



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS



**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**HISTÓRIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
NO BRASIL**  
(EPDB - Poços de Caldas – MG)

Jussara Gallindo Mariano de Carvalho

Campinas, 2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

HISTÓRIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL  
(EPDB – POÇOS DE CALDAS - MG)

Autor: JUSSARA GALLINDO MARIANO DE CARVALHO  
Orientadora: OLINDA MARIA NORONHA

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Jussara Gallindo Mariano de Carvalho e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 22 de fevereiro de 2008

Assinatura:.....*Olinda Noronha*.....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

Prof.ª. Dra. Olinda Marina Noronha

*Olinda Noronha*

Prof. Dr. Sérgio Castanho

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

Suplente – Prof. Dr. José Claudinei Lombardi

Suplente – Prof. Dr. Carlos Lucena

2008

© by Jussara Gallindo Mariano de Carvalho, 2008.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

C253h	Carvalho, Jussara Gallindo Mariano de. História, trabalho e educação : a educação profissional no Brasil (EPDB, Poços de Caldas – MG) / Jussara Gallindo Mariano de Carvalho. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008.  Orientador : Olinda Maria Noronha. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.  1. Escola Profissional Dom Bosco (Poços de Calda, MG). 2. Educação profissional – História. 3. Instituições. 4. Educação e trabalho. 5. Salesianos. 6. Poços de Caldas (MG). I. Noronha, Olinda Maria. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	08-108/BFE

**Título em inglês** : History, work and education: professional education in Brazil (Don Bosco Professional School at Poços de Caldas City)

**Keywords** : History of professional education; Education and work; Educational institutions; Salesians; Don Bosco Vocational School; Poços de Caldas (Minas Gerais)

**Área de concentração** : Filosofia e História da Educação

**Titulação** : Mestre em Educação

**Banca examinadora** : Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Olinda Maria Noronha (Orientadora)

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

Prof. Dr. Sergio Eduardo Montes Castanho

**Data da defesa**: 22/02/2008

**Programa de Pós-Graduação** : Educação

**e-mail** : [ju.gallindo@uol.com.br](mailto:ju.gallindo@uol.com.br)

*Dedico este trabalho a Deus,  
A minha família, meus amigos e meus professores.*

*Da multidão dos que creram era um o coração e a mente. Ninguém considerava exclusivamente sua nem uma das coisas que possuía; tudo, porém, lhes era comum.*

*Atos 4:32*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus que mais uma vez me permitiu desejar e realizar mais uma etapa em minha formação.

Ao meu marido Cesar que está ao meu lado em todos os momentos, com paciência e dedicação, apoiando todos os meus sonhos e projetos na saúde, na doença, na alegria ou na dificuldade, cumprindo seus votos com louvor.

Ao meu filho Lucas a pessoa mais linda que eu conheço, pelo seu infinito amor e carinho por mim.

À minha mãe Iracema pelo amor e cuidado comigo e com a minha família.

À minha irmã Janemery pelo apoio espiritual e por ser verdadeiramente irmã mesmo à distância.

Ao meu pai pela generosidade e amabilidade.

Aos meus queridos amigos de Campinas; Iza e Ed por serem irmãos e por cuidarem tão bem de mim, à Bel por mostrar que grandes amizades se constroem na caminhada, à Lucilene e a Ercília pela acolhida e amizade.

Aos amigos e colegas da turma da Pós do HISTEDBR de 2005, principalmente aqueles com quem estreitei os laços; Meire, Sônia, Patrícia, Paulo Ignácio, Romeu, Luciana e todos os que na caminhada tiveram a disposição de compartilhar comigo deste processo.

À minha orientadora Prof. Dra. Olinda Maria Noronha pela dedicação à pesquisa sem retornos pessoais e por ser pessoalmente tão generosa e amiga.

À direção e à comunidade da EPDB – Escola Profissional Dom Bosco - Poços de Caldas, por me receberem com tanta abertura e boa educação, fazendo jus aos seus propósitos. Às meninas do Memorial Pe. Carlos, pela disposição e dedicação que sempre demonstraram ao me receber e em especial à Camila que tanto me auxiliou na busca junto aos arquivos nas temáticas mais significativas para a pesquisa. Às professoras Olga Monteiro, Ieda Bertozzi, Ethel Manucci e Maria Terezinha Nogueira pelas belas conversas no cafezinho do memorial e por me inspirarem ser uma melhor educadora a cada dia.

À Prof. Dra. Lílian Alvisi que abre caminhos para a pesquisa em História da Educação.

Ao Museu Histórico e Geográfico da Cidade de Poços de Caldas na figura do amigo Haroldo Gessoni, por abrir seu espaço para a pesquisa.

Aos professores da Faculdade de Educação da Unicamp que acompanharam, incentivaram, contribuíram e contribuem para a minha formação não só acadêmica como pessoal. Em especial agradeço ao meu ‘amado mestre’ Prof. Dr. José Claudinei Lombardi – Zezo – pelo profundo carinho e amizade que sempre demonstrou por mim.

À secretaria da Pós-Graduação FE-UNICAMP que sempre auxiliou e respondeu com presteza todas as solicitações do processo.

À Capes pelo apoio financeiro à pesquisa.

A Deus novamente por possibilitar o encontro com tanta gente maravilhosa nesta caminhada.

## RESUMO

O presente estudo compreende a análise da relação entre educação e trabalho, a partir da investigação da trajetória da Escola Profissional Dom Bosco de Poços de Caldas (MG), desde o início de suas atividades em 1946 até a década de 1970. Essa instituição atendeu, prioritariamente, crianças e jovens menos favorecidos e enfocou, em seu processo educativo, a educação pelo trabalho. O objetivo principal da pesquisa é o de compreender a educação relacionada ao trabalho e à transformação da sociedade, em cada período, bem como as relações com a política educacional, em seus direcionamentos para a educação profissional. Uma das questões que orientaram a pesquisa foi: verificar se o "sistema preventivo" de Dom Bosco possui pontos de contato com o "trabalho como princípio educativo" de Gramsci e com os "Fundamentos da Escola do Trabalho" de Pistrak e, ainda, com a "Metodologia para a organização do processo educativo" de Makarenko. O estudo procura, a partir do diálogo com as fontes secundárias da historiografia brasileira e com as fontes primárias levantadas na instituição, contribuir para a linha de pesquisa em história da educação brasileira, que trabalha com a História das Instituições Educativas, mais especificamente, no HISTEDBR. A pesquisa está estruturada em quatro capítulos e considerações finais, dando indicativo que as diferentes fundamentações nas propostas educativas estruturadas a partir do binômio trabalho/educação implicam diferentes relações com a transformação da sociedade.

## **ABSTRACT**

This study analyzes the relation between education and work, based on an investigation of the history of the Dom Bosco Vocational School in Poços de Caldas, state of Minas Gerais, Brazil, from the beginning of its activities in 1946 until 1970. This institution's first priority was to meet the needs of less fortunate children and adolescents and the focus of its educative process was education for work. The main objective of the research is to understand education related to work and the transformation of society, in each period, as well as the relation to educational policies as directed toward vocational education. One of the questions that guided the research was to verify whether the "preventive system" of Dom Bosco has common points with "work as educative principle" of Gramsci and with the "Foundation of the School of Work" of Pistrak and, moreover, with the "Methodology for the organization of the educative process" of Makarenko. The study seeks, beginning with a dialogue with the secondary sources of Brazilian historiography and with the primary sources collected at the institution, to contribute to the line of research in the history of Brazilian education that works with the History of Institutions of Education, specifically, in the HISTEDBR ["History, Society and Education in Brazil" study and research group]. The research is organized in four chapters and final considerations, showing that different presuppositions in educational proposals, whose structure is based on the work/education pair, imply different relations with the transformation of society.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ABE	Associação Brasileira de Educação
AMAS	Associação Metodista de Ação Social
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CBA	Companhia Brasileira de Alumínio
CEDES	Centro de Estudos Educação & Sociedade
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CGM	Companhia Geral de Minas
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMU	Centro de Memória da Unicamp
CRACS	Clube Recreativo dos Anjos do Cara Suja
CRB	Conferência dos Religiosos do Brasil
CSN	Companhia Siderúrgica Nacional
DME	Departamento Municipal de Eletricidade
EPDB	Escola Profissional Dom Bosco
EUA	Estados Unidos da América
FAM	Fundação de Assistência ao Menor
FE	Faculdade de Educação
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
FFCL	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FUNGOTAC	Fundação Gota de Leite
GEMEC	Grupo de Estudos Memória Educação e Cultura
HISTEDBR	História, Sociedade e Educação no Brasil
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M&G	Mossi & Ghisolfi
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMEPE	Organização Mundial de Educação Pré-Escolar
ONGs	Organizações Não Governamentais
OSCs	Organizações da Sociedade Civil
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PIPMO	Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PREMEM	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
SAM	Serviço de Assistência Ao Menor
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria
SIRENA	Sistema Rádio Educativo Nacional
SOS	Serviços de Obras Sociais
UDN	União Democrática Nacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	<i>United States Aid for International Development</i>
UTRAMIG	Universidade do Trabalho de Minas Gerais

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO 1	ESTRUTURA DO ENSINO QUE ANTECEDEU A REFORMA FRANCISCO CAMPOS .....	78
QUADRO 2	ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA APÓS A REFORMA FRANCISCO CAMPOS (1931-1932).....	82
QUADRO 3	ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA APÓS AS LEIS ORGANICAS DA EDUCAÇÃO (REFORMA CAPANEMA 1942-1946).....	94
QUADRO 4	ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA LDB - 4.024/61.....	108
QUADRO 5	ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA LEI 5.540/68 (ENSINO UNIVERSITÁRIO) E DA LEI - 5.692/71 (ENSINO DE 1º E 2º GRAUS).....	118
FIGURA 1	SÍMBOLO DA ESCOLA PROFISSIONAL DOM BOSCO.....	158

## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	ix
RESUMO.....	xi
ABSTRACT .....	xiii
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS .....	xv
LISTA DE QUADROS E FIGURAS .....	xvii
ÍNDICE .....	xix
INTRODUÇÃO TRAJETÓRIA – LIMITES E ALCANCES.....	1
O Campo da História da Educação para o Educador: limites e alcances .....	4
As Instituições Educativas na pesquisa em história da educação .....	6
História, Acervos Escolares e Produção de Conhecimento: Conexões Possíveis .....	10
As fontes na história da educação – sua influência na trajetória da pesquisa, sua adequação ao objeto e as indagações que suscitam .....	15
A periodização escolhida – a adequação ao objeto e a uma determinada trajetória ..	18
Outros elementos teórico-metodológicos.....	18
Da investigação à exposição .....	21
CAPÍTULO 1 CAPITALISMO, TRABALHO E EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	24
1.1 – As relações sociais que permeiam a questão trabalho-educação: Ponto de partida em Marx e Engels .....	25
1.1.1 – A divisão social do trabalho.....	29
1.2 – O trabalho como Princípio Educativo e a educação profissional no Brasil .....	32
1.2.1 – Princípio educativo: disciplina e liberdade x coerção e conformismo.....	43
1.3 – Educação Profissional, Dom Bosco e os Salesianos no Brasil.....	45
1.3.1 – Os Salesianos - intelectuais conservadores.....	49
1.3.2 – Sistema preventivo, princípio educativo e educação profissional .....	54

CAPÍTULO 2 FORMAÇÃO PARA O TRABALHO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS JOVENS NO BRASIL: UMA VISÃO HISTÓRICA DO PROBLEMA .....	58
2.1 – A formação para o trabalho no Brasil e a educação profissional na Colônia e Império.....	58
2.2 – Com a chegada da República... A educação redentora e ainda a profissionalização para os desfavorecidos da fortuna .....	68
2.3 – A Educação profissional a partir da Reforma Francisco Campos.....	81
2.4 – A educação profissional no Brasil no processo de industrialização .....	86
2.4.1 – As Leis Orgânicas da Educação de Gustavo Capanema - os reflexos para a educação profissional .....	90
2.4.2 – A Primeira Lei de Diretrizes e Bases Nacional - LDBEN de 1961 e as implicações para a educação profissional.....	103
2.4.2.1 – As artes industriais .....	110
2.4.3 – A reforma - Lei 5692 de 1971 e as implicações para a educação profissional .....	113
2.5 – Sobre uma Concepção Socialista de LDB.....	120
CAPÍTULO 3 Uma instituição em sua singularidade - Escola Profissional Dom Bosco – EPDB – Poços de Caldas e a Educação profissional.....	123
3.1 –Poços de Caldas e a educação e educação profissional.....	123
3.2 – A Instituição - Escola Profissional Dom Bosco – Poços de Caldas – EPDB e Fundação de Assistência ao Menor – FAM .....	127
3.2.1 – O instituidor .....	128
3.2.2 – A Instituição.....	130
3.2.2.1 – As artes industriais na EPDB.....	139
3.2.2.2 – A EPDB a partir da formação do Ginásio Industrial Dom Bosco.....	142
3.2.2.3 – A formação dos cursos técnicos e a escola de enfermagem.....	151
3.2.2.4 – O fim da gratuidade .....	156
3.3 – A Escola Profissional Dom Bosco e a Pedagogia de São João Dom Bosco ...	157
3.4 – A educação profissional na legislação brasileira e a proposta educativa da EPDB.....	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	164
Outras questões que a pesquisa suscitou – indicações de continuidade .....	170
REFERÊNCIAS.....	171

## **INTRODUÇÃO**

### **TRAJETÓRIA – LIMITES E ALCANCES**

Diante da trajetória desta pesquisa, que toma como temática principal a História da Educação, na modalidade educação profissional, compreendi a necessidade de colocar o lugar de onde falo e delimitar o percurso traçado, estabelecendo a melhor compreensão do seu resultado final, exposto neste texto.

Este trabalho não pretende, todavia, fixar-se em uma reconstrução histórica de instituição de ensino profissional em seu sentido mais amplo, ou seja, com uma determinada cronologia, ou, simplesmente, ater-se a uma narrativa de fatos e mudanças que ocorreram na estrutura dessa instituição. Pretende, no entanto, a partir de algumas fontes documentais da escola e da legislação do período estudado, buscar o levantamento questões sobre a educação profissional como as relações entre o assistencial, educacional e o escolar, a relação entre educação para ou pelo trabalho e as artes industriais – oficinas como despertar para aptidões na relação trabalho manual – trabalho intelectual, no contexto dos “modos” de produção capitalista. Portanto, este trabalho toca em algumas temáticas que, necessariamente, serão colocadas, quais sejam: instituições educativas e história-trabalho-educação, além de, obrigatoriamente, perpassar pelo acervo escolar, pelas fontes, pela legislação, pela periodização e por um suporte teórico e metodológico que dará o devido aprofundamento científico ao trabalho.

No contato com as fontes da instituição pesquisada, dois pontos foram marcantes para a discussão proposta neste trabalho: como questão principal, a educação relacionada ao trabalho e à transformação da sociedade e suas relações com a política educacional; como questão secundária, o modelo de oficinas como triagem para aptidões, modelo este que é conservado até a atualidade, pela instituição pesquisada.

Pretendemos, porém, nos ater, com mais ênfase, à primeira problemática, já que a dissertação nos limita, quer pelo curto período de tempo de que dispomos, quer pela impossibilidade de um aprofundamento maior, causada pela própria natureza da investigação;

assim, os demais temas serão abordados de modo menos aprofundado, sem que se perca, contudo, a noção clara de sua importância.

A partir deste ponto, buscarei pormenorizar os lugares teórico-metodológicos de onde partirei, incluindo para cada item a trajetória da pesquisa e os procedimentos de investigação, possibilitando observar cada ponto colocado acima, na ordem que segue:

- O campo da História da Educação para o educador, limites e alcances;
- As Instituições Educativas na pesquisa em história da educação;
- História, Acervos Escolares e Produção de Conhecimento, Conexões Possíveis;
- As fontes na História da Educação – sua influência na trajetória da pesquisa, sua adequação ao objeto e as indagações que suscitam;
- Outros elementos teórico-metodológicos.
- Da investigação à exposição.

Entendendo que todos estes pontos já indicam um suporte teórico-metodológico à pesquisa, darei um destaque particular, à temática história-trabalho-educação, pois ela implicará uma análise mais aprofundada da questão principal da pesquisa.

A instituição que deu o principal suporte empírico para esta investigação é a Escola Profissional Dom Bosco, na cidade de Poços de Caldas/MG, fundada pelo Padre Carlos Henrique Neto, uma importante liderança religiosa da cidade, responsável por uma atuação precursora, ao criar, em 1946, o “Clube Recreativo dos Anjos do Cara Suja”, CRACS, um “clube” de futebol para reunir meninos em situação de rua (pedintes nas portas dos cassinos e igrejas da cidade). A iniciativa tem aproximação, na atualidade, com o trabalho educativo realizado por algumas ONGs – Organizações Não-Governamentais que, com propostas de oficinas, reforço escolar, arte e esportes para crianças de populações das periferias de grandes centros, retiram as crianças e os adolescentes do trabalho nas ruas, nos horários em que não estão nas escolas. Este trabalho é chamado também de sócio-educativo, ou seja, atividades educativas não-escolares<sup>1</sup>.

Este tipo de atividade foi a semente da Escola Profissional Dom Bosco, exercendo um papel importante do ponto de vista da investigação, pois, no que diz respeito a projetos

---

<sup>1</sup> Sobre ONG's que realizam trabalho sócio-educativo, ver GALLINDO (2004), que consta na referência deste trabalho.

educacionais direcionados a crianças e jovens pertencentes às classes populares de Poços de Caldas, possibilitou educação profissionalizante, gratuita até o final dos anos de 1980<sup>2</sup>, para crianças que buscavam, nas ruas, recursos para sobrevivência. O fundador da Escola deixa, em um de seus depoimentos, uma referência que nos permite refletir sobre o tipo de proposta educativa que pode estar embutida na trajetória dessa instituição escolar, dizendo que na Escola Profissional Dom Bosco se pratica a “Educação pelo trabalho e não para o trabalho” (ALVISI, 2001).

No contexto da fundação da instituição, verificamos que a cidade de Poços de Caldas, no final da década de 1940, almejava um processo de expansão industrial, pois suas atividades turísticas estavam em declínio e os cassinos haviam sido extintos, por lei<sup>3</sup>. Partindo da preocupação com os problemas sócio-econômicos que levavam crianças e adolescentes às ruas como pedintes, aconteceu a fundação da Escola Profissional Dom Bosco, ligada diretamente à Fundação de Assistência ao Menor – FAM<sup>4</sup>, fazendo-se presente até os dias de hoje como uma instituição que visa atender à população de baixa renda e da periferia da cidade. (CMU, 2003).

A instituição apresenta, em seu histórico, um processo educativo, que – em sua documentação –, indica ter vislumbrado transformação nas perspectivas dos sujeitos envolvidos e do meio em que está inserida. Portanto, sua investigação constitui-se uma pesquisa relevante, tendo em vista que esta se configura em uma expressão das instituições brasileiras que iniciam o seu processo educativo a partir de atividades educativas não escolares para as classes populares, tornando-se, posteriormente, instituições formais de ensino profissionalizante. A pesquisa histórica, focalizando educação e trabalho para as classes populares poderá, ainda, fornecer subsídios que contribuam para o trabalho com esse segmento da população em instituições educativas escolares ou não, governamentais ou não-governamentais.

É importante ressaltar que, para entender o conceito de transformação, se faz necessário observar: de onde se parte, do olhar que se tem, do lugar de onde se fala, da historicidade e do contexto político e social. Para tanto, esta investigação pretende observar os movimentos educacionais direcionados tanto pelo Estado, quanto pela sociedade civil, destinados às classes

---

<sup>2</sup> No capítulo 3 deste texto, iremos mencionar mais detidamente a questão da gratuidade da escola.

<sup>3</sup> Os cassinos foram extintos, no Brasil, no ano de 1946.

<sup>4</sup> FAM – Fundação de Assistência ao Menor - Fundada em 8 de setembro de 1949.

populares nas diversas instituições educativas, que tenham como foco a inserção dos educandos ao mundo do trabalho, dentro do contexto educacional brasileiro, desde um período que precede a formação da Escola Profissional Dom Bosco, em Poços de Caldas, até o início da década de 1970.

