar para todas as ocupações e muito trabalho. A opção de plantio era a cafeicultura e até mesmo os estudos das origens da cidade, desde o início do seu povoamento, é por ela determinado.

No “Livro de Garça”, seu autor, Caroly Gonçalves Silva (1977, p. 17) afirma que “Garça teve um progresso bastante significativo a

---

<sup>3</sup> SILVA, Caroly Gonçalves. Livro de Garça. Garça: realização do Rotary Club de Garça, 1977.

partir da sua colonização, por localizar-se em terras recém-desbravadas e propícias às lavouras de café.” E tratando da área do município afirma ainda que “De acordo com os elementos que temos em mãos, nos anos de 1920, já existiam lavouras de café nas cabeceiras do Rio Feio, Rio Tibiriçá, além dos já mencionados” e segue citando vários nomes e datas de formação de grandes propriedades e de seus cafeicultores.

Essa atividade econômica se desenvolvia em grandes e pequenas propriedades, absorvia grande quantidade de mão-de-obra que não necessitava de qualificação profissional – em sua maioria, migrantes de outras regiões do estado e do país e imigrantes de várias nacionalidades, como portugueses, italianos, espanhóis e japoneses.

Seu primeiro prefeito foi o Sr. Antônio Augusto de Andrade Nogueira, que era de família de proprietários de terras. Foi eleito, mas deixou o poder com a Revolução de 1930, quando as cidades passaram a ser administrada por interventores indicados por governadores escolhidos pelo Presidente Vargas<sup>4</sup>. Com essa dualidade já na sua formação e um grande número de grandes proprietários rurais, o município cresceu e se formou no período em que, segundo Weffort<sup>5</sup>, o regime oligárquico agrário exportador foi desestruturado, mas não eliminado com a Revolução de 1930 e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder e,

A economia continua baseada em larga medida, na grande propriedade da terra e nos produtos de exportação, e o poder local e regional dos grandes latifundiários é ainda hoje uma das bases decisivas de sustentação do poder nacional. Assiste-se à emergência política das classes populares urbanas, mas as rurais permanecem “fora da história”. Acelera-se a urbanização, mas, até 1950, perto da metade da população vivia no campo, e a industrialização jamais pode sair de uma condição complementar em relação à produção agrária para exportação. (FREIRE, 2011, p. 23)

Dessa forma, o presidente centralizou o poder do governo federal, assumiu as grandes decisões do país e direcionou esforços e

---

<sup>4</sup> SILVA, Caroly Gonçalves. Livro de Garça. Garça: realização do Rotary Club de Garça, 1977.

<sup>5</sup> Texto de Francisco C. Weffort: Educação e Política: reflexões sociológicas sobre a Pedagogia da Liberdade. FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, p. 23.

investimentos para a industrialização, mas o Brasil ainda dependia dos produtos agropecuários. A cafeicultura era seu principal produto de exportação, que recebia atenção especial, e o município de Garça era um exemplo dessa situação. Em um momento em que se investia em indústrias, a região foi povoada e se organizou a partir da agricultura e com grande população rural, em grande parte analfabeta. Por outro lado, se a agricultura da época não necessitava de trabalhadores rurais qualificados, a urbanização e o incentivo à industrialização geraram a necessidade de mão-de-obra técnica e uma nova política educacional. Segundo Ghirardelli (2009, p.66):

O Estado Novo durou de 1937 a 1945; as Leis Orgânicas foram decretadas entre 1942 e 1946. As leis Orgânicas, chamadas de Reforma Capanema, nada mais eram que seis decretos-leis ordenadores dos ensinos primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola.

Mas, afirma também que esta reforma possibilitou uma maior homogeneidade e continuidade nas medidas educacionais e que:

Independentemente do conservadorismo ou dos possíveis avanços que se possam encontrar na atuação legislativa de Capanema, sua notabilidade se deram pelo caráter pioneiramente sistematizador do ensino nacional. Enfim, havia um embrião de sistema educacional. (GHIRARDELLI, 2008, p. 72)

Até então, as leis educacionais brasileiras eram aprovadas de forma aleatória, e escolas eram criadas a partir de interesses locais e específicos. Foi o que aconteceu com o ensino técnico no Estado de São Paulo: na capital do estado e em algumas cidades que se industrializavam, já haviam sido criados institutos de artes e ofícios e cursos técnicos de forma isolada. A partir da Lei Orgânica do Ensino Industrial, o Decreto-Lei N° 4073 de 30 de janeiro de 1942, foram redefinidos e organizados os diferentes níveis de ensino profissionalizante:

Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca.

Foi com base nessa legislação federal que o governo do Estado de São Paulo elaborou o Decreto-Lei Nº 16.108, de 14 de setembro de 1946, publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 18 de setembro de 1946, que criou os Cursos Práticos de Ensino Profissional. Os cursos deram origem a algumas das atuais Escolas Técnicas do Centro Paula Souza, entre elas a Escola Técnica Estadual Monsenhor Antônio Magliano. Vale destacar, que não existia uma forma organizada de planejamento prévio ou comprometimento do governo para a criação desses cursos. A decisão final cabia aos governantes, conforme fica claro na própria lei,

Artigo 1.o – Com a finalidade de ensinar a menores e adultos uma habilidade profissional, poderão ser criados por lei especial e onde o Governo julgar conveniente, cursos práticos de ensino profissional. Parágrafo único – Os cursos práticos referidos neste artigo, subordinados à Superintendência do Ensino Profissional da Secretaria da Educação e Saúde Pública, serão criados mediante inquérito prévio regularmente procedido, a fim de comprovar-se a necessidade local de mão de obra, segundo as indústrias e produtos predominantes no município interessado na criação.

## **Criação e evolução da unidade de ensino**

A classe política dominante garcense, preocupada com a formação profissional de sua população, envidou esforços para a criação de escolas. Assim, esta unidade de ensino foi criada, de acordo com a Lei Estadual nº 981, de 12 de fevereiro de 1951, assinada pelo então governador Lucas Nogueira Garcez. Nesta oportunidade, foram também criados Cursos Práticos Profissionais em: Adamantina, Palmital, Regente Feijó, Araras, Getulina, Itapira, Jacupiranga, Penápolis, Pompéia, São Bernardo do Campo e Xavantes, perfazendo um total de 12 cidades.

Nesses mesmos moldes, o governador Adhemar de Barros, por meio da Lei Estadual Nº 77, de 23 de fevereiro de 1948, atendeu as seguintes cidades: “Americana, Andradina, Apiaí, Araçatuba, Assis, Atibaia, Avaré, Bananal, Barra Bonita, Barretos, Batatais, Bebedouro, Birigui, Bragança Paulista, Brotas, Caconde, Cafelândia, Capivari, Caraguatatuba, Catanduva, Charqueada, Cotia, Cruzeiro, Gua-

ratinguetá, Ibitinga, Igarapava, Iguape, Ipauçú, Iporanga, Itápolis, Itatiba, Itú, Ituverava, Jacarei, Joanópolis, Lorena, Marília, Mirassol, Mogi das Cruzes, Mogi Mirim, Monte Alto, Novo Horizonte, Orlandia, Ourinhos, Paraibuna, Pederneiras, Piedade, Pilar do Sul, Pirajú, Pirajuí, Porto Feliz, Presidente Prudente, Ribeira, Salto, Santa Barbara d' Oeste, Santa Cruz do Rio Pardo, Santa Rita do Passa Quatro, São Caetano (distrito de Santo André), São Joaquim, São Joaquim da Barra, São José do Rio Preto, São Miguel Arcanjo, São Roque, São Sebastião, São Vicente, Socorro, Sorocaba, Tabapuã, Tambaú, Taubaté, Tietê, Tupã, Ubatuba, Vila Bela”. Um total de 74 municípios.

Portanto, o Decreto-Lei N° 16.108, de 14 de setembro de 1946, estabeleceu fundamentos para a criação de Cursos Práticos de Ensino Profissional em 86 municípios do Estado de São Paulo, mas que somente entraram em funcionamento alguns anos depois, já que dependiam de investimentos dos próprios municípios para compra do terreno e construção de prédio, como estabelecia o artigo 8° do próprio decreto:

O governo somente criará cursos práticos de ensino profissional nas cidades que, além das necessidades locais devidamente comprovadas, doarem terreno conveniente, por intermédio da municipalidade, para a construção do prédio.

Talvez tais exigências da lei expliquem o fato de que apenas 15 das cidades acima citadas, tenham iniciado os cursos até o fim da década de 60 (não estão computadas neste número as escolas agrícolas), entre as que fazem parte do Centro Paula Souza. São elas: Assis, São Joaquim da Barra, Mogi Mirim, Ipaussu, Itatiba, Guaratinguetá, Orlandia, Araraquara, Batatais, Marília, Catanduva, Barretos (Lei N° 77 de 1948), Adamantina, Araras e Garça (Lei N° 982 de 1951)<sup>6</sup>.

Os Cursos Práticos Profissionais foram substituídos por Escolas Artesanais por meio uma lei estadual promulgada em 1954<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Idem, nota de rodapé 2.

<sup>7</sup> Estado de São Paulo: a lei n° 2.663 de 21 de janeiro de 1954, assinada pelo então governador Lucas Nogueira Garcez, que determinou que as escolas que ofereciam tais cursos passassem a se denominar Escolas Artesanais: “Transforma em escolas artesanais ou escolas de iniciação agrícola os atuais cursos práticos de ensino profissional, criados nos moldes do decreto-lei n. 16.108, de 14 de setembro de 1946, e dá outras providências”

Dessa forma, não chegaram a ser oferecidos na cidade de Garça, pois a Escola Artesanal de Garça somente iniciou suas atividades sete anos após sua criação, no dia 02 de março de 1959. O prédio foi construído pela Prefeitura Municipal em um terreno comprado na Avenida Brasil, atualmente Avenida Dr. Raphael Paes de Barros, nº 522, obedecendo àquele decreto, que mantinha a responsabilidade e os custos pelas instalações à alçada das administrações municipais – ocupadas, então, pelo prefeito Sr. Manoel Joaquim Fernandes.

A Lei Nº 2.663, de 21 de janeiro de 1954, determinou ainda a mudança de Cursos Práticos Profissionalizantes para escola artesanal ou escola agrícola, a partir de um plano estabelecido pelo Departamento de Ensino Profissional – órgão responsável por sua administração e alheio à Secretaria da Educação Estadual – e sua autonomia para a autorização de funcionamento ou instalação de outras escolas. O Artigo 2º deste decreto também deliberou que deveriam ser literalmente aplicadas *as* “leis e regulamentos expedidos pelo Governo Federal e às Instituições baixadas pelos órgãos federais e estaduais competentes.” Tal expediente determinou a aplicação da Lei Orgânica de 1942, implantada por Getúlio Vargas e elaborada por Gustavo Capanema, que estabelecia as normas para o Ensino Industrial no Brasil, criava uma grande variedade de cursos e regulamentava duração e funcionamento.

A Lei Orgânica para o Ensino Industrial determinava que o ensino industrial somente, poderia ser oferecido a alunos, que tivessem concluído o antigo Ensino Primário (1ª a 4ª série ou 2º a 5º ano). Eles, então, frequentariam o primeiro ciclo, que poderiam ser: Ensino Industrial Básico (4 anos), Ensino de Mestria (2 anos em continuidade ao anterior), Ensino Artesanal ou Aprendizagem (1 ano). As escolas que já ofereciam ou estavam autorizadas a instalar os Cursos Práticos, como era o caso da Escola Artesanal de Garça e de outras já citadas, que mais tarde também deram origem às Escola Técnicas do Centro Paula Souza, ofereciam cursos do primeiro ciclo. A lei previa também oferecer, para os alunos que tivessem completado o antigo Curso Ginásial (8ª série ou 9º ano segundo denominações atuais), um segundo ciclo do ensino industrial, que poderia ser o Ensino Técnico (3 anos) e o Ensino Pedagógico (1 ano), para formar professores para a área. Em cada uma dessas ordens de ensino dos dois ciclos

caberiam várias modalidades de cursos: os ordinários ou de formação profissional, os cursos extraordinários ou de qualificação, os de aperfeiçoamento ou especialização profissional e cursos avulsos ou de ilustração profissional. Os cursos industriais não garantiam a continuidade de estudos e o livre acesso ao curso superior.

A Escola Artesanal de Garça ofereceu, a partir de 1959, cursos artesanais ordinários e extraordinários, com duração de um ou dois anos, a candidatos de, no mínimo, 12 anos, que tivessem recebido “suficiente ensino primário”<sup>8</sup>. Seus candidatos com suas respectivas notas de provas de Aritmética e Português constam no Livro de Registros de Exames de Admissão, que perfaz o período de 1959 a 1968<sup>9</sup>, e encontra-se no arquivo da Escola Técnica Monsenhor Antônio Magliano. Foram descritos, obedecendo à nomenclatura e os registros dos candidatos. Anualmente, ocorriam exames de admissão em primeiras e segundas épocas e, como mostra a tabela I, eles foram oferecidos de forma diferenciada para estudantes dos gêneros masculino e feminino.

O livro também trazia o registro dos nomes dos alunos, suas notas de Aritmética, Português e a média final, sem que tenha havido qualquer reprovação. Assim, no primeiro ano de seu funcionamento, a Artesanal contou com 253 alunos inscritos e limitou-se a oferecer os cursos: Artesanal Diurno e Noturno Masculino e Feminino com duração de um ano, conforme diplomas arquivados e não entregues aos alunos que são datados de 1959. Os registros não esclarecem quais foram às especialidades oferecidas nesses cursos.

Durante o período a que se refere o livro, foram oferecidos cursos artesanais e de aprendizagem nas modalidades ordinária e extraordinária. O Curso Industrial Básico com duração de dois anos foi implementado em 1961. Todavia, não foram encontrados registros que permitam verificar a frequência e os dados de conclusão dos alunos. Assim como a Lei Orgânica não discriminava os requisitos determinantes para que um curso fosse ordinário ou

---

<sup>8</sup> Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942.

<sup>9</sup> Dados extraídos do livro: Escola artesanal de Garça/Ginásio Industrial de Garça. Exames de Admissão: 1959 a 68. Arquivo da Etec Monsenhor Antônio Magliano.

**Tabela I** – Cursos oferecidos no período de 1959 a 1961 na Escola Técnica Estadual MAM

DATA	CURSO	Nº DE CANDIDATOS
Fevereiro de 1959	Artesanal Diurno Masculino	74
	Artesanal Diurno Feminino	44
	Artesanal Noturno Masculino	72
	Artesanal Noturno Feminino	47
Fevereiro de 1960	Ordinário de Ajustagem Mecânica	28
	Ordinário de Educação Doméstica	20
	Extraordinário de Torneiro Ajustador	44
	Extraordinário de Corte e Costura	20
Fevereiro de 1961	Extraordinário Masculino	32
	Extraordinário Feminino	21
	Industrial Básico Feminino	17
	Extraordinário de Decoração de Doces	09
	Educação Doméstica Diurno	09
	Extraordinário Feminino	20

extraordinário, industrial básico ou de aprendizagem, também não ficou claro, nos documentos pesquisados, o que gerou ou foi gerado pelas mudanças de nomenclatura utilizadas no documento.

A partir de 1964 os cursos artesanais desapareceram dos registros e foram substituídos pelos cursos de aprendizagem, conforme indica a Tabela II. Os registros foram interrompidos em 1968, sem qualquer outra indicação além da informação de que não teria havido “nenhum candidato” para o curso feminino e apenas dois candidatos para o masculino.

Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), a Lei n. 4.024/61, que, no que se refere à estrutura do ensino, manteve o já estabelecido desde as Reformas Capanema:

**Tabela II – Cursos oferecidos no período de 1962 a 1968 na Etec MAM**

DATA	CURSO	Nº DE INSCRITOS
Fevereiro de 1962	Industrial Básico Feminino	07
	Aprendizagem de Mecânica Geral	62
	Extraordinário de Decoração de Doces	21
	Extraordinário de Corte e Costura	04
Dezembro de 1962	Extraordinário de Aprendizagem Mecânica	20
	Extraordinário de Decoração de Doces	05
	Extraordinário de Corte e Costura	04
	Industrial Básico Masculino	59
Fevereiro de 1963	Extraordinário de Mecânica	35
	Extraordinário de Decoração de Doces	06
	Extraordinário de Corte e Costura	05
Dezembro de 1963	Ajustagem Mecânica	16
	Extraordinário de Corte e Costura	05
	Extraordinário de Decoração de Doces	04
Fevereiro de 1964	Extraordinário de Ajustagem Mecânica	17
	Extraordinário de Decoração de Doces	03
	Extraordinário de Corte e Costura	06
Dezembro de 1964	Aprendizagem – Ajustagem Mecânica	20
Fevereiro de 1965	Aprendizagem – Ajustagem Mecânica	43
	Aprendizagem – Artes Aplicadas e Costura	02
Dezembro de 1965	Aprendizagem – Ajustagem Mecânica	23
	Aprendizagem – Artes Aplicadas e Costura	08
Fevereiro de 1966	Aprendizagem – Ajustagem Mecânica	07
	Aprendizagem – Artes Aplicadas e Costura	01
Dezembro de 1966	Aprendizagem – Ajustagem Mecânica	19
	Aprendizagem – Artes Aplicadas e Costura	02
Fevereiro de 1967	Aprendizagem – Ajustagem Mecânica	10
	Aprendizagem – Artes Aplicadas e Costura	07
Dezembro de 1967	Aprendizagem – Ajustagem Mecânica	01
	Aprendizagem – Artes Aplicadas e Costura	Não houve
Fevereiro de 1968	Aprendizagem – Ajustagem Mecânica	02
	Aprendizagem – Artes Aplicadas e Costura	Não houve

Os nomes dos cursos foram citados conforme o escrito no livro **Exames de Admissão: 1959-1968**.

Um curso primário de quatro anos seguido do ensino médio com duração de sete anos dividido verticalmente em dois ciclos, o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos, divididos horizontalmente por sua vez, nos ramos secundário, normal e técnico sendo este, por seu turno, subdividido em industrial, agrícola e comercial. Ocorre que, nessa estrutura, apenas o ensino secundário dava acesso a qualquer carreira do ensino superior. Os demais ramos de ensino médio só davam acesso às carreiras a eles correspondentes. [...] tornou possível que, concluído qualquer ramo de ensino médio, o aluno tivesse acesso, mediante vestibular, a qualquer carreira do ensino superior. De outra parte, possibilitou o aproveitamento de estudo de modo que determinado aluno pudesse se transferir de um ramo para outro matriculando-se na mesma série ou na subsequente àquela em que fora aprovada no ramo que cursava anteriormente.<sup>10</sup>

Por força do Decreto Estadual N° 41.895, de 30 de abril de 1963, a Escola Artesanal de Garça passou a se denominar Ginásio Industrial de Garça, e, obedecendo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira N° 4.024, de 1961, passou a oferecer as séries do antigo ginásial, hoje equivalente ao intervalo de 5ª a 8ª séries, com disciplinas da área da indústria – mas sem o ensino de língua estrangeira, não exigida pela referida lei.

Verificando-se o Livro de Ata de Resultados Finais do Ginásio Industrial de Garça de 1962 a 1972, constata-se que a escola oferecia as matérias Desenho Técnico e Prática Profissional nas terceira e quartas séries do ginásial. A disciplina Prática Profissional era oferecida de forma distinta para alunos do sexo feminino e masculino.

Essas classes coexistiram com os cursos extraordinários, e as matérias da área profissionalizante, que eram oferecidas nas sétimas e oitavas séries, podiam ser cursadas por alunos, que já tivessem completado o antigo ginásial (5ª a 8ª séries ou 6º ao 9º anos atuais) em outras escolas. Segundo a antiga escriturária do Ginásio Industrial, Sra. Neide Guanaes Barbeiro, os profissionalizantes eram cur-

---

<sup>10</sup> Saviani, apud. GHIRARDELLI JR., Paulo. Filosofia e história da educação brasileira: da colônia ao governo Lula. 2ª Ed. Barueri, SP: Manole, 2009, p. 87.

tos muito procurados, principalmente no período noturno. Todavia, esta situação não fica clara nos documentos analisados: livros de admissão, livros de matrícula e atas de exames finais.

Questionada, em entrevista, sobre o fim dos cursos extraordinários em 1968, a funcionária Sra. Neide afirmou que as matérias profissionalizantes do ginásio suprimiram o interesse da comunidade. O Ginásio Industrial de Garça não pertencia a Secretaria Estadual da Educação, fazia parte do Departamento de Ensino Técnico, e, segundo a Sra. Neide era uma “administração à parte e, inclusive, o calendário escolar era diferente” e “os cursos eram muito bons e recebiam um farto material: nunca faltou uma folha de papel na escola, as aulas de culinária recebiam todo o material necessário, de boa qualidade e marcas de primeira linha, e sem qualquer restrição orçamentária”.

Sobre as características do alunado, afirmou: “Os alunos que iam estudar na Escola Artesanal eram pobres, daqueles que eram os mais pobrezinhos da cidade. O ensino artesanal era muito discriminado, nem todos deixavam os filhos estudarem lá e frequentarem os cursos de mecânica e corte e costura. A escola era muito mal vista pelo tipo de formação que oferecia”.

Lembrou-se, ainda, do grande número de imigrantes japoneses e seus filhos que procuravam a escola. “Os japoneses vinham dos sítios das proximidades para estudar. Os seus pais visitavam sempre a escola e presenteavam os funcionários para mostrar sua gratidão<sup>11</sup>”.

Outro elemento da entrevista da Sra. Neide que chama a atenção é que, apesar da discriminação sofrida pela escola e seus alunos, ela foi importante na formação de mão de obra e na profissionalização de muitos jovens: “Os cursos de torneiro mecânico e ajuste mecânico eram muito bons. Garça formava torneiros mecânicos que eram muito requisitados por pessoas de outras cidades. Muitos foram trabalhar em Marília e até em São Paulo”. Ela citou o caso de um conhecido, cujo filho, Oziel Martins, havia sido aluno da escola e abriu a sua própria tornearia mecânica. O mesmo aconteceu com outros. Disse se lembrar dessas histórias porque

---

<sup>11</sup> Os registros da época confirmam o interesse desses imigrantes pela escola: Livros de Matrícula.

ficava muito orgulhosa quando o aluno “se saía bem”. Contou também sobre um estudante que foi indicado para trabalhar no Banco do Brasil.

Nesta nova fase, a escola passou a ser muito procurada, superando a rejeição inicial, citada pela entrevistada, conforme apontam os livros de Registros de Matrículas, e apresentado na tabela III<sup>12</sup> a seguir:

**Tabela III – Número de alunos matriculados nos cursos oferecidos no período de 1959 a 1961 na Etec MAM.**

DIURNO	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971
1ª SÉRIE	58	36	91	78	140	145	179	195	324*	379*
2ª SÉRIE	39	09	17	37	37	41	65	78	94	23*
3ª SÉRIE	-	11	04	08	17	15	27	36	22	167*
4ª SÉRIE	-	-	09	04	06	16	11	25	59*	110*
<b>NOTURNO</b>										
1ª SÉRIE	-	-	-	-	-	64	115	142	-	*
2ª SÉRIE	-	-	-	-	-	-	38	92	105	*
3ª SÉRIE	-	-	-	-	-	-	-	28	91	*
4ª SÉRIE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>97</b>	<b>56</b>	<b>121</b>	<b>127</b>	<b>200</b>	<b>281</b>	<b>435</b>	<b>596</b>	<b>695</b>	<b>887</b>

\*Matrículas de alunos dos períodos diurno e noturno.

<sup>12</sup>Tabela elaborada de acordo com dados levantados dos Livros de Matrículas do Ginásio Industrial de Garça; Livro I de 1962 a 1966; Livro 2 de 1966 a 1968, Livro de Matrículas de 69 a 70, Livro de Matrículas de 70 a 71 e Livro de Matrículas de 71 a 72.

Os dados comprovam o crescimento da escola, mas não registram interesse específico pelos cursos técnicos. Demonstram claramente, que o aumento da oferta de vagas e da procura pelo ensino, não significou necessariamente o aumento da escolaridade dos alunos que iniciaram seus estudos, pois a porcentagem dos que terminavam o curso era muito baixa.

Em 1971, o Governo Militar promulgou uma nova Lei de Diretrizes e Bases para o Brasil, a Lei N° 5692/71, que gerou uma nova modificação no sistema educacional brasileiro e reflexos importantes no então Ginásio Industrial de Garça. A instituição também foi afetada por circunstâncias locais, em 1972, quando passou a funcionar na Rua Fausto Floriano de Toledo n° 35, prédio antes ocupado pela mais antiga escola estadual do município – que havia se mudado para instalações mais novas e amplas. Nesta mudança, foram deixados, no prédio antigo, muitos equipamentos e máquinas dos cursos profissionalizantes em bom estado, mas fora de uso.

O cunho tecnicista da LDB de 1971 conferiu vigor às escolas técnicas. Seu antigo caráter de formação profissional, nem sempre valorizado pela comunidade, tornou-se obrigatório para o ensino de segundo grau – de acordo com a nomenclatura então estabelecida. Considerando a tradição e equipamentos do Ginásio Industrial, a Secretaria do Estado da Educação realizou mudanças em sua rede física e determinou que, a partir de 05 de março de 1976, o então Ginásio Industrial de Garça passasse a se denominar Centro Estadual Interescolar (CEI) e concentrasse todo o ensino médio da cidade. No ano seguinte, o Centro Estadual Interescolar passou a ser denominado Monsenhor Antonio Magliano, para homenagear o clérigo que trabalhou por muitos anos na cidade, e se dedicou à educação e à criação de escolas. As iniciais do Centro Estadual Interescolar determinaram o surgimento do apelido “CEI”, que, aos poucos, vem sendo substituído por Etec MAM, depois que a unidade passou a integrar o CEETEPS, em 1994.

## REFERÊNCIAS

### Fontes primárias:

ESCOLA ARTESANAL DE GARÇA/GINÁSIO INDUSTRIAL DE GARÇA. *Exames de Admissão: 1958 a 68.*

GINÁSIO INDUSTRIAL DE GARÇA. *Livro de Matrículas do Ginásio Industrial de Garça.* Livro I de 1962 a 1966.

GINÁSIO INDUSTRIAL DE GARÇA. *Livro de Matrículas do Ginásio Industrial de Garça.* Livro 2 de 1966 a 1968.

GINÁSIO INDUSTRIAL DE GARÇA. *Livro de Matrículas do Ginásio Industrial de Garça: de 1969 a 70*

GINÁSIO INDUSTRIAL DE GARÇA. *Livro de Matrículas do Ginásio Industrial de Garça: de 70 a 71.*

GINÁSIO INDUSTRIAL DE GARÇA. *Livro de Matrículas do Ginásio Industrial de Garça: de 71 a 72.*

### Fonte oral:

BARBEIRO, Neide Guanaes. *Entrevistada por Cleusa Maria Ribeiro da Silva Wargaftig, em Garça/SP, em 21 de junho de 2012.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Marcus Vinicius. *Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso.* Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413...](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413...)

ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto-Lei do estado de São Paulo n. 16.108 de 14 de set. de 1946: Cursos Práticos de Ensino Profissional Disponível em :<<http://www.al.sp.gov.br/porta/site/Internet/IntegraDDILEI?vgnextoid=2ddd0b9198067110VgnVCM100000590014acRDRD&tipoNorma=25> > Acesso em 30 mai. 2012.

ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto-lei n. 2663 de 14/09/1954 transforma cursos práticos em escola artesanal. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/porta/site/Internet/IntegraDDILEI?vgnextoid=2ddd0>

b9198067110VgnVCM100000590014acRCRD&tipoNorma=9>  
Acesso em 30 mai. 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GHIRARDELLI Jr., Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira: da colônia ao governo Lula**. 2ª Ed. Barueri, SP: Manole, 2009.

HEMÉRITAS, Adhemar Batista e Maia, Luís Carlos Zanirato. **Reflexos da Reforma**. Editora Komedi, 2001.

MOTOYAMA, Shozo (org.). **Educação técnica e tecnológica em questão: 25 anos do CEETEPS**. S.P.: Editora da UNESP: CEETEPS, 1995.

SANFINS, Anderson Wilker. **Ensino Técnico e industrialização em Itatiba: a história da Escola Técnica Rosa Perrone Scavone (1948 - 1994)**. Dissertação de Mestrado na Universidade São Francisco, Itatiba, 2011(pdf). Disponível em: <http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/FreeComponent733content16982.shtml>. Acesso: em 20 ago. 2012.

SILVA, Caroly Gonçalves. **Livro de Garça**. Realização do Rotary Club de Garça, 1977.



# INSERÇÃO INSTITUCIONAL E LOCAL DA FACULDADE DE TECNOLOGIA DE JUNDIAÍ EM SEUS DEZ ANOS DE EXISTÊNCIA (2002-2012)

**Sueli Soares dos Santos Batista<sup>1</sup>**

Faculdade de Tecnologia de Jundiaí do Centro Paula Souza

---

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é evidenciar a trajetória e o alcance da Faculdade de Tecnologia de Jundiaí, inaugurada em 2002, como resultado da ação conjunta de setores empresariais e educacionais com apoio do poder público, no sentido de ter a primeira faculdade pública na cidade.

As Escolas Técnicas e as Faculdades de Tecnologia ligadas ao Centro Paula Souza, com o processo de expansão, têm direcionado seus esforços para se estabelecerem como instituições sólidas em termos administrativos e acadêmicos. O que é a Fatec Jundiaí neste universo? Qual sua identidade? Para que e para quem ela existe e deve continuar existindo? Em que medida o processo de expansão do Centro Paula Souza coloca para suas unidades questões institucionais importantes quanto à sua identidade e o seu papel social? Parte-se da hipótese de que é necessário conhecer a história da ins-

---

<sup>1</sup> Coordenadora do Núcleo de Estudos de Tecnologia e Sociedade (NETS) da Faculdade de Tecnologia de Jundiaí do Centro Paula Souza.

tuição, do sentido de sua implantação e continuidade no contexto local e institucional.

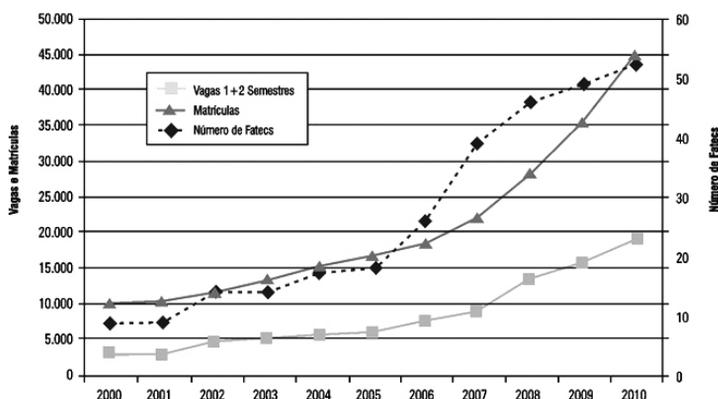
Resgatando, conhecendo e valorizando esta história, as unidades do Centro Paula Souza não só conhecem o seu passado remoto ou recente, mas adquirem melhores condições para elaborarem planos estratégicos de ensino, pesquisa e extensão. Ao longo da pesquisa através da história oral e artigos de jornal da hemeroteca da instituição, aspectos importantes desta história foram explicitados. A pesquisa diagnosticou as expectativas iniciais quanto à instituição no período de sua implementação e aponta elementos para avaliar a realização e pertinência destas expectativas para a inserção local e institucional no contexto do Centro Paula Souza.

## O problema da pesquisa

O Centro Paula Souza, nos últimos anos tem sofrido uma intensa expansão que se explica no contexto das políticas públicas de Governo e de Estado quanto à educação profissional e tecnológica.

A expansão das Faculdades de Tecnologia do Centro Paula Souza pode ser observada no seguinte gráfico:

Gráfico 1 – Faculdades de Tecnologia (Fatecs):  
Vagas, Matrículas e Unidades, 2000- 2010



Fonte: PEDROSA (2012)

Após o surgimento da primeira Fatec, em 1969, até o ano de 2001, existiam apenas nove Fatecs. Em meados de 2001 e 2003, é iniciado um processo de expansão que, primeiramente, em passos lentos passa a ser intenso e progressivo.

Embora inseridas neste contexto amplo de valorização da educação profissional e tecnológica como estratégica para a inserção dos jovens, para o desenvolvimento científico e tecnológico e mais recentemente, com ênfase em programas de inovação, cada unidade da Fatec surge associada a arranjos produtivos e condições políticas locais. Se, é importante compreender o contexto amplo da expansão numérica da educação profissional e a ênfase na sua função estratégica como política pública de Estado para a educação, é importante que se pense e se resgate a historicidade das diferentes unidades, que têm suas singularidades, especificidades e, muitas vezes, sobrevivem a partir de parcerias com instituições regionais e locais, sendo estas parcerias o sentido de sua existência e continuidade, considerando o lançamento ou a extinção dos cursos, a natureza de seus projetos de pesquisa e de extensão.

As Escolas Técnicas administradas pelo Centro Paula Souza, algumas centenárias, possuem algumas iniciativas importantes quanto ao resgate da sua história que, via de regra, está associada a história da cidade, das lideranças políticas locais e das lutas sociais dos trabalhadores. Ao estudar a história destas escolas, pode-se acompanhar, lendo através das mudanças curriculares, da cultura escolar em geral, o movimento das mulheres, as mudanças dos paradigmas norteadores da sociedade, os processos de inclusão e de exclusão social, as estratégias de produção e reprodução de conhecimento, as relações entre o mundo da escola e o mundo do trabalho (CARVALHO, 2011).

A pesquisa histórica das escolas técnicas está em estágio mais adiantado do que as Fatecs. As Fatecs mais antigas contam com no mínimo dez anos. Com o processo de expansão, à medida que esta história não é resgatada e pensada, diminuem-se também as possibilidades de avaliação desta trajetória. Belluci e Batista (2012) apontam justamente para a necessidade desta avaliação ao reunirem numa mesma obra, pesquisas de professores de diferentes Fatecs e ainda a tentativa de aproximação entre o que é discutido

nas Etecs e o que se produz nas Fatecs enquanto reflexão sobre a educação profissional e tecnológica.

As Escolas Técnicas e as Faculdades de Tecnologia ligadas ao Centro Paula Souza, com o processo de expansão, têm direcionado seus esforços para se estabelecerem como instituições sólidas em termos administrativos e acadêmicos. Em que medida o processo de expansão de suas unidades tem colocado ao Centro Paula Souza questões institucionais importantes quanto à sua identidade e o seu papel social?

Parte-se da hipótese de que é necessário conhecer a história institucional nas relações que são estabelecidas com o desenvolvimento local. Resgatando, conhecendo e valorizando esta história, as unidades do Centro Paula Souza não só conhecem o seu passado remoto ou recente, mas adquirem melhores condições para elaborar planos estratégicos de ensino, pesquisa e extensão.

O objetivo desta pesquisa é evidenciar a trajetória e o alcance da Faculdade de Tecnologia de Jundiaí, inaugurada em 2002, como resultado da ação conjunta de setores empresariais e educacionais com apoio do poder público, no sentido de ter a primeira faculdade pública na cidade. Mas não se deve paralisar no momento da inauguração. Inserindo-se no Eixo Temático “Instituições escolares técnicas e tecnológicas: memórias e desenvolvimento local”, nesta pesquisa procurou-se resgatar em que medida as expectativas iniciais ocorreram e como é a inserção institucional e local da unidade. Ao longo da pesquisa através da história oral e artigos de jornal da hemeroteca da instituição, aspectos importantes desta história foram explicitados.

## **Conceitos fundamentais: Políticas de governo e Políticas de Estado frente aos Arranjos Produtivos Locais (APLs)**

A educação no Brasil tem sido marcada por ações pontuais ou mesmo pela tentativa de desenvolver planos de educação mais amplos e abrangentes num contexto de vulnerabilidade destes planos frente às mudanças nas lideranças políticas e nas abordagens econômicas. A educação e, especificamente, a educação profissional e tecnológica têm sido mais pautada pelas políticas de governo e não exatamente pelas políticas de Estado.

Höfling (2001) entende a educação como uma política pública social de responsabilidade do Estado e não pensada somente por seus organismos que constituem as concepções e práticas governamentais. Nos termos deste trabalho, as políticas de governo embora sejam de responsabilidade do Estado nem sempre estão afinadas com interesses mais abrangentes da sociedade.

Pensando sobre as políticas públicas para a educação, Höfling considera “Estado” - [...] como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo (2001, p. 30). O “Governo” seria:

[...] o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha (p. 30)

Em linhas gerais, as políticas de governo, pontuais, circunstanciais e relativamente fluidas devem estar a serviço das políticas públicas de Estado, de caráter mais permanente e estrutural.

Para Rosa (2003), se por um lado é possível considerar que os interesses do governo necessariamente acabam por se confundir com os do Estado, por outro, não se pode afirmar categoricamente que a recíproca também seja verdadeira. Nem sempre o interesse do grupo hegemônico é representativo dos interesses coletivos mais fundamentais.

Em meio aos compassos e descompassos das relações entre políticas de Estado e políticas de governo, encontramos as ações locais mais ou menos alinhadas com estas questões de ordem mais macro estruturais. Os Arranjos Produtivos Locais (APL) são assim definidos pelo Ministério do Desenvolvimento Industrial e Comércio Exterior (2012):

Arranjos Produtivos Locais são aglomerações de empresas, localizadas em um mesmo território, que apresentam especialização produtiva e mantêm vínculos de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais, tais

como: governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa. Incluem também diversas outras organizações públicas e privadas voltadas para: formação e capacitação de recursos humanos, como escolas técnicas e universidades; pesquisa, desenvolvimento e engenharia; política, promoção e financiamento ( p. 2)

A expansão da educação profissional e tecnológica é compreendida, nos limites deste trabalho como resultado dos encontros e desencontros entre as políticas de Estado e políticas de governo, fazendo jus a arranjos produtivos locais que são formas singulares e pontuais de afirmar e reinventar as políticas públicas em diálogo com o chamado setor produtivo. Do ponto de vista de uma educação profissional tecnológica pública e emancipatória, os arranjos produtivos locais ganham uma abordagem enfocada no desenvolvimento dos indivíduos e das coletividades, como um todo. Ou seja, os arranjos produtivos locais, a partir desta conceituação implicam na realização de parcerias estratégicas e intersetoriais com vista ao desenvolvimento não só sentido das relações de produção e consumo, mas dos processos formativos necessários para uma sociedade mais justa e sustentável.

Pacheco (2012) refletindo sobre a inserção das escolas de educação profissional e tecnológica frente ao desenvolvimento local entende que:

A escolha do lugar de implantação de uma escola, a escolha dos cursos a serem ofertados e a construção de seus currículos devem, pois, considerar os arranjos locais, os dados socioeconômicos ambientais e culturais e as potencialidades de desenvolvimento local. [...] A vinculação com o desenvolvimento local e o território exige a abordagem de outras propostas de organização da produção, como por exemplo, as fundadas no princípio da Economia Solidária, considerando os modos de produção cooperativos, associados e familiares como uma alternativa real para muitas comunidades (p.112).

A inserção nos Arranjos Produtivos Locais por parte das instituições de ensino, especialmente as públicas diz, portanto, aos interesses do mercado de trabalho, das relações de produção e consumo vigentes, mas também e com a mesma intensidade à Economia Solidária que atende interesses públicos e comunitários. Desenvol-

vimento Local e Economia Solidária dizem respeito à responsabilidade social de uma instituição pública de ensino superior. Estes conceitos que são, na verdade, ideias reguladoras, precisam estar entrelaçadas nas ações de pesquisa, ensino e extensão. Como isto se dá para a Fatec Jundiaí nos seus dez anos de existência?

## Dez anos de Fatec Jundiaí

Os estudos sobre o surgimento da Fatec Jundiaí evidenciam a trajetória e o alcance da unidade, inaugurada em 2002, como resultado da ação conjunta de setores empresariais e educacionais com apoio do poder público, no sentido de ter a primeira faculdade pública na cidade. Atualmente a Fatec Jundiaí tem 1400 alunos, 58 professores e corpo administrativo com 17 funcionários, todos vinculados ao Centro Paula Souza. Tem 12 funcionários terceirizados que compõem o pessoal da limpeza e vigilância. Inicialmente oferecendo cursos de graduação tecnológica em Informática com ênfase em Gestão de Negócios e Logística com ênfase em Transportes, a Fatec Jundiaí atualmente oferece os cursos tecnológicos de Gestão Ambiental, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Eventos e Gestão da Tecnologia da Informação, além de Logística.

A Fatec Jundiaí, entre as demais Fatecs foi a 13<sup>a</sup> a ser inaugurada. O número de Fatecs antes de 2002 era nove. Neste ano, começa um processo de expansão das Fatecs que terá seu auge a partir de 2006. De 2002 a 2012, ou seja, nos últimos dez anos, as Fatecs passaram de 9 a 55 unidades (CPS, 2012).

O que é a Fatec Jundiaí neste universo? Qual sua identidade? Para que e para quem ela existe e deve continuar existindo? Estas questões têm norteado as pesquisas de docentes da Fatec Jundiaí, entre outros motivos, porque a instituição, ao contrário do Centro Paula Souza de uma forma geral, tem dificuldades de expandir seu espaço físico e de ser conhecida e reconhecida na região.

Em artigo publicado na “Revista Eletrônica da Fatec Jundiaí”, numa edição comemorativa dos dez anos da instituição, Batista e Freire (2012) concluem que a inauguração da Fatec Jundiaí foi marcada por algumas expectativas importantes:

- oferecer ensino superior público e gratuito
- preparar o jovem para o mercado de trabalho
- favorecer a integração regional
- ocupar e dar uma utilidade para o patrimônio arquitetônico da antiga Companhia Paulista que havia sido adquirido pela prefeitura de Jundiaí, o chamado Complexo Fepasa
- colaborar com a preservação e revitalização do Complexo Fepasa

## **A Fatec nos jornais da cidade de Jundiaí: pesquisa a partir da hemeroteca da instituição**

Para os limites desta pesquisa consultamos a hemeroteca da Faculdade que foi iniciada com a seleção e arquivamento de artigos de jornais locais a partir de 2004. Nesta pesquisa tivemos como ponto de partida um artigo de outubro de 2004, sendo o último artigo analisado com publicação em janeiro de 2012.

Esta hemeroteca que se encontra sob os cuidados da Biblioteca da Fatec Jundiaí, nada mais é que uma pasta com artigos de jornal selecionados pelos funcionários do setor. Percebe-se que não houve a preocupação por parte da instituição em garimpar estes artigos desde o início. Fotos da inauguração foram conservadas pelo funcionário mais antigo. A concepção norteadora desta hemeroteca é a de arquivar artigos de jornal da cidade de Jundiaí em que alguma informação sobre a Fatec apareça.

Os recortes de jornais, selecionados por diferentes funcionários ao longo destes anos, sendo com formação específica em biblioteconomia ou não, foram retirados dos seguintes jornais locais:

- Jornal da Cidade (total de 64 artigos)
- Jornal de Jundiaí (56 artigos)
- Bom Dia (26 artigos)

O nosso objetivo não é analisar a história e as tendências políticas destes jornais, mas mostrar como a Fatec Jundiaí aparece neles, considerando o fato de que estes artigos foram selecionados pela Ins-

tituição, o que mostra não só como diferentes segmentos da cidade a veem, mas como a instituição pensa ser vista. Observamos que os artigos selecionados nos primeiros anos dizem respeito também a aspectos do cotidiano da instituição, como movimentação de alunos e processo de escolha do diretor. Ao longo dos anos esta preocupação desaparece e alunos e diretores aparecem cada vez menos nestes artigos.

Algo interessante que observamos também foi a reprodução contínua de imagens da Fatec Jundiaí que são usadas ao longo dos anos, sem uma preocupação efetiva com a renovação destas imagens. Numa segunda abordagem, perceberam-se as temáticas dos artigos e constatou-se que demonstram algumas preocupações que se mantêm, e outras que foram se enfraquecendo. Entre os 146 artigos utilizados na pesquisa, destacamos as temáticas mais recorrentes encontradas:

- As matérias sobre o vestibular da Fatec e matrícula dos aprovados, com 30 artigos
- Política local e estadual de caráter partidário, 17 artigos
- Eventos acadêmicos e sociais, como a Semana de Tecnologia, 13 artigos
- Informações sobre os cursos oferecidos pela instituição, com 12 artigos
- Greve de professores e protesto de alunos, com 10 artigos  
Fonte: Hemeroteca da Fatec Jundiaí (2012)
- Problemas estruturais do Complexo Fepasa (Poupatempo), com 9 artigos
- Projeto Memória Ferroviária, com 5 artigos

Alguns apontamentos podem ser feitos a partir das categorias apontadas acima como tentativa de um diagnóstico inicial. O cotidiano da instituição, intra-muros mundo acadêmico, foi perdendo o *status* de assunto a ser apresentado pelos jornais. A Fatec Jundiaí, ao longo destes anos, tem desenvolvido alguns projetos de extensão muito pontuais e efêmeros que não têm impactado no conhecimento e reconhecimento da instituição na comunidade em seu entorno.

A instituição aparece nos jornais muito pouco quanto aos seus cursos, projetos de pesquisa ou extensão, destacando-se mais notícias e comentários sobre uma possível greve de professores em

2011 e protestos dos alunos devido às condições do estacionamento e acesso a Faculdade por conta da instalação do “Poupa Tempo” no Complexo Fepasa a partir de 2008. Pode-se afirmar que um levantamento rigoroso deveria ser feito não na hemeroteca da instituição, mas nas edições dos próprios jornais já que o que pode ter acontecido é que não teria havido interesse da comunidade fatecana em arquivar notícias com estes temas. De todo modo, este dado já seria revelador à medida que demonstraria o interesse que a instituição tem em divulgar, dar continuidade e preservar a memória destas ações.

Os eventos políticos associados a autoridades regionais e estaduais, em que de alguma forma, a instituição é mencionada, tiveram mais destaques do que os eventos acadêmicos e sociais promovidos pela instituição.

À medida que os cursos e os eventos promovidos pela instituição não têm a repercussão necessária, este aspecto fica menos enfatizado e menos aproveitado. Chama a atenção na pesquisa inicial que fizemos, a relevância que se dá às questões de infraestrutura do Complexo Fepasa, sobretudo relativas ao Poupatempo. O fato é que o Poupatempo é referência de localização da Fatec Jundiaí e não o contrário. É notório que a instituição ficou melhor conhecida na cidade com a inauguração do Poupatempo, que neste sentido, tem provocado uma maior integração regional do que a própria Faculdade. Mas porque não aproveitar a potencialidade desta vizinhança no Complexo Fepasa, procurando também a Fatec Jundiaí, formas de maior integração com a comunidade que ali transita aos milhares, todos os dias?

A única temática que se mantém nestes anos é o do vestibular e da matrícula dos ingressantes. Isto pode ser explicado devido ao próprio interesse da instituição em divulgar o seu vestibular. Atrair os vestibulandos para este vestibular deve corresponder à difusão ampla e contínua da qualidade do ensino oferecido pela instituição e a importância de sua inserção local e regional. Isso não ocorrendo, observa-se a divulgação pontual do vestibular que em termos numéricos não tem demonstrado um efetivo impacto na relação candidato/vaga. Em 2004, a Fatec Jundiaí, depois de dois anos de inauguração, ainda oferecia 80 vagas para o curso de Informática com Ênfase em Gestão

de Negócios contando com cerca de 540 inscritos em seu vestibular do meio do ano. Dados do CPS (2012a) revelam que para 240 vagas oferecidas em diferentes cursos, o vestibular do segundo semestre de 2012 teve 700 inscritos (tabela 1).

**Tabela 1 – Demanda dos cursos – Fatec Jundiaí, 2º Semestre de 2012**

Curso	Período	Vagas	Inscritos	Demanda
Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Tarde	40	68	1,70
Eventos	Manhã	40	66	1,65
Gestão Ambiental	Tarde	40	49	1,23
Gestão da Tecnologia da Informação	Noite	40	223	5,58
Logística	Manhã	40	94	2,35
Logística	Noite	40	200	5,00

Fonte: CPS (2012<sup>a</sup>)

Estes dados revelam também as consequências do processo de expansão, o que exige de cada unidade do Centro Paula Souza, um empenho de atrair para si os potenciais alunos do ensino superior, considerando-se o déficit brasileiro neste aspecto. Contribui ainda para este dado, entre outros fatores, a ainda pequena valorização do profissional tecnólogo.

Uma instituição pública de ensino superior conflita com os interesses das instituições particulares de ensino superior. Caso não haja o diferencial quanto à qualidade e empregabilidade de seus cursos a opção pela Fatec Jundiaí limita-se ao argumento do ensino gratuito. As instituições de ensino superior privadas de Jundiaí oferecem, sobretudo, cursos de bacharelado. Seria importante que a instituição divulgasse mais para a comunidade o que é o tecnólogo, qual sua especificidade e importância no mercado de trabalho.

O projeto desenvolvido pela instituição que tem mais visibilidade nestes jornais é o “Projeto Memória Ferroviária” que, em

parceria com a Unesp-Rosana, tem o objetivo de inventariar o acervo da biblioteca da Companhia Paulista sediada no Museu dos Ferrovários, no Complexo Fepasa. Este dado é revelador no sentido de que a expectativa inicial de ocupação, valorização e revitalização do espaço da antiga Companhia Paulista, ainda é, de alguma forma, vinculada à imagem da Fatec Jundiaí.

Faz-se necessário ampliar o conceito desta hemeroteca para que se arquivem e classifiquem artigos que não apenas indiquem ações pontuais da instituição, mas que revelem a percepção do ensino superior na cidade e região, fundamentalmente protagonizado por instituições particulares de ensino.

Embora a comunidade fatecana não esteja plenamente consciente disto, a história da Fatec Jundiaí está atrelada à história e à revitalização do Complexo Fepasa (BATISTA, FREIRE, 2012). Este é um dos dados mais reveladores da entrevista com a professora Lurdes Dorta (2012), que participou ativamente do processo de implantação e inauguração da Fatec Jundiaí:

Então esse trabalho foi feito um movimento não só de Jundiaí, mas eu lembro que foi um movimento regional, feito com os prefeitos e com a comunidade. Foi feita audiência pública até que essa FATEC acontecesse, e com a inauguração da Fatec nos estávamos em festa, todo mundo muito feliz. Porque nós atingimos dois objetivos: um era a ocupação do complexo FEPASA, de uma maneira útil, sabendo que estava na mão de pessoas que iriam preservar o patrimônio, e não ia chegar também aí e fazer algo que estava em desacordo. Nós tínhamos feito um inventário para fazer um tombamento com o CONDEPHAAT. Mas eu me lembro na época que o CONDEPHAAT veio até aqui e disse Lurdes é difícil fazer um tombamento de alguma coisa que ainda está desorganizada. Então com a Fatec vindo o que a gente esperava: é que pelo menos que o espaço que a Fatec ocupou, ia haver uma reforma com critério, preservando o patrimônio, com ocupação que trouxesse pessoas com foco no estudo, então era o ideal. Então dois motivos, vir uma faculdade pública e ocupar o espaço parte do complexo FEPASA (p. 2).

Ocupar e dar uma utilidade para o patrimônio arquitetônico da antiga Companhia Paulista que havia sido adquirido pela pre-

feitura de Jundiaí, o chamado Complexo FEPASA: esta expectativa tão bem expressa pela professora Lurdes Dorta, justifica, em parte, a ênfase que se tem dado para o “Projeto Memória Ferroviária”.

Ao conhecer, inventariar, catalogar e digitalizar o acervo da biblioteca do Museu dos Ferroviários do Complexo Fepasa, a Fatec Jundiaí vai em direção a esta expectativa e encontra um retorno favorável da comunidade que reconhece a importância do projeto.

## Considerações finais

O que verificamos de uma forma geral, que passados dez anos, a Fatec Jundiaí apenas inicia o trabalho de integração regional que foi importante para que ela fosse inaugurada. A Fatec Jundiaí se preocupa em difundir seus cursos nas cidades vizinhas de Jundiaí, relaciona-se de maneira significativa com as Escolas Técnicas existentes nestas cidades. Enquanto instituição pública de ensino superior coloca-se como líder do ponto de vista da qualidade de ensino e dos projetos de extensão?

As respostas a estas questões extrapolam os limites e objetivos desta pesquisa, mas surgem como desdobramento dela. Esta problematização pode ajudar a definir os caminhos a serem trilhados pela instituição no que se refere à sua inserção regional e institucional no contexto de expansão do Centro Paula Souza e de valorização do papel estratégico da educação tecnológica como política pública de Estado e parte necessária e integrada ao desenvolvimento local.

## REFERÊNCIA

### Fonte oral:

DORTA, Lurdes. Entrevista concedida às pesquisadoras Maria Lucia Mendes de Carvalho, Marinês Ribeiro e Sueli S. S. Batista. Museu dos Ferroviários do Complexo Fepasa, Jundiaí/SP, em 27 de março de 2012.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATISTA, Sueli S. S.; FREIRE, Emerson. Dez anos . Dez Anos de Fatec Jundiaí (2002-2012) no contexto de expansão das Faculdades de Tecnologia do Centro Paula Souza (2001-2012). **Revista Eletrônica de Tecnologia e Cultura da Fatec Jundiaí**. Edição n.4, n.2, 2012. Disponível em: <http://www.revista-atecjd.com.br/index.php/RETC/article/view/26>. Acesso em 07 jul. 2012
- BELLUCCI, Ivanete e BATISTA, Sueli S. S. (org.) **Educação tecnológica: reflexões, teorias e práticas**. São Paulo, Paco Editorial, 2012.
- CARVALHO, Maria Lucia Mendes de (org.). **Cultura, saberes e práticas. Memórias e História da Educação Profissional**. São Paulo: Centro Paula Souza/ Imprensa Oficial, 2011.
- CENTRO PAULA SOUZA (CPS). **Dados institucionais**. Disponível em: <http://www.centropaulasouza.sp.gov.br>. Acesso em 20 mai. 2012.
- \_\_\_\_\_. **Vestibular**. Disponível em: <http://www.vestibularfatec.com.br/demanda/demanda.asp?ano=2012&sem=2>. Acesso em 20 jun. 2012a
- HEMEROTECA da Fatec Jundiaí. **Artigos de jornal (2004-2012)**. Biblioteca da Faculdade de Tecnologia de Jundiaí, 2012.
- HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (públicas) Sociais. **CADERNOS Cedec**. Campinas, ano XXI, nº 55, novembro de 2001.
- MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO Industrial e Comércio Exterior. **Arranjos Produtivos Locais – APLs**. Disponível em: <http://www.desenvolvimento.gov.br/sitio/interna/interna.php?area=2&menu=300#PoliticadasPublicasparaAPL>. Acesso em: 20 jun. 2012
- PACHECO, Eliezer (org.) **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio. Proposta de Diretrizes Curriculares**. Brasília: Fundação Santillana/ Ed. Moderna, 2012.
- PEDROSA, Renato H. L. Um Plano Diretor para o Ensino Superior Público do Estado de São Paulo (2010). **Revista de Ensino Superior**. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/noticia.php?id=12>. Acesso em 20 mai. 2012
- ROSA, S. Reforma da previdência: política de Estado ou política de governo? **Res Pvblica**, Brasília, DF, n. 2, p. 80-98, 2003.

# UMA ESCOLA PROFISSIONAL PARA UM MUNICÍPIO DE GRANDE DENSIDADE OPERÁRIA: AS ORIGENS DA ETEC JÚLIO DE MESQUITA E A INDUSTRIALIZAÇÃO DO ABC PAULISTA (1935-1956)

**Maurício Tintori Piqueira. Olésio Junho**  
Escola Técnica Estadual Júlio de Mesquita

A fundação de uma escola profissionalizante no antigo município de São Bernardo na década de 1930 é decorrente do próprio processo de industrialização da região, iniciado nas últimas décadas do século XIX, e da política modernizadora implementada pelo então interventor do Estado de São Paulo, Armando Salles de Oliveira, cujo objetivo era reafirmar tanto a hegemonia econômica e política paulista, contestada e ameaçada com a Revolução de 1930, que colocou Getúlio Vargas na presidência da República, e a derrota da Revolução Constitucionalista de 1932, e promover o progresso paulista através do desenvolvimento industrial, sendo que para isso seria necessário à formação e disciplinamento da mão-de-obra operária dentro dos princípios do taylorismo e do fordismo e, ao mesmo tempo, controlar o proletariado e evitar tensões sociais.

A industrialização do Grande ABC teve suas origens ligadas diretamente com a construção da São Paulo Railway (atual Estrada de Ferro Santos-Jundiaí). O empreendimento do empresário Irineu Evangelista de Souza (conhecido como Barão de Mauá) começou a ser construído em 1860, sendo inaugurado em 1865, tendo como objetivo transportar por via férrea a produção de café (principal produto de exportação do Brasil na época) das fazendas do interior da então província de São Paulo até o porto de Santos, onde era embarcada nos navios que a transportavam para os principais mercados consumidores externos, Europa e Estados Unidos. (TEIXEIRA, 2002,

p.47). Uma das paradas do trem era localizada na freguesia de São Bernardo, sendo que posteriormente ela se constituiria em uma estação (mais tarde batizada de Santo André), sendo que ao redor dela originou-se um núcleo populacional que cresceu rapidamente.

Também na região de São Bernardo, o governo imperial criou colônias de imigrantes italianos, em 1877, tendo como objetivo aumentar a densidade populacional da região (MARTINS, 2003, p.55). Dessa forma, a presença dos trilhos da São Paulo Railway, que atraiu o interesse de pequenas indústrias em se instalar nas proximidades justamente por ela localizar-se no meio do caminho entre o centro de São Paulo e o porto de Santos, e de uma população migrante que já tinha experiência, em sua terra natal, com ofícios manufatureiros, possibilitou o desenvolvimento das atividades fabris na região. Em 1893, já havia na região, várias pequenas firmas, dedicadas aos ofícios de carpintaria, alfaiataria, sapataria e olaria (GAIARSA, 1991, p.47). E, além das pequenas oficinas, indústrias de médio porte também se instalaram nas proximidades da estação de trem, como foi o caso da firma Bergmann, Kowarick e Cia., de propriedade de capitalistas ingleses, que construiu amplos salões que abrigaram teares e fiação para a fabricação de casemira, sendo ela a primeira indústria têxtil a se instalar na antiga freguesia no mesmo ano em que ela conquistou a autonomia, originando assim o município de São Bernardo, em 1889. (GAIARSA, 1991, p.272).

Durante as três primeiras décadas do século XX, a maior parte das indústrias que se instalaram no município de São Bernardo fixaram-se no distrito de Santo André, onde se localizava a estação da São Paulo Railway. A maior parte delas era ligada ao setor têxtil, como eram os casos da já citada Kowarick, da Ipiranguinha, da Tognato e da tecelagem Italo Setti (MÉDICI, 1985). Já no distrito de São Bernardo (atual município de São Bernardo do Campo) destacava-se a indústria moveleira. Boa parte dessas indústrias era de pequeno e médio porte, sendo de propriedade de imigrantes europeus (principalmente italianos) e cuja mão-de-obra também era de origem ou descendência europeia, sendo que muitas delas começaram a funcionar no que Octaviano Gaiarsa chamou de incipiente fase manufatureira, que durou entre 1905 e 1910 (GAIARSA, 1991,

p.45). Além disso, no distrito de Paranapiacaba localizava-se a central de serviços da serra, onde se coordenava a subida dos trens do litoral paulista para a Serra do Mar (CALDEIRA, 1937).

Porém, após a I Guerra Mundial (1914-1918) foi que o município de São Bernardo teve um intenso processo de industrialização, alavancado com a entrada de indústrias estrangeiras na região. Entre elas, destacou-se a entrada do grupo francês Rhone-Poulenc, em 1919, que instalou a indústria de produtos químicos Rhodia e, posteriormente, as têxteis Rhodia-Seda, em 1929 e a Valisére, em 1934 (GAIARSA, 1991, p.272). Em 1926, instalou-se a fábrica de produtos de limpeza doméstica Atlantis Brasil Comércio e Indústria, pertencente ao grupo inglês Reckitt & Colman (GAIARSA, 1991, p.278). Também em 1929 instalou-se a fábrica de pneus italiana Pirelli. Todas estas empresas fixaram-se no distrito de Santo André. Já no distrito de São Caetano, em 1925, a indústria automobilística norte-americana General Motors montou sua fábrica. Portanto, a entrada de tantas empresas de grande porte na região despertou o interesse em formar uma mão-de-obra especializada, dentro dos princípios modernos de organização do trabalho, como eram os casos do fordismo e do taylorismo e, principalmente, disciplinada, ainda mais em um contexto marcado por lutas de operários por melhores condições de trabalho e salário, decorrentes pela inexistência de uma legislação trabalhista, dos baixíssimos salários e das precárias condições para a execução dos serviços. Influenciados por ideais igualitários do anarquismo e do socialismo, várias greves ocorreram tanto na região como na capital, principalmente no ano de 1917, sendo que algumas delas atingiram fábricas como a Kovarick e a Ipiranguinha (FRENCH, 1995).

A demanda por uma mão-de-obra que atendesse as exigências da indústria moderna que se instalava no município foi um dos fatores que estimularam a criação de uma escola profissionalizante. Mas outro fator importante para isso foi a conjuntura política. A gestão do interventor estadual Armando Salles de Oliveira (1933-1936) foi marcada por ações modernizadoras que tinham na educação um mecanismo para promover o progresso do Estado de São Paulo, cujo aliado seria a industrialização. E a política educacional instituída em

sua gestão tinha forte influência do ideário do movimento escolanovista, iniciado na década de 1920 por um grupo de intelectuais ligados à educação do qual faziam parte Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo e que viam nela um meio para promover a modernização do país. Em 1932, o grupo escreveu um Manifesto que teve grande influência na educação em todo país. Propunha a formação de uma “escola pragmática”, que deveria servir aos interesses do indivíduo, isto é, ser útil para o seu progresso social e formação como cidadão, além dela estar diretamente vinculada ao seu meio social, contribuindo para o seu desenvolvimento. Para isso, a educação seria fundamentada no trabalho, “a maior escola de formação da personalidade moral”, podendo tornar assim todos os homens úteis para a sociedade em todos os aspectos. (GHILRALDELLI JR, 2009, p.43). O movimento contava com o apoio do jornal “O Estado de São Paulo”, que publicou artigos de Fernando de Azevedo sobre a educação, no final dos anos 1920, sendo que o intelectual era um amigo bem próximo ao proprietário do citado jornal, Júlio de Mesquita Filho. Segundo Carmem Sylvia Vidigal Moraes, o grupo de políticos e intelectuais ligados a Armando Salles de Oliveira viam na indústria o caminho a ser seguido para o progresso de São Paulo, sendo que nessa nova sociedade era necessária uma nova organização e divisão do trabalho e, para isso, um renovado ensino técnico-profissionalizante seria de grande utilidade para a formação de mão-de-obra e cidadãos. (MORAES, 1996, p.137).