## **O CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PARA O EDUCADOR: LIMITES E ALCANCES**

O lugar acadêmico da pesquisadora parte, não necessariamente, da História, mas sim da Educação, esta trajetória, portanto, pode ser marcada por buscas nas questões históricas de maneira mais aprofundada, aspecto que Noronha esclarece:

Se o ofício do historiador não é fácil, levando-se em conta os conflitos de abordagens e a crise de paradigmas, bem como uma formação inadequada do ponto de vista da teoria, do método e da epistemologia, o trabalho de pesquisa e de ensino do historiador da educação ainda é mais complicado, tendo-se em conta que sua formação é marcadamente de pedagogo, com uma fraca formação em história e em história da educação. Esse pesquisador termina por expressar em sua pesquisa o paradoxo do pedagogo-historiador. [...] Em contrapartida, esse mesmo paradoxo do pedagogo-historiador se por um lado, pode ser o limite de sua investigação escrita da história, por outro, pode apresentar a possibilidade de rompimento com as leituras reducionistas do fenômeno educativo na história, na medida em que o pedagogo-historiador (quando bem preparado) pode resgatar a especificidade da história da educação no âmbito das relações com a história (por meio da práxis histórica), de tal modo que o objeto da história da educação nem seja diluído no geral e nem se perca no específico. [...] movimento rigoroso entre o particular e o geral. (NORONHA, 2007, p. 172.)

Em Noronha (2006 p. 80) encontramos ainda que, além da formação adequada do pedagogo, para se produzir conhecimento em História, é necessário ter a clareza que: “fazer a escrita da história não é o mesmo que ‘contar histórias’ ou algo parecido com ‘descrever em minúcias o funcionamento das instituições escolares’, ou mesmo trabalhar com as fontes não significa ‘recolher fotos, registrar dados, etc., como se estes falassem por si mesmos’”.

É preciso superar a ingenuidade teórica e metodológica e potencializar ao pesquisador um conhecimento amplo das ciências da sociedade e de um fundamento sobre a natureza, as dificuldades de análise e as multiplicidades de visões do que seja o histórico. (NORONHA, 2006 p. 80)

Dentro desta abordagem, e levando-se em conta que o pesquisador tem o instrumental teórico próprio para a pesquisa em história da educação, é que reitero que este trabalho parte da busca por uma clareza de seu objeto e das questões a ele pertinentes, das relações efetivas do real com uma fundamentação teórica apropriada, a partir das múltiplas determinações da realidade em seus movimentos contraditórios, de permanências e rupturas, sempre em um movimento rigoroso das relações entre o geral (capitalismo, trabalho e educação), o particular (a educação profissional no Brasil) e o Singular (a instituição pesquisada – Escola Profissional Dom Bosco, Poços de Caldas - MG).

Noronha (2004) aponta como um avanço na historiografia da educação no sentido da superação do “pedagogismo” e do “sociologismo” as pesquisas do grupo HISTEDBR. Como estudante de graduação e, atualmente, como aluna da pós-graduação, tenho a oportunidade de estar neste grupo de pesquisa, acompanhar e participar, não somente de seu trabalho nas pesquisas, como também na formação dos pedagogos nas disciplinas de História da Educação na FE-Unicamp.

Na experiência obtida como aluna, como auxiliar didática e estagiária docente, observei nessas atividades a preocupação dos docentes/pesquisadores pertencentes ao grupo, em preparar devidamente seus alunos, tanto para um exercício pedagógico em uma perspectiva crítica quanto para uma atuação na pesquisa histórica com fundamentação teórica adequada para o campo da história e história da educação, incluindo nestas atividades uma iniciação à pesquisa em instituições escolares, o levantamento bibliográfico das monografias realizadas na FE e, ainda, a digitalização de fontes históricas.

Sem uma reflexão rigorosa sobre os fundamentos teóricos e metodológicos do trabalho do historiador e do historiador da educação, a tarefa de produzir a história ficará reduzida a rotinas de descrições narrativas, de uma história sem objeto, sem problema e sem indagações. Isso significa que sem a teoria o conhecimento em história da educação não avança. O que se tem então é a escrita da história da educação feita por não historiadores da educação. (NORONHA, 2007, p. 166)

## AS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS NA PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

O que é recente no campo da história da educação e, especificamente, da história das instituições educativas como âmbito de estudo na história da educação é uma tentativa de escrever a história das instituições escolares rompendo com a perspectiva descritiva e com os registros oficiais da escola. (NORONHA, 2007, p. 165)

Saviani (2007, p. 5) coloca que o termo *Instituição Educativa* se estabelece como um pleonasma “adequado” (grifo nosso), pois o termo *educação* já teria contido o conceito de instituição. O autor esclarece que a instituição é criada para permanecer e ainda para suprir as necessidades reais dos homens em suas relações entre si e com a sociedade. “[...] O processo de criação das instituições coincide com o processo de institucionalização de atividades que antes eram exercidas de forma não institucionalizada, assistemática, informal, espontânea”. (Idem, p. 5)

As Instituições Educativas<sup>5</sup> nos trazem possibilidades para a pesquisa histórica tanto como uma “unidade em ação”, como um “sistema de práticas”, criando, desta forma, um rico campo para ser explorado com vistas à compreensão dos sistemas sociais e da sociedade em geral.

Assim, será necessário, na análise das instituições, correlacioná-las com as condições sociais nas quais emergiam segundo contextos histórico-geográficos determinados. [...] trata-se de se formular a questão: a quem se destina a instituição que estou me propondo a reconstruir e que resultados ela pretende atingir com a ação empreendida? (SAVIANI, 2007, p. 25)

Entendendo a instituição ‘Escola’ sendo formada e situada no contexto do capitalismo, Saviani (1994) esclarece que, por ser a educação escolar a forma dominante e a mais desenvolvida, todas as outras formas de educação que encontramos na sociedade atual, se subordinam à escola e são aferidas a partir dela.

[...] É nesse sentido que é possível compreender a educação a partir da escola e não o contrário. As formas não escolares de educação têm que ser compreendidas a partir da escola, que é a forma desenvolvida da educação. Este é o fenômeno que observamos hoje em dia, a tal ponto que, quando falamos de

---

<sup>5</sup> O termo **instituição educativa** promove uma maior abrangência, não ficando restrito ao escolar CASTANHO (2007).

escola, não é necessário adjetivar; todos entendem do que se está falando. Mas quando se quer falar em educação que não seja a da escola, temos que fazer a referência sempre pela via negativa: educação não escolar, educação não formal<sup>6</sup>, informal. O critério para entender as demais é a forma escolar. (SAVIANI, 1994, p. 157).

Sanfelice traz, ainda, uma outra dimensão sobre as instituições escolares;

Pode-se dizer que uma instituição escolar ou educativa é a síntese de múltiplas determinações, de variadíssimas instâncias (política, econômica, cultural, religiosa, da educação geral, moral, ideológica etc.) que agem e interagem entre si, “acomodando-se” dialeticamente de maneira tal que daí resulte uma identidade. (SANFELICE, 2007, p. 77)

Como já indicamos, este trabalho busca, a partir das questões colocadas ao objeto, encontrar um movimento relativo entre o singular, o particular e o geral e esse movimento não poderia deixar de aparecer no que diz respeito a esta pesquisa na instituição educativa. Castanho (2007, p. 41) aborda a questão da história das instituições, recorrendo a Justino Magalhães (2005).

A História da educação é um discurso científico sobre o passado educacional nas suas diversas dimensões e acepções, tendendo para uma história total. [...] A história das instituições educativas é um domínio do conhecimento em renovação e em construção a partir de novas fontes de informação, de uma especificidade teórico-metodológica e de um alargamento do quadro de análise da história da educação, conciliando os planos macro, meso e micro. [...] Essa integração dos planos macro, meso e micro, que em outros registros se pode designar como um movimento teórico envolvendo o global, o particular e o singular, é que permite que a história institucional da educação não seja uma mera descrição interna das unidades educativas, mas evolua para um conhecimento totalizante do fenômeno educacional que sem embargo, inclui a vida de tais unidades. (MAGALHÃES, 2005, apud CASTANHO, 2007, p. 41)

---

<sup>6</sup> **Educação não formal** – O termo é controverso, pois alguns autores observando a presença de forma nestas atividades educativas, a reconhecem também como formal. Todavia, apesar de não haver um consenso sobre o termo, este é amplamente utilizado para projetos sócio-educativos e ONG's que se dedicam à educação. Sobre este assunto esclarecem as publicações do CMU - Centro de Memória da Unicamp bem como as monografias, teses e dissertações da FE - Unicamp relativas ao Grupo de Estudos Memória Educação e Cultura - GEMEC, pois este se dedica mais detidamente a esta temática. Neste texto buscaremos utilizar os termos – atividades educativas e instituições educativas, quando não estivermos nos referindo especificamente à escola.

Sanfelice (2005b) ao buscar responder à questão colocada; “por que fazer a História da Instituição Escolar?”, ressalta alguns pontos, para justificar tal estudo como, por exemplo, o fato de as unidades escolares estarem ligadas por um sistema de ensino e estarem articuladas por uma rede (pública e particular), de estarem relacionadas a diferentes níveis e modalidade de ensino, (da pré-escola a pós-graduação) e, ainda, aos cursos profissionais e de línguas.

Cada instituição pode ter origem relevante para um estudo histórico, muitas vezes, ligado aos movimentos sociais, à população à qual atende e suas lutas e conflitos de classe, podendo trazer importantes contribuições para se compreender como uma determinada comunidade se desenvolveu e, também, como as políticas educacionais influenciaram a trajetória dessa instituição, bem como de uma determinada comunidade. Vejo a justificativa do autor como indicativo de que as instituições voltadas para a educação possuem um potencial para pesquisa que pode indicar uma busca pela totalidade, articulando os vários níveis internos da educação com o social, o econômico e o político.

Partindo da premissa do autor de que “a identidade de uma instituição se torna singular” (SANFELICE, 2005b, p. 192) surgem possibilidades para se delimitar a importância do estudo da história das instituições escolares, já que essas devem ter como objetivo a compreensão e a interpretação da própria educação praticada na sociedade, sendo a escola o lugar privilegiado para tal, indicando, dessa forma, a relação das instituições educativas com a sociedade em geral em toda a sua singularidade.

Mergulhar no interior de uma instituição escolar, com o olhar do historiador, é ir em busca de suas origens, do seu desenvolvimento no tempo, das alterações arquitetônicas pelas quais passou e que não são gratuitas; é ir em busca da identidade dos sujeitos, (professores, gestores, alunos, técnicos e outros) que a habitaram, das práticas pedagógicas que ali se realizaram, do mobiliário escolar que se transformou e de muitas outras coisas. Mas o essencial é tentar responder à questão de fundo: o que esta instituição singular institui? O que ela institui para si, para seus sujeitos e para a sociedade na qual está inserida? Mais radicalmente ainda: qual é o sentido do que foi instituído? (SANFELICE, 2005b, p. 193)

Noronha (2006) aponta a crise dos paradigmas da pós-modernidade como uma das dificuldades de se pensar teoricamente a produção de conhecimento no campo da história das instituições escolares. Num certo vazio metodológico, há a tendência de se retornar à história

narrativa e fragmentada, desconsiderando as relações entre o particular e o geral. Ao se trabalhar como objeto a história das instituições, é necessário ter claro que:

O que está sendo discutido é a história como processo de constitutivo dos homens reais, nas circunstâncias dadas, como as experiências educacionais foram se formalizando, por meio das escolhas e decisões históricas que foram sendo materializadas ao longo do tempo. (NORONHA, 2006, p 78).

A história das instituições educativas é um campo que ainda necessita de construção de uma metodologia adequada para o trabalho do historiador “[...] a historiografia das instituições escolares ainda não possui método formalizado, estruturado sobre uma base canônica (com regras básicas a serem seguidas)”. (NORONHA, 2006, p. 79), para que, assim, se construa uma identidade na historiografia das instituições educativas nas suas múltiplas determinações.

É, pois, como dimensão da totalidade histórica que a historiografia das instituições escolares precisa ser escrita para superar as lacunas e as ausências de respostas que foram deixadas pela chamada “história tradicional”, porque estas “ausências de respostas” têm origem na “ausência de perguntas”, porque a realidade não responde nada espontaneamente. É preciso ter indagações e clareza teórica e metodológica do “lugar teórico” de onde se está falando (do seu alcance e limites) para que seja possível fazer avançar a compreensão do objeto e dos modos de se tratar o objeto nas relações que se estabelecem entre sujeito objeto no processo de construção do conhecimento histórico. (NORONHA, 2006, p. 83).

A história das instituições escolares, vista como dimensão da totalidade, caracteriza-se, segundo Sanfelice (2005b, p. 194) como “a própria história da educação própria educação e não uma subdivisão dela. Como toda parte se relaciona com o todo, ao compreendermos uma instituição, amplia-se a possibilidade da compreensão da educação.”.

Noronha (2007) e Castanho (2007) se apóiam em Justino Magalhães, partilhando da posição de que uma metodologia para a história das instituições educativas se encontra em construção, sem ainda ter um conjunto de regras a serem seguidas. Sanfelice (2007 p. 80) coloca que “não há uma regra que determine um caminho único para se acessar a história de uma instituição escolar educativa” e que o que importa é que o resultado estará “condicionado à formação teórica do pesquisador e ao alcance dos seus recursos metodológicos”.

Desta forma, ao investigar historicamente as relações de uma instituição com todas as suas particularidades, é necessário não perder de vista as questões feitas ao objeto que, no caso deste

trabalho, não é diretamente a instituição, mas a modalidade educativa à qual ela se dedica, qual seja; educação profissional, sempre em uma perspectiva de totalidade, ou seja, articular o particular com o geral de forma que tal relação indique contribuições para o campo da história da educação.

## **HISTÓRIA, ACERVOS ESCOLARES E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: CONEXÕES POSSÍVEIS**

Um momento marcante na trajetória da pesquisa para o historiador da educação que investigará uma instituição educativa é o seu contato com o acervo a ser consultado, pois em grande parte das vezes o pesquisador terá um verdadeiro trabalho de garimpo, ou mesmo necessitará modificar radicalmente as suas principais questões ao objeto devido à escassez de documentação histórica disponível ou organizada. Alguns estudos já indicam que na legislação brasileira há um suporte para que os acervos escolares sejam devidamente preservados e organizados, favorecendo assim a pesquisa científica.

Medeiros (2004) em um artigo sobre os arquivos escolares, tentando dar um caráter jurídico à sua exposição, ressalta que o arquivo escolar tem uma dimensão importante para o pesquisador como facilitador para a pesquisa científica e que é um direito da comunidade possuir arquivos organizados.

Conjunto de documentos produzidos ou recebidos por órgãos públicos, instituições de caráter público e entidades privadas, em decorrência do exercício de atividades específicas, bem como, pessoa física, qualquer que seja o suporte da informação ou a natureza dos documentos. (MEDEIROS, 2004).

O autor indica a abrangência do conceito, observando que este deva “ir além do mero domínio da burocracia para o domínio geral da cultura, pois abre espaços para o reconhecimento e proteção de arquivos não burocráticos, com ampla aplicação”. Chega, por decorrência, a uma conceituação de arquivos escolares:

[...] o arquivo escolar será o conjunto de documentos produzidos ou recebidos por escolas públicas ou privadas, em decorrência do exercício de suas atividades específicas, qualquer que seja o suporte da informação ou a natureza dos documentos. (MEDEIROS, 2004).

Os arquivos escolares das escolas particulares caracterizam-se como sendo de interesse público e dessa forma, protegidos por lei; “as escolas particulares exercitam a liberdade de ensino, mas exercem *múnus* público, pois para isso são autorizadas ou reconhecidas”. (MEDEIROS, 2004).

O autor apresenta, entre as finalidades diversas dos arquivos escolares, as de uma prova de direito à simples consulta individual para informação. No entanto, para a pesquisa científica, dentro da perspectiva do documento como fonte, várias possibilidades se abrem para a utilização dos acervos como: científicas, didáticas, culturais, artísticas, políticas, biográficas, entre outras. A preservação da documentação da escola pela legislação é obrigatória, pois como já foi dito, esta exerce *múnus*<sup>7</sup> público, ou seja, que procede de autoridade pública ou da lei, e obriga o indivíduo a certos encargos em benefício da coletividade ou da ordem social. Ressalta que os arquivos escolares, de maneira geral, têm sofrido um profundo descaso por parte dos gestores em seus vários níveis, efetivando-se apenas como depósitos de documentos e não propriamente como arquivos ou acervos.

Dentre alguns princípios pelos quais deve ser regida a gestão dos arquivos escolares, o autor apresenta um, em especial, que diz respeito à pesquisa científica: o do franqueamento à consulta, que permitirá o acesso do pesquisador aos documentos.

Para a democratização da pesquisa e do conhecimento, para a produção de saberes, os pesquisadores da História da Educação precisam elaborar propostas, exigir o cumprimento do princípio de franqueamento de documentos à consulta, que só poderá ser otimizado com acervos bem organizados. [...] Não existir arquivos organizados com lugar para a pesquisa é descumprir o princípio legal. (MEDEIROS, 2004).

Miguel (2007) aponta para a dificuldade da pesquisa em arquivos escolares, pois, geralmente, a parte histórica dos arquivos não é organizada ou, muitas vezes, não desperta interesse por parte dos gestores. Mostra, ainda, algumas possibilidades de construção de conhecimento histórico, a partir destes arquivos, indicando que nem sempre a instituição é o

---

<sup>7</sup> Tarefa, dever, obrigatoriedade; encargo, obrigação

objeto principal da pesquisa, mas que, de toda forma, passará por ela e por seu histórico, para a compreensão dos fenômenos subjacentes às práticas escolares ou à educação de maneira geral, ou seja, a observação das relações da pesquisa com os planos institucionais maiores, relacionando o particular com o geral.

O questionamento da educação escolar, quer pelo aspecto das políticas educacionais, quer pela cultura escolar, leva o pesquisador à escola, por ser esse um espaço concreto de realização de todo um sistema de transmissão e de construção de saber. (MIGUEL, 2007, p. 32).

Vidal (2007) mostra, a partir de sua experiência com grupos para organização de arquivos escolares, as diversas possibilidades de relações e conhecimento construídas neste processo, como o aprendizado das várias técnicas de arquivamento por parte dos alunos bolsistas de graduação, o envolvimento do alunado da instituição, da comunidade e a ampliação da noção de documento escolar.

Durante este processo aprendiam a respeitar o patrimônio cultural e arquivístico e compreendiam o significado da educação para a cidadania. [...] O acompanhamento do desenrolar do projeto deixava evidente os ganhos que a atividade trazia para a formação de alunos e professores. O envolvimento que demonstravam tanto nas tarefas mais manuais do arquivamento quanto nas mais intelectuais da análise documental da documentação atestava a proficiência da iniciativa. No entanto, os ganhos não se circunscreveram à sensibilidade destes sujeitos. Ao ser organizado pelo corpo docente e discente, o arquivo suscitou o interesse de toda a comunidade escolar que passou a doar documentos para o acervo compondo o Centro de Memória. (VIDAL, 2007 p. 63).

A autora também reitera a questão das queixas dos investigadores da história da educação acerca do descaso institucional para com os documentos antigos, e chama a atenção para que, não apenas legislação seja implementada para se formar uma cultura de preservação dos arquivos escolares, mas, principalmente, que o diálogo e o envolvimento entre os profissionais se estabeleçam para este fim.

Medeiros (2004), na mesma direção, indica como um caminho para a conquista de garantias – que já se encontram em Lei – que o movimento deva ser, não apenas no sentido de uma permissão para o acesso aos acervos escolares, ou para a realização da pesquisa e produção de conhecimento na área de história da educação; há, também, a necessidade do engajamento do pesquisador da educação e dos profissionais da área na luta por acervos escolares organizados e

de livre acesso. Para que se promova uma ação efetiva sobre a questão, o autor traz a importância do conhecimento das questões legais que envolvem o tema.

Posso afirmar que tive um grande privilégio em pesquisar uma instituição que, em sua gestão, privilegia a preservação de seu acervo, pois encontro na fala de vários pesquisadores as dificuldades de se encontrar acervos devidamente organizados para a pesquisa. Nessa instituição o grau de organização do “Memorial” surpreende, contando com o envolvimento da comunidade, ex-alunos, ex-professores e até de voluntários sem qualquer vínculo anterior com a escola.