A gestão de Armando Salles de Oliveira promoveu uma grande reforma na educação do Estado de São Paulo, cujo ato mais lembrado é a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934. Mas a educação profissionalizante, como já comentado acima, também teve grande atenção, sendo ela normatizada através do Decreto Estadual Nº 6566, de 13 de julho de 1934. Através dele, foram equiparadas as escolas profissionalizantes municipais com as estaduais. A intenção era estimular às municipalidades fundarem escolas profissionalizantes e arcarem com os gastos da construção dos prédios, manutenção dos maquinários, etc., enquanto que a parte pedagógica, a administração das escolas e a emissão dos diplomas ficavam a cargo do Estado, geridas e fiscalizadas de forma centralizada através da criação da Superintendên-

cia da Educação Profissional e Doméstica, vinculada à Secretaria dos Negócios da Educação e da Saúde Pública.<sup>1</sup>

São Bernardo, justamente pela forte presença das indústrias e da grande densidade de população proletária, logo se inseriu na política de incentivo à educação profissionalizante. Por iniciativa da gestão do prefeito municipal nomeado pelo interventor Armando Salles de Oliveira, Felício Laurito, através do Ato N° 132, de 25 de fevereiro de 1935, aprovado pelo Departamento de Administração Municipal, ofício n° 55.631, de 10 de maio do mesmo ano, foi criada a Escola Profissional Dr. Júlio de Mesquita. Entre as justificativas para a sua criação, segundo o Ato, estavam o atendimento às determinações da Constituição Federal de 1934, que obrigava os municípios a investirem nunca menos do que 10% de sua arrecadação de impostos em educação, sendo que para a sua fundação e manutenção foram destinados 35: 000\$000 (35 mil réis); a inexistência de uma escola profissional no município, apesar dele ser “um dos municípios de nosso Estado de maior densidade operária”. Dessa forma, havia “urgente necessidade da criação de uma escola profissional nos moldes da legislação vigente que regulamentou a criação e o funcionamento dessas escolas”, sendo que ela deveria estar localizada “*num dos centros de população operária mais intensa*”, no caso o distrito de Santo André, próximo à estação ferroviária que então tinha o mesmo nome (atualmente denominada Prefeito Celso Daniel). Por fim, o Ato de criação justifica a escolha de um patrono que daria a denominação da instituição escolar, sendo este necessariamente um “Brasileiro Ilustre”, no caso o jornalista e político Dr. Júlio César Ferreira de Mesquita (1862-1927), fundador do jornal “A Província de São Paulo” (mais tarde, O Estado de São Paulo) e que teve forte atuação no movimento republicano paulista, descrito da seguinte forma no documento:

O Dr. Júlio César Ferreira de Mesquita foi o notável parlamentar nos primeiros tempos do atual regime que foi ainda o grande jornalista, continuador da notável obra de Rangel Pestana,

---

<sup>1</sup> Decreto 6566, de 13/07/1934. Disponível in <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1934/decreto%20n.6.566,%20de%2013.07.1934.html>.

que batalhando na imprensa sempre pela boa causa, que é a do bem público, conseguiu a realização de grandes iniciativas de progresso em nosso Estado, sendo dos que mais porfiaram na imprensa pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento da instrução pública em nosso Estado.<sup>2</sup>

A escolha da elite política bernardense da época por Júlio de Mesquita para patrono da escola municipal profissionalizante é um indicativo do esforço em monumentalizar o movimento republicano paulista e, ao mesmo tempo, de sintonizar-se com o ideário de desenvolvimento e modernização do governo estadual da época. Quanto à monumentalização, aqui definida no sentido dado pelo historiador francês Jacques Le Goff como um processo, voluntário ou involuntário, de perpetuação das sociedades históricas, constituindo-se em um legado à memória coletiva, sendo tal processo manipulado conforme os interesses dos donos do poder. (LE GOFF, 1996, p.526-527). A monumentalização do republicanismo paulista é reforçada no Ato 132 com a citação de outro republicano histórico, o também jornalista Rangel Pestana. Tal esforço justifica-se se levarmos em consideração o contexto da época, cujos reflexos da perda do poder das oligarquias paulistas no âmbito federal decorrente da Revolução de 1930 que levou Getúlio Vargas à presidência da República e a fracassada tentativa de retomá-lo com a Revolução Constitucionalista de 1932 ainda eram fortes. Dessa forma, reforçar a imagem de “locomotiva da Nação” que o Estado teve durante boa parte da Primeira República, decorrente da produção cafeeira e da industrialização, era necessário para possibilitar a retomada da hegemonia política. Além disso, as próprias lideranças políticas municipais tinham estreita ligação com o movimento republicano histórico, como era o caso da família Flaquer, cujo patriarca, José Luiz Flaquer (1854-1924), havia participado da Convenção Republicana de Itu (cidade onde ele nasceu) de 1873, ingressando ainda jovem no Partido Republicano Paulista, sendo que sua fidelidade ao movimento republicano ficou bem evidente ao recusar a Comenda de Cristo, uma das principais condecorações do

---

<sup>2</sup> Ato nº132 da Prefeitura Municipal de São Bernardo, 25/02/1935.

governo imperial, por ter se destacado, como médico da São Paulo Railway, no combate a uma epidemia de varíola que vitimou boa parte da população de São Bernardo, em 1881(CALDEIRA, 1937).

A monumentalização não visava apenas glorificar um passado recente, mas também deixar bem claro a filiação das elites políticas bernardenses ao projeto estadual de modernização de Armando Salles de Oliveira, visto que Júlio de Mesquita foi o fundador do jornal “O Estado de São Paulo”, publicação que apoiava diretamente as iniciativas do interventor em investir na educação, inserida essa em seu projeto modernizador baseado na industrialização.

Segundo o relatório da Superintendência da Educação Profissional e Doméstica de 1936, de autoria do superintendente Horácio da Silveira, a Escola Profissional Primária Dr. Júlio de Mesquita começou a funcionar em outubro de 1935, com classes femininas, enquanto as classes masculinas só foram montadas a partir de setembro de 1936 (SILVEIRA, 1937, p.65). A seção feminina localizava-se na Rua Campos Sales, esquina da Rua Fernando Prestes, no atual centro de Santo André, sendo que nesse prédio funcionavam três cursos profissionalizantes: Corte e Confecções; Roupas Brancas, Rendas e Bordados; Flores, Chapéus e Artes Aplicadas (CALDEIRA, 1937). Já a seção masculina localizava-se em outro prédio, na Rua Xavier de Toledo (também no centro de Santo André), próximo aos galpões da fábrica de geladeiras Pezzolo, sendo esses também utilizados pela escola. Os cursos profissionalizantes oferecidos eram os de Mecânica, Marcenaria e Tecelagem (CALDEIRA, 1937). Dessa forma, a escola estava adequada às necessidades da indústria local, de acordo com a estrutura da Escola Profissional de então (CARVALHO, 2011, p.5), lembrando que o município, na época, tinha uma prevalência das indústrias têxtil e de móveis, fora a presença da indústria automobilística (General Motors) e do centro de operações da São Paulo Railway em Paranapiacaba. Além disso, o apoio da burguesia industrial à instituição era grande, tanto que os cursos de Mecânica, Marcenaria e Tecelagem tiveram como patronos a Pirelli, o Conde Francisco Matarazzo (proprietário das Indústrias Matarazzo) e João Basso (empresário da região) (CALDEIRA, 1937).

Voltando a análise do Relatório da Superintendência, esse destacou que a escola estava bem aparelhada, apesar de ainda estar em “regime prévio de fiscalização”, sendo que “a Prefeitura tem se interessado sobremaneira pela nova escola, acompanhado de perto o seu desenvolvimento.” (SILVEIRA, 1937, p.65) Contudo, nem sempre a relação entre a municipalidade e o governo estadual foi tão boa e sincronizada quanto o citado relatório sugere, principalmente durante a reforma da educação promovida pelo Governo Federal em 1942. Nesse ano, o ministro da Educação, Gustavo Capanema, decretou a Lei Orgânica do Ensino Industrial, que se propunha organizar o ensino profissionalizante. Por essa legislação, o aluno, para cursar a escola profissionalizante, deveria já possuir o ensino primário, o que obrigava a Escola Profissional Primária Dr. Júlio de Mesquita a adequar-se como Escola Industrial (como passavam a serem denominadas as escolas profissionalizantes) e equipar-se às escolas profissionalizantes federais. No Protocolo nº 5590/42 da Prefeitura Municipal de Santo André<sup>3</sup> há uma carta anexada do então diretor da Júlio de Mesquita ao prefeito José Carvalho Sobrinho requisitando orientações de como proceder para a realização da equiparação da Júlio de Mesquita como Escola Industrial, pois ele estava aguardando instruções da Superintendência da Educação Profissional e Doméstica quanto aos procedimentos que deveriam ser feitos para isso, mas nenhuma resposta ainda havia sido dada. Pelo referido documento, percebe-se que havia o temor da possibilidade da instituição escolar passar para o controle do governo federal, algo que foi afastado apenas em 1944, quando a prefeitura entendeu que a equiparação referia-se apenas a adequação da Júlio de Mesquita aos padrões de Escola Industrial definidos na Lei Orgânica<sup>4</sup>. Por fim, foi a municipalidade que tomou a iniciativa de requisitar a equiparação da instituição, o que ocorreu através do Decreto nº 15006, de 14 de março de 1944, assinado pelo

---

<sup>3</sup> O município de São Bernardo teve sua denominação mudada para Santo André no ano de 1938, resultado da disputa política entre as elites do distrito de Santo André com o de São Bernardo. Tal conflito teria como resultado a progressiva divisão da região, hoje constando com 7 municípios independentes: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Mauá, Ribeirão Pires, Diadema e Rio Grande da Serra.

<sup>4</sup> Protocolo nº 5590/42 – Prefeitura Municipal de Santo André.

presidente da República Getúlio Vargas e pelo ministro da Educação Gustavo Capanema, autorizando o funcionamento dos cursos de Fundição; Mecânica de Máquinas; Marcenaria; Corte e Costura e Chapéus, Flores e Ornatos e reconhecendo a jurisdição da Prefeitura Municipal de Santo André sobre a escola.<sup>5</sup>

Porém, boa parte dos professores e alunos não ficou satisfeita com as mudanças provocadas pela Lei Orgânica do Ensino Industrial devido à falta de investimentos na escola por parte da Municipalidade e, principalmente, quanto à elitização do ensino provocada por tal legislação, pois os alunos que cursavam e se formavam no Ensino Industrial não podiam ingressar diretamente no Ensino Superior, pois o diploma não era equiparado ao Ensino Secundário, sendo esse um mecanismo que dificultou o acesso dos jovens da classe proletária às faculdades (GHIRALELLI JR, 2009, p.80). Dessa forma, tínhamos uma espécie de “apartheid” educacional, instituindo uma escola para as elites e outra para a classe operária e, dessa forma, utilizando a educação institucional como uma forma de perpetuar as diferenças sociais, como percebeu Antonio Gramsci ao analisar o sistema educacional na sociedade capitalista (GRAMSCI, 2004, p.49). Tal insatisfação é perceptível no depoimento do ex-aluno Emílio Schoeps durante a mesa-redonda “Reconstituição da Memória”, realizado no auditório da Escola Técnica Estadual Júlio de Mesquita no dia 11 de novembro de 1998. Segundo ele:

A Escola Júlio de Mesquita foi montada pela Prefeitura de Santo André. Até 1956 era municipal. Foi uma luta nossa para conseguir que a Júlio de Mesquita passasse para o Estado [...] Tivemos muitas brigas com o prefeito, percorremos uma estrada muito longa, em que todos os professores foram suspensos por causa dessa briga. E o interessante é que o diploma da Júlio de Mesquita ou da escola industrial não tinha valor nenhum se você quisesse ter uma carreira qualquer, continuar os estudos. Você tinha que fazer o ginásio, porque o diploma da escola profissional não dava direito ao ginásio. Além de não ter valor, a escola profissional era considerada muito cara para o município. Por causa

---

<sup>5</sup> Diário Oficial da União, 14/03/1944.

disso, a Júlio de Mesquita lutou para passar para o Estado. A Prefeitura achava que isso era um “elefante branco” e estava onerando muitos os cofres municipais. Não havia verbas, não havia nada. Então os professores lutaram para que a escola passasse para o Estado.<sup>6</sup>

Portanto, o depoimento de Schoeps é um indicativo de um, dos graves problemas, que envolvem as políticas públicas em geral e, mais especificamente, as que se referem à educação. A falta de continuidade dos projetos que, geralmente, são abortados a cada mudança de governo. No caso, as prefeituras municipais que se sucederam não deram a mesma importância para a escola profissionalizante, seja justamente pelos altos custos para a sua manutenção, pois as próprias empresas privilegiavam a capacitação do trabalhador dentro das próprias empresas do que a formação formal nas instituições de ensino profissionalizante, diminuindo a sua relevância para as empresas (MORAES, 1996, p.144).

Porém, Emílio Schoeps decepcionou-se com a própria atuação do governo estadual quando assumiu a administração da Escola Industrial Júlio de Mesquita, pois este também não investiu muito na instituição, continuando a tratá-la como um “elefante branco”. Todavia, Schoeps destacou que se os administradores prestassem mais a atenção na trajetória profissional dos alunos e seu sucesso no mercado de trabalho acabariam mudando sua atitude quanto às escolas profissionalizantes:

Os governantes não viam o resultado que se tinha. Porque se olhassem o resultado, seria uma coisa de muito valor. Você pega o Egydio Bigliuzzi, que estudou na Júlio de Mesquita. Foi chefe do setor de projetos de uma grande firma que foi a Fichet. Desenvolve grandes projetos de construções mecânicas enormes para o Estado, para o Município, para tudo que é canto.<sup>7</sup>

Na realidade, os governantes da época talvez não perceberam o potencial do ensino técnico em promover a própria ascensão

---

<sup>6</sup> Depoimento de Emílio Schoeps na mesa-redonda “Reconstituição da Memória”. Auditório da ETEC Júlio de Mesquita, Santo André, 11/11/1998.

<sup>7</sup> Idem.

social de boa parte do proletariado e, dessa forma, realmente efetivar a tão desejada “paz social” pela burguesia para a manutenção da ordem social capitalista. E a trajetória de Egydio Bigliuzzi pode servir como um exemplo de como a educação pode mudar a perspectiva de vida de um jovem de família sem recursos cujo futuro parecia ser semelhante ao de seus pais: trabalhando como operário durante a vida toda recebendo um baixo salário. Segundo Bigliuzzi, antes da fundação da Escola Profissional Júlio de Mesquita, o grande desejo dos jovens de São Bernardo da época era trabalhar como operário na indústria o mais cedo possível:

Os sonhos dos meninos na época era, simplesmente, fazer o quarto ano do primário e ir trabalhar. A maioria das famílias de Santo André era pobre. Naquela época, podia contar os ricos [...] eram os Flaquer, os Tognato, que tinham indústria [...] quando terminavam o primário, os pais já os colocavam para trabalhar, geralmente nas tecelagens: a Ipiranguinha, a fábrica dos Gaiarsas [...] Não havia outro tipo de emprego. O que tinha, então, eram tecelagens, marcenarias que fabricavam cadeiras, móveis, camas [...].<sup>8</sup>

Os jovens da época ambicionavam apenas trabalhar. Não pensavam em continuar os estudos, pois necessitavam logo ingressar no mercado de trabalho para reforçar a renda das famílias e, de certa forma, repetir o ciclo vicioso pelo qual as pessoas originadas da classe operária pareciam estar condenadas, sendo sempre sujeitas aos desmandos do capital.

Tal perspectiva mudou com a fundação da Escola Profissional Júlio de Mesquita, que podia permitir ao jovem operário uma qualificação que poderia possibilitar uma ascensão dentro da própria indústria, assumindo postos hierárquicos maiores e ganhando um salário maior. Em outras palavras: apesar da formação técnica profissionalizante restringir a possibilidade de ingressar no ensino superior devido a própria estrutura do ensino profissionalizante da época, por outro lado, ela poderia abrir possibilidades de crescimento dentro do próprio ofício industrial:

---

<sup>8</sup> Depoimento de Egydio Bigliuzzi na mesa-redonda Reconstituição da Memória. Auditório da ETEC Júlio de Mesquita, Santo André, 11/11/1998.

A Júlio de Mesquita mudou a minha vida [...]. Eu era o caçula da minha família. As minhas irmãs mais velhas exigiram do meu pai que eu fizesse esse curso. Uma delas falou para o meu pai assim: “Pai, vamos fazer força. Esse moço vai estudar, vai fazer o curso na Escola Profissional. Não vamos jogar ele na fábrica, não, porque aí ele vai ser um pobre de um operário”. Isso foi o que melhorou a minha vida [...]. Sou da primeira turma que se formou no curso de Habilitação em Mecânica aqui da Escola Júlio de Mesquita. Esta primeira turma iniciou-se em 1937, formando-se em 1940. Após terminado o curso, fui trabalhar com metalúrgica e, posteriormente, em departamento de engenharias de grandes indústrias. O meu primeiro emprego depois de formado foi numa indústria mecânica em São Paulo. Trabalhei numa oficina durante cinco anos. E lá aconteceram coisas que começaram a abrir a minha cabeça. Eu tinha 15, 16 anos. A oficina tinha tornos sem as caixas automáticas para fazer engrenagens, e os operários mais velhos não sabiam fazer o cálculo das engrenagens que vão no “árvore” e no “fuso”. Eles vinham perguntar para mim porque tinham medo de ir perguntar para o mestre da fábrica. Eu fazia os cálculos para eles. Foi aí que eu comecei a ver que eu estava muitos anos à frente deles. Era a base da Escola Profissional.<sup>9</sup>

Pelo depoimento de Egydio Bigliuzzi podemos perceber que, de certa forma, os objetivos da escola profissionalizante traçadas pelos escolanovistas foi bem sucedida, formando uma mão-de-obra adequada aos métodos tayloristas de organização do trabalho, pautados pela eficiência, racionalização e disciplina (MORAES, 1996, p.140). Um trabalhador que acredita no seu progresso profissional dentro da ordem capitalista e que não almeja pela revolução social que transforme tal ordem, sendo que para conquistar tal progresso, o conhecimento formal adquirido na escola seria de suma importância. Contudo, apesar de tal perspectiva, o poder público da época não investiu o quanto devia e poderia na educação profissionalizante (e na educação de uma maneira geral), considerando-a na maior parte como um custo supérfluo. O interesse do poder público pela educação é sazonal, variando de governo para governo, de acordo com projetos políticos modernizadores ou desenvolvimentistas inseridas em uma lógica capitalista, como no caso da

---

<sup>9</sup> Idem.

gestão de Armando Salles de Oliveira, que na maior parte das vezes são interrompidos a cada mudança de governo, sendo esse um fator ainda presente no contexto atual e que deve ser superado para que realmente o país possa desenvolver uma educação de qualidade, não apenas quanto à formação de mão-de-obra, mas sim para o desenvolvimento do indivíduo como cidadão e ser humano.

## REFERÊNCIAS

### Fontes Primárias

Ato nº132 da Prefeitura Municipal de São Bernardo, 25/02/1935.

CALDEIRA, João Netto. **Álbum de São Bernardo**. São Paulo: Organização Cruzeiro do Sul, Bentivegna & Netto, 1937. Decreto 6566, de 13/07/1934. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1934/decreto%20n.6.566,%20de%2013.07.1934.html>.

Diário Oficial da União, 14/03/1944.

Protocolo nº 5590/42 – Prefeitura Municipal de Santo André.

SILVEIRA, Horácio A. **Relatório 1936**. São Paulo: Superintendência da Educação Profissional e Doméstica – Secretaria dos Negócios da Educação e Saúde Pública, 1937.

### Fontes Orais

Depoimento de Emílio Schoeps na mesa-redonda “Reconstituição da Memória”. Auditório da ETEC Júlio de Mesquita, Santo André, 11/11/1998.

Depoimento de Egydio Bigliazzi na mesa-redonda “Reconstituição da Memória”. Auditório da ETEC Júlio de Mesquita, Santo André, 11/11/1998.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. “Patrimônio, Trabalho e Educação: a História Oral Significando Lugares, Professores e Estudantes na Edu-

- cação Profissional”. Seminário “NEHO Vinte Anos: História Oral, Identidade e Compromisso”. São Paulo, 10 a 12 de novembro de 2011.
- FRENCH, John. **O ABC dos Operários – Conflitos e alianças de classe em São Paulo, 1900-1950**. São Paulo-São Caetano do Sul: Hucitec/Prefeitura de São Caetano do Sul, 1995.
- GAIARSA, Octaviano. **Santo André: Ontem, Hoje, Amanhã**. Santo André: Prefeitura Municipal de Santo André, 1991.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação Brasileira**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere: Os Intelectuais e o Princípio Educativo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora UNICAMP, 1992.
- MARTINS, José de Souza. **O Imaginário na Imigração Italiana**. São Caetano do Sul: Fundação Pró-Memória de São Caetano do Sul, 2003.
- MEDICI, Ademir. “Cinquenta anos da Júlio de Mesquita. Com emoção”. In **Diário do Grande ABC**, Santo André, 18 de agosto de 1985.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. “Ensino Médio e Qualificação Profissional: Uma Perspectiva Histórica”. In BRUNO, Lucia (org). **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.
- TEIXEIRA, Palmira Petratti. “A Ferrovia The São Paulo Railway e a Industrialização da cidade de São Paulo”. In **Caderno UNIABC de História**, 28, Santo André, 2002.

# AS MUDANÇAS EM CURRÍCULOS DOS CURSOS DA ETEC DR JÚLIO CARDOSO DE 1945 A 1965

**Joana Célia de Oliveira Borini**  
Escola Técnica Estadual Dr. Júlio Cardoso

---

## INTRODUÇÃO

A Escola Profissional de Franca, hoje Escola Técnica Estadual Dr. Júlio Cardoso, criada pelo governo do Estado de São Paulo em 1924, fez parte de um projeto que visava à ampliação das instituições profissionais por todo Estado. Segundo a Carta Constitucional de 1937, o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. (TOMAZZINI, 1991) Livros de matrículas, notas e frequências, entre outros documentos, foram pesquisados para que houvesse as possibilidades de fazer as análises dos currículos de cada curso, de 1945 a 1965.

Ao pesquisar no acervo do Centro de Memória da escola, constata-se que a Escola “Dr. Júlio Cardoso” conheceu diversas fases de escassez de recursos e falta de verbas que dificultavam seu caminhar, a exemplo do período compreendido entre o final da década de 1930 e início da década de 1940, ocasião em que os professores depositavam mensalmente certa quantia, criando uma “caixa” interna,

à custa do próprio bolso, para socorrer às necessidades de compra de materiais e equipamentos indispensáveis à aprendizagem.

A comunidade francana apoiou a escola em momentos de dificuldades econômicas. As casas comerciais e industriais da cidade colaboravam, enviando caixotes utilizáveis no curso de marcenaria, as fábricas doavam ferro velho que, reciclado, prestava-se a atividades do curso de mecânica; a Companhia Ferroviária Mogiana chegou a fornecer toneladas de trilhos que, fundidos, atendiam às necessidades das aulas de serralheria. Nenhum obstáculo impediu o crescimento de nossa Escola Profissional.

Apesar das dificuldades, em 1940 formava-se significativa turma de 361 técnicos. Nesse mesmo ano, o problema de carência de verbas, de certa forma, foi regularizado, sendo estabelecido um salário a ser pago aos alunos para subsidiar seus estudos. Não encontramos documentos que comprovam qual o valor pago aos alunos. Essa ajuda de custo, não era extensiva às estudantes de sexo feminino; estas também não tinham participação nas rendas provenientes da comercialização de produtos em exposição anuais, direito exclusivamente masculino. Mesmo sendo uma escola mista, nosso centro de educação não conseguiu evitar a discriminação sexual. A Escola Profissional foi imprescindível não só ao atendimento das necessidades do mercado de trabalho, mas também, para o esporte francano, os alunos muito se destacaram em competições esportivas e em jogos abertos do interior paulista. Em 04 de agosto de 1930 foi fundada a Associação Atlética da Escola Profissional, que muito contribuiu para o surgimento da “Liga Francana de Cestobol” em 1931, berço da tradição de nosso basquete, hoje reconhecido internacionalmente. A demanda por técnicos na nova conjuntura nacional que se delineia na década de 40, face ao crescimento no parque industrial, pressionado pela 2ª Guerra Mundial e necessidade de substituição de importações, a exigir trabalhadores melhores qualificados pode ser ilustrada por artigo publicado na imprensa local (DIÁRIO DA FRANCA, 1974), sob o título: “Quando a Profissional passou a ser vista como Escola muito importante”.

[...] em 1940 o parque industrial brasileiro abrangia 39.937 unidades industriais concentradas, sobretudo na grande São Paulo; do total de 3 milhões de operários, menos 2% eram técnicos, sendo 70% da mão de obra, não qualificada ou apenas semi - qualificada.

Esse novo contexto sócio econômico, o Ensino Profissional no Brasil, presenciou a União a decretar a Lei Orgânica do Ensino Industrial em 1942, dando unidade a estrutura nacional ao Ensino Profissional, que passa a configurar-se como Ensino Industrial. Com e referida Lei Orgânica, nossa Escola em Junho de 1945, durante a direção de Antônio José de Almeida Queiroz, passa a denominar-se “Escola Industrial Dr. Júlio Cardoso”. A Escola Industrial passa por sintomas inegáveis de seu desenvolvimento: em 25 de fevereiro de 1945 constitui-se a Caixa Escolar “Horácio da Silveira” (O FRANCANO,1951), assim denominada em homenagem ao então superintendente do Ensino Industrial do Estado de São Paulo. Em 1950 foi criada a Associação dos Amigos da Escola Industrial, instrumento de colaboração mais sistemática da indústria e comércio locais, para com nosso estabelecimento de ensino. Ainda em 1950, é noticiado pela mídia local (COMÉRCIO DA FRANCA, 1950),

A Escola Júlio Cardoso, vai preparar técnicos para as nossas fábricas de calçados, o curso de Artes de Couro, conta com o apoio de várias indústrias e particulares da cidade, estando fadada a esplêndida realidade. O prof. Diretor Almeida Queiroz tem a seu crédito, mais esta medida em prol da formação de nossa juventude.

Em 1951, dois fatos importantes merecem registros. Uma vitória que Franca conquistou através do deputado Vicente de Paula, e que foi regulamentado pela Lei Nº 1073 de 26 de junho de 1951, foi a criação de diversos cursos de Mestria (COMÉRCIO DA FRANCA, 1951),

Agora, a Escola Industrial Júlio Cardoso, conta, também com os cursos de Mestria, que, dando mais conhecimentos teóricos e práticos, dão outras oportunidades para os jovens, que poderão ocupar cargos docentes, depois de diplomados, ou ingressarem nas indústrias com possibilidades de melhores remunerações.

Os cursos de Mestria foram direcionados para: Fundição, Marcenaria, Mecânica de Máquinas, Corte e Costura, em nossa Escola, abrindo possibilidades de se prosseguir os estudos profissionais em nível mais elevado, antes só possível na capital e ampliando o acesso a cargos docentes e ingresso na indústria em melhores condições. Foi o caso da aluna Elza Ferrante, que cursou o

Industrial Básico de 1944 a 1947 e Mestria, fez parte do grupo de professoras de Corte e Costura e tornou-se diretora da escola Dr. Júlio Cardoso de 1981 a 1984. Para ingressarem no curso, havia a necessidade de se inscreverem para os exames de vestibulares, o Industrial Básico, também passava pelo mesmo processo (OFÍCIO 157/1955). Em Franca, os cursos de Mestria foram instalados em 1953, e existiram até 1958.

O segundo fato significativo é a criação, através do Decreto – Lei Nº 21.732, de um internato para abrigar alunos desprovidos de recursos, residentes no município ou procedentes de outras cidades, que desejavam frequentar os cursos do estabelecimento. O imóvel, destinado a tal finalidade, situava-se à Rua Couto Magalhães, tendo sido doado à “Sociedade dos Amigos da Escola Industrial pelo Dr. Antônio Petraglia”. Denominava-se Internato Masculino “D. Eufrásia Amélia Monteiro Petraglia”, chegando a abrigar 50 alunos (COMÉRCIO DA FRANCA 1951). Como prova de reconhecimento ao benemérito doador, vincular-se-ia seu nome à Biblioteca do Colégio. Sobre o internato o aluno Antonio Soares Cervila, de 1956 a 1959, deu o seguinte depoimento (CERVILA, 2012):

O internato era uma república de estudantes, na sua maioria, adolescentes. Lá sob a vigilância do Sr. Garcia, vivíamos em perfeita harmonia como se fôssemos todos irmãos. Mesmo com as diferenças de condições sociais, econômicas, religiosas, dificilmente se via um atrito entre os internos, sendo o que predominava era a amizade e a solidariedade, com muitas gozações, porém, prevalecendo, acima de tudo, o respeito. Era comum um emprestar para o outro: roupas, calçados, pasta de dente, perfume, entre outros. Algumas normas de disciplina tinham de ser rigorosamente obedecidas, principalmente, respeitar: os colegas e funcionários, os horários de despertar, recolher, café da manhã, entrar e sair da escola, jantar, fazer as lições de casa à noite e retorno ao internato nos dias liberados para saídas. Distante oito quadras da Industrial, diariamente, nas idas e vindas, uma procissão de alunos apressados para não chegar atrasados na escola ou na volta mais apressados ainda para chegar primeiro na fila do almoço ou jantar, desfilavam na rua General Carneiro, como um pelotão do Tiro de Guerra. A consideração e respeito dos meninos eram

absolutos e incontestáveis pelas meninas que semi-internas, apenas tomavam as refeições no Internato, elas também, alunas da escola, alojavam-se em repúblicas nas proximidades do internato. Jamais a sociedade conservadora da época tomou conhecimento de atos imorais e reprováveis, praticados por casais de namorados da Júlio Cardoso. Graças ao internato da Júlio Cardoso e aos professores, hoje, somos cidadãos plenamente realizados.

Em 31 de agosto de 1953 foram inaugurados na Escola, cursos rápidos sobre higiene alimentar: “Cursos de Divulgação sobre Alimentação”. Em agosto de 1953 é aberta concorrência pública pela Secretaria de Viação e Obras Públicas de São Paulo, para execução de novas obras de ampliação do prédio escolar. Preparava-se a casa para a instalação da Escola Técnica, prevista para 1954, mudança que tinha por base a Lei Nº 1953 de 04 de dezembro de 1952. Os Livros de Matrículas e Notas do período pesquisado são inclusive, ricos em detalhes, permitiram-nos traçar perfil mais nítido dos cursos oferecidos. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases, através do Decreto-Lei Nº 4.024 altera novamente a denominação das Escolas Industriais, que são rebatizadas como Ginásios Industriais. A regulamentação da medida se dá a 18 de Fevereiro de 1965, pelo Decreto Estadual Nº 44.533, que torna inclusive obrigatória a prestação de exames em caso de transferência de escolas, já que passava o curso profissional a equivaler ao ginásial. Assim, janeiro de 1965 assiste à metamorfose da Escola Industrial em Ginásio Industrial “Dr. Júlio Cardoso”. O vocábulo constante é sempre o nome do patrono, nunca alterado a perpetuar o gesto inicial de reconhecimento.

## Objetivo

Buscar documentos no acervo do Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Dr. Júlio Cardoso, referentes aos currículos dos cursos que funcionaram, no período de 1945 a 1965, sobre a formação de técnicos em cursos regulares, e cursos rápidos, bem como a formação de mestres, que posteriormente, foram aproveitados na própria escola, como foi o caso da aluna Elza Ferrante, visando identificar as práticas escolares nesses cursos.

## **Materiais e métodos**

A pesquisa foi realizada no acervo do Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Dr. Júlio Cardoso, no período de 11 de fevereiro ao início de junho de 2012. Inicialmente fez-se um levantamento dos documentos que seriam importantes para a realização da pesquisa. Os documentos encontrados foram: doze livros de notas de alunos, ressalta-se, que cada livro contém os registros de mais de um curso; livros de matrículas; livros de leis; ofícios; fotos, matérias publicadas nos jornais locais, entre outros. Posteriormente, fez-se um levantamento por ano, iniciando por 1945, de todos os cursos que funcionavam na escola, ano por ano, confrontando os livros de matrícula com os de nota e frequência.

Após esse levantamento, que durou de fevereiro até início de abril, iniciou-se o trabalho de agrupamento de cada curso com seus currículos, de 1945 até 1965, sendo possível observar as mudanças ocorridas ao longo do tempo. Observou-se também que alguns cursos do período já funcionavam desde a inauguração da escola, em 1924. Outros foram criados no período pesquisado, como foi o caso da Mestria, entre outros. Demorou-se cerca de um mês para montar as tabelas com os currículos de cada curso. Concluída a referida etapa, passou-se a busca de leis que pudessem comprovar as mudanças ocorridas. Porém, algumas mudanças só foram devidamente comprovadas através das análises das fichas dos alunos, que continham o currículo estudado. Por meio de comparações no mesmo curso, em anos diferentes, observaram-se as mudanças que ocorreram, a exemplo podemos citar na cultura geral o ensino de Geografia, História e Ciência, não eram ministradas em todos os quatro anos do ginásio, variava de curso para curso. Em alguns, a Geografia era ministrada nas 1<sup>as</sup> e 3<sup>as</sup> séries, a História nas 2<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries, enquanto que a Ciência aparecia nas três últimas séries, porém essa regularidade não era mantida. O restante do tempo dedicou-se a organização e análise dos documentos para elaboração do artigo.

## **Resultados e discussão**

Em 1942, dando unidade a estrutura nacional ao Ensino Profissional, que passa a configurar-se como Ensino industrial. O

Jornal FRANCANO, de 1951, relata que: o ensino profissional, além de fornecer aos adolescentes, da cidade e do campo, uma formação técnica que os habilite a ganhar a vida, permite, agora, o encaminhamento dos alunos aos cursos normais, de segundo ciclo.

Não se pode deixar de citar que, em agosto de 1942, inaugura-se o Dispensário de Puericultura, que funcionava nas dependências da escola, tendo o médico Dr. Chafic Facury, de 1942 a 1946, como responsável. A partir da criação do Dispensário de Puericultura, incluem-se no currículo dos cursos femininos, aulas de Puericultura nas primeiras séries e “Prática de Puericultura” nas segundas séries. Através da Lei N° 1073 de 26 de junho de 1951 (COMÉRCIO DA FRANCA, 1951), são criados diversos cursos de Mestria.

Em 31 de agosto de 1953 são inauguradas na Escola, cursos rápidos sobre higiene alimentar: “Cursos de Divulgação sobre Alimentação”. No Ensino Industrial Básico, (O FRANCANO, 1951) com especialidades em Marcenaria, Mecânica, Fundição, Serralheria, Ajustagem, Forja, Entalhação e Tornearia em Madeira, no primeiro de seus quatro anos de duração, garantia aos alunos à possibilidade de passar por seus diversos setores para sondagem de aptidões, através de estágios – rodízio, em período integral que destinava-se ao ensino completo de um ofício.

A Cultura Técnica compreendia desenho, tecnologia, além de oficinas, onde se diversificavam as grades curriculares segundo a modalidade escolhida: Mecânica de Máquinas: fundição, forja, serralheria, ajustagem, ferramentaria, máquinas operatrizes, construção e montagem de máquinas. Fundição: modelação, moldação, fundição de ferro, bronze e outros metais. Marcenaria: marcenaria, tornearia, entalhe manejo de máquinas, estofaria acabamento de móveis; Corte e Costura: modelagem, costura, corte, rendas e bordados, confecção de roupas brancas, confecção de vestuário de passeio, de traje a rigor, de uniformes.

Constatou-se que apresentavam grade curricular comum em Cultura Geral, abrangendo estudos de português, matemática, ciências, história e geografia. Oferecia também como práticas educativas, educação física, canto orfeônico e, especificamente nos cursos femininos, educação doméstica, disciplinas não possíveis de avaliação por notas,

mas de frequência obrigatória. Ovando Ravagnani, aluno do curso Industrial Básico, com a duração de quatro anos, período integral. Fez o curso de Mestria; foi Mestre de Mecânica até a sua aposentadoria.

No Industrial Básico, no Curso de Mecânica, constam as disciplinas Geografia nas duas primeiras séries, e História nas duas últimas séries. No Curso Vocacional Masculino, com a duração de um ano, o aluno tinha a oportunidade de escolher o curso que pretendia fazer, disciplinas: Português, Aritmética e Geometria, Canto, Desenho, Marcenaria, Tecnologia, Acabamento de Móveis, Artes Decorativas, Higiene, Organização, Contabilidade, Mecânica, Fundação e Educação Física.

No Curso Vocacional Feminino, também com a duração de um ano, a aluna tinha a oportunidade de escolher o curso que pretendia fazer, disciplinas: Português, Aritmética e Geometria, História e Geografia, Ciências, Costuras, Rendas e Bordados, Roupas Brancas, Desenho, Tecnologia, Canto, Desenho, Educação Doméstica e Educação Física. Observa-se que na Cultura Geral do Vocacional masculino não aparece a História, a Geografia e Ciência, que já estão presentes no feminino.

Pelo Decreto Federal Nº 47.038 de 16 de outubro de 1959, que regulamentou a Lei Nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959, as disciplinas práticas foram englobadas como prática profissional. Os Livros de Notas de 1947 a 1953 registram também a existência de diversos cursos extraordinários, assim como os outros, eram divididos em masculinos e femininos, tais como: pintura decorativa, plástica, entalhe marcenaria, bordados, torneiro mecânico, arte de couro, e desenho nas modalidades técnico - mecânico, artístico, arquitetônico, entre outros. Os referidos cursos tinham números variados de alunos, em 1945, Corte e Costura: 59, Desenho: 14, Mecânica: 21, Desenho para Construção: 02.

Em meados de 1950, canto orfeônico passa a denominar-se Educação Musical, tornando-se disciplinas avaliáveis também através de notas. Percebe-se através da análise dos livros de matrículas uma grande evasão e reprovação. Em 1947, escola contava com 485 matrículas sendo que no final do ano, tinha o seguinte quadro: evasão 173, reprovação 129, aprovação 183, portanto, o índice de evasão e reprovação foi de 62,3%. A tabela I apresenta alguns dados referentes a evasão e repetência nesses cursos para retratar tal fato, no período de 1951 a 1953.

**Tabela I – Índice de evasão e repetência na Escola Profissional Dr. Júlio Cardoso, de Franca, (1951 e 1953).**

Ano	Curso	1ª série nº de alunos	2ª série nº de alunos	3ª série nº de alunos	Repetência e evasão
1951	Bordados	24	10	-	58,3%
1951	Corte e Costura	12	04	-	67 %
1951	Flores	08	04	-	50 %
1951	Desenho Artístico	10	02	-	80 %
1951	Desenho Arquitetônico	28	18	05	82,2%
1953	Ajustador Mecânico	21	11	04	81%

Fonte: Arquivo do Centro de Memória da Etec Dr. Júlio Cardoso, em Franca, em 2012.

Todos os produtos dos trabalhos realizados nas oficinas eram vendidos nas exposições, realizadas no início de dezembro, e a inauguração era sempre abençoada por um padre. Todas as seções apresentavam seus trabalhos: Corte e Costura, Rendas e Bordados, e Roupas Brancas - jogos de cama de seda, opala e linho; roupas femininas, masculinas e infantis; jogos de mesa e banho com ricos bordados, trabalhados pelas alunas; trabalhos de seriação; belos trabalhos de enfeites com flores e bordados e de arte culinária.

A Marcenaria, além dos trabalhos de seriação, ótimos conjuntos: copa e dormitório, brinquedos, porta-vaso, porta-talher, macetes de carne, rolos de massas, potes de temperos, pilões, quadros, painéis, lustres torneados. A Mecânica de Máquinas, tornos, furadeiras, máquina para cortar canto de caixas de papelão, máquina de furar, prensa, mandril para serra, tesoura circular para cortar folha de flandres. A Fundição, várias peças fundidas como: porta chapéus de ferro, coluna de ferro para jardim, cinzeiros de bronze, medalhões, ventiladores. A Ferraria, tesouras, brinquedos, fogão a lenha, porta panelas, lavatórios, torrador de café, capacho, foice, martelos de pedreiro, pás de lixo, coleção de ferramentas para forja.

A disciplina de Desenho, masculino e feminino, as práticas escolares de: desenhos artísticos com moldura; desenhos de marcenaria, pastas com desenhos. Escultura e Plástica, bustos, estatuetas, emblemas. Arquitetura, capitéis e portais. Cursos oferecidos pela escola de 1945 a 1965: Desenho (Arquitetônico, de Móveis, de Plantas, Técnico, Mecânico, para Pintores), Pintura Decorativa, Plástica, Entalhe, Marcenaria, Arte em Couro, Florista, Comércio, Confecção de Calçados, Corte e Costura Mecânica de Máquinas, Costura, Bordadeira, Rendas e Bordados, Torneiro Mecânico, Mecânica, Confecção de Flores, Flores, Ajustador Mecânico, Construção de Móveis, Administração, Artes Industriais, Fundição. Em 1954, o Curso Roupas Brancas passa a fazer parte, como disciplina do curso Corte e Costura.

## Conclusão

Conclui-se que, a Escola Técnica Estadual Dr. Júlio Cardoso, criada pelo governo do Estado de São Paulo, em 1924, fez parte de um projeto que visava à ampliação das instituições profissionais por todo Estado. Cumpriu-se também, no período, o papel de inserir no mercado o profissional, principalmente aqueles oriundos das classes menos favorecidas. Em todos os currículos dos cursos na parte de Cultura Geral, estava sempre presente a Matemática e o Português, as outras disciplinas como: Ciência, Geografia e História, apareciam nos currículos alternando as séries, como por exemplo, no curso de Corte e Costura, a Geografia era ministrada nas primeiras e terceira séries, a História nas segunda e quarta séries ginasial e a Ciências da segunda até a quarta série. Não apareceu em nenhum currículo o estudo de línguas, como o Inglês e Francês. Na época, para dar formação profissional aos alunos, futuros trabalhadores, não havia necessidade do estudo de línguas.

O Decreto-Lei Nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942, regulamenta o Ensino Industrial, através do Capítulo V, artigo 24 estabelece um currículo constituído de disciplinas de Cultura Geral e disciplinas de Cultura Técnica; no artigo 26, torna obrigatória a Educação Física, e a Educação Musical através das aulas do Canto Orfeônico, e para as mulheres a Educação doméstica, que consis-

tia no ensino da administração do lar. O artigo 27 determina que os alunos do curso de Mestria, ficam isentos das obrigações referidas à Educação Física, Canto Orfeônico e Educação Doméstica. A educação religiosa não tinha o caráter obrigatório, em nenhum curso observou-se a disciplina durante o período pesquisado. Observa-se através dos relatórios anuais, de 1945 a 1965, que a escola estava sempre procurando sanar os problemas levantados nos anos anteriores: melhorando as aulas teóricas, inovando os equipamentos, ampliando salas, construindo uma nova cozinha, organizando a biblioteca, a sala de professores e o grêmio estudantil. Quando as aulas desenvolviam-se dentro da normalidade, os programas eram cumpridos de acordo com o planejado. No quadro comparativo entre as médias finais alcançadas pelas Escolas Industriais do Estado, a escola estava sempre em situação privilegiada, com relação às aulas teóricas. As oficinas femininas serviam de salas de aula, o que dificultava a organização dos horários. O índice geral de matrículas estava aumentando consideravelmente a cada ano, e as salas existentes já se tornavam exíguas, não comportando algumas séries, principalmente as primeiras.

Por essa razão, o esforço para conseguir a ampliação da escola que foi concretizada no final da década de 1950, e o início da construção da ampliação do prédio foi na década de 60. As provas e exames de admissão, tanto do Curso Industrial Básico, quanto aos Cursos Extraordinários Noturnos, sempre eram realizados nas datas pré-fixadas e os resultados acusavam um satisfatório índice de aprovação. As provas mensais eram realizadas com a máxima regularidade e os exames parciais e finais, eram realizados sempre em Junho, Novembro e Dezembro, obedecendo às normas estabelecidas.

As oficinas, embora com algumas deficiências em suas instalações, funcionavam normalmente. As reuniões pedagógicas eram realizadas mensalmente, os assuntos tratados, eram relacionados com o andamento dos trabalhos escolares. Aconteciam também, reuniões de caráter cívico-social, promovidas pela diretoria, visando à formação moral e cívica dos estudantes, sendo que a elaboração dos programas comemorativos das datas nacionais, ficavam a cargo dos alunos do Grêmio Estudantil, que era muito atuante, realizando campeonatos esportivos, programas festivos como: aniversário da escola e do patro-

no, festas juninas, despedidas de professores e alunos, festas de confraternização; organização da cantina escolar e de uma discoteca, sob a supervisão da Direção, através da Seção de Orientação Educacional.

Para difundir todas as atividades, escola contava com a PST7, Radiotelefonia, estação receptora e transmissora, pertencente à Rede Telegráfica e Telefônica do Ensino Profissional. Apesar de não ser tratado nos relatórios, percebe-se um alto índice de evasão e repetência, principalmente nos cursos extraordinários noturnos. Analisando os 21 livros de matrículas, comprova-se que 19,2% dos pais dos alunos eram imigrantes: italianos, sírios, portugueses, espanhóis e japoneses, cujas profissões: 38,4% de lavradores, 11,6% comerciantes, 10,7% de operários da indústria de calçados, 7,14% eletricitas, 6,25% de pedreiros e 25,91% de outras profissões; comprova-se que o ensino profissional era destinado às classes menos favorecidas. Finalizando, pretende-se dar continuidade a pesquisa de 1965 até 1971, quando se instala o Colégio Técnico, correspondente ao Ensino Médio, na Escola Industrial.

## REFERÊNCIAS

### Fontes Primárias:

A ESCOLA Industrial será substancialmente reformada. **Comércio da Franca**. 27 ago.1953

ALÉM da formação técnica, encaminha os alunos aos cursos normais. **O Francano**, de 17 de fevereiro de 1951.

UMA iniciativa a bem da indústria local. **Comércio da Franca**, de 4 de junho de 1950.

CURSOS Mantidos pela Escola Industrial Dr. Júlio Cardoso. **Comércio da Franca**, de 15 de fevereiro de 1959.

CRIADOS diversos cursos de Mestria. **Comércio da Franca**, de 26 de junho de 1951.

FRANCA, na vanguarda dos movimentos educacionais. **O Francano**, de 1 abril de 1951.

MELHORANDO os aspectos técnicos do ensino. **Comércio da Franca**, de 12 julho de 1951.

QUANDO a Profissional passou a ser vista como Escola muito importante. **DIÁRIO DA FRANCA**. 1974.

MESTRIA e Industrial Básico. **Ofício nº 157** de 26 de abril de 1955.

REGULAMENTAÇÃO Lei Orgânica do Ensino Industrial. **Decreto-Lei 4.073** de 30 janeiro de 1942.

REGULAMENTAÇÃO do Ensino Industrial. **Decreto-Lei 20.296**. 17 de fevereiro de 1951.

ORGÃO DE COOPERAÇÃO ESCOLAR DA INDUSTRIAL. Ata da Assembleia Geral da Instalação oficial do Órgão de Cooperação Escolar da Escola Industrial, 18 de maio de 1961.

QUEIROZ, Antonio José de Almeida. ESCOLA PROFISSIONAL SECUNDÁRIA MIXTA DR JÚLIO CARDOSO. Relação dos alunos inscritos para os exames vestibulares aos cursos: Industrial Básico e Mestria. (OFÍCIO 157/1955).

TOMAZZINI, Maria Lúcia Vannuchi. História e Memória da ETESG Dr. Júlio Cardoso. 1991. (Acervo do Centro de Memória da Etec Dr. Júlio Cardoso).

### **Fonte oral:**

CERVILA, Antônio Soares. **Entrevista com o ex-aluno Antônio Soares Cervila**, no Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Dr. Júlio Cardoso, 28 de abril de 2012, concedida a Joana Célia de Oliveira.

## **REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA**

HAMILTON, David. **Sobre as origens do termo classe e currículo**. Teoria e Educação, n.6, Porto Alegre, RS: Pannonica, p. 33-52, 1992.



# O COLÉGIO INDUSTRIAL ESTADUAL JOSÉ ROCHA MENDES: MUDANÇAS E PERSPECTIVAS (1960 A 1970)

**Paulo Eduardo da Silva**

Escola Técnica Estadual José Rocha Mendes

---

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa identifica as principais mudanças e transformações ocorridas na Escola Técnica Estadual José Rocha Mendes, em São Paulo, comparando as décadas de 1960 e 1970, tanto do ponto de vista pedagógico, das disciplinas e cursos implementados no período. Neste trabalho as mudanças ocorridas em sua comunidade escolar, foram avaliadas na sua composição étnica e local de origem. Através da análise dos dados disponíveis na documentação do arquivo permanente da escola, pudemos montar um quadro mais preciso das mudanças operadas na unidade, tanto em suas estruturas internas, quanto externamente, contextualizando o período de grande agitação política e cultural pelo qual o país passava, e traçando um paralelo entre os rumos tomados pelo regime, e suas consequências e desdobramentos no funcionamento da unidade escolar.

Para realização desta pesquisa, nos valem, de inúmeros prontuários de alunos, livros de matrícula, de registro de diplomas, recortes do Diário Oficial do Estado de São Paulo (DOE), além de leituras sobre o período enfocado. O trabalho discorre ainda que brevemente, sobre a presença norte-americana no país, e sua influ-

ência sobre a educação brasileira, décadas antes do Golpe Militar, e de como essa situação se consolidou e resvalou para o Ensino Técnico no início da década de 1970.

Sem nenhuma pretensão de esgotar o assunto, fizemos ainda uma ligeira análise comparativa entre as grades curriculares dos principais cursos oferecidos pela unidade nas décadas acima referidas, e as prováveis motivações, que levaram às suas implementações. Procuramos ainda analisar de que maneira o contexto político e econômico do período levou às mudanças que se operaram dentro da escola, alterando o perfil do corpo discente, sua origem e composição geral.

## O Contexto Político, Social e Econômico

Em 1970, o Brasil passava por profundas mudanças em todos os aspectos. O Regime Militar se consolidava definitivamente, a repressão política esmagava os últimos focos de guerrilha tanto urbana, quanto rural, os Atos Institucionais garantiam a ordem da “mão de ferro” dos Militares.

A economia comemorava a hora e a vez do Milagre Brasileiro, e sua profusão de conquistas econômicas, que na prática beneficiaram apenas uma pequena elite privilegiada. “Os ricos ficavam mais ricos e os pobres mais pobres”, expressão que se consagrou depois da abertura política, quando a imprensa pode voltar a estabelecer pequenas verdades sobre os “anos de chumbo”. O Brasil era tri campeão mundial de futebol e conquistava definitivamente a taça Jules Rimet. Existia toda uma euforia nacionalista que dominava todos os aspectos da vida cotidiana, e um sentimento de que finalmente o país “decolaria” abandonando seu atraso histórico, e ingressando finalmente no paradisíaco Primeiro Mundo. Havia toda uma expectativa com relação aos rumos que o país tomava. Os slogans que o regime martelava incessantemente através da mídia, transformavam a realidade em um oásis onírico, onde uma imensa maioria da população transitava em meio a discursos grandiloquentes, obras faraônicas, sonhos megalomaniacos e um ufanismo exaltado, antevendo a redenção que o país alcançaria.

## A Presença Norte-Americana no Continente

A educação também não ficou alheia a todo esse clima de mudanças e repressão que o país passava. O movimento estudantil havia sido colocado na clandestinidade e suas lideranças foram cassadas ou tiveram de fugir do país para não cair nas mãos da repressão. O Ministério da Educação e Cultura assinava com a “United States Agency for International Development”, os famigerados acordos MEC/USAID.

Para compreendermos o verdadeiro significado que esses acordos teriam na educação brasileira e seu impacto nos rumos que se daria ao destino de milhões de jovens em todo o Brasil, e especialmente aos ingressantes na educação técnica, devemos retroceder algumas décadas e fazer um pequeno histórico da atuação norte-americana na América Latina, especialmente no que tange à educação como um todo.

Desde o fim da Primeira Guerra Mundial, os EUA despontavam como uma nova e pujante liderança no Mundo Ocidental, suplantando antigas lideranças como a Inglaterra, a França e a Alemanha. A América Latina antes disso, já havia se tornado o “quintal americano” com uma série de intervenções em diversos países da América Central e do Caribe, para dizer o mínimo acerca desse assunto. É nesse contexto que vai nascendo e ganhando corpo a Fundação Rockefeller com sua atuação filantrópica de socorro aos norte-americanos mais necessitados. Foi a Fundação Rockefeller a primeira a implantar nos EUA uma noção de filantropia científica, voltada principalmente à pesquisa médica visando desenvolver uma política de “boa vizinhança” para com a América Latina e demais países do mundo, procurando com isso, estabelecer uma “missão civilizatória” com o objetivo de “educar os vizinhos incultos”<sup>1</sup>. Nesse sentido, foram fundadas nos EUA diversas escolas médicas para a formação de “quadros em saúde pública” o que levaria à criação da

---

<sup>1</sup> Marinho, Maria Gabriela – A Presença Norte-Americana na Educação Brasileira: uma abordagem histórica da articulação entre a Fundação Rockefeller e estruturas acadêmicas de São Paulo, pg.65.

Escola de Higiene e Saúde Pública na Universidade John Hopkins. A escola serviu de modelo para a implantação de inúmeras outras por diversas cidades do mundo, inclusive, São Paulo. Seu objetivo principal era formar “elementos chave” para a atuação na saúde pública, como professores, estudantes e técnicos. Duas figuras de importância que estudaram dentro desse modelo e financiados com recursos dos Rockefeller foram Geraldo Horácio de Paula Souza e Francisco Borges Vieira, mais tarde responsáveis pelo Instituto de Higiene e pela Faculdade de Saúde Pública ambas as instituições financiadas pela Fundação Rockefeller<sup>2</sup>.

A presença americana disseminada por todo o continente trazia em seu bojo a atuação discreta, porém firme dessa entidade filantrópica, que aos poucos vai impondo sua marca e delimitando alguns contornos para o problema educacional brasileiro. É notório o papel conservador exercido pela Fundação Rockefeller diante dos movimentos sociais americanos. Em geral a fundação procura “se antecipar a mudanças radicais, combatendo os efeitos das distorções sociais pela via filantrópica e assistencialista”. Nesse sentido, o assistencialismo dos Rockefeller também procurou combater nos lugares onde se instalou qualquer perigo de mudanças radicais ou abruptas, seja pelo corte da “ajuda humanitária” que despendia nesses países, seja pela implantação de modelos educacionais elitizantes e excludentes.

Quando finalmente em 1966, o governo brasileiro assinou o acordo com a USAID, na verdade o que se fazia era apenas dar continuidade a um direcionamento que os americanos já impunham ao país havia décadas, e que encontrava seguimento nesses acordos visando principalmente limitar e coagir escolas e universidades a implantarem um modelo educacional despolitizado e acrítico. Segundo Maria Gabriela Marinho (2005):

[...] a recusa de amplos setores sociais em admitir o que consideravam ingerência imperialista em questões essenciais para a sociedade promoveu o afastamento dos técnicos norte-americanos,

---

<sup>2</sup> Idem, pg.60

mas não necessariamente a doutrina de uma educação mais utilitarista, voltada para as necessidades de mercado, em oposição a uma concepção mais humanista, herdada da tradição europeia<sup>3</sup>.

Muito embora os acordos visassem especialmente o “desmonte” do modelo universitário então em vigor, é claro, que este espírito utilitarista voltado às necessidades de mercado, perpassou também ao Ensino Médio e principalmente e especialmente ao Ensino Técnico.

## A Criação do Colégio Industrial

É nesse cenário que misturava cassações, ufanismo, repressão, censura, milagres e um clima pseudopatriótico, que se instalou o Colégio Técnico Industrial de Vila Prudente, no mesmo prédio em que já funcionava havia vários anos, o Ginásio Industrial de Vila Prudente. Havia apenas dois anos, que o próprio Ginásio recebera o nome do ex-sindicalista e deputado José da Rocha Mendes Filho, este também uma vítima fatal da repressão do regime militar. A criação do Colégio Industrial na prática instituiu o funcionamento do que hoje chamaríamos de Ensino Médio, o que representou uma mudança qualitativa no corpo discente da escola, visto que nessa época, o “colegial” como era chamado, ainda representava um diferencial na vida dos alunos que o cursavam, bem como para as escolas que o ofereciam. Este diferencial conferia à instituição um status maior perante a comunidade em que se inseria. O colégio trazia consigo um “valor agregado”, a ideia de ascensão social, de mais um patamar atingido rumo ao ensino superior.

Junto com a chegada do Curso Colegial à Vila Prudente chegaram também profundas mudanças na estrutura interna da escola, que passara a abrigar uma população sensivelmente diferente da que tinha quando da fundação, do então Ginásio Industrial em 1964.

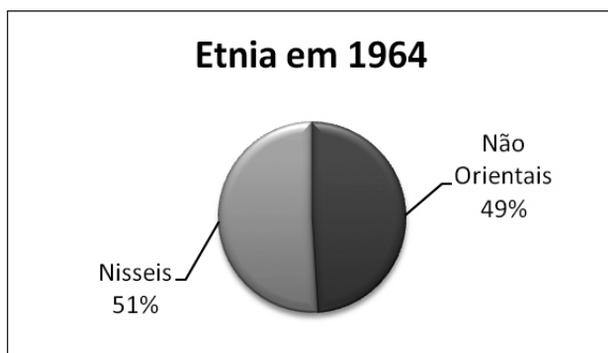
No ano de sua fundação, o Ginásio Industrial possuía uma presença massiva de nisseis no corpo discente da escola e também

---

<sup>3</sup> Idem, pg.51

em alguns elementos do seu corpo docente. Traçando um perfil da composição étnica dos alunos desses primeiros anos, notamos um percentual significativo dessa etnia, em grande parte, oriundos do interior paulista das mais diversas localidades<sup>4</sup>. Podemos afirmar com base na documentação analisada, que 50,7% dos alunos matriculados em 1964, eram filhos de japoneses e/ou seus descendentes nascidos no Brasil. Nas palavras do professor Edson João Patané que há mais de 40 anos tem contato direto com a escola, primeiro como aluno, e depois, como professor e coordenador do Curso de Eletrotécnica, “eu pensava que aquela era uma escola para japoneses” dado o enorme número desses representantes que todos os dias lotavam suas salas de aula.

O gráfico a seguir apresenta claramente a proporção de orientais e/ou descendentes que compunham o corpo discente:



A marcante presença oriental se manteve nos primeiros anos de existência do Ginásio Industrial, mas à medida que o país mudava e novas políticas industriais e educacionais eram implementadas, essa presença tendeu a declinar como veremos mais abaixo.

Outra característica marcante do Ginásio, desses primeiros anos, foi a grande quantidade de migrantes que compunham nosso

<sup>4</sup> Livro de Registro de Matrículas de 1963-1967 e Prontuários do Arquivo permanente. Pastas n<sup>o</sup>s 0001 a 1050.

corpo discente. Essa composição seguia naturalmente a composição da própria cidade e do bairro, que era um bairro eminentemente industrial, o que atraía grande quantidade de migrantes do interior do estado e do nordeste brasileiro. Eram migrantes que buscavam abandonar a difícil vida no campo para talvez, dar um futuro melhor para seus filhos e buscavam na escola, a perspectiva de uma profissionalização que não puderam encontrar no campo.

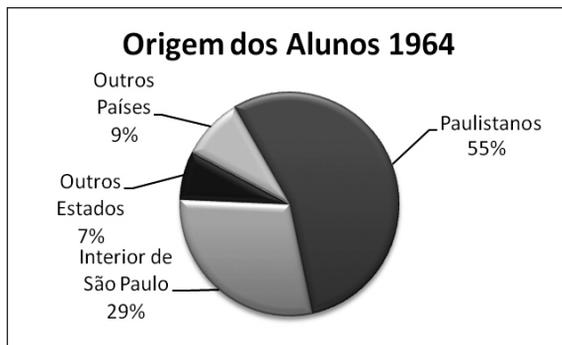
Desde o início do século XX, São Paulo já era a “locomotiva do Brasil” e a partir do governo de Getúlio Vargas, o processo migratório se intensificou, ampliando a necessidade de escolas nas cidades e especialmente em São Paulo, a necessidade de escolas de nível técnico.

O regime militar e o milagre brasileiro, aliados aos seculares problemas sociais do nordeste brasileiro, só fizeram aumentar essa tendência migratória, fazendo explodir o déficit de vagas nas escolas em todos os níveis. Não podemos desprezar também o aspecto conjuntural das imensas e inúmeras obras realizadas no período, como o metrô de São Paulo, pontes, viadutos, estradas, escolas e um sem número de outros empreendimentos que pululavam pela cidade e atuaram como um verdadeiro ímã, atraindo pessoas de todas as partes do país para os bairros industriais.

Esse conjunto de fatores com certeza influenciou na modelação do perfil do corpo discente que passou a ter também um significativo quadro desses migrantes, vindos das mais diferentes localidades do estado e mesmo de outros estados.

Analisando os dados, podemos perceber que a comunidade escolar possuía uma significativa parcela desses migrantes. Muitos eram provenientes do interior do estado e também, descendentes de orientais. Originalmente, esses orientais haviam sido recrutados no Japão para realizar a colheita do café nas fazendas do interior do estado em substituição aos descendentes de italianos e portugueses que já haviam emigrado décadas antes, e ajudado a desenvolver o primeiro surto industrial na capital no início do século XX. Agora, a segunda geração desses orientais procura a capital para se instalar, trabalhar e estudar.

O gráfico a seguir nos dá uma pequena amostra dessa procedência:



## As Mudanças na Década de 1970

Dez anos depois de sua fundação, a escola já se encontrava com um perfil bastante diferente do apresentado anteriormente. Podemos supor com certo grau de certeza, que alguns fatores corroboraram para essa mudança. Dentre esses fatores, acreditamos que o principal foi o colapso do milagre brasileiro, que se mostrou bastante brasileiro, mas nem tanto milagroso. A crise mundial do petróleo, o que acarretou uma recessão generalizada em todo o globo e fez cair o ritmo de industrialização e conseqüentemente o nível de emprego no país. Se somarmos a crise do petróleo e sua conseqüência direta, o colapso do milagre brasileiro. Teremos uma crise sem precedentes na economia e conseqüentemente, a queda dos investimentos públicos em obras e infraestrutura. Ao lado desses fatores, podemos perceber a queda na qualidade da educação pública oferecida até então, muito em função do enorme aumento no número de vagas oferecidas, e da incorporação no sistema, de populações oriundas de áreas menos privilegiadas e com maiores desafios sociais a enfrentar.

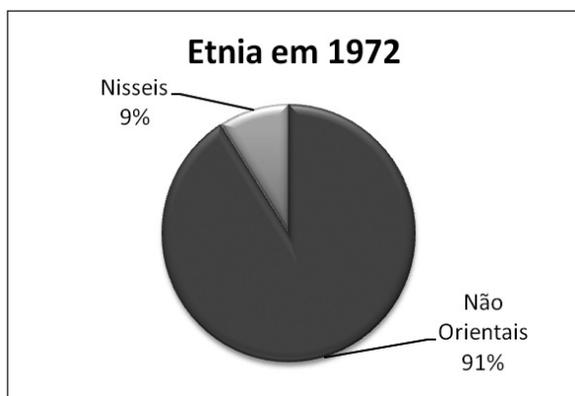
Não obstante, o milagre brasileiro, permitiu ainda que em menor medida, que alguns setores médios obtivessem alguma espécie de ascensão social. Notadamente, podemos supor que as famí-

lias de nisseis sabidamente mais empreendedoras tenham se aproveitado da boa fase do milagre para criar seus próprios negócios, na capital, e experimentar uma qualidade de vida melhor, com mais conforto e, sobretudo, com melhores oportunidades.

À medida que a qualidade da educação pública foi se deteriorando, é muito provável que esses nisseis agora melhor situados socialmente, tenham optado pelas escolas particulares, agora, após a euforia do milagre, em melhor situação do que antes do golpe militar. A nova situação das escolas particulares foi particularmente reforçada pela principal característica do golpe de tornar “os ricos mais ricos”, o que abriu uma imensa fatia de mercado a ser explorada por esse segmento.

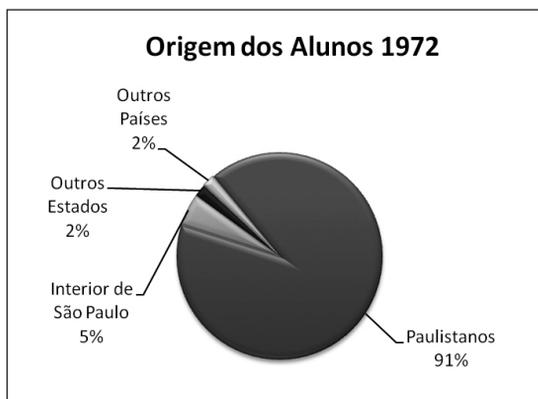
Somados todos esses fatores, podemos entender o porquê do Colégio Industrial abrigar na década de 1970, uma população totalmente diferente daquela que abrigava nos anos de 1960.

O gráfico a seguir nos revela um pouco dos aspectos dessa mudança:



Não podemos esquecer também que a procedência desses alunos foi mudando ao longo da década de 1960/70. Os frequentadores da escola se tornaram muito mais urbanos, com uma sensível redução da parcela oriunda do interior e de outros estados.

A situação fica mais clara pela análise do seguinte gráfico:



Outro aspecto que vale a pena analisar, ainda que rapidamente, são as mudanças na grade curricular e a abordagem mais tecnicista adotada na passagem do Ginásio Industrial para o colégio. O currículo do Ginásio Industrial oferecia um maior leque de atividades e conhecimentos ao aluno, que quando formado, possuía uma série de habilidades e conhecimentos que não limitavam suas possibilidades de atuação no mercado de trabalho, ao contrário lhe permitiam a inserção em uma série de outras atividades paralelas dentro de uma mesma empresa. Notamos isso no quadro I a seguir:

Podemos perceber que em “artes industriais” o aluno adquiria uma série de conhecimentos/habilidades em áreas muito diversificadas e que embora, superficiais, dada a sua pouca idade, poderiam ser desenvolvidas dentro de sua própria vivência profissional ao longo dos anos seguintes e que lhe permitiriam uma mobilidade profissional e independência muito maiores que aquelas oferecidas mais tarde pelo Colégio.