O acervo da Escola Profissional Dom Bosco (EPDB) é organizado em um memorial que traz o nome de seu fundador “Padre Carlos”. O projeto, já anteriormente pensado, foi iniciado em 2003, na Escola Profissional Dom Bosco em Poços de Caldas, em parceria com o Centro de Memória da Unicamp – CMU, e tem se efetivado a partir da capacitação de uma equipe local na estruturação do Memorial composto por fontes históricas vistas em uma concepção mais ampla, como livros, mapas, material pedagógico, documentos oficiais, cartas, fotos, filmes, rélia<sup>8</sup>, depoimentos orais de funcionários dos vários níveis hierárquicos, alunos e comunidade. Esse Memorial está se configurando como um local para pesquisa da memória escolar daquela instituição e do contexto local e regional.

Para exemplificar, numa parte do acervo que já está sendo colocado à disposição da Comunidade pela instituição, já foram localizados e recuperados vários livros e documentos oficiais, produção pessoal do fundador da instituição, coleção de selos deste fundador, aproximadamente 5.000 fotografias, várias partituras musicais, trabalhos manuais confeccionados nas oficinas, moldes utilizados pelos professores em suas aulas práticas e, ainda, uma série de *slides* e filmes 16 mm, registrando desde os primórdios da Escola até um período mais recente.

O Memorial Padre Carlos está organizado da seguinte forma: Biblioteca e Rélia - compondo o acervo da biblioteca e todos os objetos com valor histórico; Documentos Textuais - compondo a organização e o arquivamento de toda a documentação da escola, da fundação que a mantém e de seus fundadores, livros, manuscritos e impressos (mapas, materiais didáticos, etc.); Conservação e preservação dos livros, manuscritos e impressos; Documentação Iconográfica – compondo toda a parte de conservação e organização dos documentos textuais e ainda dos filmes,

---

<sup>8</sup> Móveis e objetos com significado histórico para casa-museu ou memorial.

fotografias e slides; Banco de História Oral – composta de fitas cassete e fitas de vídeo com depoimentos de ex-alunos e ex-professores, ex-funcionários e pessoas da comunidade, relatando suas relações com a escola e a sua influência na comunidade.

Diante desta variedade de fontes, aproximo-me de Sanfelice (2005b, p. 189) quando este faz a crítica à fragmentação na história da educação alertando que esta, bem como “a especialização não são bons princípios para a ciência da história”.

Todo este alargamento de objetos, fontes e abordagens da pesquisa histórica veio acompanhado de uma crescente, e cada vez mais contundente, crítica historiografia considerada acima de tudo, oficial. Aquela historiografia dos fatos políticos, dos heróis das elites e dos vencedores poderosos. Ou uma crítica àquela historiografia baseada em fatos apresentados rigorosamente em uma certa ordem cronológica e com os quais se relacionam alguns personagens isolados. [...] Uma historiografia sem contexto. (SANFELICE, 2005b, p. 190).

O autor faz a crítica a uma certa permissividade historiográfica na atualidade que, inclusive, invade o campo da história da educação em que tudo se faz permitido, da história da caneta à história da arquitetura escolar, recaindo, na maioria das vezes, em pesquisas rasas, sem conteúdo ou metodologia adequada em relação com a sociedade mais ampla, muitas vezes **umbilicais** (grifo nosso), descrevendo apenas experiências particulares desarticuladas do todo.

Sobre a ampliação dos tipos de fontes, o autor afirma que as novas abordagens históricas trouxeram a utilização das fontes mais variadas como fotos, cadernos, mobiliários, plantas, prédios, o que possibilita a exploração de vários olhares sobre o trabalho, mas que deve estar sempre levando em consideração as perguntas pertinentes para se apropriar dos tipos de fontes disponíveis. Ressalta, ainda, a importância de um empenho maior para se criarem condições objetivas para uma política de preservação das fontes históricas escolares, para que, assim, avance o campo da pesquisa nessas instituições. (SANFELICE, 2005b)

Pensando em todo aquele acervo, e para não recair em particularidades sem contexto e sem fundamentação adequada, numa perspectiva de totalidade, necessitei buscar dentro de toda a gama documental, devidamente organizada, qual seria o material mais adequado às questões levantadas ao meu objeto. Entendi que deveria direcionar a pesquisa para a área documental, – aos Documentos Textuais –, em suporte de papel, o que já me proporcionou uma quantidade muito grande de fontes históricas a qual, foi devidamente filtrada para adequação ao objeto

entendendo os limites desta pesquisa. Além do acervo da própria instituição, acima descrito acima, contei com livros históricos, disponibilizados pelo Museu Histórico e Geográfico da cidade de Poços de Caldas.

### **AS FONTES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – SUA INFLUÊNCIA NA TRAJETÓRIA DA PESQUISA, SUA ADEQUAÇÃO AO OBJETO E AS INDAGAÇÕES QUE SUSCITAM**

Com a proposta de investigar o processo histórico das transformações na educação profissional diante do contexto social e observando as mudanças na legislação brasileira, tomando como expressão uma instituição educativa, deparei-me com uma unidade escolar que, além de um acervo muito bem organizado, é possuidora de documentos históricos em vários suportes, regimentos, currículos, convênios, programas dos cursos em papel, fotografias (desde a formação até os dias atuais) e filmes, além de vários objetos confeccionados pelos próprios alunos nos cursos profissionalizantes e nas oficinas, e um banco de história oral com depoimentos de alunos e funcionários que estiveram na escola durante todo o período por mim pesquisado. Com essa imensa gama de opções e pensando nos limites e alcances que uma pesquisa com a finalidade que a dissertação de mestrado possui, procurei – sem desprezar nenhuma opção – focar meu trabalho em fontes documentais que conseguiriam responder às questões propostas de uma maneira mais adequada. Para esse intento, reconheci que a mais rica se mostrou ser a fonte documental.

Aproximo-me do pensamento de Ragazzine (2001, p. 21) quando este observa que “as pesquisas selecionam as suas fontes por razões temáticas ou de método”, e creio que foi esse caminho percorrido por mim, quanto à escolha das fontes.

A fonte é uma construção do pesquisador, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido; é uma parte da operação historiográfica. [...] Está inscrita em uma operação teórica produzida no presente, relacionada a projetos interpretativos que visam confirmar, contestar ou aprofundar o conhecimento histórico acumulado. [...] A fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar conhecimentos, acertados (ou não) (grifo nosso) sobre o passado. (RAGAZZINE, 2001, p. 14).

O autor atenta para o fato de que o historiador necessita “desvelar todas as passagens que o conduzem da fonte aos diversos graus do contexto” (idem, p. 22) e encontrar no conjunto das fontes disponíveis suas relações, correspondências e reciprocidades para que, embasado em uma teoria e uma metodologia adequada e possuidor de uma determinada sensibilidade documentária, as partes estejam devidamente articuladas e o quadro interpretativo possibilite um “retorno controlado às fontes que sustentam as conclusões” (RAGAZZINE, 2001, p. 25)

Noronha (1998, p. 19) chama a atenção para a importância de se trabalhar adequadamente com as fontes documentais na história da educação, pois, segundo a autora, as investigações não são livres e devem, necessariamente, ter pressupostos para guiá-las, a fim de não “recair na armadilha cronológica da causalidade” própria das pesquisas positivistas. Para tanto, a autora ressalta a importância de se construir uma problemática em torno das fontes documentais, que envolverá, necessariamente, questionamentos para o real, para a teoria e para as fontes, formando uma “interrogação problematizadora do real” (Idem, p. 20). Faz-se necessário, ainda, que o pesquisador tenha em mente que, no trato com as fontes, as questões formuladas podem se modificar, o que exigirá uma atenção redobrada e para se encadear os devidos direcionamentos para a pesquisa.

A investigação por meio dos documentos para a pesquisa em história da educação deve, segundo a autora, “buscar encontrar a verdadeira realidade do homem concreto” (NORONHA, 1998, p. 30). E, ainda, “ultrapassar seu aspecto fenomênico e chegar à sua essência”, imprimindo na leitura das fontes um olhar para a observação das contradições e dos interesses antagônicos que estas desvelam, na relação com a sociedade.

Portanto, partindo desses pressupostos, busquei neste processo observar as relações com a educação profissional, por meio de documentos que revelassem os caminhos que a instituição estudada buscou para se adequar às condições concretas que lhe eram colocadas, como as modificações na legislação, refletidas em seus regimentos, currículos e estrutura, os novos cursos que foram surgindo ao longo da história da escola, os cursos que foram sendo extintos devido a determinados interesses, ou seja, olhar nas fontes os movimentos de permanência e de ruptura e as contradições implícitas na realidade observada.

Um dado importante, encontrado na trajetória desta pesquisa, foi o volume de documentação dedicado aos “convênios” que essa instituição, de caráter filantrópico, travou, para

recorrer a recursos para apoio financeiro dos órgãos governamentais e não-governamentais e que suscitaram algumas outras indagações.

A legislação sobre educação bem como a legislação geral que toca de alguma forma os processos educativos da sociedade mostra-se, também, como uma rica fonte no cruzamento com os dados encontrados nos acervos escolares, para a formulação de conhecimento na história da educação. Segundo Ragazine (2001):

Em outros termos, a história da escola se escreve também a partir dos debates parlamentares, da legislação, das normas e da jurisprudência, da administração pública, dos balanços econômicos, de um conjunto de fontes que provem muito mais da história legislativa que do direito, da administração pública, da economia, do Estado, dos partidos políticos, que da história da escola e da educação. (RAGAZZINE, 2001, p.19)

Observando que no processo histórico da educação no Brasil as políticas educacionais estiveram, prioritariamente, voltadas para os interesses da classe dominante, torna-se importante a pesquisa voltada para instituições escolares, cuja intenção primeira é o atendimento às classes populares e a sua relação com os movimentos educativos, políticos e sociais na comunidade na qual está inserida, bem como, da sociedade mais ampla.

A legislação educacional, e também a legislação brasileira como um todo, além de fornecer um suporte para observarmos a estrutura da educação em cada período, promove ainda a relação entre o singular – a instituição estudada – e a história da educação profissional no Brasil e o movimento geral da sociedade, ou seja, o que se pensou, como se relacionou e como se articulou politicamente o processo educativo voltado para o trabalho nos âmbitos da instituição, do município, da unidade federativa e do país. Ressalta ainda que, para o conhecimento dessa legislação na atualidade, podemos pesquisar na Internet, onde grande parte dela se encontra disponível.