Os cursos técnicos oferecidos pelo Colégio Industrial eram muito mais direcionados à formação de um técnico especializado, em um setor muito mais restrito do conhecimento no ramo industrial. Mantidas as devidas proporções, é disso que fala a pesquisadora Maria Gabriela Marinho quando se refere à opção entre um conhecimento mais utilitarista ou mais humanista. O Ginásio Industrial seguramente, não visava à formação de humanistas, mas à medida em que se preocupava com uma formação mais abrangente do aluno

lhe fornecia também uma visão menos alienada de todo o processo industrial, o que com certeza poderia lhe render maior autonomia em suas escolhas. Essa “limitação” na formação dos novos técnicos de nível médio pode se aferida pelos quadros II e III, a seguir:

**Quadro I** – Grade Curricular vigente para o Ginásio Industrial na década de 1960.

Séries	Cultura Geral	Artes Industriais
<b>1ª e 2ª</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Português</li> <li>- Matemática</li> <li>- Ciências (iniciação)</li> <li>- Inglês</li> <li>- História</li> <li>- Geografia</li> <li>- Desenho</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Canto Orfeônico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pintura</li> <li>- Tipografia e encadernação</li> <li>- Serralheria</li> <li>- Fundição</li> <li>- Ajustagem</li> <li>- Eletricidade</li> <li>- Marcenaria</li> <li>- Entalhação</li> <li>- Tornearia</li> </ul>
<b>3ª e 4ª</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Português</li> <li>- Matemática</li> <li>- Ciências físicas e Biológicas</li> <li>- Inglês</li> <li>- História</li> <li>- Geografia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prática Profissional e tecnologia na área de Mecânica de Máquinas ou Eletrotécnica</li> </ul>

**Quadro II** – Grade Curricular vigente para o Colégio Industrial na década de 1970, para o curso Técnico de Mecânica

Séries	Parte Comum	Parte Diversificada
1 <sup>a</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Língua Portuguesa e Literatura</li> <li>- Matemática</li> <li>- Química</li> <li>- Física</li> <li>- Educação Física</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenho Técnico</li> <li>- Produção Mecânica</li> <li>- Tecnologia Mecânica</li> </ul>
2 <sup>a</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Língua Portuguesa e Literatura</li> <li>- Matemática</li> <li>- Biologia</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Educação Moral e Cívica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenho Técnico Mecânico</li> <li>- Mecânica Aplicada</li> <li>- Produção Mecânica</li> </ul>
3 <sup>a</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Língua Portuguesa e Literatura</li> <li>- Matemática</li> <li>- História</li> <li>- Educação Física</li> <li>- O.S.P.B.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenho Técnico Mecânico</li> <li>- Produção Mecânica</li> <li>- Ensaio Tecnológicos dos Materiais</li> <li>- Organização e Normas</li> <li>- Órgãos de Máquinas</li> <li>- Resistência dos Materiais</li> <li>- Tecnologia dos Materiais Máquinas e Ferramentas</li> </ul>
*4 <sup>a</sup>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenho Técnico Mecânico</li> <li>- Eletrotécnica</li> <li>- Produção Mecânica</li> <li>- Órgãos de Máquinas</li> <li>- Resistência dos Materiais</li> <li>- Tecnologia dos Materiais Máquinas e Ferramentas</li> </ul> <p><b>* Apenas o curso Noturno</b></p>

**Quadro III** – Grade Curricular vigente para o Colégio Industrial na década de 1970, para o curso Técnico de Eletrotécnica

Séries	Parte Comum	Parte Diversificada
1ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Língua Portuguesa e Literatura</li> <li>- Matemática</li> <li>- Química</li> <li>- Física</li> <li>- Educação Física</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenho Técnico</li> <li>- Eletrotécnica</li> <li>- Tecnologia</li> </ul>
2ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Língua Portuguesa e Literatura</li> <li>- Matemática</li> <li>- Biologia</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Educação Moral e Cívica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenho Técnico</li> <li>- Máquinas Elétricas</li> <li>- Elétrica Aplicada</li> <li>- Mecânica</li> </ul>
3ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Língua Portuguesa e Literatura</li> <li>- Matemática</li> <li>- História</li> <li>- Educação Física</li> <li>- O.S.P.B.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenho Técnico</li> <li>- Projeto de Máquinas Elétricas</li> <li>- Medidas e Ensaios</li> <li>- Eletrônica</li> <li>- Organização e Normas</li> <li>- Órgãos de Máquinas</li> </ul>
*4ª		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenho Técnico</li> <li>- Eletrônica</li> <li>- Órgãos de Máquinas</li> <li>- Organização e Normas</li> <li>- Resistência dos Materiais</li> <li>- Tecnologia dos Materiais</li> </ul> <p><b>* Apenas o curso Noturno</b></p>

## Conclusões, Perspectivas e Meninas

Aparentemente, após o milagre e o auge do regime militar, o sistema educacional brasileiro como um todo deu uma guinada definitiva pela via utilitarista, visando única e exclusivamente, o atendimento às necessidades do mercado de trabalho com menores preocupações no sentido de melhor formar o técnico-cidadão, expressão ainda bastante usada na última década do século XX e que, curiosamente, desapareceu por completo dos cânones pedagógicos em voga. Consagrou-se a formação de mão de obra em larga escala e em série, padronizada e impessoal. Nem o mestre artesão das primeiras décadas do século XX, nem o ginasiano multifacetado de 1960 com suas múltiplas habilidades e competências, quem de fato venceu foi o operário robotizado de Tempos Modernos.

Em meados da década de 1970, termina a cisão entre o ginásio e o colégio e é criado o Centro Estadual Interescolar José Rocha Mendes, com a fusão das duas unidades em um corpo único e coeso. A fusão, no entanto, não se deu sem prejuízo para o ginásio, que entrou em extinção.

A década de 1970 ainda guardaria mais uma surpresa para aquela escola composta exclusivamente de meninos: chegaram as primeiras meninas, aceitas nas duas principais habilitações – mecânica e eletrotécnica. A escola técnica mudava definitivamente seu perfil e as mulheres começavam a ganhar um novo espaço no mercado de trabalho, não mais como secretárias ou datilógrafas, mas como mão de obra qualificada, prontas para disputar em pé de igualdade num mercado dominado por homens.

Há que se supor também que o estranhamento e a pressão sobre essas pioneiras foram intensos. Ao acompanhar a trajetória de algumas delas notamos que muitas desistiam no meio do caminho, ou simplesmente desapareciam dos registros da escola.

Pressões familiares, pressões dos colegas, dificuldades financeiras ou simplesmente o desejo de seguir uma carreira mais “normal” ou direcionada ao “sexo frágil” são fatores, que devem ter pesado para que um número expressivo desistisse da ousadia, e do sonho de uma carreira diferente das tradicionalmente voltadas às mulheres, e se con-

formassem ao padrão estabelecido. Mas umas poucas prosseguiram, marcaram posição e fizeram história dentro da educação paulista.

Em 1977 a última turma do ginásio é diplomada e em 1978, a escola passa a ser denominada Escola Estadual de Segundo Grau José Rocha Mendes, tornando-se uma unidade de formação de técnicos exclusivamente com nível secundário.

Na década de 1980 foi criado o Curso de Desenho de Comunicação, que marcou nossa unidade com a formação de técnicos de alto nível e abriu caminho para a criação de diversas outras habilitações derivadas de suas práticas pedagógicas. Este curso marcou definitivamente a estrutura da escola, contribuindo inclusive com ex-alunos que estão até hoje lecionando nas dependências da mesma instituição em que se formaram. Uma estória que merece ser contada em um trabalho futuro.

## REFERÊNCIAS

### Fontes primárias:

Caixa de Prontuários nº 001/050 – Arquivo Permanente Etec José Rocha Mendes.

Caixa de Prontuários nº 681/720 – Arquivo Permanente Etec José Rocha Mendes.

Caixa de Prontuários nº 721/740 – Arquivo Permanente Etec José Rocha Mendes.

Caixa de Prontuários nº 741/790 – Arquivo Permanente Etec José Rocha Mendes.

Caixa de Prontuários nº 3231/3270 – Arquivo Permanente Etec José Rocha Mendes.

Caixa de Prontuários nº 3271/3220 – Arquivo Permanente Etec José Rocha Mendes.

Caixa de Prontuários nº 3221/3260 – Arquivo Permanente Etec José Rocha Mendes.

- Caixa de Prontuários nº 3261/3300 – Arquivo Permanente Etec José Rocha Mendes.
- Pasta de Recortes do DOE – Secretaria Acadêmica Etec José Rocha Mendes.
- Livro de Registro de Matrículas 1963 – 1967 – Arquivo Permanente Etec José Rocha Mendes.
- Livro de Registro de Matrículas 1968 – Curso Noturno – Arquivo Permanente Etec José Rocha Mendes.
- Livro de Registro de Matrículas 1968 – 1972 – Arquivo Permanente Etec José Rocha Mendes.
- Livro de Registro de Diplomas 1972 – 1974 – Arquivo Permanente Etec José Rocha Mendes.
- Livro de Registro de Diplomas 1964 – 1965 – Arquivo Permanente Etec José Rocha Mendes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Marinho, Maria Gabriela – **A Presença Norte-Americana na Educação Brasileira**: uma abordagem histórica da articulação entre a Fundação Rockefeller e estruturas acadêmicas de São Paulo. 2005. Disponível em: <<http://www.cantareira.br/thesis2/v2n3/gabriela.pdf>> Acesso entre: 25 mai. 2012 e 12 jun. 2012.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 6ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

# TRABALHOS MANUAIS E ARTES APLICADAS: USOS, EDUCAÇÃO E TRABALHO

**Carolina Marielli Barreto**  
Escola Técnica Estadual Carapicuíba

---

## INTRODUÇÃO

A pesquisa visou a realização de revisão bibliográfica a respeito da questão do ensino dos Trabalhos Manuais e das Artes Aplicadas voltados para formação de mão de obra. Para a compreensão do tema primeiramente é necessário entender como se constituíram as concepções de artista, artífice e artesão e como as mesmas se articularam, fundiram e repeliram desde antiguidade até início do século XX.

Segundo Darras<sup>1</sup> a arte é concebida como um fenômeno universal e eterno ou pelo menos extremamente antigo, enquanto a educação artística debuta no século XIX com o desenvolvimento e a generalização dos sistemas educativos nacionais.

De fato, a história é bem mais complexa e as concepções bastante largas tanto no que se refere aos conceitos de Trabalhos Manuais, Artes Aplicadas e Arte quanto ao ensino da mesma. A

---

<sup>1</sup> DARRAS, Bernard. “De l’éducation artistique à l’éducation culturelle”. In: Contributions The World Conference on Art Education. Lisbon: UNESCO, 06 -09 MARS-2006. Cd-room. Trad. BARRETO, Carolina Marielli.

questão mais importante para o entendimento do problema é a segmentação entre as artes liberais e as artes mecânicas.

Para os gregos, a concepção da *tékne* variava em função da camada social de quem a levava a efeito. Quando era praticada por um homem livre esta era destinada à sua elevação, ele a concebe e não somente a executa mecanicamente. Enquanto o escravo, o marceneiro e mesmo até certo ponto o artista estavam supostamente confinados a sua execução hábil, correspondendo as demandas de uma encomenda.

Outros fatores de diferença não são negligenciáveis o fato de que uma atividade reclame um labor manual não era o problema em si, e sim o fato desta atividade ser privada da fase de concepção tornando-a algo não digno, considerada a “iliberal” e mecânica.

Tais questões influenciaram fortemente toda a cultura ocidental e conseqüentemente a formação cultural brasileira portanto o presente trabalho buscou relacionar a questão desde a antiguidade, berço da cultura ocidental, até o início do século XX com a intenção de criar um panorama geral, para posteriormente analisar as especificidades do modelo brasileiro da colonização à abertura das escolas profissionais no Estado de São Paulo.

## Metodologia

A estrutura de análise utilizada tomou como pressuposto a leitura e análise de textos que versassem sobre : o ensino de arte, dicotomia entre trabalho liberal e o trabalho manual, desenvolvimento social dos agentes produtores com a finalidade de mapear mesmo que superficialmente as diferentes mudanças de concepção, assim como as características que permaneceram inalteradas ao longo de mais de dois mil anos, no que se refere a questão do ensino dos Trabalhos Manuais e das Artes Aplicadas voltados para formação de mão de obra.

## Da antiguidade ao início do século XX

Desde a antiguidade a qualidade das diferentes ocupações dependia das classificações sociais de quem as praticava, das regras

e valores em vigor. Consequentemente, as diversas técnicas são marcadas profundamente pela sua dimensão liberal ou servil devido às posições sociais dos seus executantes. A transmissão das técnicas ou artes fez-se por sistemas diferenciados de aprendizagem aos artesões e por outro aos homens livres. Por exemplo, um artesão poderia praticar o desenho e ensinar aos seus filhos ou aos seus aprendizes, com isso auxiliando-os a se tornarem finos executantes para responder as encomendas. O homem livre poderia também praticar o desenho, mas com a “intenção” de promover sua elevação, ou de presentear um amigo, ou para qualquer outro fim virtuoso.

Durante os séculos, o sistema de confrarias, guildas e corporações vão organizar os artesões e os seus sistemas de aprendizagem, enquanto que as práticas livres e nobres prosseguem com intensidades variadas de acordo com as épocas. Durante todo o período clássico a oficina era a única forma de aprendizagem do artesão, sendo as mesmas regulamentadas e organizadas sob rígidos parâmetros legais e técnicos. Era considerado um bom artesão aquele que seguisse as tradições, passadas de geração a geração sendo de grande importância ter aprendido com um bom mestre.

Em tais oficinas se trabalhava sob rígida disciplina com ênfase na excelência técnica, organizada sob um sistema de cooperação entre os artesões de diferentes especialidades num esforço coletivo para o alcance de um trabalho comum a todos, não existindo a expressividade individual. O padrão de qualidade era assegurado pela supervisão de um capataz ou do dono da oficina. Os aprendizes escravos trabalhavam lado a lado com os filhos e parentes de um mestre artesão. Sobre esse tipo de aprendizagem Osinski<sup>2</sup> diz que:

Não obstante o trabalho sujo e as humilhações do início do aprendizado, o alto nível de competência conquistado durante longos anos de esforço fazia com que aquele que chegasse ao final dessa trajetória fizesse parte de uma elite entre os artesões comuns, gozando da respeitabilidade que o reconhecimento de sua capacidade lhe proporcionava.

---

<sup>2</sup> OSINSKI, Dulce. *Arte, História e Ensino: uma trajetória*. 2ª. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17

A queda do Império Romano desestruturou as cidades ocorrendo uma concentração da vida no campo, e a identificação da arte clássica com o paganismo contrariava os princípios religiosos dos cristãos, que repudiaram essa tradição já estabelecida. A produção artística sofreu, então, uma queda brusca de qualidade e mesmo quantidade, situação essa que perdurou por alguns séculos.

Nesse contexto a arte fora desenvolvida predominantemente por religiosos, sendo o trabalho artístico realizado dentro dos mosteiros, onde se acrescia a colaboração de trabalhadores livres leigos, contratados regularmente pelos monges para suprir a demanda.

Com a afirmação do poder da igreja gerou-se a necessidade de construção de grandes catedrais, testemunho material da superioridade religiosa, com isso surgiu, entre os séculos XII e XIII, as lojas dos pedreiros ou as *Baiihutte*, organizações de cooperativas de artesões engajados para esse fim.

Tais lojas possuíam um sistema organizacional extremamente rígido, com normas precisas de recrutamento, pagamento e treino de operários. Nesse período é possível observar uma maior hierarquização, pois as lojas seguiam a direção artística e administrativa das pessoas nomeadas ou aprovadas pela instituição que encomendara o edifício. Tal hierarquia deveria ser obedecida e se dava de tal forma que os ajudantes eram subordinados aos aprendizes, estes recebiam incumbências dos mestres das diferentes especialidades de trabalhos a serem desenvolvidos, tais mestres se submetiam ao mestre de construção.

O mestre era responsável por transmitir as informações aos iniciantes sendo que o processo de aprendizagem era dado na prática, *in loco*, sem cânones determinados, seguindo o princípio da imitação.

As lojas possuíam uma relativa independência e mobilidade, transferindo-se para onde houvesse demanda e ali permanecendo enquanto o edifício estivesse sendo construído. Tais artistas ficavam também, subordinados a essa demanda usufruindo dos subsídios dados pela mesma durante os períodos de mudança.

Com o surgimento da burguesia urbana e seu poder de compra, as encomendas passaram a vir também de indivíduos privados e não apenas da Igreja ou do poder público, formando um mercado regular para o consumo de obras de arte.

Alguns artesões buscaram sua emancipação se estabelecendo nas cidades como mestres independentes, desejando deixar as lojas ao qual estavam vinculados, aspirando se elevar na hierarquia social. Nessa ocasião começa-se a valorizar a invenção, a concepção de sua arte, privilegiando a produção de conteúdos “criados” e renunciando às dimensões mais técnicas em proveito do virtuosismo, conferindo a denominação de artistas.

Por volta do século XVI, os artistas sentiram a necessidade de se organizar de alguma maneira, com a finalidade de proteger o seu mercado e restringir a concorrência, tomando então como providencia a adoção do sistema de corporações ou guildas, sistema esse inventado por artesões e homens de comércio por volta dos séculos XI e XII.

As guildas eram uma associação igualitária de membros independentes e diferiam fundamentalmente do sistema organizacional das lojas, por possuírem um caráter mais de regulamentação das especificações técnicas e normas comerciais. Diferentemente das oficinas greco-romanas ou lojas medievais estes mantinham sua individualidade durante o processo de execução de seus trabalhos.

No que se refere à aprendizagem da arte é importante lembrar que no século XVI, em Florença é fundada a primeira “Accademia del disegno”, em 1563, por Vasari, e se opunha ao sistema de ensino de pintores e talhadores até então gerido pelas corporações. O modelo foi seguido na criação de academias semelhantes na Europa e tal intelectualização serviria, entre outras coisas, para contrabalancear a manuabilidade e a materialidade das técnicas de produção de imagens. Constituindo-se um ensino dividido em duas partes: uma teórica e outra prática, quebrando com os modos de aprendizagem tradicionalmente adotados nas corporações.

Do século XV ao XIX, os dois sistemas vão coabitar no sistema de aprendizagem da arte: um de tipo acadêmico, que será a origem da criação das escolas de Belas Artes, e o outro perpetuando o sistema mestre/aprendiz de aprendizagem em atelier organizado ao redor de corporações.

Em relação às academias, estas para serem merecedoras de seu status liberal e intelectual tiveram que promover as abordagens teóricas da arte (histórico, estético, crítico, etc.) e valorizar as ati-

vidades do espírito (imaginação, expressão, criatividade) em detrimento da aprendizagem das técnicas.

As transformações ocorridas século XIX sob égide da crescente industrialização tiveram como consequência a mecanização da produção de bens materiais, trazendo consigo a contradição entre a promessa da democratização do conforto e o agravamento das condições sociais da população. No meio cultural, o pensamento romântico, que iniciou seu desenvolvimento em meados do século XVIII, contradizia e combatia a racionalidade absoluta, defendendo e valorizando os sentimentos e a disposição pessoal na criação da obra artística.

O objeto único, feito com cuidado pelas mãos do hábil artesão, foi substituído pela fabricação em série. As fábricas produziam quantidades enormes de artigos com um baixo custo produzidos por operários que trabalhando de doze a catorze horas por dia e que não tinham o direito ou mesmo condições, de opinar sobre os aspectos artísticos ou estéticos do produto por eles fabricado para atender uma demanda de público ao qual faltava educação e tradição.

A descoberta de novas técnicas e novos materiais, não foi acompanhada pela reflexão estética. A ornamentação era completamente desvinculada de qualquer função sendo a decisão sobre suas características formais atribuição do fabricante cujo maior interesse era o lucro obtido pela sua venda.

Nesse processo, os artesões não conseguiram ser absorvidos pelo novo sistema produtivo, reforçando as distinções conflituosas entre produção artística, artesanato e indústria. Como reflexo houve um retrocesso do trabalho artesanal de qualidade e pelo crescimento de oferta dos produtos industrializados esteticamente pobres o que gerou a preocupação de alguns teóricos que buscaram refletir sobre a situação.

Entre eles Ruskin que nutria forte interesse por questões políticas, econômicas e pelos problemas sociais de sua época. Ele proclamava que a arte “não é privilégio de artistas, *connoisseurs* e classes educadas, mas é parte inalienável da herança de todos os homens”<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> HAUSER, Arnold. História social da arte e da literatura. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 41.

Ruskin possuía um posicionamento impregnado de romantismo propondo um retorno aos modelos de produção das lojas medievais. Combatia o modo de produção industrial, pois acreditava que o mesmo aniquilava os “valores espirituais do trabalho”. As idéias de Ruskin influenciaram William Morris, artista e teórico inglês.

Morris assim como Ruskin rejeitava o conceito da arte pela arte, defendia a produção baseada no sistema das guildas medievais e acreditava muito contrariamente a Ruskin, que as inovações técnicas, se bem aproveitadas, poderiam trazer benefícios à humanidade. Como socialista, defendia a arte para todos sendo impossível desvinculá-la da moral, da política ou da religião e acreditava que o estado de decadência da arte estava diretamente ligado à decadência da própria sociedade.

Suas idéias tiveram grande difusão na Inglaterra, a partir dos anos de 1880, por meio do movimento - Arts and Crafts. Este movimento tinha a premissa de que a arte deve ter um compromisso social, preconizando a valorização do trabalho coletivo e o processo de criação, a predominância do trabalho artesanal e das artes aplicadas e buscava uma relação com a vida utilitária, discordando da filosofia do Impressionismo, movimento contemporâneo, que concebia a arte como uma expressão autônoma.

Nesse contexto surge o “artista comercial”, termo que englobava todos aqueles que dominavam os diversos processos de produção gráfica, unindo nessa classificação, cartazistas, gravadores, impressores tipógrafos, profissionais que organizavam os textos e davam instruções para a composição, ilustradores e os artistas que finalizavam os trabalhos, como letristas e retocadores.

Tal discussão sobre a interferência da arte no meio produtivo industrial atingiu também a esfera educacional, sendo a arte entendida, nesse caso, como o domínio da linguagem do desenho, elemento básico para o desenvolvimento industrial. O entendimento do ensino do desenho nesse contexto se referia ao desenho técnico, cujo o objetivo era a utilização nas fábricas, não havendo preocupação alguma com a expressão artística ou a criação, privilegiando o ensino do desenho geométrico e da cópia. Podemos constatar a evidência de tal compreensão com a promulgação, em

1870, do *Industrial Drawing Act*, lei que exigia que o desenho fosse ensinado em todas as escolas primárias e secundárias americanas, por exemplo.

Nesse contexto, podemos também observar a influência das idéias de Semper defensor de uma educação estética geral e popular, considerando improcedente a separação entre arte e ideal.

A difusão das ideias do arquiteto alemão Gottfried Semper acabaram resultando na inauguração em Londres, em 1852, do “South Kensington Museum” que mantinha em seu acervo tanto obras-de-arte como itens de arte aplicada. Esta instituição foi modelo para a criação de diversos museus e escolas integrados passando a vigorar por muito tempo como modelo de instituição de ensino de arte em toda a Europa.

Podemos aferir que com a revolução industrial, muitas corporações vão se dissolver, valorizando o artista como empresário, mas também se preconiza ao mesmo tempo um modelo de integração das práticas e uma maior especificidade em relação à produção de produtos. Nesse contexto os estados imperiais que colonizaram o mundo contribuíram para a aceleração dos processos de troca de influência entre as culturas e a expansão do modelo europeu. No campo da formação e da educação, os dispositivos antigos se institucionalizaram, gerando em muitos países não só a criação de Escolas de Belas Artes, mas também a criação de Escolas Nacionais de Artes Aplicadas.

O ensino artístico continuou a fazer parte da educação das elites, mas a sua influência ganha o sistema escolar popular sob a forma de ensino do desenho. Nas escolas o debate se dará nesse momento entre os que defendiam uma abordagem prática e útil e os que defendiam os valores idealistas e espirituais da arte.

Quanto às artes ditas aplicadas essas foram reduzidas não só devido ao seu caráter manual, ou ao seu tecnicismo e, sobretudo a sua utilidade e suposta fidelidade à encomenda. Tal ensino técnico fora evocado para os que dispunham apenas de um fraco capital cultural.

Tais questões começaram a ser retomadas posteriormente já no início do século XX tendo seu germe nos movimentos do sécu-

lo XIX, pretendiam uma união entre arte e técnica visando a criação de uma escola de arte unificada, unindo ao trabalho utilitário a qualidade estética, integrando o artesanato com as “artes puras”, buscando a formação de profissionais da arte lutando, contra a pedagogia reinante nas academias.

Tais discussões influenciaram as concepções curriculares e deram subsídios para que fosse criada em 1919, por Walter Gropius, a *Bauhaus*. Discussões semelhantes aconteceram também entre os artistas e intelectuais russos, os quais, entusiasmados com a recém vitoriosa Revolução de 1917, encontraram total apoio do Estado para suas ideias experimentais e inovadoras, acreditando na oportunidade de aliar o avanço social à revolução artística.

Gropius já havia passado por uma experiência anterior na direção da *Escola de Artes e Ofícios do Grão-Ducado da Saxônia*. Em tal escola Gropius rejeitou a concepção de uma arte autônoma e orientou-se pedagógica e metodologicamente no sentido da solução de problemas práticos. Divergindo de Ruskin e Morris, Gropius não defendia a oposição entre o artesanato como forma de produção e a mecanização dos processos sendo para ele o artesanato e a indústria momentos sucessivos da história. Gropius enfatizava que:

Arquitetos, escultores, pintores, todos devemos voltar ao artesanato! Não existe uma arte profissional. Não há nenhuma diferença substancial entre o artista e o artesanato. O artista é um artesão de um nível superior. [...] o essencial de todo artista é a base artesanal. Aqui está a primeira fonte da figuração criativa<sup>4</sup>.

Numa proposta pedagógica inovadora, a *Bauhaus* perseguia duas metas principais: a síntese estética que consistia na integração dos gêneros artísticos, e a síntese social, que previa na orientação da produção estética segundo as necessidades de uma faixa mais ampla da população e não exclusivamente segundo a demanda de uns poucos privilegiados.

---

<sup>4</sup> GROPIUS apud. OSINSKI, Dulce. Op. cit., p. 76.

## O ensino dos Trabalhos Manuais e das Artes Aplicadas: situação brasileira

Não busquei aqui esgotar a questão, mas apresentar os vieses que a mesma adquiriu ao longo da história ocidental, buscando e como se processaram algumas transformações do discurso às práticas.

Conforme apresentado evidenciamos pelo breve histórico dos Trabalhos Manuais e das Artes Aplicadas que a associação do trabalho escravo ao trabalho manual tornou-os indignos aos homens livres, pois aos homens livres cabia a contemplação e a política.

A rever a bibliografia que trata das questões sociais do trabalho no Brasil evidenciamos que esse modelo teve influência marcante no processo de colonização brasileira. O período da vigência do escravismo na sociedade brasileira perdurou por todo o período Colonial até o final do período Imperial, persistindo ainda depois de 1888, mesmo que não de direito.

Desde o início da colonização do Brasil, as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura. Embora houvesse trabalho livre desde o início da colonização, o emprego de escravos como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões, etc., afugentava os trabalhadores livres dessas atividades, empenhados todos em se diferenciar do escravo, o que era de grande importância diante de senhores/empregadores, que viam todos os trabalhadores como “coisa sua”.

Os mestres sempre que podiam faziam seus escravos aprenderem ofícios para pô-los a trabalhar em suas tendas, dispensando-se de pagar salários a obreiros (homens livres). Segundo Cunha o trabalho manual era considerado como da “repartição de negros” causando uma inversão ideológica que consistia em desprezar os ofícios mecânicos, como se houvesse algo de “essencialmente aviltante no trabalho manual”, quando a exploração do escravo é que o era.

Quando libertos, de fato ou de direito, os ex-escravos aceitaram sobreviver nas suas antigas condições materiais, trabalhando o menos possível. O trabalho continuava sendo definido como um castigo, e o ócio, um alvo altamente desejável. Mostrar-se livre era

distanciar-se o mais possível do lugar social do escravo. O resultado foi um generalizado preconceito contra o trabalho manual.

Outro fator que corrobora para aumento deste preconceito, até mesmo pelos homens livres, foi a escassez de trabalho e a concorrência desonesta ocasionada pelo emprego de negros, como observou Sérgio Buarque de Holanda em *Raízes do Brasil*:

No Brasil, a organização dos ofícios segundo moldes do Reino [Portugal/Europa] teve seus efeitos perturbados pelas condições dominantes: preponderância absorvente de trabalho escravo, indústria caseira, capaz de garantir relativa independência dos ricos, entravando, por outro lado o comércio, e finalmente, escassez de artífices livres na maior parte das vilas e cidade [sic].<sup>5</sup>

Por conta desse fator de ordem econômica criou-se um sistema que determinava o baixo ou alto prestígio de um ofício<sup>6</sup> ou atividade que exigisse o uso habilidoso das mãos de acordo com a categoria social que a desenvolvia. O grau de valoração das diferentes categorias profissionais dependia dos padrões estabelecidos pela classe dominante.

Em ofícios cujo exercício não convinha que fosse confiado a escravos, as corporações de ofícios baixavam normas rigorosas impedindo ou, pelo menos, desincentivando o emprego de escravos como oficiais, procurando “branquear” o ofício, dificultando o acesso a negros e mulatos assim como mouros e judeus que também eram de características étnicas “inferiores”.

Por exemplo, com esse propósito, o compromisso de 1752, da *Irmandade de São José* (de pedreiros e carpinteiros) do Rio de Janeiro, além de proibir a entrada de escravos, dizia que todo irmão em que se notar raça de mulato, mouro ou judeu, será expulso da Irmandade sem remissão alguma. As mesmas regras, no que diz respeito

---

<sup>5</sup> HOLANDA, Sérgio B. apud. BARDI, Pietro Maria. Mestres, artífices, oficiais e aprendizes no Brasil. Raízes Gráficas, 1981, p. 24.

<sup>6</sup> Devemos considerar o termo ofício aqui como sinônimo de ofícios mecânicos sendo que o mesmo abarca uma série de ocupações das mais diversas. Entre os mesmos se encontravam trabalhadores que desenvolviam seus ofícios em artefatos de fibra, de metal, de madeira, de couro, de barro, rendas e congêneres, fiação e tecelagem, alimentos, mistos e diversos. Cf. BARDI, Pietro Maria. Op. cit., p. 18-24.

à raça, eram também aplicadas às esposas dos irmãos por conta da descendência dos filhos dos mesmos, uma vez que os ofícios eram tradicionalmente passados de pai para filho. Com o tempo e o aumento da demanda, o rigor foi diminuindo, sendo a “falta” de características étnicas compensada por esmolas especiais à Irmandade<sup>7</sup>.

Notamos esse fato no Ciclo do Ouro Mineiro, principalmente em Diamantina, auge da arte barroca, com a criação de Irmandades Brancas, Negras e Mestiças e a construção de suas respectivas Igrejas

Resolveu-se o problema da falta de mão-de-obra, gerando ainda o aumento das contribuições à Igreja. Tais Irmandades se tornaram excelentes instrumentos de sustentação financeira dos cultos religiosos desonerando o Estado de tal obrigação.

A defesa do “branqueamento” contra o “denegrimento” da atividade, como no caso acima mencionado, era o complemento dialético do aviltamento do trabalho exercido pelos escravos (pelos negros) expressando ideologicamente não apenas a mera discriminação do trabalho manual, mas principalmente a daqueles que o executavam.

Segundo Cunha, foi a rejeição do trabalho “vil”, isto é, reles, ordinário, miserável, insignificante, desprezível, infame, que levou ao preconceito contra o trabalho manual. Se um dado trabalho manual não fosse socialmente definido como “vil”, ele não seria objeto de rejeição.

Não é de se estranhar o fato de que o ensino de alguns ofícios manuais se tornasse uma aprendizagem compulsória àqueles que eram incapazes de resistir. Segundo Jorge Nagle<sup>8</sup>, o ensino técnico-profissional desde o período colonial até o início do século XX foi organizado com o objetivo expresso de atender às “classes populares”, às “classes pobres”, aos “meninos desvalidos”, “órfãos”, “abandonados”, “desfavorecidos da fortuna”, figurando mais como um plano assistencial aos “necessitados da misericórdia pública” do

---

<sup>7</sup> CUNHA, Luiz A. O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata. São Paulo: UNESP, 2000a, p. 03-06.

<sup>8</sup> NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na Primeira República. 2ª. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 212.

que um programa educacional, sendo a regeneração pelo trabalho muitas vezes, explicitamente proposta.

Sob os aspectos apresentados por Nagle, a respeito do ensino de ofícios manuais, no final do período Imperial, em São Paulo, o governo mantinha duas casas de recolhimento e educação de crianças órfãs e abandonadas, ambas criadas como obra de assistência social aos “desfavorecidos da sorte” sendo elas: O *Instituto de Educandos Artífices* para meninos, e o Seminário da Glória para meninas, orfanato dirigido pelas Irmãs de São José.

Ivan Manoel<sup>9</sup> aponta que a função do *Seminário da Glória* era de preparar as meninas órfãs para exercer os serviços de domésticas, ensinando a elas além do catecismo, gramática portuguesa, história sagrada, aritmética e geografia, a costura, pontos de meia e todos os outros trabalhos de agulha, de cozinha e, em geral, todas as “prendas domésticas próprias da condição de órfãs”.

Mas quem podia escolher tinha dois caminhos à sua disposição. O primeiro caminho era dedicar-se a atividades que independiam de um aprendizado sistemático, como o comércio, por exemplo. O segundo era buscar uma educação secundária (e superior, com maior razão ainda) ministrada no colégio jesuíta, por exemplo, que enfatizasse as letras.

Sobre a questão do ensino da arte, Ana Mae<sup>10</sup> alega que o artista, categoria que foi institucionalizada em nossa sociedade a partir da chegada da *Missão Artística Francesa*, não desfrutava a mesma importância social atribuída ao escritor, ao poeta, sendo essa, outra características herdada do mundo greco-romano.

A sociedade brasileira fora educada, em grande parte, sob a égide jesuítica, que moldando o “espírito nacional” colocou no ápice de sua escala de valores as atividades de ordem literária demonstrando acentuado preconceito contra as atividades manuais, com as quais as Artes Plásticas se identificavam pela natureza de seus instrumentos.

---

<sup>9</sup> MANOEL, Ivan Aparecido. Igreja e educação feminina (1859-1919): Uma face do conservadorismo. São Paulo: UNESP, 1996, p. 74-75.

<sup>10</sup> BARBOSA, Ana Mae. Recorte e Colagem. Influências de J. Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 1982, p. 09-11.

Os jesuítas valorizavam excessivamente os estudos retóricos e literários, separavam, a exemplo de Platão, as artes liberais dos ofícios manuais ou mecânicos, próprios dos trabalhadores escravos que, vindos da África, foram explorados no Brasil durante três séculos.

A *Companhia de Jesus*, justamente a ordem religiosa mais influente na educação do Brasil Colônia, valorizava especialmente a atividade intelectual ao contrário dos beneditinos, que conferiam um destacado valor ao trabalho manual, ainda que não necessariamente ao trabalho produtivo.

No “currículo oculto” das escolas secundárias e dos colégios dos jesuítas estavam claras a divisão e a hierarquização do conhecimento intelectual e do trabalho manual, expressas na própria organização religiosa. No topo da hierarquia estavam os padres, com sólida formação intelectual baseada nos autores clássicos, que cultivavam a fluência em várias línguas; na base, estavam os irmãos leigos, que desempenhavam as mais diversas atividades práticas necessárias ao funcionamento das escolas e dos colégios, auxiliados pelos escravos, alguns deles artesões.

Mesmo com a perseguição e expulsão dos jesuítas, no Brasil até a vinda de D. João VI, a Reforma de Pombal tinha se resumido a uma leve renovação metodológica. Tal reforma educacional se concentrou na exploração dos aspectos educacionais nos quais a ação jesuítica havia sido omissa abrangendo as Ciências, as Artes Manuais e a Técnica.

A vigência de relações escravistas de produção no Brasil, desde os tempos da Colônia, funcionou sempre como desincentivo para que a força de trabalho livre se orientasse para o artesanato e a manufatura. O emprego de escravos como carpinteiros, pedreiros, ferreiros, tecelões, confeiteiros e vários outros ofícios afugentavam os homens livres, empenhados em marcar sua distinção da condição de escravo.

Para cumprir e ampliar a formação compulsória da força de trabalho foram criadas casas de educandos artífices por dez governos provinciais, de 1840 a 1865, adotando como modelo a aprendizagem de ofícios em uso no âmbito militar, até mesmo a hierarquia e a disciplina.

O mais importante dos estabelecimentos deste porte foi o *Asilo de Meninos Desvalidos* criado na cidade do Rio de Janeiro, em 1875.

Os “meninos desvalidos” tinham idade entre 06 e 12 anos, encontrados na mendicância e eram encaminhados pela autoridade policial ao asilo onde recebiam instrução primária e aprendiam os ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, courearia ou sapataria. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com o duplo fim de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio que lhe era entregue ao fim desse período.

Essa estratégia educacional não possibilitou a “profissionalização” da população escrava. Com a abolição da escravatura, a transformação dos escravos em assalariados foi dificultada pelo preconceito dos fazendeiros, que não conseguiam imaginar o trabalho sem a coação por meio do chicote, mesmo em relação aos mestiços. A ideologia racista das classes dominantes acentuou o branqueamento das forças de trabalho por meio da utilização dos colonos imigrantes.

A crença de que o fim do tráfico negreiro levaria não só a produção, mas toda sociedade brasileira a um colapso contribuiu para o surgimento de inúmeras propostas ligadas à educação popular fortemente influenciadas pelos interesses econômicos da época.

No século XIX começaram a ser organizadas sociedades civis destinadas a ministrar o ensino de artes e ofícios, visando o aumento da produção manufatureira. Essas sociedades foram responsáveis pela divulgação da educação para trabalho manual principalmente de cunho artístico voltada para o ensino das artes aplicadas à indústria e de característica não correccional, militar ou assistencial.

Enquanto as instituições criadas, mantidas e administradas pelo Estado voltavam-se para a formação compulsória da força de trabalho manufatureira utilizando-se dos miseráveis, as sociedades civis destinavam-se ao aperfeiçoamento dos trabalhadores livres que tinham disposição para receber o ensino oferecido. Essas sociedades formadas por cotas, mantinham escolas para artesões e operários, com subsídio governamental.

Foi o caso da fundação do *Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro*, em 1858, pela *Sociedade Propagadora das Belas-Artes*. Em seguida foram criados mais oito desses estabelecimentos, em diversas províncias.

Embora eles almejassem ensinar ofícios manufatureiros, poucos tiveram sucesso nesse intento, por falta de recursos, limitando-se a oferecer educação geral e o ensino de desenho em cursos noturnos para artífices que tinham aprendido sua arte por processos não sistemáticos e não escolares.

Rui Barbosa foi um grande entusiasta do ensino do desenho de forte ideologia liberal no Brasil, destacando a necessidade de se preparar as classes menos favorecidas para o trabalho e engrandecimento da nação.

Em seu discurso proferido na *Sociedade Propagadora Bellas-Artes* no momento da abertura das aulas de desenho às classes femininas em 1882, Rui Barbosa argumenta o fato de o Brasil ser um país agrícola e aponta que a única coisa que nos falta é uma educação que nos habilite a não pagarmos ao estrangeiro pela mão de obra artística. Levantando também a questão da exportação de matérias-primas e da importação de bens de consumo manufaturados e que “criar indústria é organizar a educação e a solução do problema, conseqüentemente, é esta: criar educação industrial”<sup>11</sup>.

Para Rui Barbosa<sup>12</sup> a “educação industrial representa um dos auxiliares mais eficazes de nivelamento crescente das distinções de classes [...] destruindo as inferioridades artificiais”. O autor ainda completa que o “ensino de um ofício pela arte cria a independência e a dignidade das classes operárias, espalha a suavidade do conforto e da elegância nas nossas casas” característica que considera de grande importância, afirmando ainda que a arte é a mais poderosa propagadora da paz.

Rui Barbosa no mesmo discurso refere-se ao progresso obtido pelas nações que investiram nas artes aplicadas, como elemento essencial a todos os produtos da “indústria humana”, e que o desleixo do ensino do desenho foi a causa do “vexame” inglês em *A Grande Exposição de Londres* ocorrida em 1851, sendo que só foi

---

<sup>11</sup> BARBOSA, Rui. “O Desenho e a Arte Industrial”. In: *Obras Completas de Rui Barbosa*. V. 9. Rio de Janeiro: 1948, p. 246.

<sup>12</sup> Id. *Ibid.*, p. 249.

possível solucionar este problema com “reforma radical do ensino de desenho em todas as escolas”<sup>13</sup>.

Segundo Nascimento<sup>14</sup> a tal exposição “foi um marco cronológico e sociocultural desencadeador de mudanças no discurso que embasava o modelo educativo derivado do academicismo francês” e seus desdobramentos discursivos e educacionais está imbricado com a criação do *Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro*.

Cabe ressaltar que Rui Barbosa foi o autor dos pareceres sobre a *Reforma do Ensino Secundário e Superior* e também sobre a *Reforma do Ensino Primário*, apresentados respectivamente em 1892 e 1893. O autor afirma em tal discurso que: [...] nem o fim da educação contemporânea pela arte é promover individualidades extraordinárias, mas educar esteticamente a massa geral das populações, firmando, determinando simultaneamente a oferta e a procura nas indústrias do gosto<sup>15</sup>.

Porém, cabe ressaltar que tal discurso trata-se de uma transposição do legado jesuíta, agora referendado por iniciativas romantizadas como o Movimento *Arts and Crafts* e sob égide estética do *Art Nouveau*.

No *Relatório da Exposição Artístico-Industrial Fluminense Apresentado à Directoria da Sociedade Propagadora das Bellas Artes* de 1900, apresentado por Mucio Scoevola Lopes Teixeira, o autor faz menção ao grande intuito da Sociedade Propagadora de Bellas-Artes em ter fundado e mantido com maior empenho a aula de desenho para ambos os sexos.

Se os nossos industriais estivessem compenetrados da importância desta disciplina [desenho] em todos os ramos de trabalho, outro seria o resultado nesta Exposição, como nas anteriores, pois mesmo nos produtos mais dignos de nota observa-se a falta de uma coisa [o desenho] que é indispensável, tanto na arte como na indústria, e que daria cunho próprio ao trabalhador nacional.<sup>16</sup>

---

<sup>13</sup> Id. *Ibid.*, Loc. cit.

<sup>14</sup> NASCIMENTO, Erinaldo. Mudanças nos nomes da Arte na educação: que infância? que ensino? quem é o bom sujeito docente?. ECA/USP, 2005, sob a orientação de Ana Mae Barbosa.

<sup>15</sup> BARBOSA, Rui. *Op. cit.*, p. 246.

<sup>16</sup> TEIXEIRA, Mucio Scoevola Lopes. *Relatório da Exposição Artístico-Industrial Fluminense Apresentado à Directoria da Sociedade Propagadora das Bellas Artes*. Rio de Janeiro: Nacional, 1901, p. 11.

Esses apontamentos se tornam importantes para estudarmos o caso de São Paulo, mais especificamente a capital. Ao analisarmos as primeiras décadas do período republicano três processos sociais e econômicos combinaram-se para mudar a estrutura social, notadamente no Estado de São Paulo, com fortes repercussões para a educação, até mesmo para a educação profissional: a imigração estrangeira, a urbanização e a industrialização.

Decorrentes desses processos e reagindo sobre ele, os movimentos sociais e sindicais urbanos abriram uma nova fase na história do país.

No período que vai de 1887 a 1930 entraram no país 3,8 milhões de estrangeiros, o que fez do Brasil um dos principais receptores de imigrantes, ao lado dos Estados Unidos, da Argentina e do Canadá. A maioria dos imigrantes veio para o Estado de São Paulo, em razão não só das facilidades concedidas pelo governo como também, atraída pela maior oferta de trabalho propiciada pela expansão da cafeicultura, especialmente quando já não se podia contar com os escravos. Dentre os imigrantes, os italianos foram o grupo mais numeroso (36% do total), seguidos pelos portugueses (29%).

Além de residência da burguesia latifundiária e comercial, a cidade de São Paulo era o elo entre a produção agrícola e o porto de Santos, onde se dava o embarque do café para o exterior, além de centro de distribuição dos produtos importados.

Todas as cidades cresceram, mas o salto mais espetacular se deu na capital do Estado de São Paulo. A razão principal desse salto se encontra no afluxo de imigrantes espontâneos e de outros que trataram de sair das atividades agrícolas. A cidade oferecia um campo aberto ao artesanato, ao comércio de rua, as fabriquetas de fundo de quintal, aos construtores autodenominados “mestres italianos”, aos profissionais liberais, e como opção mais precária, era possível empregar-se nas fábricas nascentes ou no serviço doméstico<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> FAUSTO, Boris. apud. CUNHA, Luiz A. O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. São Paulo: UNESP, 2000b, p. 03-09.

De uma população de cerca de 65 mil habitantes, em 1890, a capital paulista passou a ter 240 mil em 1900. Naquele ano, ela era a quinta cidade do país, em número de habitantes, abaixo do Rio de Janeiro, de Salvador, de Recife e de Belém. Em 1900, passou ao segundo lugar, somente menor do que a capital do país, que tinha cerca de 700 mil habitantes.

O crescimento industrial no Estado de São Paulo resultou de dois fatores principais: a acumulação de capital na cafeicultura e a imigração estrangeira.

Os negócios do café lançaram as bases para o primeiro surto da indústria por várias razões: em primeiro lugar, ao promover a imigração e os empregos urbanos vinculados ao complexo cafeeiro, criaram um mercado para produtos manufaturados; em segundo, ao promover o investimento em estradas de ferro, ampliaram e integraram esse mercado; em terceiro, ao desenvolver o comércio de exportação e importação, contribuíram para a criação de um sistema de distribuição de produtos manufaturados. Por último, lembremos que as máquinas industriais eram importadas e a exportação de café fornecia os recursos em moeda estrangeira para pagá-las. Além disso, houve cafeicultores que se tornaram investidores em atividades industriais e nos serviços públicos.

Já os imigrantes contribuíram para a industrialização enquanto empresários e, principalmente, operários, além dos técnicos especializados. Em 1893, 70% dos trabalhadores nas fábricas paulistas eram estrangeiros.

Em 1920, o Estado de São Paulo passou à condição de maior produtor industrial do país, com 31% do valor da produção nacional.

A fabricação de tecidos era atividade industrial-manufatureira mais importante, seguida dos produtos alimentícios, das bebidas e do vestuário. Foi somente nos anos 20 que houve investimentos, fortemente incentivados pelo governo, na produção de aço e de cimento. Durante a Primeira Guerra Mundial, a interrupção do suprimento de produtos importados favoreceu a transformação de oficinas de reparação em fábricas de máquinas e equipamentos até então importados, processo que não foi revertido depois de findo o conflito.

A instituição do regime republicano veio favorecer as regiões economicamente fortalecidas, como era o caso do Estado de São Paulo, cuja receita provinha em grande parte dos impostos sobre a exportação. O crescimento das exportações aumentava os recursos do governo estadual, o que possibilitava a tomada de medidas que, embora visassem favorecer a cafeicultura, acabavam por beneficiar, também, o desenvolvimento industrial.

Foi esse o caso da subvenção da imigração e da construção de estradas de ferro. A importância destas para a indústria não deve ser subestimada. As primeiras fábricas paulistas foram beneficiadas pela disponibilidade de força de trabalho utilizada na construção das estradas de ferro, constituída de brasileiros, de ex-trabalhadores agrícolas estrangeiros, de técnicos e contramestres contratados na Europa. A instalação de usinas geradoras de energia elétrica foi outro importante fator que favoreceu o crescimento da indústria paulista.

Warren Dean <sup>18</sup> diz que “o comércio do café não gerou apenas a procura da produção industrial: custeou também grande parte das despesas gerais, econômicas e sociais, necessárias para tornar proveitosa a manufatura nacional”.

Em 1873, foi fundada na capital paulista a Sociedade Propagadora da Instrução Popular, com 131 sócios inscritos. Os membros de sua primeira diretoria eram pertencentes, ao mesmo tempo, à burocracia do Estado e ao Parlamento, conforme o padrão seguido pela sociedade carioca. Eram eles: conselheiro Carlos Leôncio da Silva Carvalho (senador e, mais tarde, ministro do Império, realizando importantes modificações no ensino secundário e superior), senador Souza Queiroz, conselheiro Martin Francisco, desembargador Bernardo Caixão, conselheiro Pires da Matta, Dr. Rodrigo Silva, capitão Joaquim Roberto de Azevedo Marques.

O objetivo da sociedade era, primeiramente, a difusão do ensino primário numa época em que ele era ainda bastante restrito.

O fato de não ter sido criado pelo Estado era motivo de orgulho: “A Propagadora é a obra do povo, pelo povo e para o povo”. Se-

---

<sup>18</sup> DEAN, Warren. apud. CUNHA, Luiz A. Op. cit., 2000b, p. 03.

gundo Cunha<sup>19</sup> não era o mesmo povo que instalava a sociedade, o que ministrava as aulas, o que as recebia e o que delas se beneficiava direta ou indiretamente. Confundidos todos, via-se a “iniciativa popular” como força propulsora da igualdade, da civilização e do progresso.

A primeira atividade concreta da sociedade foi a instalação das aulas do ensino primário que começaram a funcionar já em 1874. Elas eram noturnas, gratuitas e a sociedade distribuía aos alunos livros, penas, papel e tinta. As disciplinas, lecionadas inicialmente, para cerca de cem alunos, eram as seguintes: primeiras letras, caligrafia, aritmética, sistema métrico e gramática portuguesa.

Em 1882, a sociedade instalou uma nova escola noturna, o Liceu de Artes Ofícios de São Paulo, com o objetivo de “ministrar ao povo os conhecimentos necessários às artes e ofícios, ao comércio, à lavoura e às indústrias”. O ensino primário seria, a partir dessa data, não só mantido como ampliado.

No início do seu funcionamento, o Liceu não dispunha de oficinas para aulas práticas. Até o início do século XX, estas eram dadas no Instituto dos Educandos Artífices, mantido e dirigido pelo governo provincial.

Nos primeiros anos, a sociedade se mantinha com os recursos de seus sócios e as doações, em trabalho, dos professores. Essas doações parece não terem sido irrelevantes, pelo que se depreende dos elogios de Ricardo Severo, ao falar dos professores do Liceu:

Estas folhas de serviço, honrosas pela sua perseverança e maior utilidade, são o mais eloqüente testemunho da quantidade e qualidade da colaboração individual prestada ao Liceu por nacionais e estrangeiros, devotados à sua missão da instrução popular como convictos missionários dum verdadeiro apostolado. Missão de ordem moral e meramente humanitária, porquanto alguns lecionaram de graça, e para outros não era a remuneração de cem mil réis em média por quarenta horas mensais de ensino noturno, que porventura constituiu o motivo e a razão de tão abnegada perseverança em cargo de tão minguido provento<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> CUNHA, Luiz A. Op. cit., 2000b, p. 130.

<sup>20</sup> SEVERO, Ricardo. apud. CUNHA, Luiz A. Op. cit., 2000b, p. 133.

O fato de a República ter sido proclamada com amplo apoio dos cafeicultores paulistas, para quem o centralismo imperial travava o livre curso de seus interesses, propiciou ao Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo condições para um desenvolvimento inigualado por nenhum de seus congêneres em outras cidades brasileiras. Enquanto os demais Liceus permaneciam oferecendo basicamente instrução primária e aulas de desenho, o de São Paulo acompanhou de perto o crescimento e a diversificação da produção industrial-manufatureira que aí se processava.

O minucioso levantamento do “status” dos fundadores do Liceu, realizado por Moraes (1990), mostrou que eles não pertenciam, exclusivamente, às diferentes categorias de intelectuais (jornalistas, professores, advogados, engenheiros, médicos) nem às de “homens de negócio”, notadamente os representantes das diferentes frações do capital cafeeiro, frequentemente pertenciam a mais de uma dessas categorias.

Muitos dos fundadores e dirigentes do Liceu desempenharam papéis políticos e partidários, vindo a exercer funções públicas. A despeito dos conflitos entre os diversos projetos educacionais de membros das elites paulistas, houve uma excepcional articulação entre as atividades do ensino superior para engenheiros e do ensino profissional para operários, resultante da presença dos mesmos professores e até mesmo de diretores na Escola Politécnica e no Liceu de Artes e Ofícios. A identidade do pessoal dirigente e do quadro ideológico que orientava ambas as instituições não se repetiu em nenhum estado, tampouco no Distrito Federal.

Para a classe dirigente paulista, a importância do ensino de engenharia decorria da própria expansão da cafeicultura no Estado. Estabelecendo a ligação entre o porto de Santos e a região produtora, primeiro, e propiciando a incorporação de áreas distantes à produção de café, depois, as estradas de ferro constituíram elemento-chave da economia cafeeira no período 1870-1890. Derrubado o centralismo imperial pela República federativa, a Escola Politécnica de São Paulo pôde, finalmente inaugurada em 1894 e previa-se a formação de quatro especialidades de engenheiros (civis, arquitetos, industriais, agrônomos) em cursos de cinco anos de duração; e de condutores

do trabalho, em duas especialidades (mecânicos e maquinistas), em cursos de dois anos. A ideologia dos fundadores constituía um misto de industrialismo, positivismo, federalismo e liberalismo.

Em um ponto, pelo menos, a ideologia dos fundadores da Escola Politécnica de São Paulo era tributária do pensamento longamente desenvolvido pelos intelectuais do Império a respeito da função disciplinadora do ensino profissional. No Império, assim como na República, essa função era destinada aos operários.

Além da sintonia ideológica, havia uma articulação institucional e técnica entre ambos os estabelecimentos de ensino. O resultado foi a complementaridade da força de trabalho formada em cada instituição. Com efeito, o Liceu surgiu como um complemento dos cursos de engenharia civil e arquitetura da Escola Politécnica. A ligação entre os dois estabelecimentos ocorreu, sobretudo, pelo corpo docente comum. Se os engenheiros e arquitetos eram qualificados no projeto das edificações, os mestres e operários formados no Liceu estavam capacitados a executá-los.

Nessa articulação, desempenhou papel destacado o engenheiro-arquiteto Francisco de Paula Ramos de Azevedo, também professor da Escola Politécnica, desde sua instalação, onde ocupou o cargo de vice-diretor (1900 a 1917) e diretor (1917 a 1928), em substituição a Antônio Francisco de Paula Souza. Nomeado diretor do Liceu em 1895, Ramos de Azevedo ocupou esse cargo durante trinta anos. Portanto, durante duas décadas e meia, ele foi dirigente de ambas as instituições.

O sucesso do Liceu foi tamanho porque ele já nasceu inserido na teia de negócios do mercado imobiliário, principalmente no escritório de Ramos de Azevedo, para o qual as oficinas do estabelecimento executaram inúmeros projetos mediante encomendas<sup>21</sup> tornando mais evidente a vocação do Liceu para atuar tanto no campo do ensino técnico-profissional quanto artístico, sendo o mesmo durante vários anos responsável não apenas pela formação dos artesões, mas também pela formação de vários artistas paulistas como Hugo Adami e Mário Zanini. Segundo Chiarelli:

---

<sup>21</sup> MORAES apud. CUNHA, Luiz A. Op. cit., 2000b, p. 120.

[...] o caso do Liceu de Artes e Ofícios pode demonstrar muito bem o tipo de atitude que a burguesia paulista possuía em relação às questões de cultura e arte. Dentro de um Estado sem vontade política real para levar adiante projetos de educação artística para a população, aquele segmento tomava a dianteira do problema e tentava resolver de alguma maneira a questão<sup>22</sup>.

O arranco do processo de transformação do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo deu-se em 1896, dois anos após a inauguração da Escola Politécnica, quando doações significativas foram feitas pelo governo do Estado, na forma de subsídios financeiros e bens imóveis.

Em terreno doado pelo governo do estado foi construído um amplo edifício para o Liceu (ocupado em 1900) com planta do próprio Ramos de Azevedo. Esse prédio permitiu a ampliação do número de alunos e a instalação de diversas oficinas, e abrigou, também, o Ginásio do Estado e a Pinacoteca Estadual. Os cronistas do Liceu dão conta do empenho de seus dirigentes na contratação de mestres de ofício provenientes do estrangeiro, caso mostrassem especial qualificação e/ou gosto apurado.

Em 1910, foi montada uma oficina-escola de engenharia sanitária, sendo para isso contratado um técnico norte-americano que permaneceu por dois anos no Liceu.

O ingresso de alunos nas atividades especificamente escolares se dava no início de cada semestre, mas nas oficinas, as vagas eram preenchidas em qualquer época do ano. O aluno era admitido na oficina como aprendiz, passando a receber as noções gerais sobre o ofício escolhido, no próprio trabalho. O aprendiz era colocado ao lado de um operário adulto a quem começava por auxiliar, terminando por se tornar um “operário efetivo” como ele. Começava a receber um pequeno salário, desde o início, o qual ia aumentando até alcançar o valor do salário de um operário comum.

---

<sup>22</sup> CHIARELLI, T. Um Jeca nos Vernissages. São Paulo: EDUSP, 1995, p. 48-49.

As oficinas foram montadas como verdadeiros estabelecimentos industriais, com sua contabilidade organizada à sua imagem. Procuravam-se produzir mercadorias vendáveis, assim como aceitar encomendas remuneradas, mas a intenção ia além da produção no nível da qualidade e do gosto vigentes no mercado: procurava-se elevá-los pelo efeito paradigmático de seus produtos.

Assim, as oficinas do Liceu estavam organizadas como empresas líderes, de caráter privado, que atuavam no mercado.

Paralelamente à aprendizagem nas oficinas, os alunos recebiam no período noturno um curso de desenho geométrico e ornamental, culminando, no curso de aperfeiçoamento, com um programa especial de belas-artes.

Dos Liceus de Artes e Ofícios, salvou-se o de São Paulo, tornando-o um gênero único no país. Com a adoção da intensa industrialização de suas oficinas, que de escolares, de início, na acepção lata do termo, passaram a ser depois, exclusivamente de interesse fabril, mantendo apenas o ensino primário noturno para os aprendizes.

## Considerações Finais

Conclui-se que a partir desse contexto foram criadas a Escola Profissional Feminina, juntamente com a Escola Profissional Masculina, ambas organizadas e regulamentadas pelo Governo Estadual de São Paulo como projeto educacional voltado para o ensino profissionalizante com ênfase no aprendizado das artes aplicadas a indústria. Estas escolas eram destinadas ao “ensino das profissões mais adequadas ao meio industrial”, o ensino das “artes industriais” para o sexo masculino e de “prendas manuais” para o sexo feminino.

As escolas profissionais eram 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.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Recorte e Colagem**. Influências de J. Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 1982.
- BARBOSA, Rui. “O Desenho e a Arte Industrial”. In: **Obras Completas de Rui Barbosa**. V. 9. Rio de Janeiro: 1948.
- CHIARELLI, T. **Um Jeca nos Vernissages**. São Paulo: EDUSP, 1995.
- CUNHA, Luiz A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP, 2000.
- DARRAS, Bernard. “De l’education artistique à l’education culturelle”. In: **Contributions The World Conference on Art Education**. Lisbon: UNESCO, 06 -09 MARS-2006. Cd-room. Trad. BARRETO, Carolina Marielli.
- HAUSER, Arnold. **História social da arte e da literatura**. São Paulo: Martins Fontes.
- HOLANDA, Sérgio B. apud. BARDI, Pietro Maria. **Mestres, artífices, oficiais e aprendizes no Brasil**. Raízes Gráficas, 1981.
- MANOEL, Ivan Aparecido. **Igreja e educação feminina (1859-1919): Uma face do conservadorismo**. São Paulo: UNESP, 1996.
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2ª. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NASCIMENTO, Erinaldo. **Mudanças nos nomes da Arte na educação: que infância? que ensino? quem é o bom sujeito docente?** ECA/USP, 2005 sob a orientação de Ana Mae Barbosa.
- OSINSKI, Dulce. **Arte, História e Ensino: uma trajetória**. 2ª. São Paulo: Cortez, 2002.
- TEIXEIRA, Mucio Scoevola Lopes. **Relatório da Exposição Artístico-Industrial Fluminense Apresentado à Directoria da Sociedade Propagadora das Bellas Artes**. Rio de Janeiro: Nacional, 1901.

# RELEVÂNCIAS E PERTINÊNCIAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCOLA PROFISSIONAL *MIXTA* DE SOROCABA (1929-1942)

**José Roberto Garcia. Wilson Sandano.**  
Universidade de Sorocaba - Uniso

---

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como ponto de partida a pesquisa sobre a Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba<sup>1</sup>, desenvolvida no curso de Doutorado em Educação, na linha de pesquisa “História e Historiografia: Políticas e Práticas Escolares”, da Universidade de Sorocaba (Uniso). A instituição pesquisada é uma das oito escolas profissionais mais antigas do Estado de São Paulo.

A proposta de fornecer subsídios para entender as relações entre a instituição e a Estrada de Ferro Sorocabana, relações essas ocorridas durante a década de 1920, aconteceu através de buscas e análises nos documentos depositados no acervo do Centro de Memória da instituição. Os boletins contêm os dados dos alunos, notas, faltas, disciplinas, número e data de matrícula, e os valores pagos aos estudantes. Dados sobre a data da diplomação, o curso concluído e a média final foram extraídos dos livros dos diploma-

---

<sup>1</sup> Hoje denominada Escola Técnica Estadual Fernando Prestes, vinculada ao Centro Paula Souza, no Estado de SP/Brasil.

dos. As análises em jornais da época contribuíram com notícias e curiosidades; anais da Câmara de Vereadores, almanaques e livros históricos, retrataram as articulações existentes entre a Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba e a Estrada de Ferro Sorocabana. Estes documentos foram pesquisados, entre outros locais, na Biblioteca Pública Municipal, na Biblioteca Pública Infantil Municipal, no Museu Histórico de Sorocaba, no Instituto Histórico e Geográfico de Sorocaba, e no Gabinete de Leitura Sorocabano.

Pesquisas efetuadas no Museu Ferroviário existente na cidade de Sorocaba/SP, forneceram, entre outros, dados sobre os funcionários e pensionistas da empresa, que, posteriormente, foram comparados com os dados dos alunos da instituição; esses dados constam do Livro de Registros de Funcionários e Pensionistas com data de 1965.

Com os resultados preliminares obtidos na pesquisa, o texto procura mostrar como ocorreu o processo de ensino e aprendizagem na instituição, a relação entre a Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba e a Estrada de Ferro Sorocabana, bem como, o destino dos egressos da escola.

## **Apontamentos sobre a cidade de Sorocaba e a Estrada de Ferro Sorocabana (EFS)**

As atividades urbanas, necessárias em função da feira de muares, tornaram-se a base da economia sorocabana, atraindo muitos comerciantes, manufatureiros, profissionais liberais, pequenos industriais, bem como atividades artísticas, culturais e de lazer.

O comércio de tecidos, área geradora de maior lucro, explorado por importantes personalidades da sociedade, proporcionava a acumulação de capital e permitiu, juntamente com outros fatores, o capital agroexportador algodoeiro existente durante curto período de tempo, e, a construção da primeira fábrica de tecidos da cidade. Assim,

Não foi por acaso que o mesmo grupo que instalou a Companhia Sorocabana em 1870 organizou, no ano seguinte, uma sociedade anônima denominada “Indústria Sorocabana” para a criação de grande fábrica de tecidos (BADDINI, 2002, p.269).

A continuidade do processo urbanizador se dá, também, com a criação, através de Luís Mateus Maylasky, da Companhia Sorocabana, que “só se converteu em realidade a partir do instante em que seus dirigentes passaram a apresentá-la como uma via de ligação – tornada indispensável pela Guerra do Paraguai (1864/1870) – entre a Fábrica de Ferro São João Ipanema e a capital paulista” (BONADIO, 2004, p. 129). A Companhia Sorocabana recebeu autorização para funcionar através do Decreto nº 4729 de 24 de Maio de 1871, “com o propósito de construir uma via férrea a partir da fábrica de Ipanema à cidade de São Paulo, passando por Sorocaba e São Roque, e não um ramal de Itu a Sorocaba” (GASPAR, 2003, p. 35).

As construções da fábrica de tecidos e da Estrada de Ferro Sorocabana impulsionaram a vida urbana existente, demandando, conseqüentemente, novas profissões e um novo modelo de trabalhador. No final do século XIX, Sorocaba já se destacava com um grande pólo industrial, contando com um número de unidades empresariais maior, que a Capital: cinco fábricas de móveis, três de chapéus, uma de calçados, a de extração de calcários e granitos em Itupararanga, três de fiação e tecelagem – Nossa Senhora da Ponte, Santa Rosália e Santa Maria – e a estamparia de Votorantim.

## **A Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba**

Com a consolidação do capitalismo e fim do modelo escravocrata de produção, ocorridos no Brasil a partir dos anos de 1870, novos contingentes de mão de obra, preferencialmente especializados, deveriam ser formados. A inexistência de mão de obra nacional especializada fomentou, em Sorocaba, assim como em outras regiões, a importação de operários das mais diversas nacionalidades. Nas duas primeiras décadas do século XX, o quadro de trabalhadores das organizações sorocabanas era composto, notadamente, por operários originários do continente europeu, com alguma experiência em entidades que defendiam os interesses da classe trabalhadora. O declínio da importação de mão de obra, a proibição pelo governo da continuidade de exploração do trabalho infantil e as reivindicações ocorridas entre 1910 e 1920, pela redução da jornada de

trabalho, pela melhoria dos salários e contra os abusos cometidos pelos empresários, motivaram a classe dirigente a preparar cientificamente, isto é, através de escolas, a mão de obra necessária.

Recorrendo a Horácio Silveira, Moraes informa que o,

[...] “acelerado ritmo de progresso” das indústrias “aumentava cada vez mais a necessidade de obreiros dotados de técnica mais aperfeiçoada”. E perguntava: “como atender, na medida do possível, essa carência de mão de obra especializada?” A resposta seria empreender a racionalização do processo de ensino aprendizagem, de modo a garantir que se pudesse qualificar, no menor tempo, o número e o tipo de trabalhadores requisitados pelo mercado industrial (MORAES, 1990, p. 228).