## **A PERIODIZAÇÃO ESCOLHIDA – A ADEQUAÇÃO AO OBJETO E A UMA DETERMINADA TRAJETÓRIA**

No decorrer deste texto, poderemos observar que a periodização escolhida, apesar de se referir, por vezes, aos períodos históricos mais consagrados na historiografia da educação, não necessariamente acompanhará de forma cronológica aquela periodização. Encontraremos idas e vindas em determinados períodos, pois os mais tradicionais, principalmente aqueles atrelados aos fatos políticos, não atenderam necessariamente às questões colocadas ao objeto em questão. Portanto, sem seguir uma determinada cronologia ou buscar alguma linearidade, o que estará em foco serão as questões formuladas ao objeto e às fontes, proporcionando, desta forma, uma espécie de recorte, na tentativa de alcançar a síntese, estabelecendo conexões sistemáticas numa perspectiva de totalidade, buscando a compreensão do processo analisado para os estudos em história da educação.

Formalizar uma periodização adequada para um relatório de pesquisa não é tarefa das mais simples. Porém, o que temos claro – e apoiados na teoria que expusemos até então – é que o enquadramento da pesquisa, em determinada forma de periodização, pode cair na armadilha da causalidade cronológica, aprisionando questões que podem ter rupturas e permanências que vão além do factual, do econômico ou do político (NORONHA, 2006).

## **OUTROS ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

Atendo-nos à questão do método, entendendo-o como *o jeito de fazer a partir de um conjunto de conceitos*, ou seja, a partir de uma concepção, e o interesse a que está atrelado, então se desvelam, na pesquisa em história, os caminhos a serem percorridos e quais caminhos não se percorrerão. Dessa forma, visualiza-se, pelo método, a que concepção a pesquisa está atrelada, da história reconhecida como um processo não-linear, com contradições inerentes a esse processo e a partir das condições concretas de sua produção.

Dentro de uma perspectiva crítica e no embate com as várias correntes de pensamento é que foram sendo construídos os pressupostos da concepção materialista dialética da história, como expõe Lombardi (2005).

Não foram expostos de modo sistemático, para atender o formalismo acadêmico. Isso ocorreu somente depois, ou quando o marxismo (transformado em concepção teórica oficial) gerou vários manuais para divulgação da concepção e formação de quadros; ou quando (perfeita e adequadamente domesticado) foi transformado num dos paradigmas da pesquisa científica. (LOMBARDI, 2005).

Lombardi ainda caracteriza o materialismo histórico dialético em seus aspectos ontológico, gnosiológico e axiológico, quais sejam:

Do ponto de vista ontológico – visão de mundo: o marxismo partilha da visão **materialista** do mundo, sendo a matéria independente e anterior à idéia, e tendo como princípio básico a **contradição**.

Do ponto de vista gnosiológico – concepção de conhecimento: toma como principais pressupostos que: a possibilidade de chegar-se à verdade por meio do método, sendo o conhecimento uma construção humana-social; a matéria é a base e o fundamento do conhecimento, ou seja, o sujeito em seu processo histórico apreende o real e transforma a realidade de maneira coletiva; o método adequado para se chegar ao conhecimento é a dialética, não apenas como lógica ou construção teórica, mas como um método que possibilitará a articulação do real com o teórico. Isso acontecerá por meio de categorias como: a **totalidade** (tudo se relaciona - lei da ação recíproca universal), a **transformação** (tudo se transforma - lei da transformação universal) e a **contradição** (luta dos contrários - dialética), chegando-se a um resultado do conhecimento, a teoria que se faz expressão da consciência, que se torna verdadeira no momento em que se transforma em prática social.

E sobre a problemática axiológica – concepção de ação: o método não se estabelece como um fim em si mesmo, partilhando de uma perspectiva teleológica, tomando como pontos fundamentais a contradição na sociedade, a luta de classes e a revolução (processo de transformação na sociedade).

Em cada uma das concepções anteriormente colocadas, é importante observar as contradições intrínsecas no interior de cada uma, para que não recaiam em reduções ideológicas

como o positivismo-reacionário e marxismo-revolucionário. Ao observarmos cada concepção, por meio de seus pressupostos, é que percebemos, nitidamente, suas diferenças, revelando a que interesses as suas visões de ciência e sociedade estão atreladas, dentro do entendimento de que toda ciência é social.

Por conta da possibilidade de alguma confusão nos caminhos metodológicos utilizados pelas concepções, Pereira (2001) e Cardoso (1983) mostram que, na década de 1980, observa-se dentro da linha do materialismo histórico a ênfase no qualitativo e em fontes escritas, numa tentativa de fugir do rótulo do empirismo, pois pesquisas que utilizassem um instrumental quantitativo poderiam ser confundidas com métodos de outras correntes, como a positivista, por exemplo.

No campo da investigação histórica observa-se uma tendência de deslocamento das estruturas para os mecanismos do cotidiano que regulam as estruturas. A construção de identidades individuais e autônomas repõe a questão teórica e metodológica do materialismo histórico-dialético acerca das relações constitutivas entre o particular e o universal, sobre a categoria totalidade e sobre as mediações. [...] A compreensão da categoria totalidade social é tanto uma ferramenta metodológica de explicação e de compreensão da realidade, quanto à expressão objetiva de relações dinâmicas e complexas da ação de sujeitos históricos. A heterogeneidade da realidade expressa estas ações concretas diferenciadas dos sujeitos e não pode ser reduzida a uma visão fragmentada de pedaços do cotidiano fechados em si mesmos e sem articulações, explicáveis somente a partir de si mesmos. [...] O ponto de vista de totalidade concreta representa uma atitude metodológica fundamental para a compreensão da realidade pois parte da consideração de que a realidade é uma totalidade de relações, não tendo portanto, nenhuma ligação como as abordagens holística, organicista e neo-romântica. (NORONHA, 2003, p. 93).

Um aspecto relevante para a pesquisa histórica na atualidade é o de se fazer uso do instrumental tecnológico que, nos últimos anos, tem estado disponível e que, de certa forma, tem facilitado a pesquisa histórica. Tais facilidades abrem grandes possibilidades de temáticas e fontes e, portanto, há que se tomar cuidado com a possibilidade de fragmentação do fazer científico, dentro de tendências “novidadeiras” (LOMBARDI, 2005), ou por meio de um certo “ecumenismo dos estudos históricos” (HOBSBAWM, 1998).

Diante deste desafio de tomada de decisão metodológica e de outro desafio ainda maior que é o de driblar os prazos e a falta de recursos materiais para se conquistar minimamente uma “riqueza teórica” que permita efetivar uma pesquisa significativa para a área, penso que, para a

investigação em história de educação e, no caso do meu objeto – que envolve educação profissional – trabalho, assistência e educação – classes sociais dentro de um contexto capitalista, a metodologia que responderá mais adequadamente às questões colocadas, não poderia ser outra senão a do materialismo histórico-dialético. Esta metodologia ainda exigirá de mim, como pesquisadora, um esforço maior, pois o pensamento dialético, por não fazer parte da formação do estudante e, muitas vezes, do pesquisador no Brasil, e por abarcar uma grande gama de categorias que devem ser minuciosamente relacionadas ao objeto de investigação, apresenta-se como um estudo que merece um profundo rigor e uma busca em suas raízes teóricas.

E, para finalizar, na perspectiva desse desafio teórico-metodológico, recorro a Sanfelice, que além de situar a relevância da metodologia do materialismo histórico-dialético para a história da educação, aponta a importância do pensamento dialético na perspectiva de transformação da educação que temos para uma educação que almejamos:

Não há capitalismo, estado capitalista, políticas educacionais e escolas sem contradições intrínsecas e assim devemos pensar esta realidade. Pensar dialeticamente a realidade para dispormos de melhores condições teórico-práticas de interferir nela, porque, afinal de contas, a história não é uma questão resolvida. (SANFELICE, 2003, p. 169)

## **DA INVESTIGAÇÃO À EXPOSIÇÃO**

Talvez no momento da investigação do objeto as dificuldades não se mostrem tão grandes, mas no momento da exposição, torna-se complicada a apresentação dos elementos constitutivos do objeto, uma vez que as relações entre particular e universal não foram consideradas no processo de investigação. A questão teórica e metodológica da síntese histórica fica, dessa maneira, comprometida, assim como fica complicada a tarefa historiográfica. (NORONHA, 2006, p. 79).

Na busca para configurar em forma de texto a pesquisa efetuada, mantendo a linha teórico metodológica proposta, estruturamos o texto da seguinte forma:

Uma introdução em que exponho a trajetória da pesquisa, seus limites e alcances dentro do campo da História da Educação, situando-me como pesquisadora que parte da área da Pedagogia e não propriamente da História. A contribuição para a História da Educação pela pesquisa em Instituições Educativas de História, Acervos Escolares e Produção de Conhecimento que se

mostram possíveis a partir destes; as fontes na história da educação e a sua influência na trajetória da pesquisa, a sua adequação ao objeto e as indagações que suscitam e ainda outros elementos teórico-metodológicos que demonstrarão no texto a forma como foi efetuada a pesquisa, partindo dos conceitos a que a metodologia acolhida está ligada.

No capítulo 1 - Capitalismo, Trabalho e Educação: A Educação Profissional No Brasil - buscaremos levantar as relações sociais que permeiam a questão trabalho-educação, tomando como ponto de partida Marx e Engels e, a partir de outros autores como Dermeval Saviani, Lucília Machado, entre outros, questões que fundamentarão as relações entre capitalismo, trabalho, educação, a educação profissional no Brasil e as instituições educativas e seus métodos, colocando todas estas relações dentro de seu momento histórico, tomando como pontos fundamentais para a visualização destas relações: A divisão social do trabalho, o trabalho como princípio educativo nas perspectivas dos autores Gramsci, Pistrak, Makarenko e Manacorda.

Em seguida, para melhor entendermos a relação com a educação profissional no Brasil e com a instituição pesquisada, descrevemos a origem do método preventivo de Dom Bosco, fundador da congregação salesiana, a abrangência da ação dos salesianos no Brasil e sua participação na educação profissional do país, a posição dos salesianos em sua relação com o poder político e econômico e sua caracterização como intelectuais conservadores e, por fim, a apresentação do método preventivo utilizado nas escolas profissionais salesianas e na instituição de educação profissional, que dá expressão à pesquisa empírica, na relação entre trabalho e educação, marcando os distanciamentos entre método preventivo na educação para o trabalho e o trabalho como princípio educativo.

No capítulo 2 apresentamos a trajetória da formação para o trabalho e da profissionalização dos jovens no Brasil em uma visão histórica desde a Colônia até a década de 1970, baseados em autores como Cunha, Fonseca, Xavier e Ribeiro, entre outros, observando o movimento que passa em um primeiro momento pela herança discriminatória do trabalho manual no Brasil e pela formação para o trabalho por meio do aprendizado de ofícios nas corporações, a educação profissional em sua acepção assistencialista voltada para os pobres e os desvalidos e a formação das escolas de aprendizes e artífices e as mudanças na legislação voltadas para a educação profissional. Na República, já em um contexto da industrialização crescente, a Lei do Ensino Industrial, a primeira LDB e o processo gradativo do deslocamento do ensino profissional para o

segundo grau e, por fim, a profissionalização compulsória para o nível de segundo grau preconizada na lei 5692/71.

No capítulo 3 apresentamos uma expressão empírica da educação profissional no Brasil, iniciando com um contexto local. Mostrando a formação da escola e da indústria na cidade de Poços de Caldas, percorreremos a trajetória da Escola Profissional Dom Bosco, recorrendo aos seus documentos históricos, relatórios, convênios, regimentos e outros traçando um percurso que vai desde a formação da escola em 1946 até a década de 1970. Esta instituição, que iniciou oferecendo atividades como oficinas artesanais para meninos pedintes nas ruas, passa por transformações que acompanham o movimento da educação profissional no Brasil, como a formação do ginásio industrial, o ensino das artes industriais, a formação dos cursos técnicos e suas relações com a indústria e com as demandas da cidade, os cursos de formação de mão-de-obra. Ressaltamos neste capítulo algumas singularidades desta instituição bem como dos indivíduos que os instituíram. Como a instituição tem a fundamentação da metodologia salesiana, buscamos ainda observar quais as similaridades da instituição com a pedagogia de Dom Bosco e suas implicações. Finalizamos com indicações de outras questões para alguns estudos futuros.

## CAPÍTULO 1

### CAPITALISMO, TRABALHO E EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Como já indicamos neste texto, as temáticas trabalho e educação estão intimamente vinculadas a uma perspectiva de classes e, para as classes populares, dentro do processo histórico da sociedade brasileira, à assistência aos órfãos e desamparados, às práticas filantrópicas e à vinculação dessas classes populares ao mundo do trabalho. Por iniciativa do Estado ou da sociedade civil, observamos que, na história da educação brasileira, a educação do povo passa por objetivos que estiveram relacionados ao afastamento do jovem da marginalidade, da ociosidade e da criminalidade, tornando-o assim, “útil” à sociedade.

Entendemos, no entanto, que as iniciativas por parte da sociedade para o enfrentamento dos problemas educacionais sofrem, historicamente, transformações em suas formas e em seus objetivos, de acordo com o contexto e com o quadro político de sua época, mas, também apresenta rupturas e permanências nesse processo.

Para uma reflexão mais aprofundada das questões que suscitam o tema, necessitaremos de um referencial teórico que nos apóie, para abordarmos conceitos, categorias e temas, como: o **trabalho**, a centralidade da categoria, sua interpretação desde uma perspectiva ontológica até os seus desdobramentos no modo de produção capitalista; as **classes sociais**, que estarão diretamente ligadas à questão do trabalho numa sociedade organizada em classes; as relações históricas entre **trabalho e educação**; o trabalho como **princípio educativo**; a educação como instrumento de **disciplinamento para/pelo trabalho**; as **transformações** das atividades produtivas e a **educação profissional no Brasil**. Entendo que toda esta base teórica nos fornecerá os elementos essenciais para a análise da educação profissional que se expressa na história da Instituição, objeto desta pesquisa.

## **1.1 – AS RELAÇÕES SOCIAIS QUE PERMEIAM A QUESTÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO: PONTO DE PARTIDA EM MARX E ENGELS**

Abordar o tema trabalho-educação na perspectiva de Marx e de Engels implica observar as várias relações dos homens em sociedade como: organização familiar, divisão do trabalho, luta de classes, modo de produção, entre outros, que poderemos perceber ao discorrer sobre algumas obras.

A educação, apesar de não ter sido objeto de uma obra específica, mostra-se como um tema relevante em alguns textos desses autores, pois indicaria uma via de transformação/superação para uma organização social, baseada em classes, e sobre o processo de dominação de uma classe por outra. Observando que, ainda agora se faz pertinente a discussão da educação por tais obras, pois, apesar de vivenciarmos hoje rápidas transformações tecnológicas, modificações frequentes nas relações de trabalho, da abrangência mundial das trocas comerciais e da economia globalizada, continuamos vivenciando o modo de produção baseado no lucro, na exploração do trabalho e na dominação de uma classe por outra, ou seja, no cerne do modo de produção capitalista, que modifica alguns aspectos das relações, mas, não necessariamente, a base das discussões e proposições promovidas por Marx e Engels.

Portanto, falar sobre educação em relação a Marx e Engels nos obriga a fugir de um formato, digamos, cartesiano e buscar, principalmente, as relações e contradições que se estabelecem nas teias da atividade humana, sejam elas políticas, econômica, educativas...

O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento na vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o social que inversamente, determina a sua consciência (MARX, 1983)

Somente o olhar para as condições concretas de existência proporcionaria uma emancipação política e uma transformação nas forças produtivas vigentes. Dessa forma, em seus textos, ao fazerem a crítica, os autores promovem as bases de uma concepção e um aspecto que devemos ressaltar nos seus textos é o papel de legitimidade do Estado, que teria nascido pela necessidade de regulamentação e organização das atividades sociais, por conta das grandes

mudanças nas relações, também sociais, advindas com a indústria. Todavia, o Estado – que poderia ser um instrumento de superação das contradições sociais –, reforçou, ainda mais, a situação de desigualdades na sociedade.

É precisamente esta contradição entre o interesse particular e o interesse coletivo que faz com que o interesse coletivo adquira na qualidade de Estado, uma forma independente, separada dos interesses reais do indivíduo e do conjunto e tome simultaneamente a aparência de comunidade ilusória, mas sempre sobre a base concreta dos laços existentes em cada conglomerado familiar e tribal, tais como laços de sangue, língua, divisão do trabalho em larga escala e outros interesses; e entre esses interesses ressaltam particularmente os interesses das classes já condicionadas pela divisão do trabalho, que se diferenciam em qualquer agrupamento deste tipo e entre as quais existe uma que domina as restantes. (MARX E ENGELS , 1982, p. 18)

[...] Isso de “educação popular a cargo do Estado” é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo!” (MARX, 1971, grifo do autor)

Em Manuscritos Econômicos e Filosóficos, Marx esclarece as relações dentro do novo modo de produção, abordando temas como: salário, lucros do capital, arrendamento da terra, trabalho alienado, propriedade privada, indicando para a superação destas questões as bases de um formato social baseado no comunismo.

No processo de formação de uma classe trabalhadora e de urbanização crescente, a educação era um tema que não poderia deixar de ser explorado e percebido educação, pois se ampliava e se organizava em um sistema de ensino, no favorecimento da acumulação do capital, trazendo uma carga ideológica que se direcionava a um processo educativo implementado de forma utilitária, mas que, de toda forma, promoveu acesso a alguma forma de conhecimento: o direcionado ao trabalho.

Pergunta-se, no entanto: mas a que tipo de trabalho? E, ainda, a que tipo de educação? Não seria, dessa forma, um trabalho e uma educação que levassem à libertação do homem, um trabalho que lhe desse poder de decisão dos direcionamentos dos processos produtivos ou dos rumos que o fruto do seu trabalho traria à sociedade.

Em “Crítica ao Programa de Gotha”, sobre o processo educativo naquele contexto, o autor faz a crítica a alguns aspectos reivindicatórios da educação requerida pelo operariado alemão como educação igualitária e gratuita. Quanto a ser igualitária, ele observa que a elite não iria se submeter ao mesmo tipo de educação oferecida às classes subalternas, e quanto a ser gratuito observou que a prática da gratuidade já se estabelecia, porém ressaltava que a gratuidade era relativa, visto que a educação se mantinha com os impostos, ou seja, com parte do trabalho da própria população. Com relação ao trabalho feminino e o trabalho infantil, Marx indica que esses aspectos deviam ser tratados com uma maior clareza de detalhes: indicar a idade mínima para o aceite de crianças no trabalho da indústria e delimitar que tipo de trabalho seria nocivo à saúde feminina, restringindo-o, se necessário.

A proibição geral do trabalho infantil é incompatível com a existência da grande indústria e, portanto, um piedoso desejo, porém nada mais. Pôr em prática esta proibição - supondo-a factível - seria reacionário, uma vez que, regulamentada severamente a jornada de trabalho segundo as diferentes idades e aplicando as demais medidas preventivas para a proteção das crianças, a combinação do trabalho produtivo com o ensino, desde uma tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual. (MARX, 1971, p. 15).

Isto não quer dizer, no entanto que os autores entendessem o trabalho infantil como naturalizado ou que esse fosse defendido pelos autores. Naquele contexto, muito provavelmente, o trabalho infantil fosse visto como socialmente necessário ou como compatível com as necessidades reais de classe e com os interesses da indústria, em virtude das condições materiais concretas daquele período. O que tomamos como questão principal desta colocação é que a questão do trabalho infantil e do trabalho feminino passa, principalmente, por questões históricas, concretas e diretamente relacionadas à acumulação do capital e não, necessariamente, pelo “politicamente correto” do “criança não trabalha” muito utilizado na atualidade nos meios de comunicação.

Passando por essas várias questões, observamos que o ponto crucial para a discussão da educação em Marx e Engels acontece a partir da divisão do trabalho que, dentro do modo de produção capitalista, se dá pela divisão entre trabalho material e trabalho intelectual. Aí residem o maior conflito e os pontos que suscitam o debate para as questões sobre trabalho-educação.