Assim, os cursos oferecidos pelas escolas profissionais e técnicas, e seus conteúdos programáticos, visavam prover as fábricas com o operariado nacional devidamente qualificado, sem a preocupação com a formação integral do aluno.

Em 30 de Dezembro de 1921, com a Lei Nº 1.860, Sorocaba recebe a autorização para a criação da Escola Profissional. Nesta mesma Lei, as cidades de Tatuí, Faxina, Bauru, Jundiaí, Piracicaba, e Bragança, também são contempladas com a criação de escolas profissionais.

No entanto, a instituição só iria iniciar suas atividades em 1929. Um dos possíveis motivos para a demora de quase oito anos da instalação da escola pode ter sido a reforma da instrução pública ocorrida em 1925. Conforme Moraes (1990, p. 226), a reforma promovida pelos “tradicionalistas”, no governo de Carlos de Campos, introduziu algumas modificações no funcionamento das escolas profissionais que são extremamente criticadas pelos educadores “reformadores”<sup>2</sup>. Ainda segundo Moraes (1990, p. 226), os reformadores sugeriam a falta de verbas como o maior problema que impedia a instalação de muitas escolas anteriormente criadas. Como correção do problema, diziam eles:

---

<sup>2</sup> Fazem parte do grupo de reformadores: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Ramos de Azevedo e Roberto Mange.

[...] bastava adotar o regime norte-americano do “self-government”, ou seja, oficializar a seção industrial das escolas, “dando-lhes a amplitude precisa para vir a constituir a verdadeira fonte de receita necessária à manutenção da casa” (MORAES, 1990, p.226).

A escola foi instalada em 09 de junho de 1929, na Rua Barão do Rio Branco, nº 228/280, esquina com a Rua Álvaro Soares, ruas centrais da cidade, em prédio com dois pavimentos e que anteriormente havia abrigado uma empresa beneficiadora de algodão, pertencente a Mateus Maylasky, e, também, um hotel. A casa possuía duas entradas, sendo uma reservada ao setor masculino, pela Rua Barão do Rio Branco, e a outra, reservada ao setor feminino, pela Rua José Bonifácio, atrás da escola. Em 1930, a seção feminina foi transferida para a Rua Monsenhor João Soares, no “sobradão” do “Barão de Mogi Mirim enquanto a masculina permaneceu no prédio original” (MORAES; ALVES, 2002, p. 150).

A Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba, inicialmente funcionando como primária, criada em 1921 e instalada em 1929, articulava-se com o ensino primário e forneceu cursos industriais básicos e de aperfeiçoamento. Para ser admitido no curso o aluno deveria ter a idade de 12 anos completos, ter o curso das Escolas Primárias ou conhecimentos equivalentes, ser vacinado e não sofrer de moléstias contagiosas. Inicialmente os cursos dessas escolas, incluindo as Escolas Profissionais da Capital (institutos denominados “Escola Profissional Masculina” e “Escola Profissional Feminina”) e as denominadas “Escola de Artes e Ofícios” de Amparo e Jacaré, tinham três anos de duração, com aulas predominantemente práticas, ministradas nas oficinas, e, apenas as disciplinas de Matemática e Noções de Desenho tinham cunho de cultura geral. Destacam-se os cursos de Mecânica, Marcenaria, Tecelagem, iniciados desde o começo da escola; o curso de Aperfeiçoamento da EFS e o curso Ferroviário, iniciados a partir de 1931, em acordo firmado pelo Estado de São Paulo com a Estrada de Ferro Sorocabana. O Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933, instituiu o Código de Educação, implantando por Fernando de Azevedo, organizou a educação pública no Estado de São Paulo. Segundo Moraes (1990, p. 228), no “período que antecede o golpe de Getúlio Vargas, entre 1930 e 1937, os reformadores empreenderam uma série de medidas que

vinham concretizar seu projeto educacional: as escolas profissionais são equiparadas às acadêmicas, recebendo a denominação de Escolas Profissionais Secundárias; são instalados os cursos vocacionais, uma espécie de estágio preliminar de um ano, para os candidatos às escolas profissionais secundárias.” Segundo Laurindo (1962), com o objetivo de elevar o nível intelectual e técnico-profissional dos alunos, exigência imposta pelo acelerado ritmo de desenvolvimento das indústrias, o Código de Educação aumentou o ciclo escolar de três para quatro anos, inserindo, no primeiro ano, o curso Vocacional. Neste sentido entende-se que a escola foi instalada já adequada às exigências do mercado e da política, uma vez que os cursos oferecidos estavam estreitamente ligados à indústria. Este fato permitiu que, em curto espaço de tempo, já a partir de 1933, a escola obtivesse o *status* de secundária, sendo sua denominação alterada para Escola Profissional Secundária Mista de Sorocaba.

## Aspectos sobre o processo de ensino-aprendizagem

A partir do Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933, que instituiu o Código de Educação, vários outros surgiram, como o 6.537, o 6.566 e o 6.604. O Decreto nº 6.537, de 04 de julho de 1934, estabelecia um sistema de cooperação entre as Diretorias das Estradas de Ferro do Estado, o Governo, municipalidades e empresas particulares. Nesse sentido, foram criados núcleos de ensino profissional, escolas com o objetivo de permitir o funcionamento de Cursos de Ferroviários, em localidades onde não existissem escolas profissionais. O núcleo de ensino profissional destinava-se, ainda, a auxiliar o ensino profissional de outras atividades industriais ou agrícolas, promovido pelas Prefeituras Municipais ou empresas particulares. Em diversas escolas profissionais do estado, foram criados e funcionaram, também, cursos de ferroviários. No início da década de 1930, desenvolve-se uma experiência significativa,

[...] envolvendo a Escola Profissional Mista de Sorocaba, a Estrada de Ferro Sorocabana e o IDORT. Técnicos do IDORT vinham desenvolvendo estudos e experiências em torno da idéia de “conjuntos profissionais”, que surgiriam a partir da junção de diver-

sas profissões consideradas “vulgares” de um determinado ramo industrial. Constituída a partir de um meio termo entre o tradicional “ofício individual” e dos pressupostos da organização do trabalho taylorista, surgiu a idéia dos “conjuntos profissionais”, que envolvia uma série de atividades ligadas a uma determinada base industrial. Em 1931, a partir de um “conjunto profissional”, se desenvolveu a experiência no Curso de Ferroviários da Sorocabana, que em razão de seus resultados, considerados excelentes por seus promotores, passou a ampliar sua esfera de ação, ampliando seu alcance para as demais ferrovias do Estado de São Paulo, utilizando-se para isso do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (FERRETI; SILVA JR, 2006, p. 19).

Curso de Ferroviários da Sorocabana, mantido pela Estrada de Ferro, teve início em 1931; o Núcleo de Ensino Profissional entrou em funcionamento em 1935; ambos funcionaram junto à Escola Profissional Mista de Sorocaba (FERRETTI; SILVA JR, 2006).

Com relação ao curso de ferroviários,

[...] desde a época em que fundou seu curso de Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios, Roberto Mange vinha mantendo estreito contato com empresas ferroviárias de São Paulo, as maiores empregadoras de mecânicos qualificados para serviços de operação e de manutenção. Posteriormente, Gaspar Ricardo Junior, diretor da Estrada de Ferro Sorocabana e defensor entusiasta da racionalização, convidou Mange para colaborar mais ativamente em sua firma (WEINSTEIN, 2000, p. 96).

A criação do curso de Ferroviários aconteceu através do Decreto estadual número 6.537 de 04 de Julho de 1934 e, no mesmo ano, conforme Weinstein (2000, p. 98), “o novo interventor de São Paulo, Salles Oliveira, colocou o CFESP sob os auspícios do Estado”. O curso, segundo Laurindo (1961), foi extinto pelo Decreto nº 18.087, de 20/04/1948.

Outra relação importante entre a instituição de ensino e a Estrada de Ferro Sorocabana diz respeito à forma de custeio efetuada pela ferrovia na parte da formação profissional especializada. O valor pago era destacado no boletim do aluno, mês a mês, proporcionalmente aos dias frequentados e ao desempenho efetinado para a produção de artefatos de interesse da ferrovia, cujo valor base era especí-

fico para o ano ou série do curso e crescente para os anos seguintes. A análise ainda não conseguiu identificar se esses alunos eram, na época dos estudos, funcionários da ferrovia e, portanto, se além dos valores recebidos indicados nos boletins possuíam salário como operários.

Com relação ao método de ensino praticado na *Escola Profissional Mixta de Sorocaba*, encontrado através do material analisado e pertencente ao acervo da instituição, bem como em cadernos de séries metódicas existentes no museu ferroviário, percebe-se que,

[...] os materiais são organizados de modo a proporcionar a execução de tarefas com o apoio das Folhas de Instrução, tendo por base a organização por grau de dificuldades, evitando o improviso e promovendo um grau de sistematização de tarefas. Para cada espécie de trabalho há uma série de tarefas e operações que levam o aluno à progressão de seus conhecimentos sobre a prática de corte. Para tanto, para cada tecnologia há um conjunto correlato de tarefas que devem ser executadas (FERRETI; SILVA JR, 2006, p. 69).

Ressaltando, (p. 72), que “ainda que alguns dos textos didáticos não se baseiem nas séries metódicas o foco consiste no desenvolvimento de habilidades práticas.” Os pesquisadores explicam também, (p. 78), que “uma das características marcantes da formação do trabalhador taylorista consiste na separação entre teoria e prática, ainda que a base científica (geometria, cálculos, conceitos), os quais levam à classificação, comparação e dedução, estão presentes no material didático”.

Durante o período pesquisado, 8.476 matrículas (65% masculinas) foram efetuadas na instituição de ensino e menos de 10% (817) destas concluíram os cursos, representando 90% de evasão. Uma análise considerando apenas os alunos ingressantes nas primeiras séries de todos os cursos no mesmo período estudado (5.922 matrículas – 63% masculinas) revela que a taxa de evasão diminui apenas 6 pontos percentuais, caindo para 84%. Refinando a análise, foram eliminados os alunos ingressantes do curso *Vocacional* (masculino e feminino – 1.333 matrículas); neste caso, o índice de evasão atinge 80%, entendendo-se ser este o valor mais próximo da realidade daquela época para os cursos profissionalizantes, naquela instituição.

Nota-se, que, mesmo os cursos sendo gratuitos, a maior evasão estava concentrada entre as 1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries – 69% considerando os cursos Vocacionais e 59% excluindo-se os mesmos.

A pesquisa revela, também, que, em média, os cursos diurnos possuíam 42 alunos por sala de aula e os noturnos, 38, a sessão masculina, 41 e a feminina, 44; a frequência às aulas, para ambas as sessões, era, para o período diurno, superior a 83%, e, no período noturno, 81%; 22 eram os dias letivos mensais. Em relação ao interesse dos alunos pelos cursos oferecidos, destaca-se que o núcleo com maior procura foi o ferroviário com 24,66%, seguido pelo núcleo de mecânica com 19,27%, o curso “Vocacional” com 16%, “Desenho” e “Plástica” com 15,05%, “Química” e “Matemática Aplicada” com 11,24%, “Marcenaria” com 7,63% e “Tecelagem” com 6,15%. Com relação às alunas, 50% preferiram o núcleo contendo o curso “Confeção”, “Vocacional” com 15%, “Bordados” 19% e “Pintura” 16%.

A análise dos diplomados no período estudado conclui que acima de 55% dos alunos tinham como destino final de emprego a Estrada de Ferro Sorocabana; revela ainda que acima de 75% dos 21 cursos oferecidos no período estudado, mesmo aqueles destinados às mulheres, forneciam mão de obra para a ferrovia.

## Considerações finais

A análise das 8.476 matrículas efetuadas durante o período analisado revela que 80% dos alunos não concluíam os cursos, motivados pela necessidade do trabalho e oferta de empregos existentes, principalmente disponibilizados pela ferrovia. Mesmo após o ano de 1934, com a introdução do curso “*Vocacional*”, o número de concluintes pouco aumentou. Neste sentido pode-se deduzir que o curso não foi criado como forma de evitar a evasão, mas de adequação do interessado ao curso que exigisse as características demonstradas pelo aluno. E, mais, o curso desenvolvido em cooperação com a Estrada de Ferro Sorocabana, como era o curso “*Aperfeiçoamento de Ferroviários*”, destinado aos funcionários da empresa, conseguiu diplomar apenas 15% dos alunos matriculados. Com os índices de evasão ocorridos entre as 1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries, pode-se

hipotetizar, ainda, que com apenas os seis meses iniciais do curso os alunos estariam minimamente preparados para pleitear vagas no mercado de trabalho, optando por este a continuar na escola.

Assim, apenas 817 alunos foram diplomados em seus respectivos cursos. Do total de matrículas, 65% eram do sexo masculino e 57,5% estudavam no período diurno; do total de diplomados, 61% eram deste mesmo sexo.

A análise dos diplomados no período estudado conclui que acima de 55% dos egressos tinham como destino final de emprego a Estrada de Ferro Sorocabana; revela ainda que acima de 3/4 dos cursos oferecidos, mesmo aqueles destinados às mulheres, forneciam mão de obra para a ferrovia; ou seja, a ferrovia foi, ao mesmo tempo, fomentador da existência da instituição e assimilador da mão de obra preparada pela escola fosse ela diplomada ou não.

Um dos principais motivos para a evasão escolar, para o destino de trabalho da maioria dos egressos, e para o perfil dos cursos ofertados, encontra-se na própria gênese da instituição, ou seja, formar mão de obra qualificada, em curto espaço de tempo, utilizando métodos de ensino e aprendizagem que acelerassem acentuadamente a absorção, pelos alunos, do conteúdo fornecido nas classes, mão de obra esta destinada a serviço do capital, sendo este fomentador da própria instituição escolar. Percebe-se que o uso das séries metódicas foi crucial no processo de preparação dos futuros operários, modelo que fornecia aos alunos folhas de instrução que continham etapas, modelos e medidas de como desenvolver as tarefas solicitadas, reduzindo expressivamente o tempo de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, o resultado do vínculo entre a instituição escolar e a ferrovia foi preparar prioritariamente mão de obra especializada para a ferrovia, relegando-se a um plano secundário o ensino profissional de outras atividades industriais ou agrícolas.

A pesquisa revela, também, que, em média, os cursos diurnos possuíam 42 alunos por sala de aula e os noturnos, 38, a sessão masculina, 41 e a feminina, 44; a frequência às aulas, para ambas as sessões, era, para o período diurno, superior a 83%, e, no período noturno, 81%; 22 eram os dias letivos mensais. Em relação ao interesse dos alunos pelos cursos oferecidos, destaca-se que o núcleo

com maior procura foi o ferroviário com 24,66%, seguido pelo núcleo de mecânica com 19,27%. Assim, deduz-se que, no mínimo, 45% dos matriculandos demandavam cursos que facilitassem ou permitissem concorrer às vagas de emprego ofertadas pela ferrovia.

Dado importante fornecido pelos boletins dos alunos diz respeito ao pagamento efetuado pela ferrovia aos mesmos. Os pagamentos referem-se aos dias trabalhados pelos alunos, durante o período letivo, para a produção de artefatos de interesse da ferrovia. A análise ainda não conseguiu identificar se esses alunos eram, na época dos estudos, funcionários da ferrovia e, portanto, se além dos valores recebidos indicados nos boletins possuíam salário como operários.

## REFERÊNCIAS

### Fontes primárias:

Livro de Registro dos Funcionários e Pensionistas da Estrada de Ferro Sorocabana - 1965. Disponível no Museu Ferroviário de Sorocaba/SP.

Caderno de Orientação - séries metódicas - Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional - 1934. Disponível no Museu Ferroviário de Sorocaba/SP.

Livros de Registro de Matrículas - 1929-1942; Boletins dos Alunos - 1929-1942. Disponíveis no Centro de Memória da Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Aluísio. (2002). *Sorocaba – 3 séculos de história*. Itu, SP: Ottoni, 2002. 416p.

BADDINI, Cássia Maria. (2002). *Sorocaba no Império – comércio de animais e desenvolvimento urbano*. São Paulo, SP: Annablume; Fapesp, 2002. 308p.

BONADIO, Geraldo. (2004). *Sorocaba – a cidade industrial*. Sorocaba, SP: Linograf Gráfica, 2004. 300p.

- FERRETTI, Celso João; SILVA JR, João dos Reis. (2006). *Competências e Prática Social: o trabalho como organizador e estruturador das reformas educacionais brasileiras no Ensino Médio e na Educação Profissional de Nível Técnico e sua concretização nas instituições escolares nos primeiros anos do século XXI*. FAPESP - **Relatório Técnico e Científico Final: Processo 03/01563-7**. 2006. 179 p.
- GASPAR, Antonio Francisco. (2003). **Histórico do início, fundação, construção e inauguração da Estrada de Ferro Sorocabana: 1870 – 1875**. Sorocaba, SP: Paratodos Gráfica e Editora, 2003. 241p.
- LAURINDO, Arnaldo. (1962). **50 Anos de Ensino Profissional – Estado de São Paulo: 1911-1961**. São Paulo, SP: Editora Gráfica Irmãos Andrioli, 1962. 2 Vol.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. (1990). **A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no estado de São Paulo – 1873 a 1934**. 1990. Tese (Doutorado). Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP, São Paulo, SP, 1990.
- SALVADORI, Maria Ângela Borges. (2011). *Educação, trabalho e juventude: Os Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional e o perfil do jovem ferroviário*. Acesso em mar. 2011. Disponível em World Wide Web: <<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materiais/anteriores/edicao11/materia02/texto02.pdf>>
- SILVEIRA, Horácio A da. (1937). **Relatório 1936 – Superintendência da Educação Profissional e Doméstica**. Secretaria dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Estado de São Paulo, Publicação n. 9. 1937.
- WERNECK, Bráulio. (2006). **Almanach Ilustrado de Sorocaba, 1914: repositório histórico, literário e recreativo, com ilustrações**. Taquarubá, SP: Gril Gráfica, 2006. 270 p.

# DO ENSINO FERROVIÁRIO AO ENSINO INDUSTRIAL: TRANSFORMAÇÕES OCORRIDAS ENTRE 1948 E 1974

**Cilmara Aparecida Ribeiro<sup>1 2</sup>**

**Lucia da Silva Teixeira<sup>1</sup>**

**Patrícia Campos Magalhães<sup>1</sup>**

1. Escola Técnica João Gomes de Araújo. 2. Faculdade de Tecnologia de Guaratinguetá do Centro Paula Souza

---

## INTRODUÇÃO

O estudo sobre a sobre o Núcleo Ferroviário Campos do Jordão, como a origem do ensino técnico na Escola Técnica Estadual João Gomes de Araújo, em Pindamonhangaba, aconteceu através do estudo historiográfico da instituição junto ao Jornal Tribuna do Norte. O jornal tem um importante acervo de exemplares seculares, que fornecem importantes reportagens sobre os acontecimentos escolares, durante todas as décadas de ensino de ambas instituições.

Os arquivos escolares do Núcleo Ferroviário estão desaparecidos, o que inviabilizou a pesquisa documental dos mesmos. Não há registros sobre o Núcleo Ferroviário, nem na Diretoria de Ensino da região, e nem na própria Estrada de Ferro Campos do Jordão. Junto à escola, os primeiros arquivos surgem na década de sessenta, com a denominação Centro Interescolar Estadual, o primeiro e definitivo passo para a transformação da Escola Técnica Estadual João Gomes de Araújo em escola profissional.

As entrevistas com professores e funcionários do Núcleo Ferroviário, por meio da história oral, e os arquivos escolares, jun-

tamente com demais documentos, contribuíram para elaboração do presente trabalho.

## **A história da Estrada de Ferro Campos do Jordão e o ensino ferroviário**

A manutenção ensino ferroviário na cidade de Pindamonhangaba, está diretamente relacionada com a história da cidade de Campos do Jordão, o ciclo da cura e do turismo. O jornal Tribuna do Norte, de 22 de agosto de 1886, informa como os doentes eram levados para os Campos do Jordão:

José Ignácio dos Santos Bicudo, residente em Piracuama, na estrada que segue para Minas e os Campos do Jordão, propõe-se a fornecer conduções, sendo em troles, de Pindamonhangaba até a raiz da serra, e deste ponto até os Campos, em bons animais de sela.

A terrível jornada dos tuberculosos aos Campos do Jordão, cidade localizada no topo da Serra da Mantiqueira, foi devidamente descrita pelo escritor Paulo Setúbal (1968): [...] De Pindamonhangaba à raiz da serra, ia-se de trole. Da raiz da serra a Campos do Jordão, ia-se à pata de burro. Dura jornada era, então, aquela viagem a Campos do Jordão. Coisa de arrebentar fundilhos e desencorajar os ossos.

De acordo com Pedro Paulo Filho (2008, p.11) um ano antes, os médicos Emilio Marcondes Ribas e Victor Godinho haviam requerido ao Congresso do Estado uma concessão para a construção de uma estrada de ferro, ligando a cidade de Pindamonhangaba a Campos do Jordão. Em novembro de 1909, o presidente do Estado, Manoel Joaquim de Albuquerque Lins, autorizou a concessão e o empréstimo de 3000 contos de reis para a construção, inclusive de um sanatório. O dinheiro não era o suficiente e os sanitaristas aguardaram nova lei, em 1911, para a construção da ferrovia e, desta vez, a lei excluía as obrigações relacionadas a sanatórios.

O historiador Pedro Paulo Filho (2008, p.61) relata que, em 27 de abril de 1912 procedeu-se o cravamento da primeira estaca e, em 1914, a Sociedade Anônima Estrada de Ferro Campos do Jordão foi inaugurada.

Anos após, em 1915, em função das dívidas advindas da construção da ferrovia, o Congresso Estadual de São Paulo autorizava o governo a encampá-la, pela Lei Nº 1486 de 15 de dezembro de 1915.

A partir do Decreto Nº 4595 de 1929, a estrada passou a ser integrada à Secretaria de Viação e Obras, sob a administração de Orlando Drumond Murgel. Nesse período foi instituído o tráfego mutuo com a Estrada de Ferro Central do Brasil, em 1931, que, posteriormente, se estendeu a todas as ferrovias ligadas à Contadoria Geral dos Transportes. Nessa mesma gestão, em 1936, criaram o Núcleo de Ensino Ferroviário em Pindamonhangaba.

## A história do Núcleo Ferroviário Campos do Jordão

A cidade de Pindamonhangaba, na década de 1930, passava por um momento de decadência economia que sobreveio a crise cafeeira. Se por um lado a elite se orgulhava do “Gynásio Municipal” instalado no Palacete Visconde das Palmeiras, havia a população carente que buscava formas de sobreviver diante da grande crise encontrada. A existência da Estrada de Ferro Campos do Jordão, que corta a cidade, gerou uma oportunidade para essa classe social. Em 1934, o Decreto Estadual Nº 6.537, de 4 de julho de 1934, criou os primeiros Cursos Ferroviários do Estado, para a formação específica de profissionais técnicos direcionados ao trabalho oferecido pelas Estradas de Ferro do Estado. Em 1935, o Núcleo de Ensino Profissional de Pindamonhangaba foi criado, em parceria com o Governo do Estado de São Paulo e Estrada de Ferro Campos do Jordão. As atividades iniciam em 1936.

Em 20 de julho de 1936, Dr. Roberto Mange, diretor do Centro Ferroviário de São Paulo, inaugurou a Oficina de Aprendizado do Curso Ferroviário. De acordo com o jornal Tribuna do Norte, em 22 de novembro de 1939, o professor Francisco Galvão Freire foi o primeiro diretor e enfrentou muitas dificuldades, pois “tratava-se de começar um novo ramo de ensino até então desconhecido do povo e da cidade”. A mesma reportagem informa que as aulas iniciaram em uma pequena sala emprestada da Estrada de Ferro Campos do Jordão, sem professores, ministrava sozinho as aulas.

No final do ano de 1936 foram instaladas as oficinas para aulas práticas e, gastando mais de “cem mil cruzeiros” o prédio definitivo da escola: quatro salas amplas e iluminadas, grande hall, largo corredores, sala de administração, todas as dependências com mobílias de excelente qualidade, “perfeita ordem e asseio”, um “atestado de sua grandeza”.

Os alunos do diurno faziam um curso de Preparação de Artífices, de três anos, que oferecia curso de mecânicos e carpinteiros. As aulas teóricas eram ministradas na sede e as práticas nas oficinas da Estrada de Ferro Campos do Jordão.

Nessa reportagem estão descritas as atividades pedagógicas “os trabalhos são rigorosamente seriados onde a progressão dos artífices se faz de forma inteligente, assegurando o êxito do aprendizado”. Informa ainda que, semanalmente, os alunos eram levados a estagiar na oficina da Estrada de Ferro Campos do Jordão, assegurando a adaptação ao mundo do trabalho, “familiarizando com o ambiente e com os métodos adotados nas grandes oficinas”.

## **A Continuidade do Núcleo Ferroviário após o Decreto N° 18.087 de 1948**

Em 1948, o Governador Adhemar de Barros, publicou o Decreto Estadual N° 18.087 de 20 de abril de 1948, extinguindo os Núcleos de Ensino Profissional de Bauru e o de Pindamonhangaba, além do Curso de Ferroviários de Sorocaba,

**Artigo 1.º** - Ficam extintos os Núcleos de Ensino Profissional de Bauru e de Pindamonhangaba, criados, respectivamente, pelos Decretos ns 6.537, de 4/7/1934, e 7.453, de 27/11/1935, e o Curso de Ferroviários, anexo a Escola Industrial “Fernando Prestes”, de Sorocaba, criado pelo Decreto n. 6.537, de 4/7/ 1934, em virtude das Estradas de Ferro Noroeste do Brasil, Campos do Jordão e Sorocabana terem assumido o custeio do ensino ferroviário, naqueles estabelecimentos, tendo em vista o Decreto lei n. 14.550, de 21/2/1945 (decreto no. 18.087 de 20 de abril de 1948)

Ao reverso do que o título do texto do decreto sugere, não houve uma extinção real do Núcleo Ferroviário de Pindamonhangaba, mas uma alteração na administração escolar.

A escola ferroviária, a partir desse ano passa a ser gerida unicamente pelos recursos da Estrada de Ferro Campos do Jordão.

De acordo com Pedro Paulo Filho (2008, p.175) a cidade de Campos do Jordão iniciava o ciclo do turismo e a Estrada de Ferro Campos do Jordão exercia o papel principal da logística até os climas amenos da serra. Os principais hotéis foram construídos a partir de 1930 e, em 1940, houve o estímulo do interventor federal em São Paulo, Adhemar de Barros, para instância turística. O interventor lançou a pedra fundamental para o Palácio do Governo, no Alto da Boa Vista, em Campos do Jordão e autorizou o início da construção do Grande Hotel Cassino, em 1940.

Em 1944, com a inauguração do Grande Hotel Cassino, Campos do Jordão passou a viver um tempo de grande mobilização de pessoas de São Paulo, Rio de Janeiro e do Vale do Paraíba em busca de diversão e arte.

## O Núcleo de Ensino Profissional

Na década de 1950, passa a existir uma corrente política da cidade de Pindamonhangaba, que pede a criação de um Ensino Profissional no lugar do Núcleo de Ensino Ferroviário. Nessa fase, a cidade rumava para o intenso processo de industrialização que acontece até os dias de hoje. O resultado disso foi o Decreto Estadual N° 14.550, de 21 de fevereiro de 1950, a escola recebe o nome de Núcleo de Ensino Profissional. No entanto, apenas dois anos após, na Lei Estadual N° 1.742 de 9 de setembro de 1952, a unidade passou a se chamar Núcleo de Ensino Ferroviário Dr. Bicudo Leme, e no artigo 1º, consta que o Núcleo de Ensino Ferroviário da Estrada de Ferro Campos do Jordão, de Pindamonhangaba, passa a denominar-se “Bicudo Leme”. ( Lei Estadual no. 1742 de 09 de setembro de 1952)

Com o Decreto Estadual N° 51.968, de 30 de maio de 1969, o Núcleo de Ensino Ferroviário “Bicudo Leme” é extinto e passa a existir o Ginásio Estadual Industrial, que passando a funcionar subordinado ao Ensino Técnico, da Secretaria da Educação, constando no:

Artigo 1º - Fica criado um Ginásio Estadual, no município de Pindamonhangaba. Artigo 2.º - O estabelecimento de que trata o Artigo 1.º funcionará subordinado ao Departamento de Ensino Técnico, da Secretaria da Educação. (Decreto Nº 51.968 de 30 de maio de 1969)

Figura 1 – Parecer sobre a extinção do Núcleo Ferroviário

**SECRETARIA DA VIAÇÃO E OBRAS PÚBLICAS**  
**DIRETORIA GERAL**

São Paulo, 18 de dezembro de 1951.  
Senhor Assessor Chefe.

Pelo ofício n. 2.438, de 19 de outubro próximo passado, Vossa Senhoria solicitou o pronunciamento desta Secretaria sobre o projeto de lei n. 1.663-51, referente à criação de uma Escola Industrial na cidade de Pindamonhangaba, a ser instalada no edifício onde funciona atualmente o Núcleo de Ensino Ferroviário da Estrada de Ferro Campos do Jordão, cujo patrimônio e pessoal docente e administrativo seriam transferidos para a Secretaria da Educação.

Em resposta, tenho a honra de comunicar-lhe que, do exame das informações e pareceres emitidos a respeito pelos Senhores Diretores da referida Estrada de Ferro e da Diretoria da Viação, se conclui pela inconveniência e desnecessidade da criação da Escola Industrial objeto do projeto de lei em apêço, pelos seguintes motivos:

Não convém a extinção do Núcleo de Ensino Ferroviário mantido pela Estrada, visto destinar-se ele à formação de artífice especializados nos serviços ferroviários, funcionando o Curso Prático de Aprendizagem em suas próprias oficinas.

O referido Núcleo, que vem sendo dirigido sob a orientação da Comissão Orientadora dos Serviços de Ensino e Seleção Profissional das Estradas de Ferro Estaduais sob a presidência do Senhor Engenheiro Alfredo Borelli, Diretor da Diretoria de Viação desta Secretaria, tem ministrado eficiente ensino profissional a uma boa plêjada de artífices que nele se diplomaram e já se acham integrados nos quadros da referida ferrovia.

O Núcleo tem capacidade para atender ao dobro ou ao triplo do número de alunos matriculados, verificando-se, pois, que a população da cidade não exige nem comporta a criação de escola de finalidades e possibilidades mais amplas, como prevê o projeto de lei.

A Superintendência do Ensino Profissional, segundo informa o Senhor Engenheiro Tacito P. Nascimento, da Diretoria de Viação, e Secretário da Comissão Orientadora já referida, também está de acordo em que a criação da Escola de que se trata não é oportuna.

Reitero: Vossa Senhoria os protestos de minha distinta consideração.

(a) Nilo Andrade Amaral  
Secretário da Viação

Ao Senhor Doutor Oswaldo Müller da Silva, Assessor Chefe da Assessoria Técnico-Legislativa.

Fonte: Tribuna do Norte, 18 de dezembro de 1951.

## O reflexo das mudanças da lei no. 5692 de 1971 no Ginásio Industrial

A Lei Nº 5.692 de 1971, institui uma nova política educacional, e o Ginásio Estadual Industrial não poderia passar ileso pelas alterações da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A grande modificação dessa lei foi a obrigatoriedade da educação dos sete aos 14 anos, além da previsão de currículo diversificado face as diferenças regionais.

Para isso era necessário adequar a realidade do Ginásio Industrial à nova proposta pedagógica, visando a ampliação da capacidade de matrícula, absorvendo a nova demanda originada pela extensão da obrigatoriedade educacional, buscando soluções mais econômicas, que a construção de novas escolas, foi estabelecido o Centro Estadual Interescolar, em 1975.

Relativamente próximo à atual Escola Técnica Estadual João Gomes de Araújo, o Centro Estadual Interescolar, para seguir as novas diretrizes da educação, deixa de ter administração própria, e todos os atos administrativos e pedagógicos, passam a ser geridos pela atual escola técnica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1971, propunha que a distancia entre os prédios deveria ser mínima para não impedir a integração das ações pedagógicas conjuntas. Surge o que foi chamado de intercomplementariedade.

Os planos de implantação da Lei Federal Nº 5.692/1971 (ARELARO, 1980) demonstravam que havia dispersão e má distribuição de recursos humanos e materiais dos sistemas de ensino. O Manual de Intercomplementariedade e o Centro de Interescolar de Ensino, editado pelo Ministério da Educação e Cultura, em 1971, afirma que a:

[...] intercomplementariedade e a formação interescolar era necessária em função da subutilização de alguns prédios escolares ao lado de superutilização de outros; ausência de critérios disciplinadores de matrícula escolar; rápida deterioração das instalações e equipamentos em virtude da deficiência de manutenção e do uso excessivo e não previsto quando da especificação do material empregado; aproveitamento inadequado dos recursos humanos qualificados, e ausência de planejamento do curriculum oferecido.

Em tese, as escolas deveriam unir esforços e recursos, suprimindo as deficiências educacionais de ambas. Na cidade de Pindamonhangaba, a intercomplementariedade e a criação do Centro Estadual Interescolar, na prática, fundiam ambas as escolas legalmente.

Em 1975, quando o Ginásio Industrial passa a ser Centro Estadual Interescolar, surge o Ensino Médio Integrado, com as especializações em Mecânica e Nutrição, a escola sai da Secretaria da Educação e passa para a Inspetoria Regional de Ensino Técnico.

No entanto, na prática, a intercomplementariedade somente aconteceu, em 1978, quando as últimas turmas do núcleo passam a usar a Escola João Gomes de Araújo para terem aulas do núcleo comum, e usam o prédio do antigo Núcleo de Ensino Ferroviário para as aulas práticas.

Um arquivo em posse da Escola Técnica Estadual João Gomes de Araújo, a Coordenadora de Ensino do Interior, em 1979, relata a realidade da intercomplementariedade das escolas: “estamos cientes também de que o ex-CEI de Pindamonhangaba utiliza o bloco das oficinas durante apenas o período noturno permanecendo ocioso o bloco onde funcionavam a Administração e aulas teóricas já que estas foram incorporadas pela EESP “João Gomes de Araújo”.

## **A disputa pelo prédio do antigo Núcleo Ferroviário**

Em arquivos escolares encontrados na Escola Técnica Estadual João Gomes de Araújo, surge o primeiro pedido a Estrada de Ferro Campos do Jordão para a devolução do prédio criado para abrigar o Núcleo Ferroviário.

O documento foi datado de 08 de agosto de 1979, período em que o Centro Estadual Interescolar já funcionava. O Assistente Jurídico da Estrada de Ferro Campos do Jordão, o também historiador Dr. Pedro Paulo Filho, relata todo contexto histórico da criação do Núcleo Ferroviário e requer à Secretaria da Educação, a devolução do prédio, tendo em vista que não havia mais escola instalada no local. A intenção do diretor da Estrada de Ferro Campos do Jordão era reativar o Núcleo de Ensino Ferroviário “Bicudo Leme”.

Em 14 de outubro de 1980, a Câmara de Vereadores de Pindamonhangaba, confirma a versão de que o prédio estava ocioso, e requer providências no sentido de devolver as instalações à Estrada de Ferro Campos do Jordão. Mais uma vez, a administração da Estrada de Ferro informa a intenção de retornar as atividades do Núcleo de Ensino Ferroviário. Um ofício dos vereadores é encaminhado ao Secretário da Educação.

Em 20 de outubro de 1982 o Secretário da Educação, Dr. Luiz Ferreira Martins, concede a Estrada de Ferro Campos do Jordão a devolução do imóvel. Em 04 de fevereiro de 1982, o diretor da Estrada de Ferro requer a entrega das chaves do imóvel ao então Delegado de Ensino de Pindamonhangaba, Prof. Syllas Educardo Pucinelli.

Em resposta, o Delegado de Ensino de Pindamonhangaba, em 16 de novembro de 1982, informa que somente devolverá à Estrada de Ferro Campos do Jordão a “ala desativada do antigo CEI de Pindamonhangaba, compreende o bloco à entrada do prédio, onde se localizam as salas de aula, salas de administração, cozinha e sanitários”. Relata ainda que “o segundo bloco onde funcionam as oficinas, assim como os sanitários e a quadra de esportes, continuarão a ser utilizados pelos alunos até a construção, prevista pela CONESP, na EESP João Gomes de Araújo, se concretize”.

O Delegado de Ensino passa a exigir postura com relação a essa nova realidade do prédio escolar: não poderá haver empecilhos para os alunos frequentarem as oficinas e nem a quadra esportiva, os sanitários serão de uso comum para os alunos e ferroviários, a proibição de interferência dos funcionários nas áreas utilizadas pela escola.

A saída dos alunos do prédio da Estrada de Ferro somente aconteceu, em 1985, quando a Oficina de Mecânica foi construída na sede da Escola Estadual de Segundo Grau João Gomes de Araújo onde funciona até os dias de hoje as aulas práticas de mecânica.

O prédio nunca mais foi ocupado pela Estrada de Ferro Campos do Jordão, houveram vários órgãos instalados na antiga escola: Inspeção de Esportes e Recreação, galpão para aulas de teatro, EEPG São Judas Tadeu, havia um projeto para a instalação da Fatec Pindamonhangaba no local que foi infrutífero, Polícia Militar e hoje as instalações são ocupadas pela Polícia Civil, Delegacia da Mulher e Departamento de Transito do Estado de São Paulo.

De acordo com o ex-aluno, ex-ferroviário, ex-professor e ex-diretor da Estrada de Ferro Campos do Jordão, Waldir Rodrigues, a mão de obra para manutenção da Estrada de Ferro é escassa, os profissionais da área são terceirizados e não há no mercado mão de obra especializada para substituir os ferroviários aposentados, formados pelo antigo Núcleo Ferroviário, Waldir relata que: quando diretor da Estrada de Ferro Campos do Jordão, nem ao menos foi informado do “empréstimo” que o Estado fez do prédio à Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo e que, em 2006, tinha projetos de implantar um Centro de Capacitação e Formação Profissional na cidade. Relata que não tem mais esperanças de que o prédio que abrigou tanta história volte a ter a sua função primeira: ensinar.

## **O aluno Ilustre: João do Pulo, Deputado Estadual João Carlos de Oliveira**

Nos arquivos escolares sobre o Ginásio Estadual Industrial, foram encontrados os prontuários escolares do atleta e deputado estadual João Carlos de Oliveira, o “João do Pulo”. Nascido na cidade de Pindamonhangaba, em 1954, filho de ferroviário, de família humilde, foi matriculado no Núcleo Ferroviário Bicudo Leme, em 1968, período de transformação do Núcleo em Ginásio Industrial.

Nos prontuários escolares do atleta encontrou-se que o mesmo fez matrícula no curso preparatório, em 1967, para admissão no Núcleo Profissional. A matrícula foi efetuada em 1968, e o atleta estudou na instituição até o ano de 1971.

Além de registros de notas e faltas, o prontuário escolar tem provas anexadas e um documento de 1972, assinado pelo Brigadeiro Jerônimo Baptista Bastos, solicitando que o aluno, frequente aulas de reposição e provas de disciplinas a que faltar, no período compreendido de 17 a 27 de outubro de 1972, para que o atleta possa participar do Campeonato Sul Americano de Atletismo, em Assunção-Paraguai.

O atleta se elege em 1986 para Deputado Estadual e, em 1990, consegue a sua reeleição.

## **Entrevista com a funcionária Gertrudes Aparecida Lopes Pereira**

A funcionária Gertrudes foi admitida em um concurso público em 1973, e foi trabalhar em São José dos Campos por oito meses como auxiliar de Serviços Profissionais.

Em 1974, foi transferida para o Ginásio Estadual Industrial. Nesse período, relata que o ginásio também oferecia aulas de Marcenaria e de Economia Domestica. Era a responsável por abrir os portões do prédio do Ginásio Industrial quando, em 1975, passou a ser denominado Centro Estadual Interescolar. Relata as dificuldades que encontrava na administração comum, principalmente pelo abandono do prédio do Núcleo Ferroviário que era usado somente para aulas práticas.

Informa ainda que, no período do Centro Estadual Interescolar, a escola técnica, atual Escola Técnica Estadual João Gomes de Araújo, já oferecia os cursos em Contabilidade e Administração.

### **Do relato do ex aluno Carlos Augusto da Silva**

O ex-aluno Carlos Augusto da Silva demonstra uma enorme satisfação em ter estudado no “Ginásio Industrial”, entre 1973 a 1975, e em 1976, no Centro Estadual Interescolar. Relata que foi nessa época, que virou “homem de verdade”, pois aprendia de tudo, desde a matemática e português, até a “pregar um prego e apertar um parafuso”. Diz que até hoje tem aptidões manuais em função das aulas práticas nas oficinas de marcenaria e mecânica.

Relata ainda ter tido uma experiência única quando os professores de trabalhos manuais trocaram os alunos por uma semana, de forma que as mulheres foram levadas para as oficinas destinadas aos homens, e esses foram levados para o laboratório de cozinha. Durante essa semana, aprendeu artes culinárias e costura básica e, rindo, relata que isso é muito útil nos dias de hoje. O entrevistado também relata que o uniforme escolar era obrigatório, e que os laboratórios eram permanentemente limpos e organizados pelos pró-

prios alunos. Recorda que realmente havia uma rixa entre o Ginásio Industrial e a escola João Gomes de Araújo, pois os públicos eram de “classes sociais diferentes”.

Em seu arquivo pessoal encontrou o Histórico Escolar e informou que, além do conteúdo comum, estudava canto orfeônico, artes industriais, projeto de eletricidade, desenho técnico. Relata com saudades as feiras tecnológicas que participava e as festas que promoviam, dentre elas, a Festa do Sorvete e o primeiro festival de teatro na cidade.

## **Entrevista com a professora Maria Silvia Magalhães Salgado**

A professora Maria Silvia Magalhães Salgado foi professora de Educação Física no Ginásio Industrial, entre 1968 e 1969. Relata com orgulho que foi a “lançadora” do atleta João do Pulo, a primeira a incentivar os treinos de Atletismo. Informa que não foi professora dele, mas auxiliava nas aulas de educação física masculina e acompanhou o início da jornada do atleta.

Conta ainda que, ganhou “muito dinheiro” e que o material de educação física era farto, havia incentivo ao esporte. As alunas eram bastante “simples”, mas se empenhavam em ser boas nas atividades físicas, principalmente voleibol. Pediu demissão em 1970, quando se casou.

## **Conclusão**

Confirma-se a existência de duas origens para a atual Escola Técnica Estadual João Gomes de Araújo: uma origem nobre e uma origem trabalhadora.

A origem trabalhadora da instituição está relacionada com a história da Estrada de Ferro Campos do Jordão e a história da própria cidade de Campos do Jordão, desde o ciclo da tuberculose até o período de grande incentivo ao turismo.

Inicialmente os alunos eram formados para oferecer a mão de obra para a Estrada de Ferro Campos do Jordão, e para a Central do Brasil. No entanto, com a implementação da malha rodovi-

ária, as ferrovias foram deixadas de lado, e os Núcleos Ferroviários foram extintos, com exceção do Núcleo Ferroviário Bicudo Leme, em função do aumento do turismo na cidade de Campos do Jordão.

Com as alterações no perfil da cidade de Pindamonhangaba e a necessidade de se criar cursos industriais, a instituição ferroviária se torna, com o aval da própria Estrada de Ferro Campos do Jordão, um Ginásio Industrial que anos após, deixa de existir pela criação do Centro Estadual Interescolar, até sua fusão com a atual ETEC João Gomes de Araújo.

Durante a pesquisa, foi percebido que a ligação existente entre o Núcleo Ferroviário e Escola Técnica Estadual João Gomes de Araújo, esta mascara por um arraigado preconceito. Ocorre que a Escola João Gomes de Araújo, apesar de ser a maior escola profissionalizante da cidade, tem o orgulho de contar a sua origem nobre e nunca vinculou a sua imagem a imagem do Núcleo Ferroviário. A origem nobre atendeu aos filhos dos abastados da cidade, a Escola Técnica Estadual João Gomes de Araújo foi palco de estudo para políticos, médicos, engenheiros, advogados da cidade. Podemos citar como exemplo o Governador do Estado, Geraldo Alkmin Filho, médico que fez o curso ginasial nos bancos escolares da instituição.

Esse preconceito aparece em falas de diversos entrevistados. A fala mais expressiva foi do Carlos Augusto da Silva, ex-aluno do Centro Estadual Interescolar, quando apresentado aos seus registros escolares, questionou onde eles estavam e, quando informado que os arquivos estavam na Escola Técnica Estadual João Gomes de Araújo, imediatamente exclamou que era impossível pois “nunca havia pisado nessa escola”. O aluno foi questionado sobre a sua reação e contou que tinha orgulho de ter estudado em uma escola que formava profissionais de verdade e não “filhinhos de papai”.

Carlos Augusto da Silva foi aluno do Centro Estadual Interescolar e, realmente, nunca havia estudado no prédio da Escola Técnica Estadual João Gomes de Araújo. Na época, em que estudou todas as atividades eram feitas junto ao antigo prédio do Ginásio Industrial. Por sua vez, o Núcleo Ferroviário também foi palco de estudo de um gênio do esporte, o João do Pulo, também Deputado Estadual João Carlos de Oliveira. Foi nessa instituição, que foi

incentivado aos treinos de atletismo, foi na quadra de esporte que agora abriga o estacionamento do Departamento de Trânsito do Estado de São Paulo, que deu seus passos para a fama mundial.

## REFERÊNCIAS

### Fontes primárias:

TRIBUNA DO NORTE. Núcleo de Ensino Profissional Ferroviário, 22 de novembro de 1942, p. 2

\_\_\_\_\_. Núcleo de Ensino Profissional, 11 de julho de 1945, capa.

\_\_\_\_\_. Uma Carta, 3 Fevereiro de 1946, p.2

\_\_\_\_\_. Núcleo de Ensino Profissional Ferroviária, Anexo à Estrada de Ferro Campos do Jordão. Pindamonhangaba. 22 de novembro de 1955. p.2

\_\_\_\_\_. Criada a Escola Técnica Industrial de Pindamonhangaba, 11 novembro de 1958, capa

\_\_\_\_\_. Ao povo de Pindamonhangaba, 13 de janeiro de 1963, Moacyr de Almeida, p.2

### Fontes orais:

SILVA, Carlos Augusto da. Entrevistado por Patrícia Campos Magalhães, em Pindamonhangaba, Brasil, 15 de março de 2012.

Salgado, Maria Silvia Magalhães. Entrevistada por Patrícia Campos Magalhães, em Pindamonhangaba, Brasil, 12 de fevereiro de 2012.

Pereira, Gertrudes Aparecida Lopes, Entrevistada por Patrícia Campos Magalhães, em Pindamonhangaba, Brasil, 10 de outubro de 2011.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, W. B. Pindamonhangaba – **Tempo e Face**. Pindamonhangaba: Editora Santuário Aparecida. São Paulo, 1977.
- ARELARO, L.R.G. **A descentralização na Lei 5692/71: coerência ou contradição**. 1980. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, em São Paulo.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.
- BRASIL. Decreto Federal 4.595 de 1929. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3850487/dosp-diario-oficial-23-06-1929-pg-5797>. Acesso em 14 de junho de 2012.
- FILHO, Pedro Paulo. **Historia da Estrada de Ferro Campos do Jordão, Uma escalada para a vida**. São José dos Campos. Vertente, 2008.
- SAMPAIO, Theodoro. **Viagem à Serra da Mantiqueira, Campos do Jordão e São Francisco dos Campos**, São Paulo, Brasiliense, 1978
- SÃO PAULO, Decreto Estadual N. 6.537, de 4 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1934/decreto%20n.6.537,%20de%2004.07.1934.html>. Acesso em 14 de julho de 2012.
- SÃO PAULO, Decreto no. 18.087 de 20 de abril de 1948. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1948/decreto%20n.18.087,%20de%2020.04.1948.htm>. Acesso em 14 de julho de 2012.
- SÃO PAULO, Decreto Estadual. 14 550, de 21 de fevereiro de 1950. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1950/decreto%14550%20de%21021950.htm>
- SETUBAL, Paulo. *Confiteor*. São Paulo: Saraiva, 1968.



# A CRIAÇÃO DA ESCOLA PROFISSIONAL AGRÍCOLA-INDUSTRIAL MISTA DE JACAREHY E A ESTRADA DE FERRO CENTRAL DO BRASIL

**Júlia Naomi Kanazawa**  
Escola Técnica Estadual Cônego José Bento

---

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar e estudar a relação existente entre a criação da Escola e a Estrada de Ferro Central do Brasil, considerando que uma das justificativas apresentadas pelo governador do estado de São Paulo, Armando Salles de Oliveira para a criação da Escola Profissional Agrícola-Industrial Mista em Jacareí – Decreto n. 7.319, de 5 de julho de 1935 foi a necessidade de se localizar uma escola técnica-profissional servida pela Estrada de Ferro Central do Brasil.

O estudo foi realizado por meio de documentos oficiais; coleta e análise de informações em jornais locais, *sites* e referências bibliográficas, foi possível responder a esse questionamento.

## A Estrada de Ferro Central do Brasil e o município de Jacareí

A Estrada de Ferro Central do Brasil, cuja origem remonta a Estrada de Ferro do Norte, desempenhou papel fundamental para o crescimento econômico de Jacareí. Sua construção até Cachoeira

Paulista contou com investimentos de João da Costa Gomes Leitão, com o objetivo de tornar mais eficiente o transporte do café.

A ferrovia representava o símbolo do progresso e a possibilidade de integração nacional (SALVADORI, 2004), e a locomotiva o condutor desse progresso. Em 1875, a Estrada de Ferro vinda do Rio de Janeiro atingiu Cachoeira. Uma ferrovia, cujo encontro se deu em 1877 foi construída, partindo de São Paulo até Cachoeira.

Em 1896, essa Estrada foi incorporada pela Estrada de Ferro Central do Brasil. Em 1905, foi inaugurado o alargamento da bitola da Estação de Jacareí, que atingiu a marca de 1,60 m. O alargamento da bitola no trecho paulista permitiu que o tráfego de trens aumentasse a capacidade de carga e passageiros, desde São Paulo até Rio de Janeiro, beneficiando todos os municípios incluídos no trecho.

Segundo Cruz (2000),

Em 29 de Novembro de 1905, com muito entusiasmo, eram recebidos em Jacareí, altos dirigentes da Central do Brasil, além de representantes do governo do Estado e da República, autoridades civis e militares, bem como jornalistas de S. Paulo e Rio de Janeiro, para a inauguração da “bitola larga”. Era o maior acontecimento da cidade naquele ano, pois representava um investimento público de porte, que o presidente Rodrigues Alves, - paulista de Guaratinguetá -, dava como especial presente ao Vale do Paraíba. Para se aquilatar o que representaria este empreendimento em 1905, basta que se diga que em 1946, a “bitola estreita” continuava sendo um problema para a malha ferroviária brasileira, responsável pelo baixo rendimento do setor, segundo avaliação técnica. Em 1960, as estatísticas mostravam que esta diversidade de bitola continuava persistindo, com muita linha estreita em funcionamento. E, portanto, evidente o grande valor, que Jacareí recebia logo no início do século, o que gerou uma capacidade operacional muito maior para nossa Estação Ferroviária. Em consequência, forasteiros chegavam para ficar, ajudando a dar nova vida ao nosso comércio, que enfrentava uma crise, desde 1887, quando a Lei da Abolição desequilibrou, temporariamente, as finanças de uma região quase que essencialmente agrícola. Por exemplo, o italiano Giuseppe Mattana, ancestral de tradicional família jacareense, aqui chegou por esta ocasião, quando usando suas habilidades de artífice, trazidas de sua terra natal, manufaturava “botinas” para o pessoal das obras da ferrovia. Outro italiano - Valentin Niero, mais conhecido

como Valentin Pinheiro (hoje nome de rua), também estava entre os trabalhadores que implantaram a bitola larga.

O grande evento foi comemorado com um banquete servido no Hotel de Paschoal Marrelli, que ficava na própria Praça da Estação, local onde se reuniu uma pequena multidão, com banda de música, alunos das escolas e etc. [...]

O parque ferroviário aqui instalado foi de grande importância, pois somente Jacareí e Cachoeira Paulista possuíam oficinas de reparos e armazéns de carga. Assim, o número de ferroviários residentes da cidade era muito grande.

A Estrada, além de modernizar o transporte do café, aumentou os lucros dos cafeicultores, bem como o seu poder político.

Com o tempo o café esgotou o solo do Vale do Paraíba. Já em 1890, o Vale já estava empobrecido e tinha iniciado a sua marcha para o oeste. Economicamente, no entanto, Jacareí e Mogi das Cruzes conseguiram manter-se estabilizados, pois eram paragens de imigrantes e colonos mais abastados, e que desenvolveram o comércio e a indústria local. Além disso, o município se manteve graças à produção de pequenas e médias propriedades rurais.

A partir de 1930, o Vale do Paraíba começou a passar por profundas alterações em sua economia, e o marco inicial foi a transferência da acumulação do setor agrário-exportador para o setor industrial. No período compreendido entre 1934 e 1960 foi possível notar o esvaziamento do campo e um aumento considerável da população urbana.

Continuando a atuar como uma das maiores redes ferroviárias brasileiras, a Estrada de Ferro, então, passou a atender novas demandas, transportando outros produtos agrícolas, minérios e passageiros. Para alguns imigrantes a Estrada foi percebida como importante oportunidade de desenvolverem suas atividades no município e na região do Vale do Paraíba, mediante aquisição de terras em trechos que ela cobria.

O trecho ferroviário que corta o centro de Jacareí não foi utilizado desde 1993. O prédio da estação foi reformado em 2000, e abriga hoje a Fundação Cultural de Jacareí. Em fevereiro de 2004 foram retirados os trilhos da parte urbana do município, pela Prefeitura Municipal, mesmo contra a ordem da Rede Ferroviária Federal S/A e do Ministério Público.

## As escolas profissionais no Estado de São Paulo na década de 1930 e o ensino agrícola

A partir de 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder federal brasileiro, o Estado promoveu uma intervenção direta na economia, com a finalidade de industrializar o país, substituindo a organização econômica anterior, baseada na exportação de matéria-prima e de importação de produtos.

Foram estabelecidos o Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação e Saúde Pública, ambos antigos setores do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Para o Ministério da Educação foi transferido o sistema federal de escolas de aprendizes artífices, tornando ele responsável pelo sistema de educação profissionalizante.

Como primeiro Ministro da Educação no Brasil foi designado Francisco Campos, que promoveu uma reforma educacional. O ensino pós-primário passou a ser constituído pelo ensino secundário e pelo ensino profissional, que ocorria em escolas cujos cursos profissionais formavam trabalhadores para exercerem funções intermediárias no comércio e na indústria. O curso secundário não profissionalizante foi regulamentado em 18 de abril de 1931, pelo Decreto N<sup>o</sup>. 19.890, dividindo-o em dois ciclos, totalizando sete anos de estudos e com uma clara definição de caráter preparatório para o ensino superior e para as elites. O único ramo do ensino profissionalizante que recebeu regulamentação foi o Comercial, por meio do Decreto N<sup>o</sup> 20.158 de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador – caracterizado um sistema paralelo de ensino.

O ministro Francisco Campos foi substituído em julho de 1934 por Gustavo Capanema que deu continuidade ao processo de reforma educacional.

Em 1934 foi criada a Superintendência da Educação Profissional e Doméstica organizando e responsabilizando-se por todas as instituições e atividades relacionadas à educação profissional.

O Estado Novo e a nova política de industrialização exigiam trabalhadores capacitados para trabalhar nas indústrias brasileiras.

Esse processo também foi impulsionado pelas necessidades ocasionadas pela Segunda Guerra Mundial, envolvendo Estado, empresas e sindicatos na formação dos trabalhadores.

Até 1941, o ensino industrial brasileiro era diversificado, composto por escolas federais, mantidas pela União, por instituições religiosas, por escolas privadas laicas, por escolas das forças armadas e pelas escolas estaduais, apresentando autonomia em relação à organização curricular.

Em relação ao ensino agrícola, Machado (1992) identificou cinco fases dessa modalidade de ensino no Brasil: antecedentes, Brasil Colônia e Império; primeiras tentativas, de 1892 a 1942; estruturação, de 1942 a 1963; expansão e consolidação, de 1963 a 1976, e crise e reorganização, de 1976 a 1991.

Durante as décadas de 1930 e 1940 foram criadas escolas agrícolas pelo governo paulista. A primeira delas foi, em Espírito Santo do Pinhal, em 1935; em seguida, a de Jacareí, em 1935/1936, e a de São Manuel, em 1939. Os objetivos dessas escolas eram preparar operários, mestres de cultura, capatazes e administradores agrícolas; difundir conhecimentos e técnicas de trabalho rural e formar mulheres para as atividades do campo.

As propostas do ensino agrícola, nesse período, estavam relacionadas à promoção de modernização e desenvolvimento exigidos pela industrialização brasileira (SALANDIM, 2010).

## **O ensino profissional no Estado de São Paulo e os centros ferroviários de ensino e seleção profissional**

A preocupação das empresas ferroviárias com a formação de seus empregados é bastante antiga. A Central do Brasil foi a primeira delas. No Estado de São Paulo, no entanto, os Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional do Estado de São Paulo, oficializados pelo Decreto Estadual Nº 6.537, de 1934, se diferenciaram dessa formação em relação à metodologia e à organização de ensino. Em São Paulo a criação dos Centros foi idealizada por Roberto Mange, que decidiu buscar apoio das empresas ferroviárias para a criação

deles. O primeiro deles começou a funcionar em 1931, mas já em 1924 foi criada, junto ao Liceu de Artes e Ofícios, a Escola Mecânica para os ferroviários, sob a chefia de Roberto Mange. Essa escola de formação de mão-de-obra para quatro companhias ferroviárias foi um empreendimento que associou a estrutura educacional profissionalizante com os interesses empresariais, dentro da perspectiva de racionalização do trabalho. Desta maneira, como um empreendimento educacional inspirado em propósitos racionalistas, sobressaiu-se a preocupação com o currículo que deveria ser adotado.

Em 1936 existiam nove desses Centros no Estado, em Sorocaba, Jundiaí, Rio Claro, Campinas, Araraquara, Bebedouro, Bauru, São Paulo e Pindamonhangaba. Foram criados pelas ferrovias paulistas e com fundos próprios. Mantinham cursos diretamente voltados para a formação do pessoal das oficinas.

Eles representavam o que havia de mais moderno em termos de educação, propunham estudar, aplicar e difundir os métodos da organização científica do trabalho. Para Boschetti (2006):

(...) a competência do Centro se manifestava pelo seu plano de ação abrangente: direção, administração seleção dos candidatos e o ensino que lhes seria ministrado, orientação técnica, execução e controle direto de todos os trabalhos referentes ao ensino profissional. Essas atividades compunham as suas cinco secções organizativas: duas principais de Ensino e Seleção e, três auxiliares, de Projetos e Desenhos, a Inspetoria Médica e a Oficina. Essas secções compunham os três setores fundamentais dos estudos: Oficinas, Transportes e Escritórios.

Os processos de seleção, bem como a formação e aperfeiçoamento profissional desses centros levavam em conta os padrões físicos, aptidões, características morais e sociais. Inclusive, esse processo de seleção foi destaque na existência dos cursos ferroviários, onde as qualidades do aprendiz não eram consideradas.

Metodologicamente os cursos utilizavam a aprendizagem prática por séries metódicas de trabalho, que consistia na aplicação do método de ensino individual ao estudo dos ofícios industriais. A partir do desenho de peças, os alunos trabalhavam seguindo as indicações completas de cada desenho, da ordem tecnológica à execução.

A formação fundamental era de 3 ou 4 anos e os cursos de especialização eram destinados para pessoal adulto, possuidor de conhecimentos básicos, propiciando assim um preparo complementar.

A juventude nesse processo, portanto, representava a força, a potência, a eficiência da máquina. Segundo SALVADORI (2006):

Olhar para as práticas desses Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional implica também em considerar as especificidades desta escola que, embora se diferenciasse das demais, de ensino “regular”, chamava para si procedimentos que estavam vinculados claramente à educação naquele período: organização de classes homogêneas, seleção de alunos, orientação vocacional, seriação, exames, crença no papel regenerador da educação, vinculação entre escola, educação, higiene e saúde como vetores para a construção da nação e, em especial, a inclusão dos conhecimentos produzidos pela psicologia experimental então considerados alicerces de uma pedagogia científica. Simultaneamente, os Centros eram também fábricas nas quais os alunos, enquanto aprendiam, produziam peças que eram efetivamente utilizadas na ferrovia e nas quais os símbolos do trabalho fabril eram bastante evidentes: as máquinas, os uniformes de trabalho, os logotipos das companhias, a distribuição dos espaços, entre outros.

Os Centros foram extintos na década de 1940, sendo substituídos por outras experiências de educação profissional.

## **A criação da escola profissional agrícola-industrial de Jacaréí**

No dia 5 de julho de 1935 foi criada a Escola Profissional Agrícola-Industrial de Jacaréí - segunda no Estado de São Paulo que oferecia um curso técnico na área agrícola - pelo então governador do Estado de São Paulo Armando de Salles de Oliveira, considerando a necessidade de localizar uma escola técnica-profissional servida pela Estrada de Ferro Central do Brasil, devido ao desenvolvimento da agrimensura e pecuária nessa zona.

No entanto, por falta de instalações, a Escola iniciou suas atividades administrativas em 1936 e as atividades escolares em 1937.

Segundo artigos desse decreto:

Artigo 3º - Todos os cursos funcionarão na sede e sob os regimens de externato e internato, sendo este destinado exclusivamente aos alumnos dos cursos agrícolas.

Artigo 4º - A escola manterá um curso independente de mecha-nica-industrial, idêntico ao existente nas escolas profissionaes secundarias do Estado, visando especialmente a construção de machinas (...).

Paragrapho único - Na medida das necessidades da região, poderão ser criados outros cursos de especialização industrial.

Artigo 5º - Os alumnos matriculados no curso para formação de capatazes e administradores farão o curso complementar de um anno na Escola Profissional Agrícola Industrial de Espírito Santo do Pinhal.

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.

Artigo 7º - A Escola terá o seguinte pessoal technico e administrativo, além do director, cujo cargo será exercido, cumulativamente, por um professor:

1 Professor de Portuguez e hygiene;

1 Administrador e professor de economia rural, agrícola geral e especialista, noções de agrimensura e noções de tecnologia agrícola;

1 Administrador-auxiliar e professor de soiencias phisicas e naturaes, machinas agrárias, zootechnica e veterinária;

1 Professor de Geographia Econômica e Historia do Brasil;

1 Professor de Arithmetica, Álgebra e Geometria;

1 Mestre geral de ensino industrial agrícola e desenho technico;

1 Mestre de mecha-nica (para curso industrial especializado);

1 Mestre de ferraria, calderaria e serralheria (para curso industrial especializado);

1 Mestre de fundição (para curso industrial especializado);

1 Modelador (para curso industrial especializado);

1 Forneiro (para curso industrial especializado);

3 Mestres de cursos industriaes agrícolas;

1 Mestra geral de costura, accumulando as funções de inspectora-almoxarife;

1 Mestra de economia doméstica e puericultura;  
1 Ajudante de cultura agrícola;  
1 Ajudante de criação;  
1 Ajudante de economia domestica;  
1 Ajudante de confecções, com ensino de desenho profissional;  
1 Ajudante de roupas brancas, rendas e bordados;  
1 Escripturario guarda-livros para a secção \$ede\$ola  
1 Escripturario guarda-livros para a secção industrial;  
1 Zelador almoxarife para a séde;  
Serventes, até o máximo de oito;  
Uma ajudante para cada officina do curso industrial de especia-  
lização, sempre que a matricula exceder de trinta alumnos.

(Decreto no. 7.319, 5 jul. 1935)

Numa área de 35 alqueires, cedida pelo Bispado de Taubaté e posteriormente desapropriada pelo governo do Estado de São Paulo, começaram-se a construir as instalações para o funcionamento da Escola.

Embora prevista para iniciar suas atividades em 1936, isso não foi possível, em virtude do andamento das construções. Somente em 27 de setembro de 1937, começaram as aulas, com a finalidade de preparar operários, mestres de cultura, capatazes, administradores agrícolas e ainda formar donas de casa, orientadas para as atividades de campo.

Com uma turma de 54 alunos, iniciou-se o curso agrícola, no período diurno, uma seção somente masculina. Do total destes alunos, 42 eram filhos de pais brasileiros e 12 de pais estrangeiros. Vinte e quatro deles foram admitidos no internato.

Os alunos 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.

O primeiro diretor, Mário França, projetou a Escola pelo desenvolvimento do campo experimental, principalmente do cultivo de trigo e centeio, que era modelo no estado de São Paulo.

Em sua visita à Escola, Oscar L. de Oliveira, inspetor geral, registrou no livro de visitas da Escola, suas impressões sobre o campo de trigo, conforme noticiou o jornal *Folha do Povo*.

Escola Profissional de Jacarehy

[...]

Visitas á Escola

Não foi menos o numero de pessoas desta cidade e mesmo vindas especialmente de vários pontos do Estado, que visitaram nossa escola durante o mez de setembro findo.

Dentre ellas destacaremos a do Sr.Oscar L. de Oliveira, Inspector geral, que deixou no “livro de visitas” as seguintes impressões:

“Visitei nesta data esta escola, percorri todas as secções, ficando bem impressionado com a orientação dada pelo director visitei com especial cuidado o campo de trigo, exuberante prova das possibilidades de sua cultura na zona. De um estabelecimento. \_\_ Jacareí, 5-10-1938\_\_(a)Oscar L. de Oliveira.>>

Cultura de trigo

Chamamos a atenção dos Srs. Agricultores ou interessados no assunto para o campo experimental da escola, onde estão sendo cultivados o trigo e o centeio.

*Folha do Povo*, 16 de out. de 1938.

A Escola foi considerada um dos estabelecimentos modelo de São Paulo na produção da variedade de trigo Santa Catarina, que segundo técnicos não era das melhores. No entanto, plantadas no campo experimental alcançou a altura de 1,70m. Os técnicos, interessados e representantes do Ministério da Agricultura visitaram o campo para observarem a colheita do trigo, conforme afirmou a reportagem do jornal *Correio da Manhã*, de 27 de dezembro de 1938.

O jornal *Folha do Povo* destacou a participação da Escola também na II Exposição Regional de Pecuária, em Pindamonhangaba,

Escola Profissional de Jacarehy

Com bastante êxito, a Escola Profissional Agrícola Industrial Mixta desta cidade, devida pelo Professor Mario França, tomou parte na II Exposição Regional de Pecuária, realizada

em Pindamonhangaba, nos dias 6,7 e 8 do fluente. Esse certamente um índice incontestável da riqueza do Valle do Parahyba foi inaugurado pelo Exmo. Sr. Dr. Adhemar de Barros dd. Interventor Federal neste Estado, estando presentes ao acto o Sr. José Lerry Sobinho, Secretario da Agricultura e altas autoridades da administração publica. A nossa Escola Profissional enviou para a referida esposição belíssimos exemplares de aves. Lá notamos quinas de Rhods e de Leghorns, sem favor nenhum, as mais lindas aves em exposição. Em logar de destaque ficaram também ficaram frangas Catalons e Rhods. Chamou particular attenção do Sr. Interventor, a exposição de galhos feita pela nossa escola Agrícola, com a declaração seguinte, em grossos caracteres: \_\_<<Focamos bens reprodutores por frangos communs.>>\_S. Excia. Apreciou este trabalho educacional que a nossa Escola, sem alarde vem executando há longo tempo, com grande proveito entre os que se dedicam á avicultura com grande proveito entre os que se dedicam á avicultura. Os graphicos estatísticos foram também muito suggestivos provocando a admiração e commentarios dos entendidos no assunto. Um dos referidos graphicos demonstrava uma produção de 68.366 ovos pelo aviário da nossa Escola, no anno p. passado de 1939. E nota se que esse aviário teve inicio em 1937 há 3 annos, com 40 reproducapenas. Outro graphico que se destacavam pelo seu valor educativo, foi o que se refere ao valor em mundo e que é o seguinte: Dinamarca, 3.513.000; China, 2.598.000; Paizes Baixas, 1.545.000; Australia, 948.00;Estado Livre da Irlanda, 797.000; Polônia, 710.000; Bélgica 229.000; União Sul Africana, 210.000;diversos paizes, 1.841.00. Terminava esse graphico com a seguinte e dolorosa interrogação: \_\_<< Avicultores! até quando o Brasil estará no sol? Diversos paizes?>>

*Folha do Povo*, 21 de abr. de 1940.

Na década de 1940, durante o governo de Getulio Vargas, foi criada a Diretoria de Ensino Agrícola. Em 12 de dezembro de 1949, pelo Decreto Nº 19.006, Adhemar de Barros, aprovou o regulamento da Diretoria do Ensino Agrícola. No entanto, as Escolas de Jacareí, de Pinhal e a de São Manuel, continuaram vinculadas a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Somente a partir de 1956, a Escola passou a ser administrada pela Secretaria da Agricultura.

Dessa forma, nos moldes da lei federal, da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura, a Es-

cola ofereceu os cursos de iniciação agrícola, com duração de dois anos e mestria agrícola, com duração também de dois anos.

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 que cursavam a iniciação agrícola e a mestria agrícola, com duração total de quatro anos, poderiam obter o equivalente ao curso ginásial.

Para serem admitidos nos cursos, 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 escrita 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.

As alunas foram admitidas somente a partir de 1948<sup>1</sup>, com uma turma de 65 alunas regulares e 11 ouvintes. Durante o curso, estudavam as matérias da seção propedêutica – Português, Matemática, Geografia e História, Ciências, Higiene Rural e Desenho, da seção industrial – Corte e Costura e Economia Doméstica e seção técnica – Olericultura e Jardinagem e Zootecnia Veterinária Especializada e Apicultura<sup>2</sup>.

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, a Escola Agrícola, coube principalmente, dar uma profissão agrícola aos jovens, ensinando-os a trabalhar na agricultura e na criação.

Em 1940, passou a denominar-se Cônego José Bento, pelo Decreto Nº 11.588, de 18 de novembro. José Bento de Andrade era natural de Jacareí e conviveu sua infância em companhia da avó Maria da Penha, na propriedade agrícola que possuía.

---

<sup>1</sup> Conforme Livro de chamada da Seccao Feminina da Escola Profissional Agricola Industrial Mista Conego Jose Bento, fev. 1948.

<sup>2</sup> Conforme Boletim de notas (copia) de Sergia dos Santos Carneiro Pereira, 1950.

Concluiu sua formação acadêmica na cidade de São Paulo e ordenou-se sacerdote pelo Bispado do Rio de Janeiro. Nomeado vigário prestou serviço nas paróquias de Santa Izabel e Nossa. Sra. da Imaculada Conceição e, posteriormente, solicitou sua remoção para a cidade de Caçapava onde ficou por alguns anos.

Retornou a Jacareí e recebeu, por doação, um sítio distante, aproximadamente 3 quilômetros do centro da cidade e onde, em 1885, fundou o Colégio São Miguel, o “Coleginho”, como era chamado.

Ali ele acolheu os meninos órfãos, abandonados que viviam nas ruas da cidade em plena miséria. Deu-lhes abrigo e alimentação, que também era doada. Ministrou ensino religioso; ensinou a ler e a escrever e, preocupado com eles na fase adulta, ensinou-lhes também os ofícios de alfaiate, pedreiro e sapateiro.

Assim, há mais de 75 anos ela tem contribuído para a promoção do desenvolvimento local e para a construção de relações sociais e culturais.

## Considerações finais

Os rumos da educação profissionalizante, a partir do final da década de 1930, procuraram responder cada vez mais as necessidades da indústria ao modificar seus currículos em prol da racionalidade científica, qualificando trabalhadores de acordo com as funções requeridas pelo mercado industrial. Essa tendência veio a se firmar no ensino profissional paulista, influenciando fortemente a criação do SENAI e a sua forma de organização em 1942.

A Escola Profissional Agrícola-Industrial de Jacareí foi criada pelo então governador do Estado de São Paulo Armando de Salles de Oliveira, diante da necessidade de localizar uma escola técnica-profissional servida pela Estrada de Ferro Central do Brasil. Essa Estrada, como vimos, desempenhou papel fundamental para o crescimento econômico de Jacareí; sua construção teve como objetivo tornar mais eficiente o transporte do café. Além disso, aumentou os lucros dos cafeicultores, bem como o seu poder político.

Com o tempo, mesmo com o esgotamento do solo do Vale do Paraíba, economicamente, Jacareí e Mogi das Cruzes conseguiram

ram manter-se estabilizados, pois eram paragens de imigrantes e colonos mais abastados, e que desenvolveram o comércio e a indústria local. Além disso, o município se manteve graças à produção de pequenas e médias propriedades rurais.

Continuando a atuar como uma das maiores redes ferroviárias brasileiras, a Estrada de Ferro, então, passou a atender novas demandas, transportando outros produtos agrícolas, minérios e passageiros. Para alguns imigrantes a Estrada foi percebida como importante oportunidade de desenvolverem suas atividades na região do Vale do Paraíba, mediante aquisição de terras em trechos que ela cobria.

Diferentemente do que ocorreu em outros municípios, a Estrada de Ferro não justificou a criação de um Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional do Estado de São Paulo, oficializado pelo Decreto Estadual N° 6.537. A criação da Escola se deu muito mais pelo desenvolvimento da pecuária no município e região e pela agrimensura, servida pela Estrada, que, na época ainda bastante atuante, transportava produtos agrícolas, minérios e passageiros.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PRESERVAÇÃO FERROVIÁRIA. Disponível em [www.anpf.com.br/historico\\_efcb.htm](http://www.anpf.com.br/historico_efcb.htm). Acesso em: 28 jan. 2012.
- BOSCHETTI, Vania Regina. O curso ferroviário da Estrada de Ferro Sorocabana. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 23, set. 2006, p. 46 –58. Disponível em [www.arquivoestado.sp.gov.br/exposicao\\_ferrovias/bibliografia.php](http://www.arquivoestado.sp.gov.br/exposicao_ferrovias/bibliografia.php). Acesso em 28 jan. 2012.
- LIMA, Cacilda Comássio. **Educação para o trabalho: a Escola Profissional de Franca (1924-1970)**. Tese (Doutorado) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Franca, UNESP-Franca, 2007.
- CRUZ, Luiz José Navarro da. **Ferrovias: linhas para o progresso**. **Semanário**. 25 ago. 2000.
- DAVID, Eduardo Gonçalves. **A ferrovia e sua história: Estrada de Ferro Central do Brasil**. Rio de Janeiro: Associação dos Engenheiros Ferroviários - AENFER, 1998.

- GRUNBERG, Evelina. **Educação patrimonial**: utilização dos bens culturais como recursos educacionais. Disponível em [www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/.../educacao\\_patrimonial.pdf](http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/.../educacao_patrimonial.pdf) . Acesso em 28 jan. 2012.
- MACHADO, Lourdes M. **Ensino agrícola no estado de São Paulo**: introdução ao estudo da relação trabalho-educação. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP-Marília, 1992.
- REVISTA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL. Por dentro da história. Contagem, MG: Prefeitura Municipal de Contagem, n. 1, jan. 2009. Disponível em [www.contagem.mg.gov.br/arquivos/.../pordentrodahistoria01.pdf](http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/.../pordentrodahistoria01.pdf). Acesso em 28 jan. 2012.
- SABALLA, Viviane Adriana. Educação patrimonial: lugares da memória. *Revista Mouseion*, v.1, jun. 2007, p. 23-25. Disponível em [www.unilasalle.edu.br/museu/mouseion/vol1jun2007p23-25.pdf](http://www.unilasalle.edu.br/museu/mouseion/vol1jun2007p23-25.pdf). Acesso em 28 jan. 2012.
- SALANDIM, Maria Ednéia Martins e GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Profissão, escola e campo: um estudo sobre o ensino técnico agrícola. *Cadernos de História da Educação*, v. 1, n. 1, jan. jun. 2010, p. 163-185. Disponível em [www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/7458](http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/7458) . Acesso 28 jan. 2012.
- SALVADORI, Maria Angela Borges. Educação, trabalho e juventude: os Centros Ferroviários de Seleção Profissional e o perfil do jovem ferroviário. *Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo*, n. 11, 2006. Disponível em [www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/.../texto02.pdf](http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/.../texto02.pdf) . Acesso 24 mai.2012.
- SALVADORI, Maria Angela Borges. Centro ferroviário de ensino e seleção profissional: ideias, práticas e representações sobre educação e trabalho. *XVII Encontro Regional de História*, 2004, Campinas. O lugar da história. São Paulo: Associação Nacional de História – Núcleo Regional São Paulo, 2004. Disponível em [www.anpuhsp.org.br/.../Maria%20Angela%20Borges%20Salvadori.p...](http://www.anpuhsp.org.br/.../Maria%20Angela%20Borges%20Salvadori.p...) Acesso em 24 mai. 2012.



# UM DIÁLOGO ENTRE O ENSINO PROFISSIONAL PAULISTA E OS SÍMBOLOS DA NACIONALIDADE DA PRIMEIRA REPÚBLICA BRASILEIRA

**Maria Teresa Garbin Machado<sup>1</sup>**

Escola Técnica Estadual Professor Alcídio de Souza Prado  
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP

---

Embora a República não tenha sido instaurada como um movimento popular, e sim militar, apoiado por vários setores econômicos, esta deveria criar um Brasil diferente ao que existiu no Império, cujo poder moderador agonizava diante da expansão da lavoura cafeeira, do regime assalariado, e da remodelação material do país com a rede telegráfica, portos e ferrovias (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003, p. 16-17).

O cenário imperial, como um passado a ser urgentemente apagado pelos novos tempos republicanos encontra sua representatividade na citação de Fonseca (1986):

Em novembro, entretanto, proclamava-se a República. O Império caracterizava-se por uma apresentação especial da cultura, sob forma aristocrática, pois que visava a formação de elites e abandonava a educação da grande massa popular. Com a passagem

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação Escolar, na linha Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura, da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara- FCLAr, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/UNESP, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosa Fátima de Souza Chaloba.

do ensino primário e do secundário para a alçada das Províncias sucedera o inevitável: à falta de diretrizes gerais e de condições econômicas uniformes, a eficiência fora pequena; em vários casos, o ensino primário limitava-se, apenas, a ministrar leitura, escrita e contas. Enquanto isso, o ensino superior dilatara-se, expandira-se em quantidade e qualidade, formando uma nata de letrados, doutores e bacharéis, que ocupava os principais postos de administração, da política e do magistério. Havia-se, assim, operado uma verdadeira separação de classes. De um lado, uma minoria de homens altamente instruídos, vivendo uma vida intelectual intensa e divorciada das duras realidades nacionais, e de outro, enorme massa de povo analfabeto, ou quase, arcando com as tarefas pesadas dos trabalhos humildes (p. 159-160).

Portanto, regenerar o povo era a dívida republicana a ser resgatada pelas novas gerações. Imagens do negro e do mestiço como “vadios”, e a figura do imigrante como incômoda, a “fermentar de anarquia o caráter nacional” conviviam no imaginário da constituição da população brasileira. Os republicanos, diante dos signos de Ordem e Progresso, destacados na nova Bandeira, colocavam a educação como fundamental no plano político de valorização do homem e fator de produção e integração nacional, conforme o lema de Euclides da Cunha: “Progredir ou desaparecer” (CARVALHO, 2003).

Apesar da preocupação republicana com a educação, esta não teve seu enfoque na regeneração do povo, uma vez que, apoiados nos ideais liberais e dos modelos de modernização educacional dos países dito civilizados, os republicanos ratificaram a distinção entre a educação das massas e a educação das elites, estabelecendo clivagens culturais significativas, de destinatários às escolas primárias e escolas secundárias. A escola primária, destinada à maioria da população, deveria difundir os conteúdos em função de finalidades atribuídas à educação popular, com saberes elementares e os rudimentos das ciências físicas, naturais e sociais (SOUZA, 2008, p. 19-20).

A escola secundária, ao atender as elites dirigentes e a classe média em ascensão, como guardiã da cultura geral de caráter humanista, constituía uma educação para um grupo social muito restrito como jovens herdeiros da oligarquia agrária, filhos de industriais, grandes comerciantes, profissionais liberais ou da incipiente classe média urbana. De caráter desinteressado, representativa da

manutenção de uma alta cultura assentada em estudos literários e científicos, e desvinculada de uma utilidade imediata em relação ao mundo do trabalho, a educação da escola secundária expressava uma distinção cultural elitizada, com finalidade para a preparação aos estudos superiores. Voltada à formação das classes dirigentes, a escola secundária ficou totalmente desvinculada da escola primária, que se configurou como a escola republicana por excelência, identificada com a nação, com o sentimento da pátria e com as noções de progresso e modernidade (SOUZA, 2008, p. 89-90).

Neste cenário, como afirma Souza (2008)

Educar o povo tornar-se-ia a preocupação central do projeto educacional republicano. O desafio de construir a nação brasileira passava pela necessidade de regenerar o povo, combatendo os maus costumes, o vício, a indolência. Caberia à escola primária moldar o novo cidadão (p. 36).

Como o país ingressava em nova fase econômico-social diante da intensa urbanização e industrialização, e considerando que o estado de São Paulo detinha a hegemonia econômica por meio da “política dos governadores”, com a produção e exportação do café, as mudanças da instrução nacional foram por ele iniciadas. Sendo assim, em 1892 foi instalada na capital a Escola Normal Caetano de Campos, e por todo o estado foram fundados os grupos escolares, substitutivos das anteriores escolas primárias ou de primeiras letras (SAVIANI, 2004, p. 23- 24).

Para Luciano Mendes de Faria Filho (2000):

Os grupos escolares, concebidos e construídos como verdadeiros *templos de saber*, encarnavam, a um só tempo, todo o conjunto de saberes, de projetos político- educativos, e punham em circulação o modelo definitivo de educação do século XIX: o das escolas seriadas. Neles, e por meio deles, os republicanos buscarão mostrar a própria república e seu projeto educativo exemplar, e por vezes, espetacular (p. 147).

Os grupos escolares foram modelos das escolas graduadas, com um tipo de organização didático-pedagógica e administrativa de escola mais complexo, econômico e racional, adequado à expan-

são do ensino primário nos núcleos urbanos. Instalados em prédios especialmente construídos para a escola ou em edifícios adaptados, com professores quase sempre normalistas e melhor remunerados, e com condições materiais e pedagógicas adequadas, constituíram representações superiores, contrastantes com a simplicidade das escolas isoladas (SOUZA, 2008, p. 42-43).

Anteriormente aos grupos escolares, no início da República, no estado de São Paulo, as antigas escolas de primeiras letras do Império então existentes foram denominadas escolas preliminares, e posteriormente, designadas e conhecidas como escolas isoladas, nas quais um só professor atendia diferentes classes de alunos, em uma mesma sala de aula. Embora tendo desempenhado um papel importante na educação das crianças paulistas da área rural e em bairros da zona urbana, durante boa parte do início do século XX, ao mesmo tempo em que crescia o fascínio pelos grupos escolares, foi criada uma representação negativa em torno das escolas isoladas, consideradas um “mal necessário” (SOUZA, 2008, p. 45-46).

Porém, de qualquer forma, a passagem pela escola primária, fosse nas escolas urbanas ou rurais, nos grupos escolares, escolas reunidas e isoladas do estado, proporcionou às crianças das camadas populares uma cultura de referência comum, de inegável conteúdo nacional para a construção da nacionalidade brasileira. O estudo da língua pátria, como o próprio termo expressava, constituía um instrumento de integração e unidade nacional (SOUZA, 2008, p. 59).

Para Weber (2004):

A “nacionalidade” em seu sentido “étnico” corrente, comparte com o “povo”, normalmente a vaga idéia de que aquilo que se sente como “comum” tem sua base numa comunidade de procedência, ainda que, na realidade, pessoas que se consideram pertencentes à mesma nacionalidade, não apenas ocasionalmente, mas com muita freqüência, estejam muito mais distantes entre si, no que se refere à sua procedência, do que outras que se consideram pertencentes a nacionalidades distintas ou hostis (p. 275).

Ainda conforme o mesmo autor, os motivos reais da crença na existência de uma comunhão “nacional” e da ação comunitária que nesta se baseia são muito diversos, embora atualmente, em uma

época de luta entre línguas, a “comunidade de língua” seja considerada sua base normal, sendo que o “Estado nacional” e o “Estado” tornaram-se hoje conceitualmente idênticos com base na homogeneidade da língua (2004, p. 275).

Enquanto que no Brasil oitocentista, as escolas das primeiras letras mantinham o ensino da leitura e da escrita restrito à decodificação da língua vernácula e muito associado à apreensão da doutrina cristã e dos valores religiosos, a partir da República, ler e escrever tornaram-se meios de assimilação de uma moral laica, de aquisição de novos conhecimentos, importante para o exercício da cidadania e critério para a participação política. Quando o voto censitário foi substituído pelo voto direto em 1882, o número de eleitores no Brasil caiu drasticamente de 10% a 1% dos 14 milhões de habitantes estimados na época, sendo que a exigência de saber ler e escrever para votar excluía da participação política a grande maioria da população brasileira. Por volta de 1890, quando o analfabetismo atingiu 85% da população do país, a alfabetização das crianças e também dos adultos constituiu o cerne dos problemas da consolidação republicana, tornando-se uma finalidade da escola elementar e um dos maiores desafios enfrentados pelos professores primários, até mesmo no século XX (SOUZA, 2008, p. 54-55).

Nas escolas primárias paulistas, no decorrer do curso primário, ler em voz alta requeria pronúncia correta das palavras, obediência aos sinais de pontuação, entonação, como demonstrativo de domínio da expressão oral com correção e clareza, em livros de séries graduadas de leitura, e em outros textos, como livros de leituras manuscritas, contos pátrios, leituras suplementares, morais e instrutivas, com intuito moralizador. Ler na escola primária representava um modo de apreensão de códigos de sociabilidade e cidadania (SOUZA, 2008, p. 55-56).

Juntamente com a leitura na escola primária do regime republicano, a escrita consolidou-se como fundamental na cultura escolar. Praticada do treino das letras à cópia e ditado de palavras e frases, era centralizada na caligrafia, constituindo também uma maneira de inculcar a aprendizagem de valores e normas de conduta, juntamente com o uso diário do caderno, que rabiscado, sujo ou

mal utilizado, era representativo de falta de educação, de asseio e de patriotismo (SOUZA, 2008, p. 57).

No ensino secundário, os vínculos da intelectualidade brasileira entre a língua materna e a identidade nacional concorreram para a definitiva afirmação da língua portuguesa, que ao fazer parte dos exames preparatórios, teve uma incorporação gradativa e crescente no seu oferecimento, juntamente com o aumento de incidência de elementos nacionais em disciplinas como Literatura, História e Geografia. O ensino da língua nacional, oferecido apenas no 1º ano do curso secundário, passou a figurar nas diferentes séries do curso (Souza, 2008, p. 101).

Souza (2008) pontua que o Ginásio Nacional em 1901 possuía em seu quadro de matérias Português, Literatura, Francês, Inglês, Alemão, Latim e Grego (p. 101). O curso secundário, segundo a reforma de 1915 oferecia como matérias Português, Francês, Latim, e Inglês ou Alemão (p. 106). Observa-se que a reorganização do currículo do ensino secundário pelo Decreto n. 11.530, de 18/03/1915 eliminou a obrigatoriedade do ensino da língua grega, mas manteve o latim devido a tradução de autores clássicos (p. 106).

Weber (2004, p. 275-276) infere que para despertar o chamado “sentimento nacional” não basta a comunidade de língua, e que também diferenças de língua não representam um obstáculo absoluto para o sentimento de comunidade “nacional”, existindo inclusive diversos “graus” de univocidade qualitativa da crença na comunhão “nacional”. Estes são estabelecidos diante de outros aspectos, como lembranças políticas e destinos políticos comuns, que mesmo indiretamente sociais, são altamente valorados pelas massas como símbolos e lendas heróicas.

Conforme Cunha (2000, p. 07- 09), nas primeiras décadas do período republicano, a imigração estrangeira, a urbanização e a industrialização constituíram três processos sociais e econômicos, que determinaram fortes repercussões na educação, notadamente no estado de São Paulo, cujo crescimento industrial resultante de acumulação de capital na cafeicultura e a imigração estrangeira o colocou como maior produtor industrial do país, em 1920. O crescimento das cidades, a diversificação das atividades urbanas e a reunião de números cada vez maiores de operários nas fábricas e nas empresas de

produção com intensa divisão de trabalho, propiciaram o surgimento de movimentos sindicais nas maiores cidades do país.

A crescente organização das classes trabalhadoras era vista pelas classes dominantes de uma forma peculiar, pois os trabalhadores imigrantes eram tidos como anarquistas, responsáveis pela “inoculação de idéias exóticas” nos trabalhadores brasileiros, cujo passado como escravos gerava um comportamento avesso a envolvimento em sindicatos e partidos operários, bem como a adesões ao socialismo e anarquismo. No entanto, os nacionais eram considerados como não dispostos ao trabalho, exigindo mais esforços educativos. Tal ideologia é expressada nas palavras de Olavo Bilac, ao afirmar que as cidades estavam cheias de ociosos descalços, maltrapilhos, inimigos da carta do ABC e do banho, animais brutos, que de homem tem apenas a aparência e a maldade, acrescentando ainda que as mais humildes camadas populares, mantidas na mais bruta ignorância, mostram só inércia, apatia, superstição, absoluta privação da consciência (CUNHA, 2000, p. 14).

A preocupação com o “engrandecimento e progresso da nação” e o cenário acima encontraram um valioso suporte na ideologia do industrialismo, em defesa do trabalho nacional, uma vez que o crescimento da produção industrial levaria ao emprego de milhares de homens, evitando desta forma uma população urbana desocupada e pronta a provocar inquietações e revoltas (CUNHA, 2000, p. 15).

Cunha (2000, p. 14) aponta que o industrialismo consistia na atribuição à indústria a elevação do Brasil ao nível das nações civilizadas, como sinônimo de progresso, emancipação econômica, independência política, democracia e civilização.

Sendo assim, a escola brasileira, para atender ao desafio de “regenerar” a nação, conforme os intelectuais da época, necessitava de uma transformação radical quanto aos objetivos, conteúdos e função social, uma vez que o homem brasileiro deveria se transformar em um elemento de produção, necessário à vida econômica do país, em detrimento ao ensino livresco, inadequado à prosperidade nacional que requeria um ensino técnico-profissional formador de mão de obra nacional e condizente com a civilização moderna e progressista (CIAVATTA, 2009, p. 221).

O ensino profissional, ao lado do esperado efeito moralizador das classes pobres, passou a ser visto também como possuidor de outras virtualidades corretivas como o combate ao bacharelismo que estava grassando pelas camadas médias (CUNHA, 2000, p. 16).

Ciavatta (2009, p. 224) coloca que a educação com fins profissionalizantes não se destacou pelo aspecto quantitativo, mas como escola do trabalho, conforme as preocupações educacionais da época, uma vez que os segmentos empresariais e setores técnicos do governo já desenvolviam experiências de formação profissional de trabalhadores, a exemplo do ensino profissional ligado às estradas de ferro. Uma escola do trabalho pelo preparo técnico industrial, passou a tomar forma, substituindo o assistencialismo anterior.

O discurso de dominação, legitimado pelo consenso em defesa de valores positivos como o trabalho e a dignidade do homem pelo trabalho, que teve sua continuidade no Estado Novo, é manifestado na citação do professor Aprígio Gonzaga, diretor da Escola Profissional Masculina da cidade de São Paulo, de 1928 (Ciavatta, 2009):

Educar pelo trabalho e para o trabalho, para formar uma grande classe produtiva, empregar todos os esforços no intuito de formar, se não criar, a consciência industrial em uma juventude, é prepará-la para a vida ativa dos empreendimentos industriais, e levá-la à independência econômica e pessoal, é criar a verdadeira democracia, em que cada um pensa com o seu próprio cérebro, e ganha a vida com o trabalho de suas mãos (p. 231).

Moraes (1990, p. 145) apresenta que a inculcação de uma ética puritana do trabalho é praticada nas escolas profissionais em leituras suplementares, com a exaltação da educação da vontade, em narrativas de triunfos de perseverança e ênfase às alegrias da vida ativa, fecunda e tranquila do trabalhador honesto. Em outras práticas rotineiras escolares, como o estudo nas “lições das cousas”, o trabalho é enfatizado como fonte de saúde física e moral e base para o alcance da felicidade.

A dignificação do trabalho encontra-se evidenciada pelo costume de escrita de dizeres nas paredes de fábricas, escolas e outros ambientes, como demonstrado na foto do Arquivo Edgar Leuenroth,

Unicamp, de autor desconhecido, s/d, de um local de trabalho (oficina gráfica), com os seguintes dizeres na parede (CIAVATTA, 2009):

TUDO QUE NASCE DO TRABALHO É BOM, TUDO QUE SE AMONTOA COM O TRABALHO É JUSTO, TUDO O QUE SE ASSENTA NELLE É ÚTIL (p. 231).

Um exemplo significativo encontrado em ambiente escolar é representado pelos dizeres “O prazer de trabalhar aperfeiçoa a obra”, presente em uma foto da Oficina de Marcenaria da Escola Técnica Estadual Bento Quirino, de Campinas, onde eram fabricados móveis diversos e de diferentes estilos para salas de jantar, dormitórios, etc., por professores e alunos (MORAES, ALVES, 2002, p. 109).

Weber (2004, p. 277) infere que a lealdade pela comunidade política pode estar entrelaçada também pela particularidade dos “costumes” que são sentidos subjetivamente como comuns, embora podendo estar fortemente condicionados pela diferença da estrutura social. Juntamente com o conceito de “nação”, a referência à relação com o “poder” político, e evidentemente o “nacional”, é portanto uma espécie de comoção, que num grupo unido por uma comunidade de língua, de confissão, de costumes e de destino, se vincula à idéia da organização de uma unidade política poderosa própria, e que se torna tanto mais específica quanto mais ênfase se põe no “poder”.

No entanto, Ribeiro (2006, p. 05) apresenta que no caso do Brasil, como todo o processo relativo à proclamação e solidificação da República foi encabeçado por grupos participantes do Estado, o processo de construção da memória e a confecção do imaginário político-social foram realizados com a marcada ausência da população, que somente aparece ao desempenhar papéis decorativos, legitimidadores do interesse de algum outro grupo.

Ainda de acordo com Carvalho (2001), até 1930 não havia no Brasil identidade nacional consolidada. A participação política era restrita e o povo só se manifestava politicamente diante de algum descontentamento inerente a alguma medida implantada pelo governo, configurando a denominada cidadania em negativo, caracterizada pela não participação do povo no sistema político, tanto no Império como na República.

Para Souza (2008, p.67-68) uma das características mais marcantes da cultura escolar primária, ao longo do século XX, talvez tenha sido os seus vínculos com a construção da nacionalidade, com valores cívicos cultivados dentro e fora da sala de aula, que deixaram raízes profundas na escolarização da infância. Em matérias como História e Geografia, os programas indicavam o ensino da história e leitura de biografias dos grandes homens da vida nacional, visando a educação cívica pelos bons exemplos. O saber histórico era construído nas lições sobre a independência, Império, descobrimento do Brasil e a formação do povo brasileiro. O ensino de Geografia apresentava as riquezas do estado de São Paulo e da nação brasileira, pelo exercício de desenho em mapas, memorização de nomes de rios, acidentes geográficos e capitais dos estados brasileiros. Desta forma, os alunos concluintes do ensino primário, ao saírem portadores de uma cultura geral básica e com formação cívica e moral, contribuiriam para a melhoria da nação brasileira.

Além de quase todas as matérias do ensino primário se prestar à educação moral e cívica, por lições de leitura, poesias, fábulas, contos, anedotas, cantos e provérbios, práticas simbólicas foram cultivadas nas instituições escolares como as práticas e festas escolares e comemorações cívicas, também com a finalidade de conceder publicidade à escola no meio popular. Celebrações como o Dia da Árvore e das Aves, aniversário da escola, encerramento do ano letivo e formaturas eram comemoradas com solenidade e pompa (SOUZA, 2008, p. 71).

As comemorações cívicas, além do hasteamento da bandeira e entoação do hino nacional eram acompanhadas de preleções a respeito do tema no dia anterior ao feriado, sendo que em determinadas datas, como o Dia da Independência, havia também desfile dos alunos pela cidade. Atraindo a população para a escola ou participando de festas públicas, a escola primária, mediante práticas simbólicas, agia nos sentimentos e no imaginário das crianças, de suas famílias e da sociedade em geral, mobilizando valores e valendo-se de expressões artísticas como a dança, teatro, poesia e literatura, colocados a serviço da civilidade (SOUZA, 2008, p. 71).

Estas práticas tiveram continuidade no início do século XX, com variações como os Batalhões Infantis, formados de alunos farda-

dos que recebiam treinamento de práticas militares fora do horário regulamentar das aulas e tinham denominações de um herói nacional ou de uma eminente personagem política, e o “Altar da Pátria”, instalados em salas designadas nos grupos escolares (SOUZA, 2008, p. 71; 73).

Souza (2008) pontua que as práticas que agiram como pilares da eficácia do sistema escolar primário, como a graduação em série, o cumprimento dos programas, o sistema de avaliação e a disciplina dos alunos foram sendo inculcadas no cotidiano escolar, constituindo o que Weber denominou de “costumes”. A emulação, em substituição aos castigos físicos, trouxe práticas como a inferência de prêmios e castigos, cartões de boa nota, quadro de honra, privação de recreio que visavam o aprendizado da criança por meio de condutas desejáveis. A avaliação, de finalidade pedagógica e disciplinar, tornou-se um mecanismo de punição, controle e hierarquização, ao classificar os alunos em classes e séries (p. 49). A identidade peculiar das escolas primárias foi sedimentada por práticas rotineiras, como a formação de filas dos alunos na entrada em sala de aula, o canto do hino nacional, a chamada, o registro no caderno do cabeçalho, cópias da lousa, ditados, respostas em coro, arguições orais, provas escritas, prêmios e castigos, exigência do silêncio, obediência e respeito aos professores e demais adultos da escola. Estas, apesar das diferenciações das tramas diárias, permaneceram no imaginário da cultura escolar primária republicana e do início do século XX (p. 53).

Estas práticas socializadoras também se fizeram presentes nas escolas profissionais, principalmente por meio da instalação de associações corporativas, conforme o Decreto Federal nº 9.070, de 25 de novembro de 1911, que sob a subordinação dos Diretores das escolas, permitia a industrialização comercial da produção escolar. Os estudantes, ao ficarem sócios das associações corporativas e de mutualidade, podiam ao final do curso, receber um pecúlio em dinheiro, não excedente a 50% das contribuições feitas, além das ferramentas indispensáveis ao desempenho do ofício (CARVALHO, 2011, p. 43).

Como exemplo destas associações, pode ser citada a criação da Associação Beneficente e Educadora dos Alunos da Escola Profissional Masculina, na cidade de São Paulo, na qual visava-se a educação integral do trabalhador, tanto na educação pelo trabalho e para

o trabalho, como também quanto à sua formação moral, de modo que os alunos pudessem aprender a exercer os direitos e deveres da cidadania. Desta forma, além da comemoração de festas cívicas, da promoção do escotismo e de competições esportivas, os alunos associados eram beneficiados com assistência médica e dentária, além de receberem a sopa escolar (CUNHA, 2000, p. 144-145).

Carvalho (2011) apresenta partes do estatuto da Associação Beneficente Educadora da Escola Profissional de Amparo de 1921, com as finalidades de:

- promover união, amparo e protecção aos alumnos, fornecendo-lhes assistência médica, dentária, 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;
- manter (aos sabbados, invariavelmente) o culto à bandeira, erigendo o Pavilhão Nacional, no mastro escolar, o alumno que durante a semana for julgado mais distincto (p. 43).

Hall (2006, p. 50) pontua que as culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso, uma maneira de construção de sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações, como as concepções que temos de nós mesmos. As culturas nacionais, ao produzir sentidos a respeito da “nação” constroem identidades com sentidos de identificação contidos em estórias contadas sobre a nação, memórias que conectam o presente com o passado, construindo imagens e configurando desta forma a identidade nacional como uma comunidade imaginada.

A partir dos anos de 1920, o ideal de defesa da pátria e de constituição de corpos saudáveis e viris perpetuou-se no ensino da Educação Física e da Música, e duas novas práticas foram inseridas

como atividades obrigatórias nas escolas primárias paulistas, o orfeão infantil e o escotismo. O Orfeão Infantil tinha a finalidade de desenvolver, por meio do canto, o gosto artístico pela poesia e pela música nacionais. O escotismo funcionou nas seções masculinas dos grupos escolares, por meio da participação em comemorações cívicas, desfiles, campanhas de saúde e de erradicação do analfabetismo (SOUZA, 2008, p. 72).

Estes preceitos compreenderam uma continuidade à higiene, concebida como “ciência social por excelência”, ensinada na escola primária republicana, com as finalidades de melhoria da espécie e da condição do ser, ao preparar indivíduos sãos, robustos, de espíritos vigorosos, e com prevenção ao ataque de moléstias (SOUZA, 2008, p. 63-64).

Quanto ao ensino secundário, nada há de se afirmar a respeito, uma vez que a República herdou do Império dois regimes paralelos, ou seja, o regime popular, seriado, pouco frequentado e mantido quase que exclusivamente pelo Colégio de Pedro II, e de outro lado, o regime dos cursos preparatórios e exames parcelados. Este último absorvia a maior parte dos alunos, por ser o caminho mais rápido e fácil para os cursos superiores (PILETTI, 1988, p. 13).

Sendo assim, infere Piletti (1988, p. 17) que, durante toda a Primeira República perdurou a luta entre estes dois regimes, com objetivos oscilantes entre a finalidade preparatória à formativa, o que pode ser apresentado em alguns destes objetivos, pontuados a seguir:

- Proporcionar a cultura intelectual necessária para a matrícula nos cursos de ensino superior e para a obtenção do grau de bacharel em Ciências e Letras (Epitácio Pessoa, 1901),
- Proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida, e difundir o ensino das Ciências e das Letras, libertando-o da preocupação subalterna de curso preparatório (Rivadavia Corrêa, 1911),
- Ministrando aos estudantes sólida instrução fundamental, habilitando-os a prestar, em qualquer academia, rigoroso exame vestibular (Carlos Maximiliano, 1925),
- Base indispensável para a matrícula nos cursos superiores; Preparo fundamental e geral para a vida; Fornecer a cultura média geral do país (João Luís Alves, 1925),

- A finalidade exclusiva não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras (exposição de motivos de Francisco Campos, 1931).

O ensino profissional, na década de 1930 contava na rede estadual paulista, além do Instituto Profissional Masculino, da capital do estado, as escolas profissionais de Amparo, Rio Claro, Franca, Campinas, Ribeirão Preto, Sorocaba, Mococa, São Carlos e Santos, com ofícios industriais e manufatureiros, em estabelecimentos masculinos ou mistos, que constituíam três tipos: a escola profissional primária, com curso vocacional e duas primeiras séries do curso profissional, a escola profissional secundária, que ministrava também a 3<sup>a</sup>. série, e o instituto profissional, que ministrava mais duas séries de aperfeiçoamento. Anexos aos institutos e às escolas profissionais secundárias funcionavam escolas noturnas de aprendizado e aperfeiçoamento, para trabalhadores que, atuantes na indústria, desejassem aprender um ofício, em cursos de dois ou de três anos de duração (CUNHA, 2000, p. 148-150).

Além dos citados, exclusivamente masculinos ou mistos, havia também o Instituto Profissional Feminino, na capital do estado paulista, instalado em 1931, com um dispensário de Puericultura em anexo (LAURINDO, 1962, p. 110).

Além do conteúdo destinado ao exercício das profissões manuais, as escolas profissionais primárias ofereciam como disciplinas de conteúdo geral português, geografia e matemática elementar. As escolas profissionais secundárias, além da formação profissional propriamente dita ofereciam como disciplinas de caráter geral português, geografia, história do Brasil, aritmética, geometria, noções de álgebra e trigonometria, plástica aplicada às profissões, e desenho profissional (CUNHA, 2000, p. 149).

Laurindo (1962, p. 100) apresenta o ensino profissional do estado de São Paulo dividido em quatro fases, quanto ao seu desenvolvimento. A primeira fase, de setembro de 1911, iniciada pela data da criação das primeiras escolas profissionais pelo governo do

estado paulista, teve seu término demarcado em 1934, pela criação da Superintendência da Educação Profissional e Doméstica.

A segunda fase veio suprir falhas e problemas técnicos do período anterior, pela unificação das diretrizes gerais administrativas e pedagógicas das escolas profissionais espalhadas por diversas zonas do estado, que apresentavam discrepâncias em seus métodos e processos de ensino. Entre as realizações da Superintendência da Educação Profissional e Doméstica, do período de 1934 a 1942, embora não compreendido na cronologia deste trabalho, merecem destaque a instalação de novos Dispensários de Puericultura, a instituição da Corporação Escolar de Bandeirantes, de Colônias de Férias para alunos e demonstrações públicas do Ensino Profissional (LAURINDO, 1962, 132-133).

Os Dispensários de Puericultura, instalados em mais sete escolas profissionais estaduais na década de 1930, promoviam os Concursos de Robustez, divulgados amplamente pela imprensa local, para divulgar as práticas escolares das alunas no campo da puericultura (CARVALHO, 2011, p. 57).

Tanto cenas cotidianas de alunas nos dispensários, como alunos em práticas de educação física, em grupos de Bandeirantes, ou ainda em poses nas colônias de férias podem ser vislumbradas nas fotos de álbum fotográfico das escolas profissionais paulistas, nas décadas de 1930 e 1940, o que demonstra a intensificação dos costumes e práticas enfocados no período que sucedeu à denominação Primeira República (MORAES E ALVES, 2002).

## Considerações finais

No final da década de 1920, o estado de São Paulo era o maior produtor industrial do país, constituindo 31% do valor da produção nacional com fabricação de tecidos, produtos alimentícios e vestuário, e produção de aço e cimento. Porém, 75% da população brasileira em idade escolar permaneciam analfabetos. Estes dados incomodavam os republicanos, uma vez que demonstravam que a escola modelar não havia atingido as classes populares (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003, p. 17).

Apesar de os republicanos terem realizado grandes movimentos a respeito da abertura de escolas no sentido quantitativo, o que constituiu o denominado “entusiasmo pela educação”, e o aperfeiçoamento de escolas, ou “otimismo pedagógico”, no sentido quantitativo manifestado pela preocupação nos métodos e conteúdos de ensino, outras idéias surgiram, como a “republicanização da República”. Era como se, após duas décadas republicanas, as promessas governamentais de criar um Brasil diferente daquele que existiu sob o Império não tivessem sido realizadas, e para olhares de alguns grupos, a República não tivesse tornado o ensino público prioritário (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003, p. 16-17).

Portanto, se nem a alfabetização chegou às camadas populares, pode-se considerar que o imaginário da República positivista que foi construído “de cima”, não teve penetração popular, ainda mais que os setores populares não foram agentes do processo republicano. Sem raiz na vivência coletiva, a simbologia republicana caiu no vazio (Carvalho, 1990, p. 141 apud RIBEIRO, 2006, p. 6-7).

Quanto à cidadania, a ausência de identidade nacional consolidada no Brasil até 1930, caracterizou a cidadania em negativo, que a partir de 1937 caminhou para a cidadania regulada. Esta compreende o controle dos trabalhadores por meio dos sindicatos, que não deveriam ser órgãos de representação dos interesses de operários e patrões, mas sim de cooperação entre as duas classes e o Estado (CARVALHO, 2001, p. 115).

Para Santos (1979), o Brasil apresenta um contexto histórico de uma cultura política pautada em um Estado provedor, exemplificado pelas ditaduras Vargas e do Governo Militar, na perspectiva da cidadania pautada em políticas sociais, porém controlada, inclusive quanto aos direitos dos cidadãos como decorrência de direitos das profissões, existentes somente via regulamentação estatal. Ou seja, há uma garantia de direitos, porém com estratégias de controle. A cidadania está embutida na profissão e os direitos do cidadão restringem-se aos direitos do lugar que ocupa no processo produtivo, tal como reconhecido por lei, tornando-se pré-cidadãos aqueles cuja ocupação a lei desconhece.

Portanto, mesmo após a cidadania em negativo da Primeira República, permanece o embate da cidadania regulada em nossos

dias. Resta então refletir a respeito de que, se na realidade popular o imaginário republicano não foi capaz de unir Nação e Estado, que pelo menos seja avaliada a intensidade e perpetuação das lembranças das práticas, festas e comemorações cívicas em todas as pessoas que passaram pelas carteiras das múltiplas escolas paulistas, sejam elas grupos escolares, escolas secundárias, escolas profissionais e outras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil**. O longo caminho. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001.
- CARVALHO, Marta. **A escola, a república e outros ensaios**. Bragança Paulista, SP: Edusf, 2003.
- CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. A trajetória administrativa de Horácio Augusto da Silveira na primeira Superintendência da Educação Profissional em São Paulo (1934 a 1947). In: CARVALHO, Maria Lúcia Mendes de (org.). **Cultura, Saberes e Práticas: Memórias e História da Educação Profissional**. São Paulo: Centro Paula Souza. 2011.336 p.
- CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo, SP: UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000. 243 p.
- CIAVATTA, Maria. **Mediações Históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores**. Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj, 2009. 456 p.
- FARIA FILHO, Luciano M. de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia G. (orgs). **500 anos de educação do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.
- FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Senai/DN/DPEA, 1986, v. 1. 284 p.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação Brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003. 288 p.
- HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª. ed. São Paulo: DP&P Editora, 2006. 104 p.

- LAURINDO, Arnaldo. **50 Anos de Ensino Profissional**. Estado de São Paulo. 1911- 1961. 1º. Vol. São Paulo: Editora Gráfica Irmãos Andrioli S.A, 1962. 428 p.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo- 1873 a 1934**. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado em Sociologia)- Faculdade de Filosofia, Ciências e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- \_\_\_\_\_, ALVES, Júlia Falivene (org.). **Escolas Profissionais Públicas do Estado de São Paulo: uma História em Imagens**. São Paulo, SP: Centro Paula Souza, 2002. 239 p.
- PILETTI, Nelson. **Ensino de 2º Grau: Educação Geral ou Profissionalização?** São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. 126 p.
- RIBEIRO, Renilson Rosa. República(s) Imaginada(s). **Revista Aulas: Dossiê Identidades Nacionais**. Campinas, SP: Unicamp, n. 2, out./nov. 2006. p. 01 a 08. Disponível em <<http://www.unicamp.br/~aulas.html>>. Acesso em: 03 fev. 2012.
- SANTOS, W. G. **Cidadania e Justiça**. Rio de Janeiro: Campus, 1979.
- SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo, SP: Cortez, 2008. 320 p.
- WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; Revisão Técnica de Gabriel Cohn. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004. vol. 1. 422 p.

# A CONTRIBUIÇÃO DA HISTÓRIA ORAL E DO CONCEITO DE CULTURA ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO SOCIOHISTÓRICA DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE MINAS GERAIS, PRIMEIRA CONFIGURAÇÃO ESCOLAR DO CEFET-MG

**Bernadeth Maria Pereira**

Instituto Casa Branca - Minas Gerais

GEPEDISC – Faculdade de Educação/ Unicamp

---

## APRESENTAÇÃO

Objetivamos apresentar como utilizamos os pressupostos metodológicos da história oral e o conceito de cultura escolar em nossa tese de doutorado intitulada “Escola de Aprendizes artífices de Minas Gerais, primeira configuração escolar do CEFET-MG, na voz de seus alunos pioneiros (1910-1942)”. (PEREIRA, 2008).

Assim, em um primeiro momento, apresentamos a História Oral, abordagem metodológica que privilegia os testemunhos não escritos, as fontes não hegemônicas e, ao mesmo tempo, dialoga com uma multiplicidade de fontes escritas, visuais e inclusive as oficiais. Em um segundo momento, discutiremos sobre a cultura escolar como categoria de análise, a partir de seus elementos fundamentais: os tempos, espaços e materialidades escolares; os conhecimentos escolares e os métodos de ensino e disciplinamento, os sujeitos escolares, suas sensibilidades e valores. (FARIA FILHO, 2004).

## Justificativa epistemológica para a utilização da metodologia da História Oral

Qual é o motivo de se investigar o processo de gênese e desenvolvimento da Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais (1910-1942), salientando as vozes de seus alunos pioneiros, por meio da metodologia da História Oral?

As pesquisas bibliográficas em âmbitos nacional e estadual, realizadas até o momento sobre as EAAs<sup>1</sup>, primeiras configurações escolares dos atuais CEFETs, fazem muito poucas referências aos seus alunos pioneiros, aqueles sujeitos sociais para quem essas escolas foram criadas. Quase nunca se procura estudar os problemas, os valores, o desempenho da escola e o funcionamento desse sistema educacional no contexto da sociedade mais ampla, por meio das experiências vividas por seus alunos pioneiros, aqueles chamados pelas elites de “desfavorecidos da fortuna”.

A responsabilidade atribuída à União de criar e manter a educação profissional técnica de nível federal vinculou a ideia de educação profissional técnica acoplada ao sistema federal de ensino. Assim, a preponderância da ação do Poder Público, na área da educação profissional técnica, corroborou análises e interpretações que desconsideram ou minorizam as análises provenientes das fontes orais, no sentido de promover-lhes as vozes. Assim, o olhar sob essa perspectiva, contrária à tradicional, permitiu-nos a descoberta e a discussão de experiências educacionais nem sempre documentadas oficialmente. (DEMARTINI, 1998)

Há, portanto, uma parte da historiografia ainda não estudada, que foi construída por meio de estudos empíricos, e esta pesquisa é uma tentativa de adentrar esse caminho, por meio da análise das memórias dos alunos, inscritas em suas vozes. Recorrendo às memórias daqueles que detêm o conhecimento pela experiência vivida, pela

---

<sup>1</sup> Bastos (1980), Madeira (1999), Queluz (2000), D'Angelo (2000), Souza (2002), Ferreira (2002), Patrício (2003) e Kunze (2005), referentes, respectivamente, às EAAs do Pará, Ceará, Paraná e Rio Grande do Sul (Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre, denominado posteriormente de Instituto Parobê), São Paulo, Amazonas, Paraíba, Sergipe, Mato Grosso.

experiência direta referente às atividades e aos ofícios aprendidos na EAA-MG, coletamos informações valiosas que não constavam em documentos, relatórios, jornais e em outras fontes secundárias. Em outras palavras, por meio da metodologia da História Oral, esses dados puderam ser revelados, conservados, armazenados e analisados.

Além disso, os depoimentos orais permitiram-nos acessar informações impossíveis de serem acessadas pelos registros que proporcionam uma visão estática do passado. Os relatos orais, ao contrário, proporcionaram uma dinâmica mostrando os processos de construção das relações sociais no interior da escola. As narrativas dos alunos pioneiros foram, dessa maneira, outra fonte trazida para o campo da investigação. É certo que isso não significa tomar esses sujeitos como autônomos, desenraizados da sociedade em que vivem. Eles são sujeitos do seu tempo, e há sempre o outro no que parece ser uma experiência individual. Ou seja, partindo das visões de Walter Benjamin (1985), o coletivo sempre atravessa o individual. A fonte oral é, também, uma alternativa de não se repetir a história dos grandes homens, que já nascem prontos por si mesmos, como se vê em muitas biografias.

“Ao longo dos séculos, o relato oral sempre constituiu o maior manancial humano de conservação e difusão do saber, a principal fonte de dados para a ciência em geral”, afirma Queiroz (1988.p.16). A autora ainda acrescenta que “em todos os tempos, a transmissão de conhecimentos, a formação de hábitos e a educação humana se basearam na narrativa, quando a escrita foi criada não foi mais que a cristalização do relato oral”. (QUEIROZ, 1988, p. 16).

No início do século XX, a transformação da infraestrutura material e dos meios de comunicação motivou o aumento crescente da escrita como meio de registro e difusão de conhecimento. A transmissão de conhecimentos por via oral foi perdendo pouco a pouco a relevância, diminuindo assim, a influência dos mais velhos, cujos conhecimentos não eram mais tão apropriados à nova realidade socioeconômica, procedente dos volumosos agrupamentos urbanos; “[...] na sociedade que agora despontava, a atenção de adultos e jovens focalizava modificações e transformações como atributo de uma sociedade que se queria moderna”. Parecia urgente a invalidação da memória dos idosos, a extinção de princípios e

valores que escoltavam a estrutura de uma sociedade “tradicional”. (QUEIROZ, 1988, p. 31).

No caso desta pesquisa, a transmissão do conhecimento por meio do relato oral diz respeito ao passado recente, veicula a experiência vivida no dia a dia da rotina escolar, pelos alunos pioneiros da EAA-MG, narradores e agentes do próprio relato. Retomamos, tanto no plano metodológico como na construção da narrativa, o problema das temporalidades e a intercessão de diversas dimensões: pessoais, institucionais e aquelas que dizem respeito ao campo de conhecimento gerado pelas memórias instituídas nas vozes dos alunos pioneiros, os meninos aprendizes artífices. Assim, eles reconstróem a história da instituição educacional por meio do significado que atribuem a eventos constitutivos da trajetória da escola que viveram.

## **O que faz a diferença na metodologia da História Oral?**

As respostas à pergunta acima são diversas. Afirmamos que o modo pelo qual a História Oral estimula a memória é o que a diferencia de outros métodos e técnicas de pesquisa. Asseguramos, também, que a relação entrevistado-entrevistador e a sensibilidade para se trabalhar com a subjetividade são também singularidades da História Oral. Além disso, podemos dizer que o rigor teórico-metodológico exigido pela História Oral é que faz a grande diferença.

Apresentaremos a seguir o caminho percorrido para narrar uma das possíveis versões da história da Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais-EAA-MG (1910-1942), na voz de seus alunos pioneiros. Acreditamos que a perspectiva de abordagem teórico-metodológica utilizada na pesquisa citada é que torna a História Oral válida e científica.

## **A sensibilidade para se trabalhar com a subjetividade: a relação entrevistado-entrevistador**

Asseguramos que a relação entrevistado-entrevistador é uma singularidade da História Oral. À medida que o entrevistado

narra, ele constrói a pesquisa juntamente com quem registra essa narrativa; em outras palavras, ele se torna coautor do trabalho do pesquisador. É essa construção conjunta da pesquisa que faz a diferença na História Oral, pois, mesmo quando a pesquisa acaba, os compromissos e os laços afetivos assumidos permanecem.

A relação entrevistador-entrevistado e o caráter dialógico da História Oral podem levar ao que Queiroz (1988), chama de parceria fecunda, ou seja, a reconstrução da memória individual ou de um grupo gera mudanças nos pesquisadores e nos narradores resultando em “um trabalho de pesquisa altamente enriquecedor”. A autora ainda afirma: “quando essa relação consegue ser bem construída, nem pesquisador, nem pesquisado saem os mesmos do processo de reconstrução do passado sócio cultural do grupo estudado”. (QUEIROZ, 1988, p. 14-43).

Queiroz (1991, p.21) ao tratar das relações do indivíduo com o coletivo na História Oral, relata que a individualidade de uma pessoa é excedida por inúmeras “influências que nelas se cruzam e às quais não pode, por nenhum meio escapar, de ações que sobre elas se exercem e que lhe são inteiramente exteriores”. A autora ainda enfatiza que a metodologia da História Oral “capta o que sucede na encruzilhada da vida individual com o social”. (QUEIROZ, 1991, p. 21)

Le Ven (1997, p. 213-221), ao comentar o pensamento de Queiroz (1991, p. 21), afirma que, “em análises de histórias de vida, pode-se perceber as nuances da sociedade ou de um grupo específico de pessoas, pois o indivíduo inserido num contexto reflete as características do mesmo.” Dessa perspectiva o autor enfatiza o instante da entrevista. O momento da entrevista é sentido pelo autor “[...] mais que uma mera parte de uma técnica (ou mesmo da utilização de uma metodologia) e comporta dimensões possivelmente inesperadas numa investigação acadêmica”. Há nesse momento um significado próprio, distinto de outros tipos de entrevistas, que é, certamente, “[...] perseguido na transcrição, na releitura e na versão final da entrevista, quando se torna arquivo oral e escrito.”

O autor acredita que o instante da entrevista possui “elementos de experiência” que lhe dão seu caráter de aventura humana e que pode ser transformado em um trabalho profissional. Le Ven (1996, p.

220) diz que a história Oral possibilita ao narrador “uma reformulação de sua identidade, na medida em que ele se vê perante o outro. Ele se percebe ‘criador da História’ a partir do momento em que se dá conta que, mesmo minimamente, transformou e transforma o mundo”, questionando sua realidade social. “Então, ele para e reflete sobre sua vida – este momento é acirrado pelas entrevistas, ocorrendo com frequência – se vê como um ator social e ‘criador da história’. Essas pessoas, de objetos da pesquisa, se tornam sujeitos”. O autor ainda diz que elas “percebem não só sua história de vida, mas seu projeto de vida nesse processo de auto-análise”. Assim, o trabalho do pesquisador não é somente um trabalho de análise, de cunho científico, mas um trabalho social. Com base nas das histórias de vida de grupos e/ou comunidades, num esforço de compreensão, o pesquisador auxilia o grupo a compreender-se como agente de transformação social.

Em síntese, Le Ven conclui que a experiência atual de História Oral o fez deparar com o sentido próprio da entrevista “[...] não como fonte para um produto posterior e final da pesquisa, mas como momento fundante onde não só recolhe-se a história, mas onde se vive a memória e cria-se um acontecimento que também faz história.” (LE VEN, 1995, p. 221)

A relevância da relação entrevistador-entrevistado constitui um dos aspectos da metodologia da História Oral. Para Portelli (1997, p. 8) é muito importante tratar o entrevistado não como um objeto de análise passivo, mas como um sujeito ativo, que observa o seu interlocutor e inverte, assim, os papéis entre observado e observador. O mesmo autor descreve a situação de entrevista como o encontro de dois sujeitos que se reconhecem como sujeitos isolados e tentam construir sua igualdade sobre suas diferenças de maneira que trabalhem juntos. O autor denomina essa situação de “comunidade de destino”.

Percebemos que para Portelli (1997, p.24), quando o encontro tem lugar à luz da igualdade, não somente o observador, mas também o observado pode ser estimulado a pensar diferentemente sobre si mesmo. As mudanças que nossa presença ocasiona devem ser consideradas, também, como alguns dos mais importantes resultados do trabalho com a História Oral. Para o autor a entrevista é um momento de ajudar o outro a compreender a relevância e o

significado de suas culturas e conhecimentos. A atuação do entrevistador durante a entrevista pode ser um ato político se existir a possibilidade de promover algum tipo de transformação na “autoconsciência” do outro. Com Portelli (1997), concluímos que o trabalho político é trabalho de mudança, e as mudanças que decorrem da interferência do pesquisador são altamente políticas.

Da mesma maneira, a devolução dos resultados de pesquisa para o grupo pesquisado, para a comunidade estudada e para a sociedade mais ampla traz como consequência a conscientização do problema estudado por meio da incorporação dos resultados da pesquisa, o que muitas vezes leva ao empoderamento dos sujeitos sociais envolvidos. Esse empoderamento é entendido como um “processo de emancipação individual”, mas também de aquisição de uma consciência coletiva da dependência social e da dominação política. (SIMSON, 2006)

## **O rigor teórico-metodológico da História Oral propiciando uma análise sócio-histórica válida**

A descrição do caminho percorrido por nós em busca de uma perspectiva de abordagem teórico-metodológica com as fontes orais visou uma análise sociohistórica válida contemplando o rigor teórico-metodológico da História Oral, com base na trajetória metodológica trilhada por Demartini (1979). Há mais de trinta anos, em pleno período de obscurantismo da História Oral, Demartine foi a primeira cientista social brasileira a utilizar essa metodologia, na abordagem de problemas educacionais. Tal perspectiva de abordagem da História Oral continua atual e seu rigor teórico-metodológico a torna válida e científica.

Enfatizamos a preparação das entrevistas realizadas por meio da teoria, das pesquisas bibliográficas, da formulação das perguntas, dos roteiros de entrevistas, das fases da coleta de dados e sua transcrição, organização dos dados e fichamentos constantes destes, das fichas de identificação dos informantes, dos termos de doação, dos recibos das entrevistas, da preparação técnica e psicológica dos pesquisadores e seus auxiliares de pesquisa e da devolução dos resultados da pesquisa aos informantes.

Destacamos, sobretudo, o valor do diário de campo. É importante registrar os relatos colhidos durante a entrevista. A evolução tecnológica permite que a maioria das entrevistas seja hoje gravada, filmada e posteriormente transcrita; o diário de campo, porém, mesmo sendo um dos instrumentos de pesquisa mais antigos, continua sendo importantíssimo na análise dos relatos. Os silêncios, os titubeios, a descrição do local onde a entrevista ocorreu, as variáveis trazidas pelos entrevistados (condição emocional ou física, relatada ou percebida antes da entrevista), os fatos relatados quando o informante solicita o desligamento do gravador, são registrados no diário de campo do pesquisador e de seus auxiliares de pesquisa. Esses registros são considerados “chaves” para a compreensão do que foi dito; são eles que vão colaborar na interpretação e análise dos relatos conforme Silva (1997) e Giglio e Simson (2006).

## **A História Oral em diálogo com diversas fontes de pesquisa**

O diálogo entre diversas fontes e fragmentos históricos são também singularidades da História Oral. Chamamos a atenção para a complementaridade dos suportes empíricos tendo em vista a reconstrução histórico-sociológica válida de determinado fenômeno ou processo. Assim, as narrativas orais foram associadas a outros dados de pesquisa, para que as informações pudessem ser visualizadas em um contexto mais amplo, permitindo-nos explorar os dados armazenados em diferentes suportes e de registrar cientificamente a história da EAA-MG, na voz de seus alunos pioneiros.

Um dos primeiros passos dados foi uma revisão teórica e bibliográfica sobre o assunto. Após lermos várias vezes o material coletado, detectamos os dados encontrados (categorias de análise preestabelecidas e/ou aquelas categorias, que iam emergindo ao longo da leitura), registramos essas informações por meio de fotografias, cópias xerocadas e/ou escaneadas conservando sempre a referência a fonte consultada. Com todo material coletado e fichado entrelaçamos as fontes consultadas.

## **A História Oral em diálogo com outras fontes de pesquisa: a cultura material, a documentação expedida pelo governo brasileiro, a legislação que regia as EAAs e a imprensa mineira**

Os objetos são produtos da atividade humana no passado e no presente, guardando a história e a cultura dos homens que os geraram. Eles podem informar os motivos pelos quais foram produzidos, as características das épocas e dos contextos sócio-histórico-culturais em que foram criados. A cultura material é objeto de interrogação e pesquisa inscrita em um tempo e lugar. Ela possui, também, um poder comunicativo de gerar e, principalmente, fazer circular o conhecimento acumulado com base nos testemunhos materiais por ela gerados. (TOSTES, 2000); (ALMEIDA, 2002).

Nossa compreensão do significado de cultura material também está em consonância com o pensamento de Meneses (1983), que atribui à cultura material uma conotação que transcende seu aspecto estritamente relacionado à natureza palpável e tangível, situando-a como base real da produção e reprodução da vida social. Nesse ponto de vista, Meneses (1983, p. 112-113) adverte que seria recomendável superar a oposição clássica entre cultura e imaterial e material, pois a carga de significação dessa última “refere-se, em última instância, às formas de organização da sociedade que os produziu e consumiu”.

A utilização da cultura material em pesquisas sobre instituições educativas prioriza-a como fonte de registro histórico e como sinais para a construção do conhecimento sobre o tema de pesquisa. Resgatar e arquivar os registros de um tempo que, além de reconstituir nosso passado educacional, remete à própria criação e ao desenvolvimento da nova capital do Estado de Minas Gerais, tendo em vista os diferentes suportes da memória, é nosso objetivo. Trazemos não apenas a reflexão sobre o passado, mas, de alguma forma, instigamos e provocamos o pensar nosso futuro institucional. Apresentamos, a seguir, os primeiros passos dados em direção à pesquisa da cultura material da EAA-MG, as etapas que documentaram a trajetória das nossas ações e seus desdobramentos.

As fontes documentais encontradas no arquivo morto do cefet-mg foram escassas. Encontramos um livro de matrícula dos

alunos durante os anos de 1927 a 1935 e livros sobre o treinamento de alunos da EAA-MG em ações militares, conhecido como “tiro de guerra”. Esses “livros talvez possam justificar a existência de um fuzil antigo encontrado no “depósito” do Patrimônio do CEFET-MG”. Quase todo o material contido nas caixas dos professores da instituição é posterior a 1942, ou seja, não mais se refere à Escola de Aprendizizes Artífices. Foram verificadas 47 caixas e em apenas 2 delas foram encontrados documentos referentes à EAA de Minas Gerais. As fichas individuais de três dos alunos pioneiros foram gentilmente cedidas pela Prof. Dra. Carla Chamon, que, no momento, executava o árduo trabalho de organizá-las.

Durante a busca da cultura material, foram encontrados poucos objetos referentes à EAA-MG, mas, por outro lado, fomos estimulados a lidar com aquele amontoado de preciosidades significativas para as pesquisas sobre a instituição. Daí a necessidade de executar uma ação coletiva que contou com a participação e apoio de vários segmentos do CEFET-MG. Identificamos, quantificamos e selecionamos grande parte dos objetos e artefatos que compõem o acervo e a memória histórico-institucional, tanto do período estudado como dos anos subseqüentes. Com base nessa ação conjunta, escrevemos artigos (MARTINE, VENTURA, PEREIRA, 2005) participamos de seminários, de mostras de trabalhos do CEFET-MG e fizemos, também, os videodocumentários: a) Walter Cardoso: de aprendiz artífice a artista multifacetado (PEREIRA, 2003); b) A busca da memória iconográfica do cefet-mg: primeiros passos (PEREIRA, 2005); c) Os recursos tecnológicos da contemporaneidade utilizados como suportes para o registro da memória (PEREIRA, 2005).

Consultamos, também, a documentação expedida pelo Governo brasileiro, ou seja, os relatórios que o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio enviava ao presidente da nação ao longo de 1909 a 1938, por meio do *Center for Research Libraries*, em Chicago/USA.<sup>2</sup> A legislação que regia as EAAs também foi consultada, por meio da *Coleta* das Leis da República dos Estados Unidos do *Brazil* (1945) e, também, dos trabalhos de Fonseca (1961) e Kunze (2005).

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.crl.edu>>.

Consideramos a memória da imprensa belo-horizontina como fonte de pesquisa documental. Assim, examinamos um acervo de inusitada importância para a memória de Belo Horizonte e de sua imprensa. De acordo com Castro (1995) trata-se da denominada 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 análise do catálogo sobre o itinerário da imprensa de Belo Horizonte, além de proporcionar um panorama do contexto sócio-histórico e político-cultural da capital mineira no início do século XX, também ofereceu subsídios para que pesquisássemos, nos jornais e revistas conservados na Hemeroteca de Belo Horizonte e no Arquivo Público Mineiro. Pesquisamos o editorial, as notícias, as crônicas, os editais e as entrevistas desses jornais.

## **A História Oral e a amostra desta pesquisa**

A amostra da História Oral vai se constituindo de acordo com as possibilidades que o pesquisador encontra de contatar contemporâneos dos fatos que se deseja estudar e de acordo com as características sócio-históricas dos entrevistados. Uma amostra equilibrada deve conter as seguintes categorias: gênero, grupos etários e classes sociais. No nosso caso, o gênero é masculino porque a EAA-MG admite somente alunos. Os grupos etários constam de alunos que frequentaram a escola nas décadas de 1920, 1930 e 1940. As classes sociais são as populares, pois a EAA-MG priorizava os alunos considerados “desfavorecidos da fortuna.

De acordo com as estatísticas do século XX, lançadas pelo IBGE, a expectativa de vida de um homem brasileiro era de 33,4 anos em 1910 e 42,7 em 1940. No início do século, as doenças que mais provocavam mortes eram as infecciosas e as parasitárias. Já no fim do século, o maior peso ficou com as doenças crônicas e degenerativas. Assim, em razão da distância do tempo e da baixa expectativa de vida do brasileiro entre as décadas de 1910 e 1940, tivemos dificuldades em localizar mais alunos para compor nossa amostra, que, portanto, envolve quatro alunos:

**Walter Ribeiro Cardoso** (1914-), 94 anos, entrou na escola com 12 anos em 1927 e foi matriculado no terceiro ano primário formando no curso de desenho em 1928. Permaneceu na escola por mais um ano estudando ourivesaria, conforme fonte oral e documental.

**Sudário Sebastião Leal** (1917-2006), 89 anos, entrou na escola com 12 anos, em 1926, e retornou com 24 anos, matriculando-se no curso noturno de aperfeiçoamento, formou-se no curso de marcenaria e, em seguida, estudou na Escola Normal Wenceslau Brás, no Rio de Janeiro, e em 1941 foi professor no Liceu Industrial.

**Job Augusto dos Santos** (1921-) entrou na escola em 1935, com 14 anos e saiu em 1937; voltou em 1943 como funcionário da Escola Técnica e aposentou-se em 1979, quando a instituição já era denominada CEFET.

**Geraldo Augusto Padrão** (1931-) entrou com 12 anos, em 1944, formou-se no curso industrial de marcenaria, recebendo o título de *Aprendiz marceneiro* em 1948. Não fez o curso técnico.

## **A História Oral em diálogo com as imagens estáticas e em movimento**

Há mais de um século, a utilização da fotografia tem sido um procedimento vantajoso no registro da história, por meio da linguagem imagética, embora o interesse dos pesquisadores pela fotografia, tratando-a como objeto de estudo seja recente. Essa tendência é encontrada nos trabalhos de múltiplos pesquisadores. Destacamos as pesquisas de Simson (1998) afirmando, que as fotografias devem ser associadas a outros dados de pesquisa provenientes de diversas fontes: “[...] para que as informações que contêm possam ser visualizadas pelo pesquisador dentro de um contexto mais amplo, que permitirá a ele explorar os dados registrados naquele suporte fotográfico”. (SINSOM, 1996, p. 101). A autora discute “as possibilidades e limitações da utilização de fotografias históricas, conjugadas a relatos orais, nas pesquisas que se propõem a resgatar a trajetória histórica de grupos sociais específicos” (SINSOM, 1996, p. 21).

Em outro momento, Simson (2000, p. 67-68) destaca o uso da imagem na abordagem multidisciplinar nos estudos sobre a me-

mória afirmando que “é preciso valer-se de subsídios de várias disciplinas, realizando uma integração de conceitos elaborados em diferentes áreas do conhecimento.” Em outra oportunidade, a autora apresenta, de forma minuciosa, as etapas metodológicas do processo de pesquisa utilizando a História Oral. Enfatizamos o item “Otimizando a função das imagens”, onde, depois de terminada as fases de coleta de relatos orais e imagens fotográficas, a autora sugere montar uma apresentação audiovisual, cujos primeiros resultados da pesquisa possam ser discutidos com o grupo de informantes em sessão coletiva. (GIGLIO; SIMSON, 2006, p. 141-160)

Mauad (1997), ao discorrer sobre as relações entre história, iconografia e memória, aborda o conceito de iconografia ressaltando a importância de ultrapassar o nível descritivo das imagens para o analítico, iconológico ou semiótico, por meio de uma fundamentação teórico-metodológica de caráter transdisciplinar. Esse tipo de abordagem visa à “inter-relação conceitual de diferentes áreas das ciências humanas, numa concepção globalizante do social, recurso fundamental para a interpretação de mensagens visuais”. Além da utilização da abordagem transdisciplinar para a interpretação das imagens visuais, a autora aponta outro imperativo metodológico: o recurso à intertextualidade, uma vez que as fotografias “não são passíveis de serem interpretadas de forma autônoma” (MAUAD, 1997, p. 310). O pesquisador deve buscar outras fontes que o auxiliem a contextualizar a cultura e a sociedade da época em que a foto está inserida. Neste sentido, o recurso do depoimento oral, para os períodos mais recentes é imprescindível. A contribuição que a imagem fotográfica e a História Oral podem oferecer para o estudo das representações sociais e de comportamento também é apontada pela autora. (MAUAD, 1997)

As utilizações de imagens em projetos pedagógicos também priorizaram o uso de fotografias como possibilidade de registro e construção do conhecimento por parte dos envolvidos no processo pedagógico. (PARK, 2000; 2004; 2007)

As imagens fotográficas, além de expandirem a noção de documento histórico, oferecem oportunidades de conhecermos os homens e sua história. Porém, muito mais do que fazer uma análise iconográfica, o pesquisador precisa mergulhar no tempo histórico, dialogando

e trabalhando com uma visão de época para obter a interpretação e o significado da imagem como texto. Isso lhe possibilitará reconstruir a história, por meio das fotografias em diálogo com outras fontes. Os autores que citamos desvendam em seu conjunto maneiras distintas e variadas de compreender e analisar as imagens fotográficas.

O registro bruto em áudio das memórias dos alunos pioneiros foi transcrito, e após várias leituras essas fontes orais foram confrontadas com o diário de campo dos pesquisadores e seus auxiliares de pesquisa. Em seguida as informações (categorias de análise pré-estabelecidas) foram sistematizadas de acordo com cada entrevistado, assim como outras categorias que emergiram da narrativa dos alunos pioneiros. Lidamos com os dados individuais do informante como sua origem, sua profissão, etc., e os dados referentes à EAA-MG. Trabalhamos com as informações referentes a cada depoente isoladamente. Com todo material coletado, fichado e recortado pelas categorias de análise estabelecidas, segundo cada entrevistado, analisamos as falas dos alunos pioneiros entrelaçando-as com as outras fontes de informações encontradas.

O videodocumentário foi um dos produtos finais da nossa tese e objetivou devolver, em um suporte contemporâneo e de fácil compreensão, o resultado da pesquisa àqueles que com ela mais contribuíram: os alunos pioneiros.

A incorporação do registro audiovisual como instrumento de pesquisa, como instrumento metodológico de preservação da História Oral, da memória e como meio de produção do conhecimento histórico é um fenômeno contemporâneo que teve o seu marco em 1980. O vídeo foi utilizado, primeiramente, pelas ciências sociais, pelas disciplinas transversais e só recentemente tem sido utilizado pela História Oral, ainda com restrições. A história, hoje, deve ser concebida com um domínio epistemológico mais amplo e uma perspectiva mais integradora, envolvendo outras formas de registro, no nosso caso, a linguagem audiovisual.

A história visual tem materialidade: a fotografia. O vídeo, transição da imagem estática para a imagem em movimento, é uma evolução técnica do suporte fotográfico, tão utilizado na História Oral, e deve ser tratado pelos seus pesquisadores com o mesmo rigor teórico-metodológico com que as fotografias são tratadas. São

duas dinâmicas completamente distintas, que vêm de desenvolvimentos técnicos diferentes e exigem do pesquisador que ele saiba diferenciá-las e aplicá-las adequadamente.

O vídeo como instrumento de registro nos permite captar uma realidade e transformá-la em uma fonte. Fontes audiovisuais são aquelas que utilizam os registros sonoros (áudio) e visuais (imagem em movimento) em suportes como vídeo “ou em película (cinema no sentido mais restrito do termo), além de outras formas de comunicação audiovisual que recorrem às chamadas novas mídias ou ao hipertexto”. (SILVA, 2002, p. 1)

O registro audiovisual (no caso o cinematográfico) é anterior à consolidação da História Oral como uma metodologia de pesquisa. “O cinema, o vídeo e demais formas de expressão audiovisual contêm em si várias formas de apropriação, inclusive como um campo autônomo de comunicação e de expressão artística” (SILVA, 2002, p. 1). Portanto, a utilização do vídeo como fonte de registro, conhecimento e pesquisa, aplicada à História Oral, é um uso específico e limitado do recurso audiovisual.

Mesmo tendo conhecimento dos problemas de ordem metodológica que podem ocorrer durante a entrevista com o registro audiovisual, a História Oral tem muito a ganhar com a incorporação das fontes eletrônicas em suas pesquisas. Atualmente, a presença de um equipamento ostensivo e de uma equipe de filmagem que interferiam na relação entrevistado-entrevistador está sendo amenizada pela câmara digital, que dispensa tais aparatos.

Os pesquisadores precisam legitimar a utilização do vídeo, que nos fornece os recursos para uma comunicação contemporânea, nos quais os sentidos são mais estimulados. Por meio da escuta e dos registros das lembranças e experiências do entrevistado, o vídeo amplia a interpretação e a análise do material empírico coletado mediante depoimentos orais. As interpretações adquirem outras complexidades, pois as manifestações subjetivas reveladas no momento da entrevista e que não se reduzem ao registro em áudio, (o brilho dos olhos, as emoções, a linguagem corporal, a voz, a pronúncia, a entonação, o ritmo, as experiências, os conceitos, as visões de mundo) são registradas em som e imagem, documentadas e analisadas posteriormente.

## A noção de cultura escolar

A noção de cultura escolar vem sendo introduzida na literatura pedagógica por diferentes teóricos, admitindo diferentes sentidos e enfoques que acabam sendo complementares. Assim, para compreender e analisar o objeto de estudo apontado nesta pesquisa, houve de nossa parte uma aproximação maior com a noção de cultura escolar proposta por Faria Filho (2004, p. 2), ou seja, a cultura escolar é compreendida como:

[...] a maneira em que numa situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares.

Consideramos a cultura escolar como um “[...] constructo-teórico que permite operacionalizar a pesquisa”, e, do ponto vista analítico, “[...] organizar e compreender as múltiplas facetas da experiência escolar” (Faria Filho, 2004, p. 2). Em razão disso, podemos dizer que elegemos construir, para esta pesquisa, as seguintes categorias analíticas inerentes à noção de cultura escolar na EAA-MG: tempos, espaços e materialidades; conhecimentos escolares e métodos de ensino e de disciplinamento; sujeitos escolares, sensibilidades e valores.

## Os tempos, espaços e materialidades escolares

Sobre os tempos, espaços e materialidades escolares, os dados permitem-nos afirmar que a cultura do tempo foi uma estratégia usada pela EAA-MG para que os aprendizes artífices, futuros marceneiros, carpinteiros, serralheiros, sapateiros, mecânicos e ourives, pudessem ter a noção exata das horas por meio de novos ritmos, para demarcar a escolarização e legitimação do trabalho.

A tentativa de fracionar o tempo em segmentos sucessivos ou séries temporais, por meio de horários definidos para cada atividade, por intervalos, recreio, relógios, sinos, campainhas, anos, séries, é um uma forma de introjetar no aluno uma nova noção do

tempo – a do tempo útil –, além de ser também um movimento de institucionalização da escola. O tempo, assim como o espaço escolar, funcionava como dispositivo de vigilância dos sujeitos escolares e de transformação ou amoldamento deles.

Na EAA-MG, os tempos e espaços escolares, além de transformarem a criança em aluno, conformaram o aluno, instituindo o profissional. O “espaço disciplinar”, contido no espaço escolar, era disseminado pelas oficinas, biblioteca, museu, pátio, jardins, refeitório, enfermaria, gabinete do diretor, sala dos professores, salas de aula, fileiras de carteiras, lugares individuais para cada aluno. A conformação ideal do espaço da escola homogênea as condutas, os movimentos corporais, o tom de voz que os alunos devem utilizar nas diferentes temporalidades e espacialidades da escola. O tempo e o espaço escolar possuem uma natureza cultural e educativa; dessa maneira, funcionam como um tipo de discurso, nas palavras de Frago (1995, p. 69) “uma forma silenciosa de ensino”, instituindo em sua materialidade sensibilidades e valores, padrões de aprendizagem, de comportamentos e atitudes estabelecidos pelo controle dos movimentos dos sujeitos escolares, inclusive do aluno.

Tal tipo de discurso, tal forma silenciosa de ensino, ultrapassava os muros da escola, apropriando-se também do espaço da cidade. Isso quer dizer que a instituição construiu espaços e tempos particulares, que lhe atribuíram um estilo próprio de ser e de legitimar-se no campo da educação em geral, e da educação profissional técnica em particular. A EAA-MG edificou a própria imagem para abrir vias de comunicação com os poderes instituídos utilizando medidas, de regras, de conceitos e valores já legitimados pela sociedade da época.

## **Os conhecimentos escolares e métodos de ensino e disciplinamento**

Sobre os conhecimentos escolares e métodos de ensino e disciplinamento podemos dizer que o ensino na EAA-MG compreendia o curso de ofícios, o curso de desenho e o curso primário. A

finalidade de ensinar ofícios sinaliza antecipadamente a pretensão de aplicar um ensino utilitário e prático dirigido à confecção de objetos artesanais e artísticos.

Embora, à primeira vista, os termos “utilitário” e “prático” pareçam não ter ressonância com “artesanais” e “artísticos”, acreditamos que essa dialética, ou seja, essa lógica aparentemente contraditória permeava a produção dos objetos. As peças confeccionadas por Walter Ribeiro Cardoso e por Sudário Sebastião Leal são dignas de ser qualificadas como objetos artístico-artesanais, muito mais do que utilitários e práticos. A parte teórica relacionada ao ensino de ofícios restringia-se a estudos de desenho. O desenho era a única base imprescindível, além da prática, para o exercício da arte do ofício; era realmente o apoio necessário, assim como artístico, para uma produção bem feita do objeto.

A escolarização e a profissionalização do ensino de ofícios manufatureiros e posteriormente industriais no contexto da EAA-MG e da Primeira República reivindicavam o direito de intervenção sobre os corpos e, sobretudo, prescrevia as ações e os comportamentos adequados ao futuro operário. Ou seja, o ensino de ofícios foi um dos instrumentos de integração do trabalhador à sociedade moderna do período republicano, sem deixar de ser prescrito como solução para os problemas sociais da época. Isso significa que a cultura escolar foi se constituindo para nortear os comportamentos, as condutas, as maneiras de organização e de funcionamento da instituição. Simultaneamente, a EAA-MG, em seu processo de constituição, foi construindo sua identidade.

O curso de desenho era obrigatório em todos os ofícios oferecidos pela escola. Na narrativa dos alunos, várias vezes aparecem a questão de sempre haver modelos que deviam ser copiados pelos aprendizes. Ao enfocarmos a aula de desenho da EAA-MG como expressão e momento de produção da cultura escolar, evidenciou-se como as apropriações desses modelos pelos alunos estabeleceram a produção de uma homogeneidade e uniformidades escolares. As séries de pranchetas, carteiras, que materializavam a sala de desenho, são estratégias disciplinares que organizavam fileiras, espaços complexos, que eram simultaneamente arquiteturais, funcionais e

hierárquicos, permitindo, assim, a circulação dos sujeitos escolares, marcando lugares, garantindo a obediência dos alunos e também uma economia do tempo e dos gestos.

Na aula de desenho, o método adotado baseava-se em uma superposição de figuras que se praticava por séries. Por meio da constante repetição das séries de exercícios e gestos presentes tanto no curso de desenho, como nos trabalhos manuais ou de oficinas, se concretizaria a capitalização do tempo dos alunos, definindo a melhor relação entre um objeto e a atitude global do corpo, que é uma condição de eficácia e rapidez, conforme Foucault (1986).

Por outro lado, o método da cópia comporta sempre a marca daquele que a copia. A cópia, aliás, quase sempre sai diferente do original. O que nos permite entender a sensibilidade artística dos alunos pioneiros talvez não seja o ensino do desenho. Apesar, de na década de 1930, já haver na escola uma produção em larga escala, ainda se ensinava de forma artesanal. O aluno que saía da EAA-MG não tinha de ser somente marceneiro e carpinteiro, por exemplo; ele não tinha de somente fazer a mesa; ele tinha de desenhá-la e projetá-la também. O ourives precisava desenhar e projetar a jóia antes de fabricá-la. Portanto, não estamos falando de um trabalhador que iria apertar parafusos ou trabalhar numa linha de montagem. Não é esse o trabalhador que a EAA-MG estava formando. A escola possibilitava a formação do sujeito criador, desse sujeito artista que o ensino de desenho não nos possibilita entender completamente, e essa é uma questão para futuras investigações.

O curso de desenho garantia as estratégias disciplinares estabelecendo um lugar de respeitabilidade e de hábitos civilizados no espaço escolar. Ele também proporcionou o desenvolvimento da identidade dos alunos. Nesse sentido, um dos exemplos que podemos citar era quando esses se apropriavam do espaço urbano de Belo Horizonte ao exporem nas vitrines da cidade seus produtos e peças confeccionadas no curso de desenho da escola.

O conteúdo do ensino primário, o mesmo utilizado nos grupos escolares, é essencialmente teórico e o método que se procura adotar é o intuitivo, empregado na educação mineira no início do século XX. As EAAs buscavam a integração do método intuitivo

fundamentado nas ideias de Pestalozzi, nas quais o aprendizado se dava por meio do saber e da experiência prática. A legislação que regia a EAA-MG, além das matérias descritas, acrescentou a instrução cívica, incluindo a educação moral e a história da pátria, a música, correspondendo ao ensinamento dos hinos pátrios e a ginástica. Assim, segundo Petit (1994), satisfazia-se a orientação curricular do curso primário no Brasil, que tinha como parâmetro o das escolas européias em voga, naquele período.

Uma característica semelhante entre ambos é o fato de a instrução militar promover sentimentos nacionalistas na formação do “novo homem”. Tal fato foi observado também na EAA-CE por Madeira (1999). O papel da instrução cívica e da aula de música, ou “hora cívica” representam um momento de “disciplina do hábito”, de ordem, civismo e respeito, induzindo os alunos a entrarem para a sala de aula com espírito patriótico e respeitoso, com o corpo e a mente preparados para colocarem em prática os conhecimentos que receberiam.

As características de um projeto para o desenvolvimento de uma identidade nacional estão presentes na instrução da educação moral e cívica e da história da pátria. Na EAA-MG, o ideário de formar o homem novo, desatado dos valores da antiga configuração social, refletiu intensamente na conduta dos sujeitos escolares. Por meio da educação e, no nosso caso, da educação profissional técnica, tentava-se formar um novo homem para a sociedade do trabalho que estava se constituindo no País. Sociedade essa, ligada aos parâmetros da modernidade e dos valores republicanos de civilidade e progresso, que conduziam à elite do País.

O ensino na EAA-MG expressou uma conotação de classe ao referir-se às camadas desfavorecidas da sociedade. Dessa forma, as diferenciações sociais existentes naquele momento histórico direcionaram o ensino na EAA-MG para as camadas chamadas populares, enquanto o ensino secundário e o superior foram direcionados para a educação das elites.

Embora se tenha difundido no período republicano a concepção ideológica na qual a escola seria o *locus* do acesso da igualdade social, efetivamente, as escolas profissionalizantes e, no nosso caso, as EAAs se consolidaram como um instrumento de seleção. Em

outras palavras, as escolas profissionalizantes institucionalizaram-se fundamentadas na categorização dos indivíduos determinando suas relações com o mundo do trabalho e o contexto sociocultural. Portanto, fazer parte do universo escolar revestiu-se de múltiplos significados e representações referentes às aspirações, aos sonhos, aos projetos de vida e de ascensão social das pessoas. Essa era uma maneira pela qual os indivíduos se enxergavam na sociedade.

## **Os sujeitos escolares, as sensibilidades e valores**

A respeito dos sujeitos escolares, das sensibilidades e valores, os dados nos permitem afirmar que os sujeitos diretamente implicados no processo de institucionalização da EAA-MG; ou seja, da nova forma escolar e da produção da cultura escolar; buscavam estabelecer o elo entre a escola e a racionalização do trabalho, assim como entre a escola e a cidade de Belo Horizonte recém-inaugurada.

O corpo docente e o corpo administrativo da EAA-MG, além de produzirem representações que moldavam e expressavam condutas, valores e sensibilidades, procuraram dar visibilidade a demarcação da educação ao trabalho, por meio de estratégias de controle do tempo, do espaço, dos conhecimentos e das materialidades escolares. Os alunos desenvolviam suas identidades pessoais e profissionais à medida que se apropriavam da cultura escolar e da cultura urbana, assim como quando se preparavam para se transformarem em trabalhadores aptos para o trabalho assalariado. O corpo administrativo e o corpo docente se afirmavam como os organizadores da escola e do ensino, por meio da educação pelo e para o trabalho.

As sensibilidades e os valores urbanos, modelos de ações e instituidores da modernidade, se expressavam por meio dos hábitos civilizados, de uma vida asséptica e higiênica, da ordem, do progresso, do patriotismo, da obediência, da gratidão e do respeito pelos mestres, professores e superiores. As sensibilidades e os valores urbanos são apropriados pelos sujeitos escolares, ocupando papel central em uma sociedade às voltas com a afirmação capitalista, com a construção de uma nova ordem pública.

## Considerações Finais

Faz-se necessário destacar a certeza de que, por meio da consciência da importância do caráter político, social e cultural das memórias dos alunos pioneiros acionadas pela metodologia da História Oral, a cultura escolar pôde ser compreendida. Da mesma maneira, foi-nos possível construir, analisar e inserir fontes de conhecimentos orais, visuais e escritas no campo da História da Educação.

Foi possível percebermos, também, nesse processo educativo, a constituição de uma cultura escolar que reflete os valores e o clima cultural da nova capital mineira, em desenvolvimento muito intenso nesse período. A cultura escolar “ultrapassou os muros da escola”, alcançando a cidade e formando os alunos pioneiros da EAA-MG para sua posterior trajetória profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Cícero Antônio Fonseca de. Apresentação. In: **Anais do Museu Histórico Nacional**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2002. p. 223-226. v. 34.
- BASTOS, Péricles Antônio Barra. **Escola de aprendizes artífices do Pará, 1909-1942: um estudo histórico**. 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1980.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I. Magia e técnica. A arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- 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 Históricas e Culturais, 1995. (Coleção Centenário).
- D'ANGELO, Márcia. **Caminhos para o advento da Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo (1910-1930): um projeto das elites para uma sociedade assalariada**. 2000. Dissertação (Mestrado em História Eco-

- nômica) -- do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2000.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. In: SOUZA, Rosa Fátima de. **O direito à educação**. Campinas: Unicamp: 1998. 202 p. (Coleção Campiniana, 18).
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.
- FERREIRA, Almiro de Sá. **Profissionalização dos excluídos: a Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba. 1910-1940**. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pós Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2002.
- FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino profissional no Brasil**. Rio de Janeiro: MEC, 1961.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.
- GIGLIO, Zula Garcia; SIMSON, Olga von. A Arte de recriar o passado: história oral e velhice bem-sucedida. In: NERI, Anita (Org.). **Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas**. 2. ed. Campinas: [s.n.], 2006. v. 1. p.141-160.
- KUNZE, Nadia Cuibano. **A Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (1909-1941)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.
- LE VEN, Michel Marie. História oral de vida: o instante da entrevista. IN: SIMSON, Olga von (Org.). **Os desafios contemporâneos da história oral**. Campinas: Unicamp, 1997. 359 p.
- LE VEN, Michel Marie. Memória e história – ontem e hoje. In: BARRETO, Abílio. **Belo Horizonte: memória histórica e descritiva - história antiga e história média**. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro: Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1995. v. 2.

- 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).
- MADEIRA, Maria das Graças de Loyola. **Recompondo memórias da educação: a Escola de Aprendizizes Artífices do Ceará (1910-1918)**. Fortaleza: CEFET-CE, 1999.
- MARTINE, Márcia da Mota Jardim; VENTURA, Paulo Cezar Santos; PEREIRA, Bernadeth Maria. A história da educação tecnológica em Belo Horizonte no contexto da criação da capital mineira. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. 3., São João del Rei. **Anais...** São João del Rei, 2005.
- MAUAD, Ana Maria. História, iconografia e memória. In: SIMSON, Olga Von (org.). **Os desafios contemporâneos da História Oral**. Campinas: Centro de Memória/UNICAMP, 1997.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A cultura material no estudo das sociedades antigas. **Revista de História**, [S.l.], n. 115, 1983.
- PARK, Margareth Brandini. (Org.). **Formação de educadores, memória, patrimônio e meio ambiente**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- PARK, Margareth Brandini. Lugares e funções da memória. In: MEMÓRIA e cultura. São Paulo: Edições Sesc-SP, 2007.
- PARK, Margareth Brandini. **Memória em movimento na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- PARK, Margareth Brandini. Possibilidades de uso da fotografia na elaboração de projetos pedagógicos. **Revista Resgate - Centro de Memória da Unicamp**, Campinas, v. 1, n. 13, p. 19-34, 2004.
- PATRÍCIO, Solange. Educação para o trabalho: **A Escola de Aprendizizes Artífices em Sergipe (1911- 1930)**. 2003. Dissertação (Mestrado em educação). São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2003.
- PEREIRA, Bernadeth Maria. **A busca da memória iconográfica do CEFET-MG: primeiros passos**. Belo Horizonte 1 D NÓS DESIGN, 2005b. 1 fita VHS (12 min), son., color. Rom. (12 min.). (DVD e CD Rom)

- PEREIRA, Bernadeth Maria. Escola de Aprendizes 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).
- PEREIRA, Bernadeth Maria. **Os recursos tecnológicos da contemporaneidade utilizados como suportes para o registro da memória.** Belo Horizonte 1 D NÓS DESIGN, 2005c. Multimídia: Vídeo-Texto. (5 min.).
- PEREIRA, Bernadeth Maria. **Walter Cardoso: de aprendiz artífice a artista multifacetado.** Belo Horizonte: Estação Mídia et Imagem Ltda, 2003a. 1 fita VHS (30 min.). (DVD e CD Rom).
- PETTITET, André. **Produção da escola/produção da sociedade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na História Oral. A pesquisa como um experimento em igualdade. In: PROJETO história. São Paulo: PUC, 1997.
- QUEIROZ, Maria Isaura P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: Simson, Olga Moraes Von (Org.). 3. ed. **Experimentos com história de vida: Itália-Brasil.** São Paulo: Loyola. 1988.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.
- QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de ensino técnico na república velha: 1909-1930.** Curitiba: Ed. CEFETPR, 2000.
- SILVA, Dáscia Ibiapina. O enxerto audiovisual na História Oral. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL, 6., Goiânia. **Anais...** Goiânia: [s.n.], 2002.
- SILVA, Vagner Gonçalves da. Nos bastidores da pesquisa de campo. In BRANISLAW, Malinowski. **Um diário no sentido estrito do termo.** Rio de Janeiro: Record, 1997. p. 239-242.
- SIMSON, Olga R. Moraes von. Som e imagem na pesquisa qualitativa em ciências sociais: reflexões de pesquisa. In: **Pedagogia da imagem, imagem na pedagogia.** Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1996, p. 88-101.
- SIMSON, Olga R. Moraes von. Imagem e Memória. In: SAMAIN, Etienne (Org.). **O fotográfico.** São Paulo: Hucitec, 1998. p. 21-34.

- SIMSON, Olga R. Moraes von. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento: o exemplo do Centro de Memória da Unicamp. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação**. Campinas; Bragança Paulista; Autores Associados; Universidade São Francisco, 2000 (Coleção Memória da Educação). p. 63-74.
- SIMSON, Olga R. Moraes von. História oral, memórias compartilhadas e empoderamento: um balanço de experiências de pesquisa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA ORAL, 2006, Sidney. **Anais...** Sidney: [s.n.], 2006.
- SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. **A Escola de Aprendizes Artífices do Amazonas. Os caminhos de sua implantação e consolidação: 1909-1942**. 2002. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) --Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- TOSTES, Vera Lúcia Brotel. Sobre Matrizes, tempos e parcerias. In: **ANAIS do Museu Histórico Nacional**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2000. v. 32.
- VÁSQUEZ, Félix. **La memoria como acción social**. Barcelona: Paidós Ibérica, 2001.

# ADAPTAR O CURRÍCULO PRIMÁRIO NOS PRESSUPOSTOS DA CAMPANHA NACIONAL DE ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO – CNEA (1958-1963)

**Gisele Gutstein Guttschow**  
Universidade Federal do Paraná

---

## INTRODUÇÃO

Esse artigo se enquadra no eixo temático “Currículos, Memória e Formação Profissional” referente ao III Encontro de Memórias e História da Educação Profissional: patrimônio, currículos e processos formativos. Objetiva abordar a discussão pontual do pedagogo João Roberto Moreira<sup>1</sup>, sobre currículo das escolas primárias nos idos da década de 50 e início de 60. Para tal utilizou-se como material de análise o relatório<sup>2</sup> “Uma Experiência de Educação: o projeto piloto de erradicação do Analfabetismo, do Ministério da Educação e Cul-

---

<sup>1</sup> Parte do acervo de João Roberto está no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES) da UFRJ. <http://www.proedes.fe.ufjr.br/arquivo/joao.htm>. acesso em 08 set 2008. E vários artigos e livros de Moreira estão no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, inclusive o material analisado nesse artigo Uma Experiência de Educação: o projeto piloto de erradicação do Analfabetismo, do Ministério da Educação e Cultura.

<sup>2</sup> Definiu-se esse material como relatório por conta da autora, pois Moreira o chamou como a “... primeira notícia sistematizada da experiência educacional, constituída pelo projeto Piloto de Erradicação do Analfabetismo.” (MOREIRA, 1960, p.4)

tura”, autoria de João Roberto Moreira<sup>3</sup> acerca da reorganização e mudanças no currículo primário oficial, na perspectiva e nos moldes de alfabetização de crianças, jovens e adultos da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA<sup>4</sup>.

## A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA

Sem espírito de equipe, sem trabalho cooperativo, sem a colaboração de muitos, ou de quase todos, a educação não pode ser realizada. Menos que um produto do cérebro de um homem, ela é resultante de uma sociedade e, por isso, depende do trabalho de muitos representantes dessa sociedade, interessados no processo social que é a educação. (MOREIRA, 1960, p. 6)

Foi com esta constatação que João Roberto Moreira foi designado, em 1957, pelo então ministro Clóvis Salgado, durante o governo JK, para coordenar a CNEA. E foi com essas palavras que ele finalizou a seção de apresentação do primeiro relatório sobre a campanha, intitulado **Uma experiência de educação: o projeto piloto de erradicação do analfabetismo, do Ministério de Educação e Cultura**. O autor enfatizou, nas três páginas desse documento, os agradecimentos a todos que estiveram envolvidos com a realização da CNEA, que já no ano de 1960 passou a ser implementada em quinze municípios brasileiros.

A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA nasceu no contexto brasileiro da década de 50 e início de 60, imbricado de objetivos ascendentes de desenvolvimento industrial e econômico do país, que lançava também seus ideais na melhoria de vida social da população brasileira.

---

<sup>3</sup> João Roberto Moreira foi designado, pelo então Ministro Clóvis Salgado, para ser o coordenador da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

<sup>4</sup> A dissertação de Mestrado da autora diz respeito a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA, sua implementação em Santa Catarina e o “cobaia” Joinville – SC (1958-1963).

A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA se concentrava na trigésima meta, educação, do plano governamental do presidente Juscelino Kubitschek, Plano de Metas, e se deparava com um problema antigo do setor educacional: o analfabetismo. Segundo os dados de 1954, a grande maioria da população brasileira não tinha acesso a escola e os que estavam em idade escolar, ou seja, 40% ficavam sem instrução. (INEP, 1987)

O presidente Kubitschek proferiu, na mensagem ao Congresso Nacional em 1956, que “o vigoroso e crescente desenvolvimento da estrutura econômica do País vem criando novas condições de vida social. Consequentemente, impõe-se a adoção de novos processos educativos e a atualização dos em vigor [...]” (INEP, 1987, p. 253) Em comum acordo, o governo e os intelectuais<sup>5</sup>, naquele momento, com o objetivo de atingir os níveis almejados de desenvolvimento industrial, econômico e social do Brasil pontuou-se que o setor educacional era um dos alicerces fundamentais para tais proposições.

Era sabido que num país tão grande como o Brasil, os níveis educacionais eram distintos de região para região. Houve a necessidade da realização de experimentos educacionais feitos por cientistas sociais do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP<sup>6</sup>, comandados pelo Professor Oracy Nogueira em escolhidas áreas representativas, denominadas cobaias, nas diferentes regiões brasileiras. Os dados iniciais desses experimentos foram condensados no relatório cujo título é *Uma Experiência de Educação: o projeto piloto de erradicação do Analfabetismo, do Ministério da Educação e Cultura*. (MOREIRA, 1960)

---

<sup>5</sup> Os intelectuais, dentre eles Anísio Teixeira e João Roberto Moreira, e o presidente Juscelino Kubitschek discordavam sobre o papel da educação no desenvolvimento econômico brasileiro. Para o governo o fator que determinava o crescimento social e cultural do povo brasileiro era o econômico, já os intelectuais teorizavam que a formação do homem era a premissa determinante para o desenvolvimento econômico e as mudanças na sociedade. Deixada de lado o ponto de discórdia, comissões do Ministério da Educação e Cultura e os intelectuais do INPEP se debruçaram em encontrar caminhos para a formulação de um programa contra o analfabetismo, considerado um dos grandes empecilhos ao desenvolvimento econômico, industrial, social e cultural do país. (MOERIRA, 1960)

<sup>6</sup> Atualmente o INEP, criado em 1938, se chama Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

O projeto inicial, mas parecido com um esboço, foi feito em 1957 por João Roberto Moreira e pautava-se em,

[...] estudar a viabilidade de uma experiência, (...), em uma área pequena, limitada, correspondente a um município pequeno, de população reduzida, a fim de que pudéssemos estabelecer as linhas gerais do projeto a ser experimentado em outras comunidades brasileiras, antes de chegar-se ao programa nacional de erradicação do analfabetismo. (MOREIRA, 1960, p.12)

O primeiro lugar escolhido foi o município de Passa Quatro – MG. O projeto se concentrou em estudar e coletar dados sobre as condições e especificidades econômicas, sociais e culturais do município para que, depois da análise dos dados, resultasse num plano educacional específico para Passa Quatro. Os cientistas sociais não queriam cair na armadilha dos primeiros anos da República no Brasil, quando o Estado compreendia a Educação “... como algo homogêneo, que não respeitava a diversidade étnica, política e econômica das regiões brasileiras, a trajetória da história da educação do Brasil não leva em conta as necessidades e especificidades locais” (COSTA, GABARDO E FREITAS, 2007, p.64).

Analisados os dados, vários aspectos deveriam receber a devida atenção para o bom andamento do plano educacional, dentre eles o item ‘d’ foi fundamental, e dizia respeito a: “Reorganização do currículo das escolas primárias, de modo a tornar seu conteúdo, mais rico de fatos e experiências locais, com o sentido progressista de resolver os principais problemas do Município.” (MOREIRA, 1960, p.12)

Esse aspecto já estava presente na mensagem educacional do presidente Juscelino Kubitschek em 1956. Como citado anteriormente os processos educativos deveriam ser inovados e atualizados e um desses itens referia-se ao currículo, que segunda a perspectiva de Juscelino Kubitschek, deveria ser flexível para vislumbrar os proveitos regionais e a vocação de cada ser humano. (INEP, 1987)

Analisar os currículos não era mera formalidade, mas ponto de requerida pesquisa e estudo.

## O Currículo Adequado para os requisitos da CNEA

A atenção dada ao currículo das escolas primárias não nasceu no momento da compilação e análise dos dados das pesquisas educacionais que corroboraram para a organização da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo - CNEA. Essa discussão já estava na pauta dos estudos e “surveys” realizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, verificado na publicação do livro em 1955 *Introdução ao Estudo do Currículo Escolar*, autoria de João Roberto Moreira, e no artigo intitulado *Os Problemas do Ensino Elementar no Brasil*, também de Moreira, publicado no periódico Revista Educacional de Estudos Pedagógicos<sup>7</sup> do instituto, em 1956.

No referido artigo Moreira salienta que,

Por falta de uma opinião nacional a respeito dos fins e meios da escola elementar, elaborar ou, como dizem os norte-americanos, construir o currículo dessa escola, tem sido entre nós a coisa mais fácil e rotineira. Para tal não se tem requerido sequer que um educador seja responsável, e muito menos que especialistas em educação elementar sejam chamados. É coisa que qualquer um faz, seja bacharel em direito ou professor de qualquer disciplina de curso médio ou superior, ou mesmo um oficial administrativo e até simples escriturário. Não exageramos; poderíamos citar, pelos nomes próprios e pelos Estados, o que vimos e o que nos relataram neste particular. Por outro lado, se tomarmos os chamados programas escolares primários, em vigor nos diferentes Estados do Brasil, surpreenderemos tal uniformidade no espaço e no tempo, isto é, de Estado para Estado e nos últimos sessenta anos, que se tem a impressão de que a prescrição do que deve ser objeto e conteúdo das atividades escolares já estava pronto e acabado no início do século. Logo, não há mesmo necessidade de especialistas para determinar uma coisa onde, segundo a prática generalizada, nada há que inovar e modificar... É como se psicologia, sociologia, economia, política e pesquisa educacionais nada tivessem a haver com o ensino elementar! (MOREIRA, 1956, p.48)

---

<sup>7</sup> A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos foi criada em 1944 e atua até o momento com periódicos quadrimestrais. Seus artigos são resultados de pesquisas e estudos que visam cooperar com o desenvolvimento do setor da educação bem como oferecer dados às políticas educacionais. <http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp#>, acesso 10 de setembro de 2009.

Nas observações de Moreira inúmeros apontamentos são feitos e que mereceriam devida análise, como por exemplo, a falta de consciência da população brasileira acerca do ensino primário, contudo centra-se a discussão na cunhagem do currículo da escola primária. Moreira aponta que o currículo da escola primária foi elaborado por uma retórica legitimadora do início do século XX e sua configuração foi montada bem como os conteúdos dispostos nesse currículo sem devida análise de agentes e instituições qualificadas para tal função. Ao mesmo tempo, passados anos e a entrada das Ciências Sociais em face das pesquisas referentes a educação, não é questionado. Simplesmente o currículo é repetido ano a ano, pois os conteúdos das disciplinas escolares, ou seja, o que deve ser ensinado, já estava prescrito.

Nessas observações de Moreira, percebe-se que a escola estava concebida como um espaço reprodutor do conhecimento conforme a imposição de saberes externos. Essa ideia encontra alicerce nas concepções de Yves Chevallard, na qual “... os sistemas escolares são percebidos como dispositivos que selecionam e transformam os saberes produzidos pelos ‘intelectuais’ com a finalidade de torná-lo assimiláveis por jovens alunos.” (HÉBRARD, 2002, p. 35)

A autora desse presente artigo, não compartilha com o que é defendido por Chevallard para explicar as análises do currículo primário realizadas por Moreira. Opta-se pelas considerações do autor André Chervel que estrutura a linha de pensamento que “...a escola constrói seus próprios tipos de saberes ou habilidades conforme os modelos de elaboração, cuja lógica pode ser encontrada dentro dos próprios sistemas educativos.” ((HÉBRARD, 2002, p. 35, 36) Essa concepção será o fio condutor das considerações do presente artigo, ao longo dele as afirmativas se darão em torno da premissa de Chervel ao relacionar a compreensão de organização e reformulação do currículo primário por Moreira.

Entende-se que a escola está em constante diálogo com a sociedade e ela é mais dinâmica e complexa do que a mera finalidade de repetição de conhecimentos, ou como sugere o próprio Moreira “... como se a tarefa importante em aprendizagem fosse a aquisição da habilidade de responder a perguntas.” (MOREIRA, 1956, p.49)

Subentende-se, que Moreira entrelaça seus argumentos na premissa de olhar a escola para saber questionar a própria escola, seus

agentes seguidores das regras impostas e as disciplinas escolares norteadas pelo currículo escolar. Pois o currículo é uma tradição inventada e sua construção se dá na variedade de ângulos e níveis, conclui-se que o currículo é uma construção social que atenta para certa finalidade política, econômica e cultural e “como cualquier outra reproducción social es el ámbito donde se desarrollan todo tipo de movimientos, intereses y relaciones de dominación.” (GOODSON, 1991, p.7)

Mas o currículo primário de análise do artigo de Moreira contemplava como “... objetivo primordial da educação é promover o desenvolvimento harmônico e integral das crianças... [contudo] a escola elementar [...] além de rudimentos de escrita, leitura e cálculo, se conforma em transmitir uns tantos conhecimentos, por simples técnica mnemônica <sup>8</sup>...” (MOREIRA, 1956, p.48 e 49). Ou seja, era uma escola que reproduzia o saber imposto.

Por isso, para o autor, o estudo do currículo escolar primário deveria ser pesquisado com presteza, pois “Los estudios emprendidos sobre historias de vida y del currículum apuntan la importancia de ciertos aspectos de la estructura del sistema educativo para la comprensión de las acciones de carácter individual, colectivo y relacional. (GOODSON, 1991, p. 20) Além do que o objetivo exposto sobre a finalidade da educação primária estava aquém do que estava sendo efetivado no currículo.

Essa situação se perpetua no momento em que Juscelino Kubitschek assume a presidência da República brasileira, pois, têm-se “... início a ideologia política do nacional-desenvolvimentismo. [...] Diante do novo modelo econômico, a educação escolar será considerada necessária a um número maior de pessoas e imprescindível como alavanca do desenvolvimento econômico no contexto da industrialização/urbanização.” (ZOTTI, sem data, p.11)

Dessa maneira, o objetivo da escola primária mostrava-se não apto para atender as proposições antigas quem dirá das novas proposições requeridas pelo presidente Juscelino Kubitschek

---

<sup>8</sup> Arte de cultivar, de ajudar a memória. Coisa fácil de se fixar e por meio da qual se recordam outras mais difíceis de reter. CUNHA, Antônio Geraldo. Dicionário Etimológico: Nova Fronteira da Língua Portuguesa.. 2 ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1986.

A educação primária é considerada uma ampliação da capacidade normal das pessoas verem e sentirem as coisas. Limita-se, praticamente, aos rudimentos da escrita, da leitura e do cálculo. Urge, portanto, que o ensino primário eduque também para o trabalho, transmitindo o que o indivíduo precisa aprender para cobrir as necessidades do trabalho em sua variada forma, atendendo, assim à real integração na economia e na sociedade modernas. (INEP, 1987, p. 265)

Assim sendo, não só o objetivo da educação primária passa a ser outro como também o currículo deve ser tal qual adequado aos propósitos requeridos.

No relatório “Uma Experiência de Educação: o projeto piloto de erradicação do Analfabetismo, do Ministério da Educação e Cultura”, Moreira expõe a reorganização do currículo mesmo no âmbito da educação primária de alunos em idade escolar ou os que já ultrapassaram tal idade, jovens e adultos, deveria atentar a metodologia de alfabetização desses seres, de modo que tivesse inter-relações com as especificidades de ordem econômicas e sociais do município pesquisado. Pois, segundo Moreira, com uma metodologia de alfabetização contida de informações locais daria motivação ao aprendizado dos alunos.

O governo de Juscelino Kubitschek queria dotar a população brasileira de componentes culturais que o inserissem no ideal do desenvolvimento econômico, porém segundo Moreira os componentes culturais concebidos eram pautados premissa de alfabetizar a população somente na capacitação de ler. Ler sem um sentido prático para os alunos, principalmente os jovens e adultos que não se alfabetizaram, por inúmeros motivos, na idade concebida como devida, cairia em desuso. Assim o componente saber ler, que engloba o ideal de alfabetização para Moreira acontece quando “... a capacidade de ler se estabelece e estabiliza em função do uso e do sentido prático que possa ter.” (MOREIRA, 1960, p. 21) E reitera nesse relatório sua idéia de que a educação, aprendizagem e o combate do analfabetismo, que é o propósito chave da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA que ele coordenou, estavam correlacionados dentro e fora da escola e, que a própria escola é produtora de conhecimentos,

[...] temos que levar em conta não ser a educação apenas uma função escolar, mas um aspecto e uma parte de um processo social. (...) outras agências sociais e a própria vida coletiva, em suas relações de classes, de grupos e de instituições, exercem ação educativa, porque condicionam o desenvolvimento das novas gerações. Temos assim, uma grande parte da educação de natureza informal, não dirigida ou intencionalmente orientada, que se realiza fora da escola e, às vezes, mesmo na escola. (...) São hábitos, atitudes, modos específicos de comportamento, valores e resíduos culturais, cuja transmissão é estabelecida pelo convívio social das gerações mais novas com as gerações mais velhas. Tal convívio tanto pode favorecer a ação da escola, se essa souber aproveitar convenientemente as suas condições e características, como dificultar-lhe o progresso, se o currículo e os métodos escolares contrariarem tais condições e características. (MOREIRA, 1960, p.17)

Corroborar para esse entendimento os dizeres de Jean Hébrard, 1990, ao enfatizar que, muitas vezes, certas convivências e grupos sociais se tornaram os mediadores das ações educativas, além de ser o espaço de mediação do ensino destas ações.

A escola vai sagrar-se, no decorrer da história, como o local das ações educativas e no papel de ensino dos primeiros saberes: ler e escrever.

Além disso, Moreira também ratifica que o saber ensinado nas escolas não deve ser distante do saber local, por exemplo, numa região de caráter rural “Acredita-se que, pela realização de um currículo escolar em termos de motivação bucólica, pela prática de certas atividades agrícolas, pelo aconselhamento e a pregação de princípios e normas de vida rural, conseguir-se-á que as populações dos campos e sertões prefiram o sistema de vida campesino ao urbano.” (MOREIRA, 1960, p. 16)

Mas ao deparar-se com o ensino dos municípios<sup>9</sup> escolhidos a fim de serem locais de pesquisas da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA, Moreira enfatiza que a grande atenção das pesquisas deveria ser centrada nos currículos, pois

---

<sup>9</sup> Esses municípios eram designados pela Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA, como ‘cobaias’. (COSTA, GABRDO e FREITAS, 2005)

Estes se revelam tácita e claramente desambientados, sem relação alguma com as situações, problemas, aspirações e necessidades locais. Eram currículos adotados no início do século, de modo idealístico, tendo em vista apenas os objetivos culturais fixados no fim do século passado, quando se acreditava que a instrução pura e simples era meio de progresso social. (MOREIRA, 1960, p.30)

Conclui-se que a empreitada dos agentes da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA era uma tarefa árdua. Além do que, salientar a implementação do ideal de currículo defendido por eles, ou seja, aquele cujos conteúdos estejam adequados às especificidades e necessidades locais, não se deu na prática da maneira como estava prescrito.

Isso se deu, conforme as pesquisas realizadas e relatadas por Moreira, porque os municípios escolhidos passavam por uma transformação econômica e social, chamada de rurbanização que seria “... um mútuo condicionamento entre vida urbana e vida rural, e que as tendências da sociedade moderna são no sentido de rurbanização, isto é, de levar para o trabalho e a economia rural muitas das técnicas urbanas.” (MOREIRA, 1960, p.19)

Dessa maneira a forma encontrada para condicionar o currículo da escola primária, no quesito alfabetização, a essa situação dos municípios escolhidos foi um currículo de caráter,

Duplo e quase contraditório aspecto: um programa educacional ao mesmo tempo conservador e progressista. Conservador por que precisa acatar e dar ênfase aos aspectos sólidos, aos valores positivos e permanentes do estágio que está sendo ultrapassado. Progressista por que deve sublinhar aqueles novos aspectos culturais, que precisam ser bem compreendidos e realizados para que os educandos se ajustem às novas situações emergentes da mudança social. (...) Além disso, necessário se tornava dar ao ensino das chamadas matérias educacionais uma conotação tal que elas pudessem ser estudadas e aprendidas como instrumentos de bem estar individual e coletivo na sociedade em transição. (MOREIRA, 1960, p. 30)

Há grande semelhança dessa situação com o tema de discussão do currículo pré-ativo, ou seja, há um ponto de contato entre o que está no currículo prescrito com o que objetivamente acontece

na sala de aula, o currículo efetivo. Pois como dito anteriormente, a escola é produtora de saberes e não só mera reprodução do aparelho ideológico do Estado. Dessa forma o que os agentes sociais tentavam fazer nos municípios pesquisados era compilar um currículo que estivesse adequado aos objetivos do Estado com a realidade curricular do município., tentando criar um currículo nas “... clivagens entre o currículo formal, produzido pelo poder educacional, e o currículo real, vivido nas salas de aula por professores, alunos e demais participantes da comunidade escolar.” (BITTENCOURT, 2003, p. 19)

Logo, construir um currículo apenas com os conhecimentos teóricos dos cientistas sociais, sem levar em consideração as especificidades locais, cairia nas prerrogativas curriculares anteriores.

Dessa forma, a atenção das pesquisas para o conhecimento do local se fazia imprescindível a fim de elaborar um currículo primário adequado aos objetivos da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Era através deste currículo adequado que realizou-se o processo de alfabetização da população envolvida na campanha.

## Considerações Finais

Pesquisas em torno da construção dos currículos, seja de ordem de estudos sobre a sua própria história, da (re)formulação e utilização desse termo ou reflexões acerca da história das disciplinas escolares e suas mudanças e/ou permanências no escopo de um currículo ganha cada vez mais espaço no debate acadêmico. Isso cresce a partir do novo olhar para a escola que, conforme o pensamento de André Chervel norteador dos argumentos do presente artigo, é quando se repensa a escola como um local que possui ímpares especificidades de produção do saber. Em como a escola mantém determinadas práticas e exclui ou reestrutura outras, ou seja, as permanências e as mudanças.

Essas inquietações só surgem quando o historiador/pesquisador dá voz a fontes que trazem a tona momentos que inflamaram decisões políticas educacionais, como no caso aqui analisado, de mudança curricular a fim de atender as demandas educacionais do

Estado. A maneira como vários agentes engendraram nesse cenário de transformação de algo que estava estabelecido e, de certa forma, consolidado, para atender a uma nova política educacional que pretendia mobilizar o país numa radical mudança de cunho político, econômico, social e cultural.

João Roberto Moreira não presenciou as discussões acerca do surgimento do campo de pesquisa em torno do currículo e das disciplinas escolares iniciais na década de 70 e 80 (BITTENCOURT, 2003), contudo conclui-se que muitas discussões em torno desses objetos de estudo estão no debate da década de 50 e início de 60. Ou seja, compreender o currículo e a forma como ele está estruturado já é passível de questionamentos sobre sua finalidade e objetivos. Reorganizar o currículo em torno dos interesses do Estado, numa política desenvolvimentista que necessitava de trabalhadores com um mínimo de instrução, apresentado como o processo de alfabetização da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo - CNEA, mobilizou os agentes sociais do INEP e a compreensão de aspectos que estão dentro da escola que permeiam a escola e que estão fora dela.

O intuito era ter um currículo que desse sentido utilitário a educação, ou como enfatiza Moreira “Dar ao processo de alfabetização sentido educativo, social e econômico, tendo em vista a motivação da aprendizagem e o conteúdo das lições, as quais sempre deveriam ter (grifo da autora) relação coma vida social e econômica...” (MOREIRA, 1960, p.13) dos seus municípios.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A Educação nas mensagens presidenciais (1890 – 1986). Brasília, INEP, 1987. 2v anexos. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp#>, Acesso 10 set. 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio; RANZI, Serlei Maria Fischer (orgs). **História das Disciplinas Escolares no Brasil: Contribuições para o debate**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2003.

- COSTA, Iara A., GABARDO Cláudia V. L. e FREITAS Dúnia A. de. (ORG). **Tempos de Educar: os caminhos da História do Ensino na Rede Municipal de Joinville/SC – 1851-2000.**Joinville:UNIVILLE, 2005.
- GOODSON, Ivor. **La construcción social del curriculum:** posibilidades y âmbitos de investigación de la historia del curriculum. Revista de Educación. Madri, 295, pp 7-37, mayo-agosto.1991.
- HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (org) **Leitura, história e história da leitura.** Campinas: mercado das Letras: São Paulo: FAPESP, 2002.
- \_\_\_\_\_. **A escolarização dos saberes elementares na época moderna.** Teoria e Educação, Porto Alegre, n.2, pp. 65-110, 1990.
- MOREIRA, João Roberto. **Uma Experiência de Educação:** o projeto piloto de erradicação do analfabetismo do Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro: Carioca, 1960.
- \_\_\_\_\_. **Os Problemas do Ensino Elementar no Brasil.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 26, n.64, Mês: out/dez. 1956.
- ZOTTI, Solange Aparecida. **Organização do Ensino Primário no Brasil:** uma leitura da História do Currículo Oficial. Sem data. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_102.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_102.html).



# REFORMAS EDUCACIONAIS E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: OS CASOS DE CABO VERDE E DO BRASIL

**Paulo Sérgio da Graça Delgado. Ione Ribeiro Valle**  
Universidade Federal de Santa Catarina.  
Centro de Ciências da Educação

---

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se propõe a fazer uma análise comparativa das reformas educacionais que foram acontecendo em Cabo Verde e no Brasil de 1980 aos dias de hoje, no que concerne particularmente ao acesso ao ensino superior público. Este trabalho está vinculado ao Grupo de Pesquisa “Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina” e à linha “Sociologia e História da Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, e se desenvolve no quadro do Projeto de Pesquisa “Memória Docente e Justiça Escolar: Os movimentos de escolarização e de profissionalização do magistério em Santa Catarina”. Para sua realização, nos apoiamos em concepções teóricas produzidas a partir de um amplo estudo bibliográfico, da análise documental voltada ao estudo do movimento de escolarização em Santa Catarina e no Brasil e de relatórios oficiais sobre o ensino superior em Cabo Verde, que foram adquiridos junto ao arquivo histórico daquele país.

É certo que a universidade, sobretudo a pública contribui para o desenvolvimento de um país, ou se quisermos de uma região, na medida em que vai formando os futuros profissionais que

ocuparão os diversos cargos profissionais dentro da sociedade, tendo em conta o conhecimento adquirido. Não é, portanto, este o foco desta investigação. O que nos interessa demonstrar aqui é como o acesso ao sistema de ensino superior público tem sido extremamente excludente e elitista. Isto é, analisar o fato de que o acesso ao ensino superior e o sucesso no mesmo não se devem simplesmente ao mérito daqueles que conseguem ingressar nesse sistema de ensino (ensino superior público); esse sucesso se deve a muitos outros fatores sociais que influenciam e/ou determinam os resultados escolares obtidos ao longo de trajetórias educacionais muito distintas, tais como as condições econômicas, sociais e culturais.

Nossa perspectiva metodológica apoiar-se-á, sobretudo na pesquisa comparativa, a qual nos permitirá analisar os dois sistemas de ensino como também o acesso a suas universidades públicas.

A escolha desses dois países deve-se muito ao fato de um dos autores ter origem Cabo-verdiana, como também pelo fato do passado histórico aproximar Cabo Verde e Brasil em vários aspectos, podendo-se notar semelhanças entre os dois sistemas de ensino, decorrentes do seu caráter elitista, especificamente em relação às suas universidades públicas. Embora se observe que o acesso ao ensino superior brasileiro, graças ao fato de ter se tornado independente há mais tempo que Cabo Verde, se apresenta bem mais desenvolvido, esse nível de ensino permanece pouco acessível à maioria da população.

## CABO VERDE

Tendo em conta que este trabalho refere-se a um país estrangeiro, faz-se necessário apresentar alguns indicadores que permitam identificar a questão da educação nessa conjuntura geral. Cabo Verde é um arquipélago localizado na costa Ocidental Africana. O país é constituído por dez (10) ilhas, das quais nove (9) são habitadas. Essas ilhas são divididas em dois grupos: ao norte, as ilhas do Barlavento: Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia (desabitada),

São Nicolau, Sal e Boa vista. Ao Sul, as ilhas do Sotavento: Maio, Santiago, Fogo, Brava<sup>1</sup>.

A conexão entre essas ilhas dá-se tanto de forma marítima (barcos) quanto aérea (avião). Em duas dessas ilhas atualmente a conexão se dá somente por meio marítimo. Uma delas é a ilha Brava que ainda não possui um aeroporto, o outro caso é o da ilha de Santo Antão que, embora possua um aeroporto, o mesmo não se encontra em funcionamento.

Percebe-se que essa separação entre as ilhas contribui para o alargamento das desigualdades sociais visto que as maiores infraestruturas, inclusive as Universidades Públicas de Cabo Verde, se situam nas ilhas de Santiago (onde encontramos a capital, designada de Cidade da Praia) e São Vicente (Ilha onde se encontra a segunda maior cidade Cabo-verdiana denominada de Cidade do Mindelo), isto é, quem quer frequentar o ensino superior tem de se deslocar para essas duas ilhas.

## Independência e Política Cabo-Verdiana

Cabo Verde é um país de colonização portuguesa tal como o Brasil. Após a Revolução dos Cravos<sup>2</sup> em 1974 que derrubou a ditadura em Portugal, Cabo Verde obteve a sua independência em 5 de Julho de 1975. Depois da independência, Cabo Verde e Guiné-Bissau formaram países separados, mas governados por um único partido, o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). Havia um plano que visava à junção política de Cabo Verde com a Guiné-Bissau, mas o mesmo fracassou em 1980,

---

<sup>1</sup> Dados retirados do site: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Geografia\\_de\\_Cabo\\_Verde](http://pt.wikipedia.org/wiki/Geografia_de_Cabo_Verde) Acesso em: 05 jun. 2012.

<sup>2</sup> Revolução dos Cravos foi o movimento que derrubou o regime Salazarista em Portugal em 1974. O regime Salazarista foi um momento de ditadura vivido em Portugal, inspirado no fascismo. O movimento denominado de revolução dos cravos queria estabelecer as liberdades democráticas promovendo transformações sociais no país. Dados retirados do site: <http://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/revolucao-dos-cravos.htm> Acesso em: 14 jun. 2012.

devido ao golpe militar na Guiné Bissau que derrubou o presidente Luís de Almeida Cabral, irmão de Amílcar Cabral<sup>3</sup>, um dos fundadores em Bissau do PAIGC. Após esse golpe, a ala Cabo-verdiana do PAIGC rompeu com a da Guiné-Bissau e passou a se chamar Partido Africano para a Independência de Cabo Verde (PAICV)<sup>4</sup>.

Em fevereiro de 1990, com a crescente pressão para abertura política, o PAICV, convocou um congresso extraordinário visando discutir as alterações propostas à nova constituição; dentre as propostas estava a abolição do sistema de partido único. Em abril de 1990, vários grupos da oposição uniram-se para formar o Movimento para a Democracia (MPD) e, em 1992, Cabo Verde conquistou uma Constituição multipartidária<sup>5</sup>.

## Fontes de renda dos Cabo-verdianos

Devido à escassez de recursos naturais (solo, seca) desde algum tempo atrás a emigração se transformou em uma saída para o povo das ilhas de Cabo Verde. Pode-se observar isso no fato da população emigrada de primeira geração rondar os quinhentos mil (500.000), número quase equivalente à população atual residente no país. Levando em conta os indivíduos nascidos nos destinos de emigração pode-se contar com um número próximo dos oitocentos mil (800.000) indivíduos Cabo-verdianos e/ou deles descendentes que vivem fora de Cabo Verde. Os principais destinos da emigração são: Estados Unidos da América (EUA), Portugal, Holanda, Angola e Senegal<sup>6</sup>. Através da emigração há entrada de recursos econômicos em Cabo Verde tanto pela remessa de dinheiro aos familiares,

---

<sup>3</sup> Amílcar Cabral nasceu em 1924, e foi assassinado em 1973. Ele é considerado o grande herói do povo Cabo-verdiano devido a sua luta pela independência de Cabo Verde.

<sup>4</sup> Dados retirados do site: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria\\_de\\_Cabo\\_Verde](http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_de_Cabo_Verde) Acesso em: 05 jun. 2012.

<sup>5</sup> Dados retirados do site: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/mec-reprova-683-instituicoes-de-ensino-superior> Acesso em: 15 jun. 2012.

<sup>6</sup> Dados retirados do site: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Demografia\\_de\\_Cabo\\_Verde](http://pt.wikipedia.org/wiki/Demografia_de_Cabo_Verde) Acesso em: 05 jun. 2012.

como também por capitalizar Cabo-verdianos que podem retornar ao seu país e abrir empresas que geram empregos.

O turismo também é uma base econômica importante de Cabo Verde. Por ser um país insular, Cabo Verde consegue atrair muitos turistas, fazendo com que suas ilhas sejam um destino para o lazer. Com o turismo, cresce também o comércio das ilhas.

A moeda Cabo-verdiana é denominada de Escudo, ela é fixa, isto é, o seu valor em relação ao Euro e ao Dólar não muda, diferente do Brasil onde as alterações ocorrem diariamente. Um (1) Euro é equivalente a cento e dez (110) Escudos cabo-verdianos.

Uma fonte de renda para muitos Cabo-verdianos é a pesca, que, apesar dos potenciais que oferece e da riqueza e diversidade dos seus mares, não é suficientemente explorada devido à falta de infraestrutura adequada que propicie sua realização.

## **Analfabetismo**

A conjuntura política, econômica e social, fruto de sua história recente, coloca a população de Cabo Verde em condições de grandes desigualdades, apesar das medidas que vêm sendo adotadas. Em 2010, a população Cabo-verdiana rondava os quinhentos e trinta e sete mil habitantes (537.000). Santiago aparece como a ilha mais populosa, com mais de 50% deles, seguindo-se São Vicente (15%) e Santo Antão (11%)<sup>7</sup>.

Pesquisa<sup>8</sup> demonstra que o analfabetismo em Cabo Verde na época da independência do país em 1975 atingia os 60%; esses números caíram para 25% em 2005 graças às campanhas de alfabetização implementadas no arquipélago. A taxa de analfabetos ainda é muito alta: 18,5% para os homens e 32,8% para as mulheres, conforme assinalam esses mesmos dados, demonstrando assim que são as mulheres quem mais sofre, com a falta de acesso à escolarização.

---

<sup>7</sup> Idem

<sup>8</sup> Pesquisa divulgada no site: <http://www.panapress.com/Taxa-de-analfabetismo-baixa-para-25--em-Cabo-Verde--3-398992-51-lang1-index.html> Acesso em 05 jun. 2012.

Esta mesma pesquisa afirma que fontes ligadas ao setor educacional de Cabo Verde garantem que esta redução considerável do número de analfabetos contribuiu para a saída de Cabo Verde do grupo de Países Menos Avançados (PMA), integrando atualmente o grupo dos Países de Desenvolvimento Médio (PDM), onde constam países como a África do Sul, as Maldivas ou a Indonésia.

Cabo Verde conseguiu reduzir a percentagem da população mais pobre de 49% em 1990, para 26% em 2007, e posteriormente para 24% em 2009, atingindo assim um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) superior a alguns países vizinhos ricos em recursos naturais, como Angola que possui reservas de petróleo, diamantes e depósitos de urânio, ou mesmo a Nigéria que possui no seu território recursos como carvão e petróleo. Com isso, Cabo Verde passou a integrar o grupo dos países com desenvolvimento médio, segundo o relatório de 2010 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Mas mesmo assim Cabo Verde ocupa a posição 118º, dentre 169 países, o que mostra que ainda há muito trabalho pela frente<sup>9</sup>.

As mudanças decorrentes da nova condição política de Cabo Verde também se manifestam quando se trata da esperança média de vida: em 1975 rondava os 63 anos, em 2003 chega aos 71 anos (67 para homens; 75 para as mulheres)<sup>10</sup>.

## ANALFABETISMO NO BRASIL

Tendo em conta o Censo Demográfico de 2010 realizado pelo instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população Brasileira é de aproximadamente 190.755.799 habitantes, sendo que a maioria se situa na Região Sudeste Brasileira<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> Dados retirados do site: [http://www.governo.cv/index.php?option=com\\_content&task=view&id=3100](http://www.governo.cv/index.php?option=com_content&task=view&id=3100). Acesso em 05 jun. 2012.

<sup>10</sup> Dados retirados do site: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Demografia\\_de\\_Cabo\\_Verde](http://pt.wikipedia.org/wiki/Demografia_de_Cabo_Verde) Acesso em: 05 jun. 2012.

<sup>11</sup> Dados retirados do site: <http://www.brasilecola.com/brasil/a-populacao-brasileira.htm%20/> Acesso em: 05 jun. 2012.

Pesquisa publicada este ano (2012) na Revista Eletrônica de Jornalismo Científico (LABJOR/SBPC) enumera que existem atualmente aproximadamente 14 milhões de Analfabetos no Brasil (cerca de 7,3%), sendo que a maioria se encontra na região Nordeste<sup>12</sup>.

Com isso verificamos que apesar da região Sudeste apresentar maior concentração da população, é no Nordeste que consta o maior índice de analfabetos. Mais uma vez podemos notar a grande desigualdade que existe entre o Norte/Nordeste do Brasil em relação às outras regiões. Ao se comparar a condição dos dois países em relação ao item analfabetismo, observa-se que a situação brasileira é bem mais favorável que a de Cabo Verde. No entanto, os índices se aproximam bastante quando se trata das regiões norte/nordeste, cujo quadro não difere de Cabo Verde. Diferente de Cabo Verde onde não existe Universidade pública em todas as Ilhas pode-se observar que em todas as capitais dos Estados do Norte e Nordeste do Brasil existem Universidades públicas disponíveis, mesmo assim o acesso se mantém apenas para alguns, já que há grande percentual de analfabetos e de jovens e adultos com baixos níveis de escolarização.

## CONDIÇÕES SOCIAIS, SISTEMA DE ENSINO E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

### Sistemas de ensino Cabo-verdiano e Brasileiro

Segundo a Lei de Bases (1990)<sup>13</sup>, a educação escolar Cabo-verdiana se organiza em ensino básico, secundário, médio e superior. A Educação pré-escolar, que podemos considerar como uma etapa imprescindível da educação para o melhor desempenho escolar das crianças, não é obrigatória, estando destinada às crianças dos três (3) anos até a entrada da criança no ensino básico (6 anos). Ao Estado compete tão somente o papel de coordenação pedagógi-

---

<sup>12</sup> Pesquisa publicada no site: <http://pontodepauta.wordpress.com/2012/02/17/analfabetismo-no-brasil-evidencia-desigualdades-sociais-historicas/> Acesso em 05 jun. 2012.

<sup>13</sup> Documento que rege o sistema educativo de Cabo Verde.

ca, deixando as responsabilidades de acompanhamento e avaliação a outras instâncias e entidades como os Municípios e as Organizações Não Governamentais (ONG).

O ensino básico é universal e obrigatório, abrangendo um total de seis anos de escolaridade, sendo organizado em três fases de dois anos cada. Neste aspecto, nota-se que há diferenças entre os dois sistemas de ensino. No Brasil a obrigatoriedade é dos quatro (4) aos dezessete (17) anos, abrangendo assim parte da educação infantil, todo o ensino fundamental e médio, sendo que na educação infantil é obrigação do poder público, particularmente as prefeituras municipais, ofertar vagas desde os primeiros meses de vida, e facultativa aos pais fazer a matrícula.

Em Cabo Verde, começa-se a frequentar o ensino básico aos seis anos, mas aquele que não tiver frequentado a pré-escola não é aceito no ensino básico mesmo tendo os seis anos de idade. Essas crianças somente serão aceitas no ano seguinte, ao completarem sete anos, o que revela uma desigualdade profunda desde o ingresso no processo de escolarização, uma vez que frequentar a pré-escola já se constitui num privilégio. Assim os menos favorecidos ao invés de terem algum tipo de compensação, são novamente prejudicados pelo sistema de ensino.

O ensino básico Cabo-verdiano contempla as seguintes áreas curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Integradas (Ciências sociais e naturais) e Expressões (Expressão Corporal, Musical e Plástica).

O ensino secundário tal como o ensino primário tem a duração de seis anos, e organiza-se em três ciclos de dois anos cada. Um dado que não podia passar despercebido é que o décimo segundo (12º) ano, ou seja, o último ano do ensino secundário era oferecido inicialmente apenas nas cidades da Praia (Ilha de Santiago) e do Mindelo (Ilha de São Vicente). Portanto, mesmo antes do ensino superior, a escola já se mostrou extremamente seletiva, elitista, na medida em que o governo oferecia o último ano do ensino secundário unicamente em duas Ilhas. Isso favorecia os alunos que eram dessas respectivas ilhas, como também excluía muitos outros que não conseguiam se deslocar de suas ilhas para frequentar o ensino secundário. Pelo fato de na época só haver duas escolas onde se podia estudar o décimo segundo ano, o número de vagas era reduzido, o que tornava essa escola extremamente elitista.

Não devemos esquecer que a implementação dessa lei se deu nos anos 1990, e Cabo Verde conquistou a sua independência em 1975.

O ensino médio é outra fase da educação escolar que, segundo a legislação (Lei de Bases de 1990), tem natureza profissionalizante tendo como objetivo a formação de quadros médios em domínios específicos de conhecimento (LBSE. Art. 28º. 1). A duração desse nível é de pelo menos três anos. Torna-se necessário enumerar que o ensino médio não é obrigatório para o ingresso no grau superior. Por isso se alguém quiser ingressar no ensino superior não precisa cursar o ensino médio. Normalmente quem o frequenta são aqueles que não tiveram a oportunidade de vislumbrar o ingresso no ensino superior.

E no pico do sistema está o ensino superior – reservado a uma minoria – que, segundo a Lei de Bases, tem o objetivo de proporcionar uma “sólida formação científica, técnica, humanística e cultural por forma a habilitar para o exercício de funções de concepção, de direção, de execução e de investigação” (LBSE, art. 31º, 1).

O ensino superior é o ponto alto da educação Cabo-verdiana, para lá chegar é obrigatório cursar tanto o ensino primário como o ensino secundário.

Em relação à educação Brasileira, nos apoiamos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996<sup>14</sup>, aprovada no quadro das grandes modificações implementadas pela Nova República e decorrentes das prerrogativas estabelecidas pela Constituição Federal de 1988.

Não podemos esquecer que a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 trouxe algumas modificações, sobretudo em relação a obrigatoriedade.

Segundo a LDBEN de 1996, a educação escolar brasileira está estruturada em dois níveis: a educação básica e o ensino superior. A educação básica abrange os três níveis a seguir enumerados:

1. Educação infantil; primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da crian-

---

<sup>14</sup> Documento que rege as diretrizes e bases da educação Brasileira. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em 05 jun. 2012.

ça até seis anos de idade com possibilidade de ingresso com tenros meses de idade.

2. Ensino fundamental; segunda etapa da educação básica, de caráter obrigatório, gratuito, sendo oferecido nas escolas públicas e tem duração de nove (9) anos. Inicia-se esse nível de ensino aos seis (6) anos de idade.
3. Ensino médio; última etapa da educação básica, e tem a duração mínima de três (3) anos.

O outro nível da educação escolar brasileira designado de educação superior se inicia depois do término do ensino médio e a duração da mesma depende do curso escolhido pelos alunos.

Para que possamos compreender melhor a educação Cabo-verdiana e a Brasileira, disponibilizamos dois quadros que resumem os dois sistemas de ensino e permite perceber as diferenças entre ambos.

O primeiro quadro I refere-se ao sistema de ensino de Cabo Verde, para tal tivemos de recorrer as Leis de Bases de 1990:

#### **Quadro I – Organização do Sistema de ensino de Cabo Verde**

	<b>Obrigatório</b>	<b>Duração</b>	<b>Objetivo</b>
Educação Infantil	Não	3 anos	Apoiar o desenvolvimento equilibrado das potencialidades da criança.
Ensino Básico	Sim	6 anos	Desenvolver capacidades de imaginação, observação, reflexão, como meios de afirmação pessoal.
Ensino Secundário	Não	6 anos	Possibilitar a aquisição de bases científico tecnológicas e culturais.
Ensino Médio	Não	3 anos	Formação de quadros médios em domínios específicos de conhecimento.
Ensino Superior	Não	Dependendo do curso.	Propiciar sólida formação científica, técnica, humanística e cultural.

Como se pode observar, de acordo com as Leis de Bases de 1990, somente o ensino básico tem caráter obrigatório e universal. Já o segundo quadro II refere-se ao sistema de ensino Brasileiro, em que nos baseamos tanto na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, como também na Emenda Constitucional nº 59 de 2009.

Como podemos observar a “segunda fase” da Educação infantil (4 aos 5 anos) até ao Ensino médio é obrigatório, isto porque atualmente no Brasil a obrigatoriedade é dos quatro (4) aos dezessete (17) anos. Essa nova Lei foi instituída pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009<sup>15</sup>. Até 2016, Brasil tem de colocar em prática essa obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos. A LDBEN de 1996 enumera que a educação infantil é até os 6 anos de idade, mas a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 refere que o atendimento as crianças na educação infantil é até os 5 anos de idade.

**Quadro II – Organização do sistema de ensino Brasileiro**

	<b>Obrigatório</b>	<b>Duração</b>	<b>Objetivo</b>
Educação Infantil	0 a 3 - Não 4 a 5 - Sim	0 a 5 anos	Desenvolvimento integral da criança
Ensino Fundamental	Sim	9 anos	Formação básica do cidadão
Ensino Médio	Sim	3 anos	Consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, entre outros.
Ensino Superior	Não	Dependendo do curso	Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, entre outros.

<sup>15</sup> Dados disponíveis no site: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm) Acesso em: 15 jun. 2012.

Se prestarmos atenção, perceberemos que a soma do ensino fundamental e o ensino médio respectivamente corresponderá ao mesmo número de anos da soma do ensino básico e secundário. O que difere é a forma como esses anos ou essas séries são organizados, além do fato da obrigatoriedade aqui no Brasil ser dos 4 aos 17 anos e em Cabo Verde abranger simplesmente o ensino básico.

## **Ensino superior Cabo-verdiano**

O ensino superior surgiu em Cabo Verde a partir do desenvolvimento de cursos de formação, de nível pós-secundário, nas áreas da Educação e Ciências do Mar e Agrárias. Essas formações eram inicialmente oferecidas no Instituto Superior de Educação (ISE), criado em 1979, no Centro de Formação Náutica (CFN) e no Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário (INIDA).

Atualmente em Cabo Verde existem nove (9) instituições de ensino superior, sendo que algumas dessas não são Universidades. A seguir serão enumeradas as Instituições de Ensino Superior que atualmente exercem funções em Cabo Verde podendo ser públicas ou particulares. Elas são assim intituladas: - Universidade de Cabo Verde (UNICV); é uma Universidade Pública que nasceu em 2005, fruto da fusão de diversas instituições do Estado como o Instituto Superior de Educação, o ISECMAR, a Escola de Negócios e Governança (ENG), entre outros. A UNICV tem sede na Cidade da Praia, um pólo na cidade do Mindelo e Estruturas de Cursos Superiores Profissionalizantes (CESP) nas ilhas de Santo Antão e Fogo respectivamente. Apesar de a UNICV ser designada como uma Universidade Pública, os alunos que a frequentam pagam taxas mensais, como também na obtenção de qualquer certificado, os alunos têm de pagar. Mas o valor da propina nesta Universidade é inferior as demais, sobretudo às particulares. Deve-se dizer também que o governo concede bolsas a alguns alunos que estão no ensino superior, o que os ajuda a se manterem nos estudos.

Mas aqueles que não têm bolsa e que têm de pagar a Universidade vivem momentos de muitas dificuldades econômicas, o que muitas vezes proporciona o abandono desses mesmos alunos do ensino superior.

- Universidade Jean Piaget (UNUPIAGET); começou a funcionar no ano 2001, tem a sua sede na cidade da Praia e um pólo no São Vicente.

- Instituto das Ciências Econômicas e Empresarias (ISCEE); existe desde 1991, tem a sede em São Vicente e um pólo na Praia.

- Universidade Intercontinental de Cabo Verde (UNICA); nasceu em 2008 tendo a sua sede na cidade da Praia.

- Universidade de Santiago; nasceu em 2008 e se situa no interior da Ilha de Santiago, mais precisamente na Cidade de Assomada.

- Universidade Lusófona de Cabo Verde; existe desde 2006 e tem a sua sede na Ilha de São Vicente.

- Universidade do Mindelo; começou em 2002, tem a sua sede na Ilha de São Vicente.

- Instituto Superior das Ciências Jurídicas e Sociais (ISCJS); nasceu no ano 2006, tem a sua sede na cidade da Praia.

- Escola de Negócio e Tecnologias de Cabo Verde; nasceu em 2008, tem a sua sede na cidade da Praia.

Deve-se assinalar que de todas as Universidades que foram citadas anteriormente, somente a Universidade de Cabo Verde (UNICV) é pública; as demais são particulares. Mesmo não sendo o objeto deste estudo, não podemos deixar de mencionar essa “escapatória” encontrada pelo governo para tentar esconder a falta de oportunidades no ensino superior público, o que contribui para a permanência das desigualdades sociais. Com isso pode-se notar facilmente que a universidade particular está se constituindo numa forte aliada do governo para tentar suprimir a falta de universidades públicas e de qualidade em Cabo Verde.

## **Desigualdades sociais**

Com a descrição feita anteriormente sobre as Universidades Cabo-verdianas, podemos perceber nitidamente que elas se encontram nas duas Ilhas mais populosas de Cabo Verde (Ilhas de Santiago e de São Vicente), contribuindo assim para um desenvolvimento mais

acelerado nessas respectivas Ilhas, aumentando dessa forma as desigualdades existentes entre essas duas Ilhas em relação às restantes. A única exceção é quando se refere às Estruturas de Cursos Superiores Profissionalizantes (CESP), que se situam nas Ilhas de Santo Antão (terceira Ilha mais populosa) e na Ilha do Fogo respectivamente.

Pode-se dizer então que a geografia, ou a forma como as Instituições de ensino superior estão distribuídas entre as ilhas contribui para a existência de desigualdades educacionais profundas na medida em que a sua localização por si só exclui grandes contingentes da população Cabo-verdiana. Não estamos falando apenas da prova de ingresso na universidade pública nem da exclusão que existe dentro da própria universidade, e sim de uma eliminação que podemos chamar de exclusão social dos menos favorecidos economicamente, resultante da disposição geográfica das suas instituições de ensino superior. Isto porque muitos adolescentes/jovens que acabam o ensino secundário nas suas ilhas vêm-se obrigados a se deslocar para poderem dar continuidade aos seus estudos. Mas nem todas as famílias têm condições financeiras que os permita enviar seus filhos para uma universidade pública em outra ilha. Esse é um problema muito presente na realidade dos Cabo-verdianos.

Sendo assim, o governo ao longo do tempo vai oferecendo algumas formações para esses jovens que não têm condições de se sustentarem longe de suas moradias, (isto porque em Cabo Verde ainda não existe o auxílio moradia para os estudantes universitários que não têm condições financeiras, logo, aquele que ingressar no ensino superior tem de arcar com as despesas de moradia).

Não podemos dizer que as formações oferecidas pelo governo são inadequadas, visto que elas proporcionam a esses jovens uma alternativa para um futuro profissional diferente daquele assegurado pelo ensino secundário. Percebemos tão somente que essas formações são simplesmente de caráter técnico (sem que os alunos sejam instigados a pensar sobre o que fazem, ou porque fazem). Além disso, elas são de curta duração e se distinguem consideravelmente daquelas conferidas no ensino superior. Sendo assim, essas formações diversificadas contribuem para a permanência e agravamento das desigualdades existentes entre a população, pois, o tipo

de diploma que o indivíduo possui tem um grande peso sobre sua inserção profissional e sua integração social.

Enquanto Cabo Verde monopoliza as instituições de ensino superior em duas Ilhas desse arquipélago, no Brasil, em todos os Estados podemos encontrar Universidades Públicas. Devemos ter em conta que o território Brasileiro é bem maior do que o território Cabo-verdiano, o que contribui para que haja essa grande diferença entre o número de IES nesses dois países. Cabo Verde atualmente tem 9 instituições de ensino superior (IES), ao passo que no Brasil existe um total de 2.177 (IES), algumas públicas, outras privadas. A organização acadêmica dessas instituições de ensino superior se dá por Universidades, Faculdades e Centros Universitários, isso segundo uma pesquisa<sup>16</sup> que traz o índice geral dos cursos divulgada pelo Ministério da Educação (MEC).

A maior expansão das IES ocorreu nos últimos quinze anos. Mesmo assim o sistema não abrange o total de egressos do ensino médio que estariam aptos para ingressar no ensino superior. Além disso, algumas regiões são bem mais favorecidas do que outras, o que confirma o quadro de desigualdades face ao acesso ao ensino superior público brasileiro.

## Acesso ao ensino superior

Entrando agora no ramo das políticas educacionais, analisaremos o Boletim Oficial de Cabo Verde N° 52, de 29 de Dezembro de 1990, onde encontramos a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Decreto Lei n° 103/III/90, Capítulo III, Subsecção IV, artigo 34° que aborda o acesso ao ensino superior, enumerando que:

1. Têm acesso ao ensino superior:
  - a) Os indivíduos habilitados com o 12° ano de ensino secundário, ou equivalente que façam a prova da sua capacidade para a frequência.

---

<sup>16</sup> Dados encontrados no site: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/mec-reprova-683-instituicoes-de-ensino-superior> Acesso em: 15 jun. 2012.

Não devemos esquecer que o nome dado aos anos escolares em Cabo Verde é diferente daqui do Brasil, por isso devo dizer que o 12º (décimo segundo) ano que consta no respectivo Boletim Oficial (de Cabo Verde), no Brasil é equivalente ao último ano do ensino médio, isto é, o terceiro ano do ensino médio.

De acordo com o que foi referido anteriormente relativo ao acesso ao ensino superior Cabo-verdiano, podemos notar a questão do mérito quando no Boletim Oficial constamos a seguinte passagem: “[...] prova da sua capacidade para a frequência”. Da forma como está exposta, ela (a lei) dá todo o mérito ao sujeito que consegue mostrar que tem capacidade para ingressar no ensino superior, mas não podemos tomar esse fato de forma tão superficial, sem antes analisar os fatores que contribuíram para que um determinado indivíduo tenha sucesso e outros tantos não consigam o mesmo feito, em que estes ao longo do tempo vão-se perdendo nos seus percursos escolares.

Segundo Kreimer (2000, apud Valle e Ruschel, 2010), “na pré-modernidade a palavra mérito significava a realização de uma boa ação, estando associada fundamentalmente à esfera ética” (p. 76). Com o passar do tempo, a palavra mérito foi ganhando outro significado, como nos explica Valle e Ruschel (2010) “[...] o conceito de mérito deixa de se referir às boas ações e passa a indicar talento, conhecimento, inteligência, esforço, capacidade para o trabalho e para a criação, constituindo-se num “princípio de emancipação” que se opõe ao nepotismo e aos direitos herdados” (p. 77).

Nesse seu novo significado, mérito passou a ser uma arma poderosa nas mãos daqueles que possuem elevadas condições sociais, na medida em que os favorece na conquista de um lugar privilegiado na sociedade. Para uma melhor compreensão, recorremos a Valle e Ruschel (2010) ao enumerarem que:

O mérito [...] vai fundamentar as reformas burguesas e justificar as normas e os valores propostos pelas modernas sociedades democráticas, referindo-se não mais aos méritos éticos mas aos méritos profissionais, suscetíveis de legitimar as desigualdades de salário e de justificar as hierarquias funcionais: não são mais

as boas intenções que conduzem o indivíduo ao céu mas o seu trabalho (VALLE e RUSCHEL, 2010, p. 77).

Nesta sociedade capitalista em que vivemos, marcada pela exploração do trabalho, o novo conceito de mérito revela ser um grande aliado da classe dominante, já que ela justifica as desigualdades existentes no seio social com o mérito pessoal, isto é, determinada pessoa atingiu os seus objetivos porque trabalhou muito para consegui-los, diferente daquele que não trabalhou suficientemente e por isso não teve sucesso na sua jornada. O mérito tem o intuito de esconder os privilégios daqueles que possuem mais condições sociais com a justificativa de que sucesso é fruto simplesmente do trabalho individual.

Com isso entramos no uso do termo meritocracia que, segundo Young (apud Valle e Ruschel, 2010), “[...] foi empregado com a finalidade de denunciar as sociedades em que o governo do mérito justifica novas formas de exclusão e de desigualdade social” (p. 78). A meritocracia coloca o poder ou os saberes nas mãos de poucas pessoas favorecendo essa classe, prejudicando assim aquela outra parte da população que não possui todo capital social, econômico, cultural e que por isso dificilmente pertencera a aquela pequena parcela da sociedade denominada de elite social devido ao poder que possui. Isso cria uma grande diferença social, originando assim dois ou mais blocos em uma mesma sociedade, visto que alguns obtêm o sucesso devido a sua conjuntura social que os leva ao sucesso, enquanto aqueles que se encontram fora desse grupo, estão sistematicamente enfrentando barreiras sociais, quando almejam obter sucesso no seio social. Portanto, o mérito é um aliado da elite da sociedade atual, servindo como justificativa para as desigualdades sociais que existem hoje na nossa sociedade.

## Considerações finais

Com este estudo percebemos que tanto o sistema de ensino Cabo-verdiano como o brasileiro são extremamente elitistas, sobretudo quanto ao acesso ao ensino superior, notamos também que a disposição geográfica das Universidades Cabo-verdianas por si só já

exclui grande quantidade da população que almeja frequentar o ensino superior. Isto porque a distribuição dessas Universidades pelo território de Cabo Verde é desigual, dificultando assim a entrada no ensino superior daqueles que não possuem um capital econômico que propicie a permanência destes no ensino superior.

Baseando-nos nas Leis de Bases de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, podemos notar que apesar de organizarem o sistema de ensino de forma diferente, eles se assemelham nos objetivos propostos para a educação.

Como foi enumerado ao longo do trabalho, Cabo Verde conquistou a sua independência em 1975, muitos séculos após o Brasil conquistar a sua independência. Isso faz com que o sistema de ensino desse país ainda não tenha atingido o nível de desenvolvimento que o brasileiro já alcançou. Por isso a enorme diferença em relação ao número de Instituições de ensino superior. Mas mesmo assim não devemos esquecer o caráter extremamente elitista do ensino superior Brasileiro. O fato de ter mais IES não quer dizer que o ensino superior Brasileiro não seja uma realidade para poucos. Existem muitas Instituições de ensino superior públicas, mas mesmo assim grande quantidade da população Brasileira é excluída desse ensino superior agravando assim as desigualdades sociais e evidenciando cada vez mais o caráter elitista das Instituições de ensino superior.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- VALLE, Ione Ribeiro, BARRICHELLO, Fernanda Araujo; TOMASI, Juliane. (2009). Seleção meritocrática versus desigualdades sociais: Quem são os inscritos e os classificados nos vestibulares da UFSC (1998-2007)? *Linhas Críticas*, Brasília, v. 16, n.31, p. 391-418, jul./dez. 2010.
- VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): uma inspiração meritocrática. *Revista eletrônica de investigación y docência*, p. 73-92, janeiro. 2010
- Suplemento ao “Boletim Oficial” de Cabo Verde, nº 52, p. 21-32, dezembro. 1990

## Sites consultados:

<http://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/revolucao-dos-cravos.htm> Acesso em: 14 jun. 2012.

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Geografia\\_de\\_Cabo\\_Verde](http://pt.wikipedia.org/wiki/Geografia_de_Cabo_Verde) Acesso em: 05 jun. 2012.

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria\\_de\\_Cabo\\_Verde](http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_de_Cabo_Verde) Acesso em: 05 jun. 2012.

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Demografia\\_de\\_Cabo\\_Verde](http://pt.wikipedia.org/wiki/Demografia_de_Cabo_Verde) Acesso em: 05 jun. 2012.

<http://www.panapress.com/Taxa-de-analfabetismo-baixa-para-25--em-Cabo-Verde--3-398992-51-lang1-index.html> Acesso em 05 jun. 2012.

[http://www.governo.cv/index.php?option=com\\_content&task=view&id=3100](http://www.governo.cv/index.php?option=com_content&task=view&id=3100) Acesso em: 05 jun. 2012.

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Demografia\\_de\\_Cabo\\_Verde](http://pt.wikipedia.org/wiki/Demografia_de_Cabo_Verde) Acesso em: 05 jun. 2012.

<http://www.brasilecola.com/brasil/a-populacao-brasileira.htm%20> Acessado em: 05 jun. 2012.

<http://pontodepauta.wordpress.com/2012/02/17/analfabetismo-no-brasil-evidencia-desigualdades-sociais-historicas/> Acesso em 05 jun. 2012

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em: 05 jun. 2012.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm) Acesso em: 15 jun. 2012.

<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/mec-reprova-683-instituicoes-de-ensino-superior> Acesso em: 15 jun. 2012.



# A ESCOLA TRAJANO CAMARGO DE 1953 A 1957: O CURSO INDUSTRIAL BÁSICO E OS EXTRAORDINÁRIOS

**Marlene Aparecida Guiselini Benedetti**  
Escola Técnica Estadual “Trajano Camargo”

---

## BREVE HISTÓRICO

Nos anos iniciais do século XX, a agricultura era a principal atividade econômica do município de Limeira e a citricultura se tornou um negócio rentável, com a exportação de frutas e a produção de mudas. Também o setor industrial se expandiu. Estavam em funcionamento fábricas de chapéus, fósforos, pregos, caixas, máquinas de beneficiamento de café e de arroz, sandálias, máquinas de implementos agrícolas, torrefação de café, papelão, aguardente, licores e vinhos de laranja e de uva, sacas de papel, fogos de artifício, gravatas e lenços, móveis e artefatos de madeira, bem como tipografia e serrarias (GAZETA DE LIMEIRA, 1980).

As fábricas pioneiras foram a “Fábrica de Chapéos Prada”, fundada por Agostinho Prada, em 1907, e a “Machina São Paulo” de B. Penteado & Cia., fundada em 1914, por Trajano de Barros Camargo e Antonio Augusto de Barros Penteado, que, de oficina de carroças e serraria, se transformou em uma fábrica de máquinas para beneficiamento de café. Por sua importância, é tida como a matriz da indústria mecânica da cidade.

As escolas do município eram poucas: o Grupo Escolar “Cel. Flamínio Ferreira de Camargo”, algumas escolas primárias municipais, na zona rural, duas escolas particulares, com instrução primária, secundária e comercial/normal, respectivamente, o Colégio Santo Antonio e o Colégio São José.

Com o crescimento das indústrias no município de Limeira, na década de 1930, a necessidade de mão de obra qualificada levou, dentre outros motivos, a prefeita D. Maria Thereza Silveira de Barros Camargo, a criar uma escola, a “Escola Profissional Mixta Primária de Limeira”, posteriormente denominada Escola Profissional Mixta “Dr. Trajano Camargo”. Funcionou, entre 1935 e 1939, com os cursos de Mecânica, Marcenaria, Corte e Confecções, Desenho Técnico e Alfabetização. Em agosto de 1938 foi transferida para o estado e, no ano seguinte, “fechou as portas”. Um dos motivos alegados era que não estava mais preenchendo as finalidades técnicas educacionais exigidas pelas atividades agrícolas, industriais e comerciais da cidade e da respectiva região.

## A economia local

O município de Limeira, com os distritos de Limeira, Iracemápolis e Tatu, conforme o censo demográfico de 1950, contava com 46.281 habitantes (23.324 homens e 22.957 mulheres), assim distribuídos: 24.036 na zona suburbana, 17.360 na zona rural e 4.885 na zona urbana. As 34.135 pessoas, acima de 10 anos, se encontravam ocupadas na agricultura, pecuária e silvicultura (20%), nas indústrias de transformação (18%) e em atividades domésticas (42%), definidas como não remuneradas e atividades escolares discentes (IBGE, p. 134-135).

Os produtos agrícolas de maior valor, em ordem decrescente, eram a laranja, a cana-de-açúcar, o milho, o feijão e o café beneficiado. A citricultura atingiu seu apogeu em fins dos anos 30, quando, nos barracões (*packing houses*), próximos à Companhia Paulista de Estrada de Ferro, com equipamento estrangeiro, as laranjas eram selecionadas, lavadas, enxugadas, polidas, classificadas,

embaladas manualmente, encaixotadas e exportadas. A 2ª Guerra Mundial paralisou as vendas externas e a moléstia “tristeza” destruiu os pomares. (GAZETA DE LIMEIRA, 1980)

Entre os anos 1930 e 1950, importantes indústrias de transformação estavam em atividade no município: Machina Zaccaria, José Fabri e Filhos, Indústria de Máquinas D’Andréa S/A, Indústria de Máquinas Penedo Ltda., Cia. Industrial de Máquinas São Paulo, Máquinas Varga S/A, Indústria de Máquinas Invicta S/A, Indústria Máquinas Lima S/A, Metais Perfilados Glória, Irmãos Rossi, Rodas Arcaro, Rodas Fumagalli, Cia. Prada, Tecelagem Marilena Ltda., Ferreira Viana, Camilo Ferrari, Sandálias Atlântida, Indústria e Comércio Ribeiro Parada S/A. E o processo de industrialização se consolidou na década de 1960.

As indústrias do ramo metalúrgico-mecânico produziam máquinas operatrizes para madeira, para beneficiamento de cereais; máquinas de costura industrial; furadeiras, soldadeiras, punçadeiras, prensas e engraxadeiras, mancais e buchas para rolamentos e peças para a indústria automobilística (rodas, cilindros para freios, radiadores, silenciosos e tanques). Outras fábricas produziam sandálias, tecidos, papelão, chapéus, jóias, sucos e vinho de laranja, aguardente (GAZETA DE LIMEIRA, 1980).

E Limeira, com uma economia em fase de crescimento, se encontrava sem a sua escola profissional primária, sem a pretendida escola profissional secundária e sem a prometida escola profissional agrícola e industrial, à espera de atos políticos e administrativos.

A expressividade econômica das indústrias mecânicas e metalúrgicas, e a sua conseqüente demanda por trabalhadores qualificados, devem ter sido justificativa suficiente para a escolha de cursos da área mecânica na escola industrial, criada em 19 de dezembro de 1944 (Decreto-Lei Nº 14.385). O quadro I apresenta a produção industrial de Limeira na década de 1940.

## Quadro I – Produção industrial do município de Limeira – década de 1940

Ramo de atividades	Estabelecimentos
Extrativa de produtos vegetais	10
Transformação de minerais não-metálicos	38
Metalúrgica	26
Mecânica	23
Construção e montagem do material de transporte	5
Madeira	14
Mobiliário	16
Papel e papelão	5
Química e farmacêutica	9
Têxtil	8
Vestuário, calçados e artefatos de tecidos	16
Produtos alimentares	81
Bebidas	18
Editorial e gráfica	9
Outros	22
<b>Total</b>	<b>300</b>

Fonte: IBGE, censo de 1950.

Para a construção do prédio da escola industrial, um terreno de 5.760 m<sup>2</sup>, foi doado pela Prefeitura Municipal de Limeira à Fazenda do Estado de São Paulo, em abril de 1946.

As obras estiveram paralisadas anos, atravessando os mandatos de cinco diferentes governadores do estado de S. Paulo. Mas o presidente da república era o mesmo de 1934 (quando foi criada a escola profissional primária municipal de Limeira) - Getúlio Vargas. Apenas o prédio dos fundos estava pronto para acolher, em 1953, alunos, professores e funcionários.

## O curso industrial básico e os extraordinários

A reconstrução de parte da história dos cursos diurno e noturno, que funcionaram na Escola Industrial “Trajano Camargo”, entre 1953 e 1957, está basicamente fundamentada nos dados das fichas de matrícula e de notas dos alunos<sup>1</sup>. Outros dados foram obtidos nas entrevistas com antigos professores e alunos e em edições do jornal *Gazeta de Limeira*.

O desenvolvimento da pesquisa conduziu a narrativa, a interpretação e algumas indagações que podem fazer parte tanto de – “Cultura escolar e História Oral na Educação Técnica e Tecnológica: memórias e identidades” quanto de “Currículos, Memória e Formação de Profissionais Técnicos e Tecnológicos”, dois eixos temáticos dentre os quatro propostos para o III Encontro de Memórias e História da Educação Profissional.

### Os currículos

Para a 1ª série do curso industrial básico (diurno), com quatro anos de duração, se inscreveram 97 candidatos, 85 compareceram ao exame, 69 foram aprovados. Para a série Iniciação de Torneiro Mecânico e de Ajustador Mecânico (noturno), com três anos de duração, se inscreveram 144 candidatos, 125 compareceram e 69 foram aprovados. O jornal *Gazeta de Limeira*, publicou os nomes dos aprovados, na edição de 1º de março de 1953.

As provas de Matemática e Português, organizadas pelo Departamento do Ensino Profissional de São Paulo, foram aplicadas em 20 de fevereiro de 1953.

---

<sup>1</sup> No arquivo permanente da escola, com dificuldades, devido a organização (ou não) do arquivo, foram localizados os prontuários:

- dos 15 concluintes de Mecânica de Máquinas, em 1956 – 1ª turma;
- dos 14 concluintes de Mecânica de Máquinas, em 1957 – 2ª turma;
- de 2 alunos do curso industrial básico de Fundação, matriculados em 1954;
- de 22 torneiros mecânicos, matriculados na série iniciação, em 1953;
- de 15 ajustadores mecânicos, matriculados na série iniciação, em 1953;
- de 11 alunos de Desenho Técnico, matriculados na série iniciação, em 1955.

Para a matrícula, os aprovados ao curso de Mecânica de Máquinas deveriam apresentar certidão de comprovação de idade (entre 12 e 17 anos), diploma de conclusão do curso primário, ou prova de ter recebido educação sistemática pelo espaço de dois anos, atestado de sanidade física e mental expedido pelo Centro de Saúde e três fotografias 3X4.

A aula inaugural aconteceu no dia 20 de março, com o comparecimento de ocupantes de cargos políticos como o prefeito municipal, empresário Virgínio Ometto e o presidente da Câmara dos Vereadores, de D. Maria Theresa de Barros Camargo (a prefeita que criou a escola profissional, empresária e viúva do patrono da escola), autoridades religiosas e os convidados.

Naquele dia, assinaram o livro do ponto, todos os professores - de Português, Matemática, Ciências, Geografia, Desenho, Canto Orfeônico e Educação Física -, o mestre de Fundição, o mestre de Mecânica de Máquinas e o contramestre de Modelação, o contador, o escriturário, o almoxarife, o zelador, o guarda-noturno e os serventes.

As aulas do ano letivo se estendiam de março a junho e de agosto a meados de dezembro, de segunda a sábado, no período da manhã e da tarde e as férias, de 1º a 31 de julho e de 15 de dezembro a 15 de fevereiro.

As aulas de Desenho e de Tecnologia estavam presentes em todos os meses, enquanto que as demais disciplinas de Cultura Técnica eram “pulverizadas” ao longo do ano letivo. Exemplificando: em 1954, na 1ª série, em agosto de 1954, os alunos tiveram aulas de Desenho, Forja, Fundição e Serralheira, em setembro, das três primeiras, em outubro e novembro, de Desenho e Ajustagem. O quadro II apresenta as disciplinas oferecidas no curso de Mecânica de Máquinas, para os alunos do período diurno.

**Quadro II – Disciplinas do Curso Mecânica de Máquinas, entre 1953 – 1956, período diurno**

Séries	Cultura Geral	Práticas Educativas	Cultura Técnica
1 <sup>a</sup>	Português, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, Geografia do Brasil	Canto Orfeônico e Educação Física <sup>2</sup>	Desenho, Forja, Fundição, Ajustagem, Serralheria
2 <sup>a</sup>	Português, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, Geografia do Brasil	Canto Orfeônico e Educação Física	Desenho Técnico, Forja, Fundição, Ajustagem, Serralheria, Máquinas Operatrizes, Tecnologia
3 <sup>a</sup>	Português, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, História do Brasil	Canto Orfeônico e Educação Física	Desenho Técnico, Ajustagem, Máquinas Operatrizes, Tecnologia, Construção e Montagem de Máquinas, Ferramentaria
4 <sup>a</sup>	Português, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, História do Brasil	Canto Orfeônico e Educação Física	Desenho Técnico, Ajustagem, Máquinas Operatrizes, Tecnologia, Construção e Montagem de Máquinas, Ferramentaria

A grade curricular do curso de Fundição, iniciado em 1955, era idêntica a do curso de Mecânica de Máquinas, quanto as disciplinas de Cultura Geral e de Práticas Educativas, porém em Cultura Técnica, os alunos faziam aulas de:

- Desenho, Modelação e Moldação, na 1<sup>a</sup> série.
- Desenho, Modelação, Moldação, Tecnologia, Fundição de Ferro, Fundição de Bronze, na 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Por falta de professor, em 1953, não foram desenvolvidas aulas de Educação Física, na 1<sup>a</sup> série. Há a posse, mas não o exercício, de mais de um professor.

<sup>3</sup> Somente foram localizados prontuários de dois alunos do curso diurno de Fundição.

Não é possível afirmar que tenha havido uma 2ª, 3ª, 4ª turma do curso de Fundição, pela carência de registros nos arquivos escolares.

Nas fichas individuais consultadas, estão registradas, mês a mês, as notas, que variavam de zero a cem (0-100), as aulas dadas e a faltas dos alunos, as notas dos exames parciais e finais, a média em Cultura Geral e em Cultura Técnica e a média final da série. Alguns alunos, com notas inferiores a 50 nas disciplinas de Cultura Geral, ou com frequência insuficiente nas disciplinas de Práticas Educativas, ficavam para o exame de 2ª época.

Para os cursos extraordinários do período noturno (Quadro III), aos matriculados à série Iniciação de Torneiro Mecânico e de Ajustador Mecânico, eram exigidos:

1. prova de idade (15 anos, a mínima, sem limite máximo) - poderia ser feita pela certidão de nascimento, de casamento ou certificado de reservista, em cópia original, fotostática ou fotocópia autenticada, com firma reconhecida do emitente;
2. diploma de conclusão do curso primário, ou prova de ter recebido educação sistemática pelo espaço de 2 anos
3. atestado de sanidade física e mental expedido pelo Centro de Saúde, com firma reconhecida do médico emitente;
4. prova de quitação militar (certificado de alistamento ou reservista) aos maiores de 17 anos;
5. prova de ser eleitor (título de eleitor) aos maiores de 18 anos;
6. 3 fotografias 3X4, de frente e com data.

As aulas tiveram início no dia 06 de abril de 1955, conforme atestam as assinaturas dos docentes no livro de ponto. As séries subsequentes eram denominadas Continuação e Complementar, tinham cada qual um certificado de conclusão na especialidade.

Nas chamadas secções, de Torneiro e de Ajustador Mecânico, com três anos de duração, eram ministradas duas aulas de Português e duas de Matemática, no mesmo dia, quatro aulas de Desenho Técnico num só dia e, nos outros três dias da semana, as aulas de oficina. Não havia aulas de Canto Orfeônico nem de Educação Física. As aulas eram de 2ª a 6ª feira, das 19 às 22 horas, sem intervalo nem lanche. Não há unanimidade quanto ao horário de término das aulas: para um, 22 h, para outro 22h30 e para um terceiro, 23 horas.

**Quadro III – Disciplinas do curso extraordinário de Mecânica (1953 -1957), do período noturno.**

Séries	Cultura Geral	Cultura Técnica	
		Torneiro/Ajustador	Desenho Técnico
<b>Iniciação</b>	Português, Matemática	Desenho Tecnologia, Oficina	Desenho Tecnologia, Oficina
<b>Continuação</b>	Português, Matemática	Desenho Tecnologia, Oficina	Desenho Tecnologia, Oficina
<b>Complementar</b>	Português, Matemática	Desenho Tecnologia, Oficina	Desenho Tecnologia, Oficina

Entre 1953 e 1955, com apenas três anos de funcionamento, a escola industrial ofereceu dois novos cursos: Fundição e Desenho Técnico. O primeiro constava do Decreto-Lei N° 14.385, de 19 de dezembro de 1944, juntamente com o de Mecânica de Máquinas e o de Máquinas e Instalações Elétricas. Esse nunca saiu do papel. Muitos anos mais tarde, a Resolução N° 10 (D.O.E. de 14/02/75) autorizou a instalação de uma classe de técnico de Eletromecânica no Ginásio Industrial Estadual “Trajano Camargo”. Por sua vez, a especialidade de Desenho Técnico desenvolveu a série Iniciação em 1955, a Continuação, em 1956 e a Complementar em 1957.

O diretor da escola, professor Creso Assumpção Coimbra, no edital da matrícula às primeiras séries da escola industrial escreveu que,

Os cursos Industriais Básicos (diurnos), destinam-se à formação de artífices em Mecânica de Máquinas e Fundição, habilitando-os para o trabalho eficiente nas indústrias, bem como para fornecer-lhes os elementos necessários à continuação dos estudos nos Cursos de Mestria e Técnicos. Os cursos Extraordinários de Iniciação e Continuação visam dar aos operários que trabalham nas indústrias, o aperfeiçoamento necessário ao seu trabalho, habilitando-os à execução de melhores tarefas compatíveis com os conhecimentos que serão adquiridos (GAZETA de LIMEIRA, 24 de janeiro de 1954)

Na realidade, nem todos os ingressantes tinham apenas a pretensão de aprender ou aprimorar seus conhecimentos técnicos, melhorar o salário e “fazer carreira” na fábrica, outros pretendiam se estabelecer por conta própria. Alguns egressos tiveram suas próprias oficinas e mesmo empresas maiores, conseguiram abrir seu próprio negócio.

A edição de 03 de fevereiro de 1955, da Gazeta comunica a realização de exame de admissão à 1ª série [...] no dia 17, às 19 horas, para os cursos extraordinários noturnos de Torneiros, Ajustadores Mecânicos, Desenho Técnico e Alfaiataria.

Surpreendente, um curso de Alfaiataria! Será que ele funcionou? Ou não? Ou será que foi um erro de impressão do jornal? Somente a continuidade da pesquisa nos acervos escolares ou a narrativa de depoentes poderá comprovar a existência de tal curso na escola industrial de Limeira.

No curso de Desenho, segundo o Sr. Antenor Ghisellini: “tudo era escrito, não tinha apostila, só caderno de Português, de Matemática e as folhas de desenho que a gente fazia. [...] O esquadro, o compasso, o transferidor, a régua pertenciam ao aluno. Na sala de desenho não tinha prancheta, só carteira comum.”

Tanto no curso diurno como no noturno, o abandono da escola era grande, ou pela necessidade de trabalhar – a lei permitia o trabalho para os maiores de 14 anos, pelas dificuldades inerentes aos estudos e, no noturno, acrescidas às de conciliar trabalho/estudo e, às vezes, família e mesmo a prestação de serviço militar.

Quantos alunos frequentavam as aulas no noturno? Uns 40? E no diurno? Uns 60 a 80? É uma estimativa aproximada colhida nos depoimentos de história oral. Os desistentes tinham sua matrícula cancelada, conforme consta do livro de registro de matrícula<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Livro nº 1 de registro de matrícula às diversas séries dos cursos industriais e extraordinários da Escola Industrial “Trajano Camargo”. Termo de abertura: 03 de janeiro de 1957. Termo de encerramento: 26 de setembro de 1971.

## Os primeiros alunos

Os alunos da primeira turma do diurno, disse o professor Celestino Mikami, já tinham percorrido outras escolas e se encontraram na Industrial, “fizeram” o nome da escola, enquanto que a turma da noite era uma turma “com brio”, que pediu o uniforme – calça caqui de brim, camisa branca manga comprida, gravata preta e sapatos pretos -, o mesmo do diurno.

Em 1956 concluíram o curso de Mecânica de Máquinas apenas 15 rapazes. Seus prontuários, preservados no arquivo permanente da escola, ajudaram a contar o recomeço da Escola Técnica Estadual “Trajano Camargo”.

Quem eram eles?

Eram rapazes com idade entre 12 e 16 anos (a lei fixava ter 12 anos completos e ser menor de 17 anos), que cursaram o grupo escolar ou o curso primário anexo à Escola Normal, naturais de Limeira (9), Piracicaba (1), Lins (1), Matão (1), São Carlos (1), Dois Córregos (1) e São Paulo (1), filhos de pais e mães brasileiras, predominantemente. Três pais eram de nacionalidade italiana, bem como alguns avôs e avós e, em um caso, alemã. Seus pais eram profissionais ligados ao comércio e à prestação de serviços como hoteleiro, confeitiro, pedreiro, secretário, ferroviário, motorista, maquinista, alfaiate. Dois deles eram mecânicos e quatro eram proprietários - dois de estabelecimentos fabris, um de marcenaria e um de hotel.

Dos 15 concluintes, dois eram órfãos, um de pai, um de mãe. A religião dominante era a católica. O tamanho da família variava de um a sete filhos, 46% com até quatro filhos e 53% com até sete filhos. Residiam, em sua maioria, em casas alugadas, com aluguéis que variavam de Cr\$ 200,00 a Cr\$ 600,00. As casas tinham, geralmente, quatro a seis cômodos, com dois ou três dormitórios, abrigando três a nove pessoas. Declararam que, em todas as residências, havia água encanada e 66% delas contava com esgoto. Eram residências próximas à escola, distância percorrida entre cinco e 15 minutos. A distância maior requeria de 20 a 30 minutos de caminhada, pois todos iam a pé para a escola. E afirmaram que não tinham outra ocupação, além dos estudos.

A ficha médica de cada aluno procurava levantar os antecedentes familiares, de pais e irmãos, em relação a doenças mentais e a outras doenças como tuberculose, sífilis, câncer, diabetes, alcoolismo, bem como a ocorrência de defeitos físicos. O rol para os antecedentes pessoais do aluno era vasto, indo das doenças da infância como sarampo, às pulmonares como pleura, pneumonia, asma, às doenças venéreas. Eram registradas as cirurgias e fraturas.

A análise das fichas revelou que ninguém na família foi declarado, possivelmente pelo responsável pelo aluno, como portador de doenças físicas ou mentais. Um número significativo de alunos tinha verminoses, acusadas, tratadas e registradas na ficha médica.

No quesito hábitos cotidianos, foram registrados os horários de acordar e de dormir, o uso de produtos de higiene pessoal – escova e pasta de dente, sabonete, o número semanal de banhos, os alimentos consumidos diariamente – arroz, feijão, carne, leite, verduras e frutas, a frequência e o horário das refeições.

A boa saúde e os bons hábitos deveriam ter sido considerados relevantes para a formação dos profissionais, futuros trabalhadores produtivos.

Os alunos de Mecânica de Máquinas da turma iniciada em 1954, a segunda turma, eram mais jovens do que os da primeira. Catorze deles concluíram o curso, em dezembro de 1957, juntamente com outros dois do curso de Fundição. Suas fichas médicas não trazem informações nem sobre a saúde pessoal nem sobre a dos familiares. Perguntas sobre a condição socioeconômica dos alunos também não foram preenchidas, o que inviabiliza uma análise comparativa das duas turmas de concluintes do curso industrial básico diurno.

A reconstituição do funcionamento do curso extraordinário de Torneiro Mecânico (período noturno), ficam por conta do relato do Sr. Everaldo Chinelatto, recentemente falecido. Ele entrou em primeiro lugar no exame vestibular, em 1955. Tinha 23 anos e disse que era um dos alunos mais velhos. Disse que lembrava que nas oficinas havia cinco tornos da marca Romi, fabricados em Santa Bárbara D'Oeste, o Cardiff, o torno inglês, uma plaina e uma

forja, furadeiras e bancadas. Seis tornos não eram suficientes para os cerca de vinte alunos que começaram o curso. Então tinha que haver revezamento, “a gente ficava fazendo aula de bancada, de ajustagem, no período em que os outros estavam usando o torno”. Contou uma passagem “curiosa”:

[...] naquela época parava muito a força, então foi feito um movimento lá na escola. Foi repórter, fizeram fotografias, nós limando com velas, como protesto contra a falta de energia, que era terrível naquela época. Saiu no jornal nós limando com vela. Até o Vitório Bortolan, que era vereador e radialista, foi lá fez essa reportagem, que deve ter saído na rádio.

O uniforme, para as aulas de oficina, era um macacão azul escuro de manga curta, “quem queria ia de casa, quem morava perto, quem morava longe levava o macacão”. Para as demais aulas, era calça caqui (de brim), camisa branca e sapato preto. Para as festividades, a camisa branca de manga comprida e a gravata preta.

Segundo o Sr. Everaldo, tinha prova de tudo, de Português, Matemática e Desenho. Para a aula prática só tinha que apresentar o serviço executado, para nota. Os alunos compravam seu material, composto basicamente de cadernos para escrever, mas também de compasso, régua, esquadro, transferidor para as aulas de desenho. Os materiais para as oficinas eram fornecidos pela escola. E de tudo o que lá aprendeu tirou um enorme proveito, porque saiu de uma profissão que não tinha mais futuro (cortador de calçados) e entrou numa profissão que, na época, era a principal que existia (torneiro mecânico).

Ele foi o primeiro presidente do grêmio estudantil, fundado pelo professor Plácido Gomes de Moraes, orientador educacional. A diretoria do grêmio - presidente, vice e secretário - se reunia, duas vezes por mês, para tratar dos problemas da escola, os quais eram encaminhados ao diretor. E distribuía as carteirinhas de estudante para entrada no cinema, para a meia entrada.

Posteriormente, o grêmio estudantil, entre outras atividades, esteve envolvido na organização e participação de festas juninas

(famosas na cidade), de bailes aos domingos, de “soirées”, a fim de angariar dinheiro para a formatura, segundo José Maia<sup>5</sup>.

## Os primeiros professores

Os Decretos-Lei N° 14.384 e N° 14.386, de 19 de dezembro de 1944, dispuseram sobre a criação e a lotação de cargos na recém-nascida Escola Industrial Trajano Camargo, com os correspondentes padrões de vencimentos,

- 1 (um) de Diretor, padrão J;
- 1 (um) de Orientador Educacional, padrão G;
- 7 (sete) de Professores, padrão D – um (1) de Português, um (1) de Matemática; um (1) de Geografia e História do Brasil; um (1) de Ciências Físicas e Naturais, um (1) de Desenho, um (1) de Educação Física e um (1) de Música e Canto Orfeônico;
- 2 (dois) de Mestre, padrão E: um (1) de máquinas e instalações elétricas e um (1) de mecânica de máquinas;
- 2 (dois) de Mestre, padrão D: um (1) de fundição e um (1) de forja;
- 4 (quatro) de Contramestre, padrão C: um (1) de máquinas e instalações elétricas, um (1) de mecânica de máquinas, um (1) de fundição e um (1) de instalação.

O provimento do cargo de Diretor era em comissão e os demais de “provimento efetivo, mediante concurso de títulos e de provas”, como dispunha o parágrafo único do decreto. E os decretos não se referem aos outros cargos administrativos.

Efetivamente o que aconteceu?

O diretor, Creso Assumpção Coimbra foi nomeado, em comissão, em 30 de outubro de 1952 e, como efetivo, em 08 de julho de 1954. Mas a primeira nomeação, para exercer interinamente o

---

<sup>5</sup> José Maia foi aluno de Ajustador Mecânico, entre 1954 e 1956 e de Desenho Técnico, entre 1958 e 1960. O material que forneceu, há cerca de seis anos atrás, foi de grande valia para a localização de prontuários individuais e para conhecimento de algumas práticas escolares.

cargo de Mestre de Mecânica de Máquinas, foi a de Ary Correa Marinho, em 28 de fevereiro de 1952. O Decreto-Lei Nº 12, publicado no D.O.E., de 14 de fevereiro de 1953, nomeou os professores de Português, Matemática, Geografia e História do Brasil, Ciências Físicas e Naturais, Educação Física, Canto Orfeônico<sup>6</sup> e Desenho, o mestre de Fundição e o contramestre de Forja.

As nomeações obedeciam a critérios políticos, como afirmou a professora Daisy Rabello:

[...] todos eram contratados, nenhum era efetivo e, geralmente, as contratações eram conseguidas com política. Era o tempo de Adhemar de Barros. A minha contratação, para lecionar no Trajano Camargo, foi assim. E eu tinha apenas o curso de normalista. Mas, naquele tempo, a gente registrava o diploma de normalista, o diploma da escola normal, num departamento do ensino profissional. Com o diploma de normalista você tinha direito ao registro em três matérias.

Outros professores concluíam também o curso normal. Uma exceção era a professora Maria Aparecida, licenciada em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica (PUC), em Campinas. Os docentes da área técnica eram formados no segundo ciclo, com a duração de três a quatro anos, destinado à formação de técnicos industriais. “Era oferecido nesse mesmo ciclo o curso de formação pedagógica, com o intuito de habilitar professores para lecionar no ensino industrial” (SANTOS, 2003, p. 217). Os primeiros mestres da escola Trajano Camargo eram diplomados em escola industrial estadual, com mestria em mecânica, cursada na Escola Técnica Getúlio Vargas, em São Paulo, na Escola Técnica José Martiniano da Silva, em Ribeirão Preto, na Escola Técnica Estadual Bento Quirino, em Campinas, e na Escola Técnica Joaquim Ferreira do Amaral, em Jaú.

Com a proliferação de cursos superiores particulares nas cidades vizinhas, ou não muito distantes, a partir da década de 1970,

---

<sup>6</sup> A professora de Canto Orfeônico da Escola Trajano, Dyrceá Ricci Ciarrochi, é autora da música do Hino à Limeira, com letra do Dr. Guilherme Mallet Guimarães e harmonização de Mário Tintori. O hino à cidade foi oficializado pela Lei Municipal nº 1 221/70, de 26 de outubro de 1970.

e por imposição de concursos públicos de ingresso, de acúmulo de pontos para a escolha de aulas nas escolas públicas e de ascensão no quadro do magistério, professores e mestres concluíram licenciaturas plenas em Pedagogia, majoritadamente, com opções em Administração ou Supervisão Escolar, em História ou cursaram licenciaturas curtas em Português, Estudos Sociais, e em outras disciplinas.

De modo geral, as lembranças sobre os primeiros professores da Escola Industrial “Trajano Camargo, são bastante positivas: competentes, muito bons, próximos e amigos. Um e outro foram descritos como distante ou com dificuldade para transmitir a matéria. Os dois mais lembrados, da área técnica, foram os professores, Celestino Mikami, de Mecânica, e Lourenço de Jesus Schmidt, de Desenho. O primeiro, segundo Osmar Bacan, era exigente, não admitia erro, era muito bom e todos gostavam dele, e o segundo, era competente e uma pessoa boníssima.

Para os alunos que se declaravam católicos, quase todos, D. Maria Negro e o sr. Mikami davam aulas de religião. O ensino religioso, facultativo para os alunos, era obrigatório para as escolas (Decreto N° 24.713, de 06/07/1955).

## Considerações finais

O presente trabalho é parte da pesquisa realizada na escola técnica. Os prontuários de alunos dos cursos em funcionamento na Escola Industrial “Trajano Camargo”, entre 1953 e 1957, precisam de uma tabulação mais detalhada; sendo necessário, entrevistar antigos alunos, e por meio de seus depoimentos realizar complementação ou confronto de dados.

O mesmo não se aplica aos primeiros professores, posto que ou não residem na cidade ou faleceram. Para dar continuidade a pesquisa é necessário implementar as referências teóricas, incluindo leis e decretos, e documentos iconográficos, visando um maior entendimento da “série metódica”, que são tidos como importantes acréscimos, a posteriori.

## REFERÊNCIAS

### Fontes orais:

- GHISELLINI, Antenor. Entrevistado por Marlene Aparecida Guiselini Benedetti, em 13 de maio de 2012.
- CHINELLATO, Everaldo. Entrevistado por Marlene Aparecida Guiselini Benedetti, em 25 de agosto de 2011.
- BACAN, Osmar. Entrevistado por Marlene Aparecida Guiselini Benedetti, em 03 de setembro de 2012.
- MIKAMI, Celestino. Entrevistado por Marlene Aparecida Guiselini Benedetti, em 30 de maio de 2011 e 13 de maio de 2012.
- FERREIRA, Daisy Santiago Ramello. Entrevistado por Marlene Aparecida Guiselini Benedetti, em 23 de março de 2010.

### Fontes primárias:

- LIVRO de lançamento integral de nomeação dos funcionários da Escola Industrial Trajano Camargo de Limeira. 17 de novembro de 1952 a 23 de setembro de 1971.
- LIVRO de cópia de diplomas e certificados, de 10 de dezembro de 1953 a 21 de setembro de 1971.
- LIVRO de registro de matrícula às diversas séries dos cursos industriais e docente da Escola Industrial Trajano Camargo de Limeira, de 03 de janeiro de 1957 a 26 de setembro de 1971.
- LIVRO de registro diário de frequência do pessoal administrativo e docente da Escola Industrial “Trajano Camargo” de Limeira. Livro de Ponto, de 16 de dezembro de 1956 a 15 de março de 1962.
- Livro de registro de matrícula às diversas séries dos cursos industriais e extraordinários da Escola Industrial “Trajano Camargo”, de 03 de janeiro de 1957 a 26 de setembro de 1971.
- Prontuários dos alunos nos arquivos escolares da Escola Técnica Estadual Trajano Camargo, de 1953 a 1957.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, Edgard Luiz de. **O Brasil de 1945 a 1964**. São Paulo: Contexto, 1990
- CARDOSO, João Augusto. **Dr. Trajano: Cem anos de história dedicada a Limeira**. Limeira: O Jornal, janeiro de 1990.
- CARMO, Paulo Sérgio do. **História e ética do trabalho no Brasil**. São Paulo: Moderna, 1998.
- 100 Anos de República: um retrato ilustrado da História do Brasil**, vol. IV (1931-1940), V (1941-1950), VI (1951-1960). São Paulo: Nova Cultural, 1989.
- IBGE Enciclopédia dos municípios brasileiros, 1950, série XXV, tomo I e II, versão eletrônica. Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/sinopse1948/SP\\_Limeira.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/sinopse1948/SP_Limeira.pdf)> Acesso em 10 jun. 2012., e <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/censoindustrial/Censo%20Industrial\\_1960\\_SP.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/censoindustrial/Censo%20Industrial_1960_SP.pdf)> Acesso em 10 jun. 2012.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom (coord.). **Oralidades: Revista de História Oral**. São Paulo: Universidade de São Paulo, jul/dez-2008, n° 4.
- FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961 (1° vol.), 1962 (2° vol.).
- MENDONÇA, Sonia. **A industrialização brasileira**. São Paulo: Moderna, 1997.
- SANTOS, Jailson Alves dos. **A trajetória da educação profissional in 500 anos da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, 3 ed., p 205/224.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves, PAULILO, André Luiz. *A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p.139-159, jan./abr, 2004. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf) - Acesso em 03 mar. 2009.
- RODRIGUES, Marly. **A década de 50 – Populismo e metas desenvolvimentistas no Brasil**. São Paulo: Ática, 1992.
- VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, n° 18, set./dez. 2008. Disponível em :<http://www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE18.pdf> - Acesso em: 28 abr. 2012.

# EDIFÍCIOS – SUA TRAJETÓRIA NA FORMAÇÃO DE TECNÓLOGOS NO ESTADO DE SÃO PAULO

**Ana Lúcia Saad**  
Faculdade de Tecnologia São Paulo

---

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho, proposto para ser apresentado no eixo temático “Currículos, Memória e Formação de Profissionais Técnicos e Tecnológicos”, traz informações sobre a trajetória do Curso Superior de Tecnologia em Construção Civil, modalidade Edifícios, da Faculdade de Tecnologia São Paulo (FATEC-SP).

Muitas das informações foram obtidas em bibliografia específica sobre o ensino técnico e tecnológico, e sobre a história do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Porém, outra parte significativa do conteúdo deste trabalho foi obtida com professores da FATEC-SP, em especial do Departamento de Edifícios, onde está atualmente alocados a maior parte dos professores do curso em questão.

A própria autora deste trabalho, professora do Departamento de Edifícios há mais de vinte anos, além de ter convivido com os professores mais antigos, vivenciou várias das situações aqui colocadas.

## Ensino profissional

Antes de se falar efetivamente do Curso Superior de Tecnologia em Construção Civil – Modalidade Edifícios, é importante realizar um breve histórico sobre o ensino “profissional” no Estado de São Paulo, para se entender sob que panorama foram criados os cursos de tecnologia e como os profissionais formados poderiam se inserir no mercado de trabalho.

Faz-se tal afirmação uma vez que a criação do CEETEPS foi justificada como uma forma de preencher uma lacuna, existente no mercado de trabalho interno de certos setores industriais (lembrando de que a construção civil também é uma indústria). Em meados dos anos 60, diversas atividades industriais tinham se tornado mais complexas, faltava um profissional que fizesse a ligação entre os dois extremos da produção, o engenheiro, em uma das pontas, e o técnico de nível médio na outra.

Não se pretende, com este breve histórico, discutir o ensino de engenharia ou de técnico de nível médio, apenas se quer pontuar alguns marcos importantes no estado de São Paulo, que embora tenham sofrido grandes modificações ao longo de suas trajetórias, contribuíram, de diversas maneiras, tanto para a formação como para a consolidação do que hoje é o Centro de Educação Tecnológica “Paula Souza” – CEETEPS, e o que são as FATECs.

Sobre o engenheiro, conforme citado, o primeiro extremo da produção, é conveniente relembrar a criação das escolas de engenharia. As duas primeiras escolas de engenharia de São Paulo foram criadas no século XIX: a Escola Politécnica, de 1894, e a Escola de Engenharia Mackenzie. Esta última foi a primeira escola particular de engenharia no Brasil, e iniciou suas atividades em 1896.

A Escola Politécnica era estatal, e além do curso de Engenharia oferecia um curso para a formação de pessoal técnico:

Quando em janeiro de 1894 um edital no Diário Oficial do Estado de São Paulo (1894, p. 9.070) anunciou a abertura de inscrições nos “exames preparatórios necessários à matrícula” na Escola Politécnica, anunciava também o início efetivo do ensino

institucional da Engenharia em São Paulo. Naquele primeiro ano letivo, instalado solenemente em 15 de fevereiro, os alunos aprovados em tais exames preparatórios puderam escolher, conforme o 1º. regulamento da escola (Lei Estadual no. 191, de 24 de agosto de 1893), entre os cursos de engenheiro civil, industrial ou agrícola. Para aqueles menos privilegiados e sem estudo de nível ginasial havia um curso anexo artes mecânicas para a formação de mão-de-obra técnica. (FICHER, 2005, p. 25).

As instalações da Politécnica inicialmente foram sediadas no Solar do Marquês de Três Rios, na Avenida Tiradentes, que foi adaptado para abrigar as atividades acadêmicas. Este edifício foi bombardeado e posteriormente demolido, em 1924; em seu lugar foi construído o Edifício Santhiago, já com características específicas para abrigar o curso de Engenharia.

Em 1934 foi criada a Universidade de São Paulo, que:

[...] promoveu a incorporação de diversas unidades de ensino superior, dentre as quais a Escola Politécnica, que se uniu ao esforço para oferecer uma universidade pública à população, como parte da iniciativa do Governo Estadual, visando a melhoria e a democratização da educação. (<http://www3.poli.usp.br/pt/a-poli/historia/historia-da-poli.html>).

Na década de 1960, a Escola Politécnica foi transferida para a Cidade Universitária, no bairro do Butantã. E, em 1970, o então Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, posteriormente denominado CEETEPS, e a FATEC-SP passaram a utilizar as antigas instalações da Politécnica.

Retornando à questão dos dois extremos da produção (engenheiro / técnico), a seguir serão pontuadas algumas escolas que podem ser consideradas marcos no ensino técnico de nível médio.

Ainda no século XIX, algumas escolas foram criadas no Estado de São Paulo, com o intuito de promover o ensino profissional para as classes menos favorecidas da sociedade. Talvez aquela que mais tenha se despontado seja o Liceu de Artes e Ofícios. Sua origem remonta ao ano de 1873, com a fundação da então Sociedade Propagadora de Instrução Popular, que no início oferecia curso primário noturno para crianças e adultos (homens e mulheres), e com

o passar do tempo passou a oferecer o curso complementar de artes e ofícios. Era um curso mantido pela iniciativa privada:

A iniciativa privada que então dirigia seus investimentos para as ferrovias, que se movimentava pela imigração subsidiada, abria novas fazendas de café e fundava as primeiras fábricas da capital paulista foi responsável também pela criação desta escola. (GITAHY, 1986, p. 21).

Gitahy, ainda cita outras entidades voltadas para o ensino das classes menos favorecidas, que existiam naquela mesma época:

havia apenas uma escola noturna na cidade, mantida pela loja América e dois institutos voltados especificamente para o ensino profissional, o Instituto Educando Artífices, estadual, e o Dona Ana Rosa, fundado sobre um patrimônio de herança testamentária. (idem, p. 22).

Pouco após a sua fundação, em 1882, a Sociedade Propagadora teve seus cursos ampliados e reorganizados, o ensino profissional passou a ser a maior ênfase daquela instituição. Além do curso primário e do complementar, passaram a ser oferecidos os cursos de Ciências Aplicadas e o de Artes, e a Sociedade Propagadora teve seu nome alterado para Liceu de Artes e Ofícios. Cabe ressaltar que, por um longo período (1895 a 1928), Ramos de Azevedo dirigiu o Liceu de Artes e Ofícios, como 1º. vice presidente ou diretor-geral, e neste mesmo período, em diversas ocasiões, assumiu a diretoria da Escola Politécnica, em impedimentos de Paula Souza ou em gestão própria. Tal fato mostra como o ensino técnico de nível médio, e o da engenharia, caminharam juntos e de forma complementar, desde o início da implantação dos mesmos.

Também, valem serem lembradas, neste breve histórico, as duas escolas profissionais, estatais, que começaram a funcionar em 1911, na capital. Ambas foram inauguradas no bairro do Brás, a “Escola Profissional Masculina”<sup>1</sup> e a “Escola Profissional Feminina”.

---

<sup>1</sup> A Escola Profissional Masculina iniciou suas atividades no bairro do Brás, mas sofreu diversos percalços ao longo de sua história, sendo inclusive fechada em 1924. Em 1964 foi desmembrada, e o curso técnico foi instalado no bairro do Ipiranga (MORAES & ALVES, 2002, pp. 48-49).

na”, para o público masculino o ensino era voltado às “artes industriais”, e para o público feminino à “economia doméstica e prendas manuais”. Atualmente são chamadas ETEC Getúlio Vargas (antiga profissional masculina) e ETEC Carlos de Campos (antiga profissional feminina), e foram incorporadas ao CEETEPS em 1982 e 1994, respectivamente (MORAES & ALVES, 2002).

Mesmo no intuito de apenas pontuar os primórdios da educação profissionalizante, não se pode esquecer, do SENAI, que tem sua origem em 1942, quando foi criado pelo Presidente Getúlio Vargas, através do decreto-lei no. 4.048. O SENAI tinha como objetivos formar profissionais qualificados para a indústria de base brasileira, que estava em formação:

Euvaldo Lodi, na época presidente da Confederação Nacional da Indústria (CNI), e Roberto Simonsen, à frente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, inspiraram-se na experiência bem-sucedida do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional e idealizaram uma solução análoga para o parque industrial brasileiro. Dessa maneira, o empresariado assumiu não apenas os encargos, como queria o governo, mas também a responsabilidade pela organização e direção de um organismo próprio, subordinado à CNI e às Federações das Indústrias nos estados. ([http://www.senai.br/br/institucional/snai\\_his.aspx](http://www.senai.br/br/institucional/snai_his.aspx))

No final dos anos de 1950, no governo do Presidente Juscelino Kubitschek, em pleno processo de aceleração da industrialização do país, o SENAI já se fazia presente em quase todo o território nacional. E na década de 1960 o SENAI passou a oferecer de forma sistemática o treinamento dentro das empresas, e firmou parcerias tanto com os Ministérios da Educação e do Trabalho, como com o Banco Nacional da Habitação.

O início do ensino tecnológico no Estado de São Paulo deu-se com a criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, através de um Decreto-lei de 6 de outubro de 1969, assinado pelo Governado Roberto Costa de Abreu Sodré. O Centro Estadual possuía as seguintes finalidades:

**Artigo 2.º** - O Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo tem por finalidade a articulação, a realização e o desen-

volvimento da educação tecnológica, nos graus de ensino médio e superior, devendo para isso:

**I** - incentivar ou ministrar cursos de especialidades correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho nacional e regional, promovendo experiências e novas modalidades educacionais, pedagógica e didáticas, bem assim o seu entrosamento com o trabalho;

**II** - formar pessoal docente destinado ao ensino técnico, em seus vários ramos e graus, em cooperações com as Universidades e Institutos Isolados de Ensino Superior que mantenham cursos correspondentes de graduação de professores; e

**III** - desenvolver outras atividades que possam contribuir para a consecução de seus objetivos. (SÃO PAULO, 1969).

Através do CEET (Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo), os cursos de tecnologia passaram a ser oferecidos em São Paulo (em 1970) e em Sorocaba (em 1971):

O CEET foi instalado na capital de São Paulo em 1970, passando a ministrar três cursos na área de construção civil (movimento de terra e pavimentação, construção de obras hidráulicas, construção de edifícios) e dois na de mecânica (desenhista projetista e oficinas). Atendendo a uma demanda regional, foi criada também a Faculdade de Tecnologia de Sorocaba (Fatec-Sorocaba), posta em funcionamento em 1971 e integrada ao CEET, oferecendo cursos na área de mecânica. (MOTOYAMA, 1995, p. 474).

Em 1973, o CEET teve seu nome alterado para homenagear um dos fundadores da Escola Politécnica, o engenheiro civil Antônio Francisco de Paula Souza. Também nesta ocasião foi adotado o nome FATEC para as Faculdades de Tecnologia. Sobre estas escolhas, José Augusto Martins<sup>2</sup> explica que:

A ideia surgiu do conselho, não sei bem de quem; foi um consenso. Nós estávamos num prédio que era o Paula Souza, onde funcionava uma escola fundada por Paula Souza que considerávamos uma filha direta da Escola Politécnica. Já na organização da lei, no conselho e no CFE, havia politécnicos apoiando a ideia e esclarecendo os outros colegas da importância do Centro e daquele esforço. Tanto que

---

<sup>2</sup> José Augusto Martins foi membro do Conselho Deliberativo do Centro, até 1976.

a coisa caminhou suavemente, sem termos notícia de obstáculos, de entraves, tal a forma correta como os colegas encaminharam o assunto, mostrando a real necessidade daquela instituição para o país. Surgiu, assim, a ideia de mudar o nome de CEET de São Paulo para CEET Paula Souza, concomitantemente com uma ideia, que foi transformada por lei pelo governo do estado, de vincular a este Centro as escolas técnicas de nível superior. A de São Paulo passaria a ter no nome Fatec, e já tinha sido fundada a de Sorocaba. O Centro ficou, então, com duas faculdades; depois, as que fossem fundadas ou que tivessem essa definição seriam agregadas. (idem, p. 189).

A UNESP (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”) foi criada em 1976, nesta ocasião o CEETEPS foi transformado em autarquia de regime especial, sendo associado e vinculado àquela Universidade.

Como o passar do tempo, nas duas primeiras FATECs novos cursos foram criados, e alguns antigos foram renomeados e/ou remodelados. Outras FATECs também foram criadas, em localidades estratégicas do Estado de São Paulo.

Relembrando que, o CEETEPS foi criado com o intuito de “a realização e o desenvolvimento da educação tecnológica, nos graus de ensino médio e superior”. A fim de viabilizar tais premissas, através de um convênio de 1981, o CEETEPS recebeu seis escolas técnicas, que eram geridas pelo setor privado: Colégio Técnico Industrial “Conselheiro Antônio Prado”, Colégio Técnico Industrial de Jundiá, Colégio Técnico Industrial “João Batista de Lima Figueiredo”, Colégio Técnico Industrial “Jorge Street”, Escola Técnica Industrial “Lauro Gomes” e o Colégio Polivalente de Americana. E, em 1982, recebeu mais seis escolas técnicas, desta vez oriundas da rede estadual, foram as escolas técnicas estaduais “Getúlio Vargas”, “Professor Camargo Aranha”, “Presidente Vargas”, “Júlio de Mesquita”, “Rubens de Faria e Souza” e “Fernando Prestes”. E, em 1994 mais 82 escolas técnicas foram incorporadas ao CEETEPS. (idem).

A partir daí, como todos sabem e têm assistido, o CEETEPS vem crescendo de forma vertiginosa, apenas para ilustrar, as vagas oferecidas por esta Instituição (informações obtidas no site do CEETEPS), para o segundo semestre de 2012, estão distribuídas da seguinte maneira:

Ensino técnico – 63.678 vagas, distribuídas em: 204 Escolas Técnicas (ETCs) distribuídas por 152 municípios paulistas, 87 classes descentralizadas (que funcionam em parceria com prefeituras ou empresas, sob a administração de uma ETEC), 105 escolas estaduais (através de convênio firmado com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) e 21 Centros Educacionais unificados da cidade de São Paulo (através de convênio firmado com a Prefeitura da Capital). São oferecidos 121 cursos técnicos para os setores Industrial, Agropecuário e de Serviços e 22 cursos integrados ao Ensino Médio;

Ensino tecnológico – 11.895 vagas, distribuídas em 62 cursos de graduação tecnológica em 55 diferentes FATECs, por todo o estado de São Paulo.

## **A busca por uma identidade própria**

Os cursos das FATECs, no início, sofreram vários tipos de preconceitos, por parte: da população, em geral, que não sabia o que era um curso de tecnologia; das famílias, que tinham em seus filhos a primeira geração que conseguia entrar em uma faculdade, e estes deveriam obter o título de “doutor”, ou melhor de engenheiro; de outras instituições de ensino, que chegaram a não aceitar os alunos formados em tecnologia em seus programas de pós-graduação, ou que defendiam a transformação dos cursos de tecnologia em engenharia aplicada.

Uma das razões de não se entender os cursos de tecnologia, considerando-os de menor importância, é que eles têm uma duração inferior ao de outros cursos de graduação, entre 2,5 a 3,5 anos, embora a sua carga horária total não seja tão inferior aos demais, fato este que não é devidamente divulgado.

Um curso de tecnologia deve ter pelo menos 2.400 horas (valor atual determinado no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia), sendo que, já em 1974, pouco depois da oficialização do nome FATEC-SP, o Curso de Tecnologia em Construção Civil, na modalidade de Edifícios, teve seu conteúdo aprovado, através de Decreto específico, com 2.574 horas totais.

O que acontece é que os cursos da FATEC-SP sempre foram muito densos, há muitas aulas por dia, o que viabiliza que a carga horária total seja ministrada em menor tempo. Apenas para se ter uma noção, a grade horária atual possui, para o período diurno, espaço para 6 horas-aula diárias, e a do período noturno para 5 horas-aula diárias, e o sábado em turno integral.

Os cursos de tecnologia foram concebidos com matérias trimestrais, corridas, acabava um período e em seguida o próximo era iniciado, não se pensavam em férias longas. Esta maneira de trabalho foi um problema, inclusive para a contratação de professores, conforme explica Octanny Silveira da Mota<sup>3</sup>:

Havia a ideia de que temos excesso de férias no Brasil. Então os cursos não foram estruturados como cursos semestrais, mas trimestrais. Isso obrigava a trabalhar em janeiro, fevereiro, e não conseguimos alguns professores, que gostaríamos de levar para a Fatec, porque eles não concordaram com o esquema de trabalho. (idem, pp. 140-141).

A solução foi implantar um curso quadrimestral. Tal característica durou até 1979, quando ocorreu uma grande greve de alunos. Nesta ocasião os cursos se tornaram semestrais, e as férias escolares passaram a ser coincidentes com as demais instituições de ensino do Estado de São Paulo, ou seja, os cursos de tecnologia passaram a ter a mesma característica formal de outros cursos de graduação.

Porém, um dos resultados desta greve, talvez o mais importante na tentativa de eliminarem os preconceitos sobre os profissionais formados, foi a alteração do nome dos cursos oferecidos nas FATECs, que antes eram cursos de Técnico de Nível Superior, para Tecnólogo. Elias Horani<sup>4</sup> explica bem tal situação:

Em 1979, tivemos uma grande greve de alunos por causa da insatisfação com relação à busca do mercado, do *status* do tec-

---

<sup>3</sup> Octanny Silveira da Mota, quando foi criado o CEET, tornou-se o seu primeiro Superintendente.

<sup>4</sup> Elias Horani foi Diretor Superintendente do CEETEPS, 1992 a 1996.

nólogo, não tanto pela sua qualificação profissional e competência, mas pela posição social. Os alunos se rebelaram e nós resolvemos as coisas de maneira relativamente simples. Com a primeira rebelião dos alunos, nós mudamos o nome do curso de Técnico de Nível Superior para Tecnólogo, já que Técnico de Nível Superior se confundia com Técnico de Nível Médio. É um curso técnico, mas essa preocupação é irrelevante, porque técnico é o engenheiro, técnico é o médico. Mas isso faz parte da cultura credencialista brasileira. Temos de ser realistas. Mudamos o nome para Tecnólogo e se resolveu o problema. Não foi mexido um item do currículo. Houve uma briga porque o Conselho Federal de Educação inicialmente não queria aceitar esse nome. (idem, p. 428).

Ainda no tocante ao preconceito sofrido pelos alunos da FATEC, muitos não eram aceitos em cursos de pós-graduação. Sobre a aceitação nos cursos de pós-graduação, em especial aqueles oferecidos pela Escola Politécnica da USP, José Augusto Marins afirma que:

Não são aceitos porque os currículos de formação são diferentes e, também por que nós, no Brasil, somos rígidos. Essa rigidez deriva da herança portuguesa, de sermos sempre cartoriais e também do fato de os recursos serem limitados. Estes, assim, são empregados na direção da maior eficiência, quer dizer, na direção daqueles que têm uma formação mais adequada para fazer a pós-graduação. (idem, pp. 191-192).

Na verdade, ao se analisar friamente e sob uma ótica atual a afirmação apresentada acima, algumas conclusões interessantes podem ser tiradas, e todas elas com certo viés de preconceito.

Como que um aluno não é aceito em um curso de pós-graduação de determinada instituição, se o currículo de formação da graduação daquele aluno é diferente do existente na instituição pleiteada? É comum ver engenheiros cursando mestrado ou doutorado em programas de curso de arquitetura e vice-versa. Um outro exemplo emblemático, é que no Brasil não existe graduação em Ergonomia, mas existe o mestrado, onde são aceitos engenheiros (de qualquer modalidade), arquitetos, designers, fisioterapeutas, médicos e enfermeiros; este leque de profissionais é o mais amplo possível, e não há correlação entre as graduações cursadas. O que acontecia

era que o curso de tecnologia era visto, por alguns, como menor, o que se percebe ao observar a frase: “Estes (os recursos), assim, são empregados na direção da maior eficiência [...]”. Infelizmente, estas pessoas estavam em posição de veto em algumas situações e em cargos de comando.

E, sobre a tentativa de transformar a Fatec em mais uma escola de engenharia no estado de São Paulo, por diversas instâncias, instituições e pessoas ao longo do tempo, Octávio Gaspar de Souza Ricardo<sup>5</sup> explica este assunto da seguinte maneira:

Desde o início, não faltaram as tentativas de transformar a Fatec em escola de engenharia. Seria um caminho curto para chegar lá. Interessava aos alunos, aos professores e, certos momentos à própria UNESP. Felizmente os objetivos originais têm-se mostrados sólidos e vêm vencendo as dificuldades. Parece-me que hoje todo o corpo docente e discente acha-se mais seguro de seus objetivos, assim como a direção da universidade.

A Fatec não é a escola para quem quer ser engenheiro, e dá um passo a menos. A sua finalidade essencial é abrir uma possibilidade para quem quer dar um passo a mais, para aqueles que estão bloqueados pelas circunstâncias. Uma porta lhes é aberta. (idem, p. 124).

Além do preconceito, outra barreira que teve de ser vencida, na busca de uma trajetória própria, foi desvincular a história da FATEC com a da Escola Politécnica. Afinal, menos de dez anos separaram a ocupação do campus por estas duas instituições. Muitos não entendiam como era possível um outro curso, que não o de engenharia, ocupar as instalações da POLI, que era um marco tradicional na cidade de São Paulo.

Alunos relatavam que, ao explicar onde estudavam, ouviam como resposta: “Ah, lá na POLI”. Sem dúvida nenhuma era necessário criar referências próprias. Faz-se tal afirmação, uma vez que os edifícios existentes no campus, tem um caráter de monumentalidade e:

---

<sup>5</sup> Octávio Gaspar de Souza Ricardo foi membro do Conselho da Fapesp, do CEE, da Comissão para Criação do CEETEPS, do Conselho Deliberativo do CEETEPS de 1969 a 1973, e 1974 a 1978.

O *monumento* tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos. (LE GOFF, 2010, p. 526).

Foi um desafio, pois naquela época todos os edifícios do campus remetiam à Escola Politécnica, não apenas por ter abrigado seus cursos e laboratórios, mas também por homenagear antigos professores, que foram destaque em suas áreas de atuação. Os edifícios “monumentos”, construídos para abrigar a Politécnica e que hoje fazem parte do campus que abriga o CEETEPS, a FATEC-SP e a ETEC São Paulo, são: Paula Souza (de 1899, ocupado pela administração do CEETEPS), Oscar Machado (de 1928, ocupado pela administração do CEETEPS e pela FATEC-SP), Santhiago (de 1945, ocupado pela FATEC-SP), Francisco Maffei (de 1949, ocupado pela FATEC-SP e pela ETEC), Ary Torres (de 1938, ocupado pela ETEC) e Hipólito Pujol (de 1938, ocupado pela ETEC).

No início dos anos 90, o campus da FATEC-SP sofreu uma remodelação, as edificações sem valor arquitetônico significativo, os galpões denominados Alas, foram demolidos. Em seu lugar foram construídos os Blocos A, B e C<sup>6</sup>, para abrigar a grande quantidade de alunos que ingressava nos cursos já existentes e nos novos. Com estes edifícios foram criadas novas salas de aulas, salas auditórios, laboratórios, salas para professores e departamentos, além do anfiteatro.

Inicialmente o anfiteatro não recebeu qualquer nome significativo, porém após a morte do Professor Wladimir Anversa o auditório foi renomeado para homenageá-lo. O Prof. Wladimir foi um dos primeiros professores do FATEC-SP, contratado em 1971 como professor associado, na disciplina prática de construções civis, ele foi o autor dos projetos dos novos edifícios do campus. Com esta homenagem criou-se um marco onde estão presentes referências próprias da FATEC-SP.

---

<sup>6</sup> O Bloco A foi inaugurado em 1991 e os Blocos B e C em 1995.

Com tudo o que foi exposto anteriormente, com o passar do tempo, depois que várias turmas se formaram, e os profissionais foram absorvidos pelo mercado de trabalho, é que foi possível criar uma identidade própria, não apenas da FATEC-SP, mas também do curso de Edifícios, o que foi fundamental para a consolidação desta Instituição de Ensino: 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. (idem, p. 469).

## O curso de Edifícios

Quando da criação da FATEC-SP, foram criados cursos de tecnologia nas áreas de mecânica e construção civil. O foco principal deste trabalho é a modalidade Edifícios, da Construção Civil. Atualmente, as disciplinas profissionalizantes, deste curso, são de responsabilidade do Departamento de Edifícios.

Nem sempre foi assim, na época da criação da FATEC-SP, a escola era muito pequena, e possuía uma estrutura muito enxuta. No início foram contratados apenas 28 professores, e não havia a divisão da escola em Departamentos. Os professores mais antigos da casa contam que, havia apenas uma sala para os professores, onde todos se reuniam, conversavam, tomavam café, enfim, se conheciam.

Hoje isso é inimaginável, não há apenas os cinco cursos originariamente oferecidos, a FATEC-SP cresceu, agora são 12 cursos de graduação, oferecidos em mais de um turno, pós-graduação lato sensu e curso de especialização. Para atender a todos há dez Departamentos, nove seções técnicas e/ou administrativas, uma biblioteca e cerca de quarenta laboratórios.

Porém, várias coisas se mantiveram, uma delas é a estrutura curricular dos cursos de tecnologia oferecidos. Estes cursos, geralmente, são compostos por cerca de: 70% de disciplinas profissionalizantes e 30% de disciplinas básicas (científicas e/ou de caráter humanístico e formativas).

A estrutura do curso de Edifícios não é muito diferente disto, atualmente, as disciplinas oferecidas aos alunos são as seguintes: por-

tuguês (PORT), cálculo (CALC I e II), física (FIS I e II), humanidades (HUM), eletrotécnica (ELETRO I e II), relações humanas (RHDT), resistência dos materiais (RES I e II), estatística (ESTAT I), instalações prediais (IP I a III), topografia (TOP I), materiais de construção civil (MCC I a III), desenho técnico (DTCV), desenho de construção civil (DCC I a IV), estruturas (ESTRUT I a III), construções civis (PCC I a IV) e planejamento de construção civil (PLCC I e II).

As disciplinas de caráter profissionalizantes, e que estão sob a responsabilidade do Departamento de Edifícios, são: instalações prediais (IP III), materiais de construção civil (MCC I a III), desenho técnico (DTCV), desenho de construção civil (DCC I a IV), estruturas (ESTRUT I a III), construções civis (PCC I a IV) e planejamento de construção civil (PLCC I e II).

A duração do curso é de três anos, a carga horária total é de 2880 horas-aula (que equivalem a 2400 horas), distribuídas semestralmente da seguinte maneira: 1º semestre com 460 horas-aula, 2º semestre com 400 horas-aula, 3º semestre com 520 horas-aula, 4º semestre com 500 horas-aula, 5º semestre com 520 horas-aula e 6º semestre com 480 horas-aula.

Embora a estrutura do curso não tenha sofrido modificações significativas desde a sua criação, os professores com o apoio do Departamento de Edifícios incorporaram novos conteúdos no escopo das disciplinas e viabilizaram atividades de caráter diferenciado, de modo a trazer à tona discussões e conceitos novos, referentes tanto a mudança como ao crescimento, respectivamente, que a tecnologia e o Brasil sofreram ao longo destes últimos quarenta anos.

Quanto à iniciativa dos professores e do Departamento de Edifícios em apresentar novos conhecimentos aos alunos, tanto em suas disciplinas regulares, quanto em atividades diferenciadas, várias exemplos podem ser citados.

Em 1978, um dos itens do conteúdo programático da Disciplina Desenho de Construções Civis III, era: “execução do desenho no futuro por meios cibernéticos”. Não se sabe exatamente o que isso significava, mas havia claramente a intenção de incorporar “novidades” ou, quem sabe, a possibilidade de novas tecnologias ao

desenho. Acredita-se que os “meios cibernéticos” apresentados não tenham passado da teoria, porque na prática, naquele mesmo ano, na Disciplina Desenho de Construções Cíveis II ainda havia um tópico denominado “uso da tinta”, ou seja, o desenho executado a nanquim.

A partir do início da década de 90 as disciplinas do Departamento de Edifícios passaram a incorporar, de forma gradativa, o uso do computador.

O começo se deu em 1990, através do oferecimento de disciplinas suplementares de CAD, onde o ensino básico desta ferramenta era oferecido, não apenas para os alunos do curso de Edifícios, mas para todos alunos de cursos de tecnologia que tivessem no desenho técnico a sua forma de representação.

Nas primeiras turmas, das disciplinas suplementares de CAD, o software adotado era o PROCAD, naquela ocasião este foi o sistema CAD adquirido pela FATEC-SP. Em pouco tempo, na FATEC-SP, o software PROCAD foi substituído pelo AutoCAD. Este software vem sendo utilizado desde então, em suas diversas versões e atualizações. Há questão de dois anos, o CEETEPS firmou um grande acordo com a Autodesk (fabricante do software AutoCAD e de vários outros programas líderes de mercado, no segmento de desenho, projeto e maquete eletrônica) que disponibilizou, para as unidades de ensino do CEETEPS, os programas completos para serem instalados nos laboratórios, e senhas de acesso para professores e alunos utilizarem as versões educacionais dos mesmos programas.

Em 1993, outra disciplina suplementar passou a ser oferecida pelo Departamento de Edifícios, denominada Sistema AutoCAD – Funções Avançadas. Esta disciplina também poderia ser cursada tanto por alunos do curso de Edifícios como de outros cursos de tecnologia, que utilizassem o desenho técnico como a sua forma de representação, o pré-requisito necessário era ter cursado a disciplina suplementar de CAD. Nas funções avançadas os alunos aprendiam a customizar o sistema CAD e a utilizar as ferramentas 3D. Naquela época, este tipo de curso não era comum, os alunos foram muito valorizados pelo mercado de trabalho.

As duas disciplinas suplementares de CAD foram extintas em 1997, por dois motivos. O primeiro deles é que o CAD passou

a fazer parte do conteúdo das disciplinas obrigatórias do curso de Edifícios, Desenho da Construção Civil (DCC I a IV), sendo implantado no primeiro módulo (DCC I) em 1992, e a cada semestre subsequente nos demais. O segundo motivo foi que, pouco depois do Departamento de Edifícios, os outros departamentos também passaram a incorporar o CAD em suas disciplinas.

A disciplina Estruturas I também foi pioneira no uso do computador, no início dos anos 90, em algumas aulas, já utilizava o software SISTRUT para o cálculo estrutural de lajes e vigas.

Hoje em dia, praticamente todas as disciplinas profissionalizantes de Departamento de Edifícios utilizam corriqueiramente computadores e softwares específicos de: desenho, maquete eletrônica, cálculo estrutural, gerenciamento de projetos, entre outros. Sobre as atividades diferenciadas promovidas pelo Departamento de Edifícios também podem ser citadas várias.

Em 1991, o Departamento de Edifícios organizou um Seminário com o tema: “Ensino de CAD na Educação Tecnológica”, participaram deste evento professores de outros departamentos da FATEC-SP, de outras FATECs e de escolas técnicas do CEETEPS, além de alguns professores da UNESP. Com o início da difusão do CAD no Brasil era necessário discutir como deveria se dar o ensino desta ferramenta.

A partir de 1992, o Departamento de Edifícios passou a promover as EXPO-EDIFs, eventos anuais em parceria com as Semanas de Tecnologia. A Semana de Tecnologia era um evento maior promovido pela FATEC-SP, onde haviam palestras técnicas de diversas áreas. Já, a EXPO-EDIF foi uma novidade na época, empresas foram convidadas para expor seus produtos (sempre da área de construção civil) e demonstrar novos métodos construtivos. Ambos eventos cresceram e hoje a FATEC-SP, anualmente, promove o Congresso de Tecnologia, no mês de outubro, este ano será a sua 14<sup>a</sup>. edição. A exposição tecnológica passou a englobar empresas correlatas a todos os cursos oferecidos na FATEC-SP, e não apenas aqueles de construção civil.

As iniciativas, descritas acima, permitiram que os alunos fossem capacitados em várias novas tecnologias disponíveis na área da

construção civil, e quando a capacitação não era possível, os alunos, pelo menos, tomavam conhecimento de sua existência. Com isso, os tecnólogos em Construção Civil, na modalidade Edifícios, formados pela FATEC-SP, foram favorecidos e bem aceitos no mercado de trabalho, durante toda a trajetória desta escola.

Embora o curso de Edifícios tenha sido reconhecido pelo mercado de trabalho, algumas resoluções governamentais pareceram não levar essa história em conta.

A FATEC-SP não foi ouvida quando, em 2006, o Ministério da Educação lançou o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, com o intuito de padronizar estes cursos em todo território nacional.

Os cursos de tecnologia da FATEC-SP, naquela ocasião, já tinham quase quarenta anos, será que não teriam alguma contribuição a dar? Será que, para os novos cursos, os percalços não poderiam ser minimizados e os acertos maximizados?

O Ministério da Educação, entre muitos, apresentou três cursos: Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios, Curso Superior de Tecnologia em Controle de Obras e Curso Superior de Tecnologia em Material de Construção. Nenhum deles possui o mesmo perfil do curso de Tecnologia em Construção Civil, modalidade Edifícios da FATEC-SP, porém todos têm alguma semelhança, as atribuições originais foram distribuídas entre os três cursos.

Não houve sequer uma preocupação em preservar um nome já existente, Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios (nomenclatura do Ministério da Educação) é muito parecido com curso de Tecnologia em Construção Civil, modalidade Edifícios (nomenclatura da FATEC-SP). Como o perfil dos profissionais formados nos dois cursos é diferente, pelo menos no estado de São Paulo, onde a FATEC-SP já possui tradição, isso pode gerar uma certa confusão, e até mesmo frustrações por parte dos alunos, que podem buscar um curso e se matricular em outro.

Mesmo no âmbito do CEETEPS, os novos cursos de tecnologia em Construção Civil não seguem o modelo daqueles oferecidos na FATEC-SP. Como são cursos novos, foi adotada a padronização

contida no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. É muito estranho uma mesma entidade oferecer cursos com nomes tão semelhantes, mas com perfis diferentes.

Outra questão a ser considerada na formação dos tecnólogos, é o tipo de professor que é contratado pela instituição de ensino, principalmente para as disciplinas profissionalizantes. Ao longo do tempo, o perfil dos professores foi mudando, sobretudo devido a políticas institucionais adotadas pelos gestores, tanto da FATEC-SP como do CEETEPS.

Quando da criação do CEETEPS e das primeiras FATECs, havia incentivos e políticas institucionais para a contratação de professores que atuassem no mercado, e ao mesmo tempo ministrassem as aulas das disciplinas profissionalizantes.

Octanny Silveira da Mota, ao ser questionado sobre qual era o sistema e a filosofia de recrutamento dos primeiros professores da FATEC, afirma:

A ideia que se tinha na época era a de que o professor da Fatec tinha de ser um pouco diferente do professor comum, no sentido de que, tanto quanto possível, ele não deveria ser só professor. Deveria ser um profissional, alguém que estivesse exercendo a sua profissão e se dispusesse a ministrar aulas. Que tivesse formação para isso, mas não fosse exclusivamente um professor, a não ser naquelas matérias básicas, naturalmente: física, matemática etc. (MOTOYAMA, 1995, p. 140).

Talvez, a primeira grande mudança nesta direção tenha acontecido no final dos anos 80, quando a FATEC-SP, de uma só vez, contratou, em jornada integral, como professores auxiliares, um certo número de tecnólogos que tinham acabado de se formar. Apenas para citar o exemplo do Departamento de Edifícios, foram contratados cerca de oito professores auxiliares. Eles, no início, não podiam ministrar aulas, foram contratados para apoiarem os professores em hora-aula, desenvolver material didático, e realizar pesquisa. A implantação da informática, como já exposto anteriormente, nas diversas disciplinas profissionalizantes, só foi possível com o trabalho daqueles profissionais.

Também, foram importantes quando da aprovação da LDB (Lei das diretrizes e bases da educação nacional), de 1996. Nesta lei foi determinado que pelo menos um terço dos professores do ensino superior, de uma instituição de ensino, deveriam ter titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. Aqueles professores, por estarem em jornada, puderam entrar em programas de pós-graduação, para atender as deliberações da LDB.

As FATECs, de um modo geral, privilegiavam os professores que atuavam no mercado, e naquela época o mercado também não exigia titulação de pós-graduação, por este motivo estavam aquém em número de professores com titulação.

Para atender a legislação federal, os professores das FATECs foram incentivados a complementar a sua formação acadêmica. Além disso, o CEETEPS firmou um convênio com a Escola Politécnica da USP para viabilizar o acesso dos professores das FATECs, ao programa de mestrado daquela escola. Cinquenta funcionários (na maioria professores, e alguns auxiliares docentes) participaram do convênio, na Engenharia de Produção. Do Departamento de Edifícios, cerca de seis professores participaram deste convênio e obtiveram a titulação de mestre.

Hoje, o Departamento de Edifícios conta com vinte e quatro professores, destes apenas oito professores possuem somente a graduação (em engenharia civil, arquitetura ou tecnologia), treze professores possuem o título de mestre (em engenharia civil e de produção, em arquitetura e urbanismo ou tecnologia nuclear), e dois professores contam com o título de doutor (em engenharia civil ou de produção). Do total de professores, catorze encontram-se em regime de jornada (RJI ou JTI) e os demais estão alocados no regime de hora-aula.

Como política institucional, conforme o Regimento Unificado das FATECS de 2006, o CEETEPS privilegia a contratação de professores com pós graduação, as exigências apresentadas são nos artigos 61 e 62, para as disciplinas básicas e profissionalizantes, respectivamente.

Para as disciplinas básicas são aceitos professores com mestrado ou doutorado, ou com título de especialização na área da

disciplina, e neste caso devem comprovar pelo menos três anos de experiência docente ou profissional, na mesma área. Caso nenhum candidato apresente a titulação necessária, em caráter excepcional, é permitida a contratação, por tempo determinado (até um ano), desde que se apresente autorização expressa da direção, acompanhada de demonstrativo da não existência de interessados qualificados.

No caso das disciplinas profissionalizantes, são aceitos professores com mestrado ou doutorado, ou com título de especialização na área da disciplina, e neste caso devem comprovar pelo menos três anos de experiência docente ou profissional, na mesma área. Também são aceitos professores que possuem apenas a graduação na área da disciplina, e neste caso devem comprovar pelo menos cinco anos de experiência docente ou profissional, na mesma área.

## Considerações finais

O ensino profissionalizante na área de Construção Civil, no estado de São Paulo, teve suas origens no século XIX, com o oferecimento de cursos de engenharia e cursos técnicos de nível médio. E os cursos de tecnologia, no Brasil, foram criados quase cem anos depois.

Os cursos de tecnologia, hoje, com mais de quarenta anos de existência, vieram preencher uma lacuna do mercado produtivo, ao fazer a ligação entre os dois extremos da produção e ao formar rapidamente profissionais altamente qualificados para exercer suas atividades.

O Curso Superior de Tecnologia em Construção Civil, na modalidade Edifícios, da FATEC-SP, sofreu alterações significativas ao longo de sua trajetória, sempre com o foco principal em seus alunos e na qualidade do ensino oferecido, sem no entanto alterar a sua filosofia.

O perfil dos alunos formados é bem aceito no mercado de trabalho, em 2010 foi realizada uma pesquisa, e foi constatado que a empregabilidade dos alunos do curso de Edifícios da FATEC-SP era de 97,1% (<http://noticias.r7.com/educacao/noticias/faculdades-publicas-de-tecnologia-em-sp-tem-93-dos-alunos-empregados-20110517.html>).

Percebe-se que os preconceitos iniciais foram rompidos, referentes à aceitação dos cursos de tecnologia, no entanto há uma nova barreira que se apresenta, o curso de Edifícios tem sido deixado à parte na formação dos novos cursos superiores de tecnologia em Construção Civil. Os percalços já sofridos e as vitórias conseguidas poderiam servir de exemplo e evitar desgastes desnecessários, na busca de um ensino superior de qualidade, que é o anseio de todos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 28 mai. 2012.
- FICHER, Sylvia. **Os arquitetos da Poli: Ensino e profissão em São Paulo**. São Paulo: Fapesp: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.
- GITAHY, Maria Lucia Caira. Qualificação e urbanização em São Paulo: A experiência do Liceu de Artes e Ofícios (1873-1934). In: RIBEIRO, Maria Alice Rosa. **Trabalhadores urbanos e ensino profissional**. 2ª. edição. Campinas: Editora da UNICAMP, 1986.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5ª. edição. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica, 2010.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal & ALVES, Júlia Falivene (org.). **Escolas profissionais públicas do Estado de São Paulo: Uma história em imagens (Álbum fotográfico)**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2002.
- MOTOYAMA, Shozo Org. **Educação técnica e tecnológica em questão – 25 anos de CEETEPS: Uma História vivida**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: CEETEPS, 1995.
- SÃO PAULO. Decreto-lei de 6 de outubro de 1969. Cria como entidade autárquica, o Centro de Educação Tecnológica de São Paulo e da

providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Poder Executivo, São Paulo, SP, 6 out. 1969.

SÃO PAULO. Deliberação CEETEPS-7, de 15 de dezembro de 2006. Aprova o regimento unificado das Faculdades de Tecnologia do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Poder Executivo, São Paulo, SP, 19 dez. 2006. Disponível em: <<http://www.fatecsp.br/paginas/regimento.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2012.

### **Sites consultados:**

<http://noticias.r7.com/educacao/noticias/faculdades-publicas-de-tecnologia-em-sp-tem-93-dos-alunos-empregados-20110517.html>

<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br>

<http://www.fatecsp.br>

<http://www.mackenzie.br/historico1.html>

[http://www.senai.br/br/institucional/snai\\_his.aspx](http://www.senai.br/br/institucional/snai_his.aspx)

<http://www3.poli.usp.br/pt/a-poli/historia/historia-da-poli.html>

# O TRABALHO DE LABORATÓRIO DE CURRÍCULO DO CENTRO PAULA SOUZA: HISTÓRICO E ORGANIZAÇÃO

**Fernanda Mello Demai<sup>1</sup>**

Unidade de Ensino Médio e Técnico

---

Este trabalho, inserido no eixo temático “Currículos, Memória e Formação de Profissionais Técnicos e Tecnológicos”, objetiva socializar as principais concepções e práticas de elaboração e de reelaboração curricular do Centro Paula Souza (CPS), tendo em vista a necessária adequação dos cursos técnicos e tecnológicos às demandas socioprofissionais e políticas, de acordo com sua historicidade.

Traz-se uma síntese histórica, metodológica e organizacional do trabalho de elaboração, de reelaboração, de implantação e de pesquisa na área curricular, de responsabilidade de um departamento especialmente criado e designado para tais tarefas: o Grupo de Formulação e Análises Curriculares (Gfac), da Unidade de Ensino Médio e Técnico (Cetec).

A Educação Profissional (EP), circunscrita às Ciências Humanas - Educação Geral-, é entendida como a formação que visa à cons-

---

<sup>1</sup> Mestre em Linguística (Lexicologia e Terminologia); Doutoranda em Filologia e Língua Portuguesa (terminologia da Educação do Campo); Diretor de Departamento – Grupo de Formulação e Análises Curriculares – Centro Paula Souza; professora de Língua Portuguesa, Lexicologia e Terminologia.

tuição de um rol de conhecimentos técnico-científicos e éticos, com o desenvolvimento de competências e habilidades para o trabalho.

A concepção de currículo escolar em EP, neste início de século XXI, no CPS, pode ser definida basicamente como a sistematização e o desenvolvimento de perfis profissionais, de atribuições, de atividades, de competências, de habilidades e de bases tecnológicas, organizados em componentes curriculares, a fim de atender objetivos bem delimitados.

Temos outras definições de currículo escolar que pautam nosso trabalho no Centro Paula Souza:

### **currículo escolar (1)**

Sistematização dos conteúdos educativos planejados para um curso ou disciplina, que visa à orientação das práticas pedagógicas e administrativas da escola, de acordo com as filosofias subjacentes a determinadas concepções de ensino, de educação, de História e de cultura, elaborada conforme leis e diretrizes oficiais. (definição nossa)

### **currículo escolar (2)**

Programação total ou parcial de um curso ou de matéria a ser examinada (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2001, p. 894)

### **currículo escolar (3)**

[Antes das propostas de reformulação curricular instituídas pelo Centro Paula Souza a partir de 1989, o currículo era encarado como] “apenas um plano formal que atende às leis, decretos, pareceres e deliberações”. Na gestão da então chamada CESG – Coordenadoria de Ensino de 2º grau - de 1987 a 1992 –, a tônica era a de levar em conta as relações sociais e do mundo do trabalho, além do detalhamento dos “conteúdos” de cada disciplina. Nas palavras de seu próprio coordenador, o Prof. Almério Melquíades de Araújo,

“Acreditávamos, porém, que a vida do currículo, que é mais sentida pelo aluno nas suas relações na escola e que também se refletirá nas suas relações sociais de trabalho, depende não só dos conteúdos e estratégias de ensino, mas, principalmente, das relações sociais na escola, que expressarão seus compromissos éticos e sociais.” (ARAÚJO, 1995, p. 78).

## currículo escolar (4)

O currículo deverá difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, o respeito ao bem comum, à ordem democrática e preparando para o trabalho.

A elaboração ou a reelaboração curricular dará atendimento ao proposto pelos doze eixos tecnológicos, ou seja, as denominações apresentadas pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Para dar atendimento às peculiaridades regionais, serão organizados currículos com diferentes linhas formativas.

Serão, também, elaborados cursos de Especialização Profissional Técnica, de acordo com os itinerários formativos intencionalmente planejados pelas Unidades de Ensino que oferecem o curso ao qual a Especialização esteja vinculada. (Grupo de Formulações e Análises Curriculares/ Unidade de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza. Organização: MARTINS, Soely Faria, 2011)

Podemos sintetizar a concepção de currículo no Grupo de Formulação e Análises Curriculares, com foco em Educação Profissional:

**CURRÍCULO** (currículo formal + currículo oculto) = atores educacionais + cultura (multiculturalidade) + sociedade + ideologia + História + política + Ciência + Tecnologia + leis e diretrizes curriculares oficiais + instituições + espaços não formais + crítica/ questionamento + conhecimento de vida (extraescolar) + conhecimento escolar + criação de identidade pessoal, cívica, cognitiva, afetiva e profissional + criação de autonomia + avaliação formativa

Figura 1 – Perspectiva curricular no Centro Paula Souza. Fonte: a autora, 2012.

Atualmente considerar as relações entre currículo e cultura é primordial, não obstante a importância do conhecimento escolar (científico, tecnológico).

No Centro Paula Souza, a importância dos aspectos culturais no currículo é manifestada na Educação por Projetos, na organização da Feira Tecnológica do Centro Paula Souza (com projetos interdisciplinares), nos trabalhos de conclusão de curso obrigatórios, no aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores e na própria educação por competências profissionais, cuja ênfase é a atuação profissional para a solução de problemas reais do mundo do trabalho e da vida do cidadão, ancorada historicamente, socialmente e politicamente, ou seja, contextualizada, com vistas à eficiência e à eficácia da Educação Escolar e ao desenvolvimento da autonomia do educando. A cultura é o fator comum entre sociedade, ideologia, História e conhecimento. O currículo deve ser analisado, planejado, desenvolvido e avaliado em uma perspectiva multicultural e interdisciplinar, evitando-se a fragmentação e a descontextualização de conhecimento, a criação aleatória de componentes curriculares, a avaliação puramente somativa, classificatória e meritocrática – e, por conseguinte, a exclusão e a ineficácia da Educação Escolar.

A transformação da realidade, da sociedade, e uma atuação ética, consciente, crítica e produtiva no mundo profissional, nos mais diversos campos, é o objetivo-síntese da área curricular no Centro Paula Souza.

Para essa transformação, os próprios currículos devem ser modificados e criticados, questionados, tornando-se alvos de reflexões, análises e reformulações constantes, como o centro da tensão que se instaura entre políticas oficiais, pesquisas independentes e as demandas da sociedade. O Gfac é o grupo técnico-pedagógico do Centro Paula Souza com a função catalisadora dessa necessária autocrítica e reflexão.

O Gfac também prima pela valorização positiva do currículo oculto, que pode ser entendido, entre outras acepções, como as relações sociais implícitas no ambiente escolar, que, logicamente, envolvem ideologia e cultura. O currículo oculto é a trajetória que não está explícita na construção do conhecimento escolar. Cremos

que as relações implícitas têm lugar no desenvolvimento de projetos em equipe, na socialização nas práticas escolares, no estabelecimento dos objetivos do ensino e da avaliação – dessa forma, julgamos que a socialização nas escolas deve ser voltada ao desenvolvimento da ética, da cidadania, do respeito interpessoal, das boas relações no trabalho e da cooperação, o que, sem dúvida, subsidia o currículo oficial e o conhecimento escolar.

Visando à coerência com a educação por competências, o Centro Paula Souza desenvolve e aplica um sistema avaliativo por menções, não numérico, pelo qual é avaliado o processo de ensino e o processo de aprendizagem, conforme o quadro que segue:

<b>Menção</b>	<b>Conceito</b>	<b>Definição Operacional</b>
<b>MB</b>	Muito Bom	O aluno obteve excelente desempenho no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.
<b>B</b>	Bom	O aluno obteve bom desempenho no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.
<b>R</b>	Regular	O aluno obteve desempenho regular no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.
<b>I</b>	Insatisfatório	O aluno obteve desempenho insatisfatório no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.

**Figura 2** – Quadro de menções do sistema de avaliação por competências. Fonte: CENTRO PAULA SOUZA/ Unidade de Ensino Médio e Técnico/ Grupo de Formulação e Análises Curriculares. Planos de curso das habilitações profissionais técnicas de nível médio. 2012.

A avaliação por menções é constante e progressiva e serve também às possibilidades de se realizar uma avaliação diagnóstica e uma recuperação progressiva e paralela. Esse tipo de avaliação não se dá unicamente no final do tempo escolar - módulo -, mas sim no decorrer da aprendizagem.

A avaliação, como o ensino, também por projetos, é de responsabilidade conjunta do professor e do aluno, constituindo-se em

avaliação formativa, desenvolvida em um itinerário formativo modular, no qual o aluno tem papel ativo nos processos de ensino e de aprendizagem, já que atuará em atividades de pesquisa, planejamento, execução e avaliação de projetos, de autoria única ou em equipes. Ou seja: o aluno participa e promove seu processo de avaliação, juntamente com o docente, com os colegas e, muitas vezes, mobilizando mais espaços que a sala de aula - toda a escola, os funcionários administrativos, a direção, os familiares, o entorno da escola, entre outros.

Desse modo, a avaliação é parte do currículo e não apenas uma verificação final de resultados - a avaliação é um instrumento de ensino e de aprendizagem, inclusive da aprendizagem da autonomia e da responsabilidade por parte do educando. Com certeza os alunos, mediante uma apresentação pública de um trabalho de conclusão de curso, ou de um projeto em um estande de uma feira tecnológica, trabalharão para o sucesso de sua pesquisa, de seu produto ou de seu invento e sentirá a necessidade de dedicação ao estudo e à atuação profissional.

A Unidade de Ensino Médio e Técnico é uma coordenadoria técnico-pedagógica que, entre outras frentes, promove atualização permanente de docentes e de funcionários administrativos das Unidades Escolares (Escolas Técnicas) e da própria Administração Central do Centro Paula Souza, com uma equipe especializada em Capacitação. O Gfac desenvolve e oferece capacitações específicas da área curricular, que versam, resumidamente, a respeito dos temas:

- História, conceitos e práticas curriculares;
- O currículo em Educação Profissional (objetivos, organização, fontes de consulta, legislação);
- Educação por Competências profissionais;
- Currículo e integração entre Ensino Técnico e Ensino Médio;
- Currículo em Educação Profissional e avaliação por competências;
- Currículo e disciplinas-projeto: trabalho de conclusão de curso; projetos interdisciplinares, exposição de trabalhos em seminários, feiras, congressos;

- Currículo, comunicação e cidadania: os componentes transversais Linguagem, Trabalho e Tecnologia, Inglês Instrumental, Espanhol Instrumental, Ética e Cidadania Organizacional, Gestão Ambiental, Empreendedorismo;
- Estudo e padronização da infraestrutura necessária ao desenvolvimento curricular;
- Estudo e padronização da titulação para docência.

Para Araújo (2012), a inovação curricular no Centro Paula Souza é promovida pela prática de desenvolvimento e implantação de currículos em parceria com o setor produtivo, a melhoria das condições e trabalho na escola e os processos de ensino e de aprendizagem com foco na problematização, bem como a atualização permanente de professores e o desenvolvimento de disciplinas-projeto, do ensino a distância, da intercomplementaridade, (desenvolvimento de currículos em instituições de ensino parceiras, com projeto pedagógico unificado) e da avaliação de competências.

A metodologia atualmente utilizada pelo Grupo de Formulação e Análises Curriculares (Gfac) parte primordialmente da pesquisa dos perfis e atribuições profissionais junto ao setor produtivo e na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) do Ministério do Trabalho - e também 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 (CNCT – MEC) 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.

Para a construção curricular, uma das principais fontes é também a descrição de cargos/ funções do próprio mercado de trabalho, representado pelas instituições parceiras, tanto públicas, como privadas.

Valendo-nos da citação de Deluiz (2001), indicamos os principais passos para a organização do currículo por competências:

- (1) investigação dos processos de trabalho para a identificação de perfis profissionais de conclusão;
  - (2) definição dos blocos de competências profissionais básicas, gerais e específicas relacionados aos perfis identificados;
  - (3) desenho da estrutura do currículo, em geral flexível e modularizado;
  - (4) definição dos itinerários profissionais com critérios de acesso aos módulos e ao curso;
  - (5) definição das estratégias de aprendizagem – prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada, processo centrado na aprendizagem do aluno, individualização dos percursos de formação, construção significativa do conhecimento, seleção de situações de aprendizagem baseadas na pedagogia de projetos e situações-problema;
  - (6) e definição do processo de avaliação da aprendizagem.
- (DELUIZ, 2001, p. 8)

Ainda de acordo com a autora, é necessário levar em conta aspectos concretos da implementação desses currículos por competências, para que esses passos não se tornem “vagos” e abstratos. (DELUIZ, 2001, p. 8).

Destacam-se alguns “princípios norteadores da educação profissional de nível técnico”, de acordo com a LDB, retomados pela Resolução CNE/ CEB 4/99, são,

1. “independência e articulação com o ensino médio”;
2. “respeito aos valores estéticos, políticos e éticos”;
3. “desenvolvimento de competências para a laboralidade”;
4. “flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização”;
5. “identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso”;
6. “atualização permanente dos cursos e currículos”;
7. “autonomia da escola em seu projeto pedagógico”.

A referida Resolução CNE/ CEB 4/99 foi em parte substituída em 2012, devido à instituição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, ainda em vias de homologação pelo sr. Ministro da Educação. Todavia, todos os documentos legais servem ao estudo histórico e retratam as concepções de uma época, mesmo quando revogados.

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.

No CPS, o trabalho na área curricular é denominado historicamente “Laboratório de Currículo” e é sistemático há mais de uma década.

Entendemos aqui por “Laboratório de Currículo” o processo e os produtos relativos à pesquisa, ao desenvolvimento, à implantação e à avaliação de currículos escolares pertinentes à Educação Profissional de nível técnico. Partimos da publicação da Lei 9394/96 e dos decretos federais que regulamentam e estabelecem diretrizes e bases da educação nacional.

Os currículos da educação profissional de nível técnico foram organizados primeiramente por áreas profissionais, contemplando as respectivas competências profissionais, segundo o modelo dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, de 2001. Foram, também, organizados cursos de especialização de nível técnico, vinculados a determinada habilitação profissional, para dar atendimento às demandas do mercado de trabalho.

O projeto vem sendo trabalhado até a presente data, sempre na tentativa de incluir em sua organização experiências que irão torná-lo cada vez mais eficiente e eficaz. Com a publicação do Parecer CNE/ CEB nº 11/ 2008 e da Resolução CNE/ CEB nº 03/ 2008 (sobre a instituição e a implantação do CNCT- MEC nas redes públicas e privadas de Educação Profissional), o projeto do “Laboratório de Currículo” teve que adequar todos os cursos às novas regulamentações. Em 2012, com a nova versão do Catálogo

Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio do MEC, essa legislação foi alterada (Resolução CNE/ CEB nº 4, de 6 de junho de 2012).

Para essa adequação ao novo paradigma de organização de cursos por eixos tecnológicos (e ruptura do paradigma da organização de cursos por áreas profissionais), o Gfac passou por uma reestruturação, a qual prevê atividades de uma equipe multidisciplinar organizada em dois eixos: administrativo-pedagógico e técnico-pedagógico.

Essa organização visa, principalmente:

- (a) dinamizar a elaboração e a implantação de currículos de habilitações e especializações técnicas dos diferentes eixos tecnológicos;
- (b) estruturar uma equipe multiespecializada na área de Currículo Escolar e com formação técnica e/ ou acadêmica compatível com as habilitações técnicas oferecidas e com os eixos tecnológicos;
- (c) atender demandas de elaboração, de reelaboração, de pesquisa, de publicação e de educação continuada na área curricular;
- (d) criar um processo de avaliação de competências, organizado por eixos tecnológicos;
- (e) dinamizar o mapeamento e a descrição da infraestrutura necessária ao oferecimento das habilitações técnicas;
- (f) atualizar constantemente a metodologia direcionada à construção dos currículos escolares;
- (g) socializar as práticas curriculares nos âmbitos intra e interinstitucional – objetivo para o qual este trabalho já é uma iniciativa.

As atribuições centrais do Grupo de Formulação e Análises Curriculares (doravante Gfac) foram definidas na Deliberação Ce-teps nº 3 de 2008:

**Artigo 38-B** – O Grupo de Formulação e de Análises Curriculares tem as seguintes atribuições:

I - desenvolver estudos e elaborar modelos de referência para os currículos;

- II - realizar estudos para a identificação, atualização dos perfis profissionais, em consonância com os diferentes setores produtivos e com o desenvolvimento social;
- III - adequar os cursos às diretrizes curriculares estabelecidas pelo conselho nacional de educação, às demandas sociais e dos setores produtivos;
- IV - elaborar matrizes curriculares organizadas em itinerários profissionais, promovendo a educação continuada;
- V - propiciar abertura de canais de comunicação com instituições diferenciadas para que todos possam a ser participantes da organização curricular;
- VI - pesquisar as competências, habilidades e aptidões exigidas pelas instituições públicas e privadas dos diferentes arranjos produtivos.

(CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. *Deliberação CEETEPS - 3, de 30-05-2008*. DOE. 31/05/2008, Seção I, p.35.)

Com a nova organização do Gfac, foram propostas as áreas:

## 1. Área Administrativo-Pedagógica

### 1.1 Gestão do Grupo de Formulação e Análises Curriculares

## 2. Área Técnico-Pedagógica

### 2.1. Coordenação de Eixo Tecnológico

### 2.2. Coordenação de Ensino Médio

### 2.3. Gestão do Catálogo de Requisitos de Titulação para Docência

### 2.4. Gestão da Implantação de Habilitações Técnicas

### 2.5. Atualização docente na área de Currículo Escolar

### 2.6. Padronização da Infraestrutura de Habilitações Técnicas

Detalhamos a seguir as atribuições específicas das áreas do Gfac, de acordo com essa nova proposta de organização:

## 1. Área Administrativo-Pedagógica

### 1.1 Gestão do Grupo de Formulação e de Análises Curriculares

- 1. Gerenciar os projetos de elaboração e de reelaboração curricular.

2. Executar a gestão legal da implantação e do oferecimento de habilitações técnicas, pesquisa e gestão de currículos em parceria.
3. Ser responsável pelo oferecimento de cursos de atualização, por publicações e por pesquisas na área curricular, de interesse do Centro Paula Souza e da Unidade de Ensino Médio e Técnico.
4. Coordenar grupos de elaboração e de atualização curricular, com foco nas habilitações técnicas organizadas em parceria com outras instituições.
5. Coordenar e organizar o trabalho de elaboração das sínteses de competências de todas as habilitações técnicas, destinadas à confecção dos históricos escolares dos alunos do Centro Paula Souza.
6. Coordenar e revisar as publicações técnicas na área curricular.
7. Organizar eventos de capacitação na área curricular.
8. Coordenar a implantação de novos cursos nas unidades escolares do Centro Paula Souza.

## **2. Área Técnico-Pedagógica**

### **2.1 Coordenação de Eixo Tecnológico**

1. Selecionar equipes de elaboração e de reelaboração curricular – Ensino Técnico, de acordo com critérios técnicos, pedagógicos e administrativos padronizados pelo Gfac.
2. Gerenciar o trabalho de equipes de elaboração e de reelaboração curricular – Ensino Técnico.
3. Pesquisar fontes, referências e o mercado de trabalho para a elaboração e para a reelaboração de currículos escolares em Educação Profissional – Ensino Técnico-, de acordo com as especificidades e legislação das áreas técnica e educacional (níveis federal e estadual).
4. Pesquisar e colaborar na padronização da infraestrutura necessária e bibliografia para o desenvolvimento das habilitações e especializações técnicas.

5. Pesquisar e sistematizar, juntamente com as equipes técnicas, as informações para o Catálogo de Requisitos de Titulação para Docência.
6. Divulgar às equipes informações e fontes bibliográficas.
7. Realizar pesquisa de demanda por elaboração de currículos e implantação de habilitações técnicas e cursos de especialização.
8. Participar do acompanhamento da implantação de novos cursos pelas Etecs e pelas classes descentralizadas.
9. Planejar a elaboração de cursos inéditos e a reformulação de cursos existentes, de acordo com as demandas, com as metas do Gfac e com as diretrizes da Unidade de Ensino Médio e Técnico.

## 2.2 Coordenação de Ensino Médio

1. Selecionar equipes de elaboração e de reelaboração curricular – Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio-, de acordo com critérios técnicos, pedagógicos e administrativos padronizados pelo Gfac.
2. Gerenciar o trabalho de equipes de elaboração e de reelaboração curricular - Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.
3. Pesquisar fontes bibliográficas para a elaboração e para a reelaboração de currículos escolares em Educação Profissional - Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, de acordo com as especificidades e legislação das áreas técnica e educacional (níveis federal e estadual).
4. Pesquisar e colaborar na padronização da infraestrutura necessária e bibliografia para o desenvolvimento de cursos - Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.
5. Pesquisar e sistematizar, juntamente com as equipes técnicas, as informações para o Catálogo de Requisitos de Titulação para Docência - Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.

6. Divulgar às equipes informações e fontes bibliográficas.
7. Participar do acompanhamento da implantação de novos cursos pelas Etecs e pelas classes descentralizadas – Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.

### **2.3 Gestão do Catálogo de Requisitos de Titulação para Docência**

1. Gerenciar e atualizar constantemente o Catálogo de Requisitos de Titulação para Docência, subsidiando:
  - a. os processos seletivos de docentes;
  - b. concursos para docentes para todos os componentes curriculares de todas as habilitações e especializações técnicas e do Ensino Médio;
  - c. a estruturação dos planos de curso organizados pelo Gfac.
2. Organizar e gerenciar equipes e comissões de especialistas para análise dos requisitos de titulação para docência.

### **2.4 Gestão da Implantação de Habilitações Técnicas**

1. Planejar e coordenar o acompanhamento da implantação de novos cursos nas unidades escolares do Centro Paula Souza.
2. Pesquisar e organizar metodologias para acompanhamento e avaliação dos currículos inéditos e dos currículos reelaborados.
3. Participar da pesquisa de demanda por novas habilitações e especializações técnicas.
4. Gerenciar o trabalho de equipes de acompanhamento da implantação de currículos.
5. Pesquisar e colaborar na padronização da infraestrutura necessária e bibliografia para o desenvolvimento de habilitações e especializações técnicas.
6. Pesquisar e sistematizar, juntamente com as equipes técnicas, as informações para o Catálogo de Requisitos de Titulação para Docência.

7. Gerar instrumentos de avaliação para subsidiar os processos de elaboração e de reelaboração curricular.

## **2.5 Atualização docente na área de Currículo Escolar**

1. Organizar capacitações na área de Currículo Escolar - Educação Profissional – Ensino Técnico e Ensino Médio.
2. Organizar capacitações relativas às especificidades da área profissional/ eixo tecnológico/ Ensino Médio.

## **2.6. Padronização da Infraestrutura de Habilitações Técnicas**

1. Elaborar e realizar padronização para os laboratórios e outros ambientes didáticos das diferentes habilitações profissionais e do Ensino Médio do Centro Paula Souza, visando:
  - a. padronização e especificação do tipo e quantidade necessária de instalações e equipamentos para o funcionamento dos laboratórios das habilitações profissionais e do Ensino Médio;
  - b. detalhamento das especificações dos equipamentos, de acordo com as solicitações da Unidade de Gestão Administrativa e Financeira (UGAF), para a abertura e realização de pregões e possibilidade de aquisição dos equipamentos;
  - c. complementação dos planos de curso das habilitações técnicas e do Ensino Médio.
2. Gerenciamento de equipes de professores especialistas dos eixos tecnológicos e do Ensino Médio.
  - a. Pesquisar e assessorar estudos e projetos curriculares.
  - b. Organizar reuniões, capacitações e orientações com a equipe de professores especialistas, para análise e elaboração das especificações dos equipamentos e espaços físicos adequados, assim como confecção dos leiautes junto com a equipe da Unidade de Infraestrutura (UIE).

São as seguintes as competências profissionais dos membros do Gfac:

1. Comunicar-se de forma eficiente, nos limites de atuação pertinentes ao eixo tecnológico, utilizando as terminologias técnicas e os modelos administrativo-pedagógicos (correspondências, formulários, planos de trabalho técnico-pedagógico e outros).
2. Trabalhar em equipe e cooperativamente.
3. Gerenciar e cumprir prazos.
4. Demonstrar atitude proativa no desenvolvimento de projetos.
5. Buscar atualização profissional.

Essa nova organização de trabalho no Gfac ainda está em seu primeiro ano de existência; está funcionando como um piloto de gestão de um departamento tão importante para uma instituição de ensino.

O trabalho curricular no Centro Paula Souza, com todas as mudanças de paradigma, de legislação, de diretrizes e de programas, também passou por alterações profundas, como a própria instituição da Educação por competências profissionais, em detrimento de uma Educação exclusivamente direcionada por conteúdos científicos e tecnológicos, diríamos até enciclopédicos.

Quase uma década após a organização de cursos por competências, em áreas profissionais, houve a mudança para eixos tecnológicos, os quais substituíram a organização anterior. Isso se deu pela institucionalização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do MEC. Esse Catálogo também especificou e limitou a variedade das denominações, dos perfis e dos temas curriculares. Todas as instituições de ensino que ofertam Educação Profissional foram afetadas pelas normatizações do Catálogo, incluindo o Centro Paula Souza, com seu crescente número e diversidade de cursos.

Outras mudanças ocorreram, como a volta da possibilidade de oferta do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, além do Ensino Técnico concomitante ou subsequente ao Ensino Médio.

Essa retomada dos cursos integrados (Médio e Técnico) gerou – e ainda está gerando – muitas discussões e reelaborações curriculares.

Além das mudanças decorrentes da legislação, os valores culturais diversos (e divergentes, em muitos casos) afetam os currículos e os objetivos curriculares de qualquer instituição, e o Centro Paula Souza faz uma reflexão contínua sobre valores culturais e sua relação com História, política, ideologia – e currículo.

O próprio Gfac, como seu codinome “Laboratório de Currículo” expressa, torna-se o espaço, o local e o conjunto de pesquisas, de pesquisadores, de práticas e de praticantes, de experiências e de experimentadores da área curricular, pensando a Educação Profissional e o Ensino Médio. Logo, continuamente, reflexão e crítica, adaptação, reorganização, planejamento, replanejamento partem desse grupo – e são mobilizados por ele para a obtenção dos melhores resultados.

As mudanças sempre foram um desafio constante da área curricular no Centro Paula Souza, e a institucionalização de um departamento de dedicação exclusiva ao Currículo Escolar é prova da inovação do Centro Paula Souza, de seus cursos, professores e funcionários administrativos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Almério Melquíades. A reformulação curricular nas escolas técnicas do Ceeteps: uma experiência inovadora. São Paulo, 1995.140f. Dissertação de Mestrado (Educação: Supervisão e Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientador: Mere Abramowicz, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>.

ARAÚJO, Almério Melquíades. Inovação Curricular no Ensino Técnico: a experiência das Etecs. Apresentação eletrônica. 12 abr. 2012. Disponível em: <http://www.labcurriculo.educacao.ws/>

BRASIL. Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 26 de dezembro de 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução

CNE/ CEB 4/ 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução CNE/ CEB 3/ 2008. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer CNE/ CEB 11/ 2008. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.

BRASIL. MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO - MTE. Classificação Brasileira de Ocupações. Brasília: MtbE, 2009. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br>>.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- MEC. Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

CENTRO PAULA SOUZA/ Unidade de Ensino Médio e Técnico/ Grupo de Formulação e Análises Curriculares. Planos de curso das habilitações profissionais técnicas de nível médio. Organização: Soely Faria Martins – 1999-2011.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. Deliberação CEETEPS - 3, de 30-05-2008. DOE. 31/05/2008, Seção I, p.35

CENTRO PAULA SOUZA/ Unidade de Ensino Médio e Técnico/ Grupo de Formulação e Análises Curriculares. Planos de curso das habilitações profissionais técnicas de nível médio. Organização: Fernanda Mello Demai – 2012.

CENTRO PAULA SOUZA. Institucional. Disponível em: <http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/>. Acesso em: 7 jun. 2012.

CENTRO PAULA SOUZA. Institucional/ Unidade de Ensino Médio e Técnico. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/> Acesso em: 7 jun.2012.

CENTRO PAULA SOUZA. Institucional/ Unidade de Ensino Médio e Técnico/ Grupo de Formulação e Análises Curriculares. Disponível em: <http://www.labcurriculo.educacao.ws/> Acesso em: 7 jun.2012.

DELUIZ, Neise. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. Boletim Técnico do Senac. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>. Acesso em 18.01.2012.

HOUAISS, Antonio, VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

## BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

AUR, Bahij Amin. Aspectos legais, potencialidades e possibilidades do ETIM – Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Apresentação eletrônica. Curso Laboratório de Currículo do Centro Paula Souza: Princípios e Organização. Turma 3. 13 jun. 2012. Disponível em: <http://www.labcurrículo.educacao.ws/>

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- MEC. [Moreira, Antônio Flávio Barbosa; Nera Maria Candau]. Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- MEC. [Fernandes, Luiz Carlos de Freitas]. Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 44p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- MEC. [Gomes, Nilma Lino]. Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- MEC. [Moreira, Antônio Flávio Barbosa; Nera Maria Candau]. Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48p.





[www.centropaulasouza.sp.gov.br](http://www.centropaulasouza.sp.gov.br)

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA

Cetec – Unidade de Ensino Médio e Técnico

Praça Coronel Fernando Prestes, 74 – Bom Retiro

01124-060 – São Paulo – SP – Brasil

Tel. : 55 11 3327-3000 – Fax: 55 11 3327-3000