[...] através da *divisão do trabalho*, torna-se possível aquilo que se verifica efetivamente: que a atividade intelectual e material<sup>9</sup>, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo, caibam a indivíduos distintos; então, a possibilidade de que esses elementos não entrem em conflito reside unicamente na hipótese de acabar de novo com a divisão do trabalho. (MARX, 1982, p. 17)

Portanto, o cerne da crítica à educação feita por Marx e Engels está na superação da dicotomia trabalho intelectual e trabalho material, propondo uma educação em que conhecimento e trabalho fossem tratados de forma a gerar nos trabalhadores uma consciência, de todo o processo e o ensino, já em seu grau superior, fosse na forma de politecnicidade em instituições de ensino, sem influência direta do Estado e da Igreja, sem um caráter utilitário direto, mas com um caráter formativo e social, articulando conhecimento e trabalho.

[...] A divisão do trabalho só surge efetivamente a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e intelectual. A partir deste momento, a consciência *pode* supor-se algo mais do que a consciência da prática existente, que representa de fato qualquer coisa sem representar algo de real. E igualmente a partir deste instante ela encontra-se em condições de se emancipar do mundo e de passar à formação da teoria ‘pura’, teologia, filosofia, moral, etc. Mas mesmo quando essa teoria, essa teologia, essa filosofia, essa moral, etc. entram em contradição com as relações existentes, isso deve-se apenas ao fato de as relações sociais existentes terem entrado em contradição com a força produtiva existente [...] (MARX, 1982, p. 16).

Contudo, outra contradição ainda se estabelece, pois, mesmo a educação integral e articulada ao trabalho defendida pelos autores, se encontrada dentro dos moldes de uma sociedade capitalista, estará a serviço da acumulação do capital pela burguesia. Um sistema de ensino que se amplia, necessariamente, em favor do capital dará acesso à classe trabalhadora ou ao proletariado, a uma educação com uma grande carga ideológica burguesa já desde a educação básica e não tenderá a direcionar o processo educativo de outra forma.

Diante disto, restariam algumas questões: se não for essa educação, qual educação, naquelas condições concretas, restaria ao trabalhador? O que seria então o indicativo de superação, por meio da educação, para as sociedades com bases em uma economia capitalista, já

---

9 Passagem cortada no manuscrito: atividade e pensamento, isto é, atividade sem pensamento e pensamento sem atividade.

que persiste de outras ou da mesma forma, a dicotomia trabalho intelectual e trabalho material, classes dominantes e classes subalternas?

Essas e outras questões, se não forem respondidas na íntegra, pelo menos serão clareadas recebendo contribuições de alguns autores que partilham da concepção de Marx e Engels, trazendo alguns indicativos de caminhos, para uma reflexão mais aprofundada, como segue.

### *1.1.1 – A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO*

Encontramos em Lucília Machado (1989) algumas reflexões a partir de Marx e Engels. Dentre elas, Machado aponta que: “enquanto a burguesia procurava fundamentar, teoricamente, sua proposta de unificação escolar, o proletariado encontrava em Marx e Engels os formuladores dos princípios e diretrizes de sua concepção de escola única do trabalho”. (Idem, p. 88)

Um dos principais pontos levantados por Machado é a divisão social do trabalho e a relação trabalho-educação que, nos textos de Marx e Engels, se relacionavam diretamente ao proletariado, ao trabalho fabril, aos sindicatos e aos partidos políticos ligados a estes, ou seja, estavam relacionadas diretamente à luta de classes. Não fugindo do pressuposto da concepção materialista dialética que parte das condições concretas da existência do homem, Machado (1989) nos mostra que:

“Por ter consciência da impossibilidade de uma mesma educação para todos sob o capitalismo, Marx demanda do Partido Operário Alemão, que reivindique aquele tipo de escola, que sendo específica à classe trabalhadora fosse, ao mesmo tempo, a que mais contribuiria para o processo de transformação da sociedade, ou seja, escola técnica teórica e prática adjunta a escola primária. Marx prefere garantir esta possibilidade no ensino, diferente inclusive da instrução da elite, a acreditar no que ele chama de milagre democrático”. (Idem, p. 99)

Desta forma, observamos que a vinculação educação-trabalho, proposta na teoria de Marx e Engels, não passa por condições idealizadas, mas por um processo que, partindo das condições reais, possa transformar a educação possibilitando à classe trabalhadora possuidora do conhecimento inerente aos meios de produção, promover uma transformação na sociedade.

Saviani (2006) indica os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação, seus vínculos, os seus estreitamentos e/ou separações e como se conforma, nesse processo, o “sistema de ensino na égide do trabalho como princípio educativo”, caracterizando o trabalho e a educação como atributos essencialmente humanos e que distinguem, pela racionalidade, o homem dos outros animais.

O autor nos leva, a partir de Marx e Engels, a observar que trabalho e educação caracterizam o homem não por fazerem, naturalmente, parte da sua essência, mas por estes fazerem parte das suas condições reais de produção da sua existência, já que o homem, para produzir a sua vida, necessita transformar e ajustar a natureza às suas necessidades reais, sendo esse processo, o que conhecemos por trabalho. “O trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico” (Idem, p. 3). E é esse processo histórico do homem, no movimento com o real em busca de sua existência que mostra que para transformar a natureza, ele precisa aprender e quanto mais complexo for o processo de transformação da natureza, mais elaborado deverá ser o aprendizado. “Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”. (Idem, p. 4).

Nas comunidades primitivas a educação coincidia totalmente com o fenômeno acima descrito. Os homens se apropriavam coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo se educavam e educavam as novas gerações. Prevalencia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. Nessas condições, a educação se identificava com a vida. (SAVIANI, 2006, p. 4).

Portanto, trabalho-educação na análise histórico-ontológica de Saviani (2006) são atividades essencialmente humanas, na promoção das condições reais de existência, e se encontram completamente imbricados em sua origem. No entanto, os processos de produção que conduziram à divisão do trabalho, à propriedade privada e à mais valia, provocaram uma ruptura na unidade trabalho-educação que vigorava nas sociedades primitivas. (Idem, p. 4).

O autor indica que, a partir da propriedade privada e da divisão em classes – proprietários e não-proprietários – abre-se para os proprietários, a possibilidade de viver do trabalho alheio, ocasionando uma divisão também na educação. Anteriormente identificada com o próprio

processo do trabalho, nesse ponto passa a ser identificada com a classe à qual está ligada, ou seja, aos não-proprietários, serviçais ou escravos, uma educação ainda ligada ao processo do trabalho diretivo e utilitário. Para a classe proprietária, a educação passa a se identificar com as atividades intelectuais que dá origem à instituição chamada escola. Nesse ponto, o autor encontra-se com o cerne da crítica à educação feita por Marx e Engels que está na superação da dicotomia trabalho intelectual e trabalho material.

Vale ressaltar que o que é recente no processo histórico é a escola voltada para o trabalho, pois, a partir dessa institucionalização da educação, observamos mais detidamente que, para a classe proprietária, a educação coincidiu com a escola, enquanto a educação das demais classes ainda coincidia com o processo do trabalho. Portanto, a escola como a principal forma de educação na sociedade, também se passa por um processo historicamente determinado.

Reportando-nos ainda a Marx e Engels sobre o papel de legitimidade do Estado como fundamental neste processo trabalho-educação, a partir, principalmente, das modificações nas relações sociais advindas com a indústria, Saviani (2006, p. 7) também mostra a posição central do Estado “forjando a idéia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes.” O processo de ruptura trabalho-educação leva não apenas à separação dos tipos de educação por classe social, mas já no contexto escolar à separação entre escola e produção, ou, como se refere Manacorda (2000), à separação entre instrução para poucos (os dirigentes) e trabalho para muitos (o povo).

Essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que foi se processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. Por esse ângulo, vê-se que a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual. (SAVIANI, 2006, p. 8).

Observamos, então, que a escola é posta, nitidamente, ao lado do trabalho intelectual, estabelecendo um processo de dualidade quanto às atividades educativas. Uma educação para os dirigentes e outra destinada aos que produzem.

As transformações nos processos de produção acarretaram, diretamente, transformações nas relações de trabalho-educação. A indústria moderna que traz em seu processo a substituição da força humana pela maquinaria, ainda acarreta uma profunda divisão do trabalho, tornando-o especializado, simplificado e alijando o trabalhador do conhecimento do processo de produção em sua totalidade, compartimentando o trabalho e levando o operário ao trabalho alienado. A indústria moderna promove a dissociação dos “ingredientes intelectuais antes indissociáveis do trabalho manual humano, como ocorria no artesanato, dele se destacam, indo incorporar-se às máquinas”.

Assim, o trabalho passou a ser mínimo e geral e a educação para o trabalhador, seguindo a mesma linha minimalista e geral, comporta uma nova entrada para este trabalhador na vida na sociedade industrializada, pois a universalização da escola primária passando a dar acesso aos rudimentos básicos – alfabetização – implica ainda em aproximar a educação escolar (do povo que é a parcela da sociedade que produz) das exigências dos processos produtivos, e é nesse âmbito das exigências do processo produtivo que se estabelecem os cursos profissionais que vinculam as tarefas manuais aos rudimentos intelectuais necessários para o exercício da função definida.

Saviani (1996) constata que é a partir da Revolução Industrial que se estabelece a separação entre instrução e trabalho produtivo e também a divisão dos homens entre trabalhadores intelectuais, com uma formação que enfoca o domínio teórico, a fim de preparar a elite dirigente e os trabalhadores manuais com uma formação prática e limitada à sua função. Sendo assim, a educação passou por uma divisão que leva à distribuição “dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social” (p. 10).

## **1.2 – O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

Saviani (2006) aponta que, em nossa sociedade contemporânea, para poder ser cidadão e participar ativamente da vida em sociedade, é necessário ter um acervo mínimo de conhecimento sistematizado e a escola, em seu nível fundamental, asseguraria esta bagagem. “A base em que se

assenta a estrutura do ensino fundamental é o princípio educativo do trabalho” (p. 10). A diferença entre a educação dualista, advinda com a indústria, se assenta na idéia de que o trabalho neste processo seja o princípio educativo e não o fim produtivo, ou seja, que a educação tenha como objetivo direto o interesse, mesmo que a médio prazo, do lucro dos proprietários.

Sobre o princípio educativo do trabalho Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005) observando esse princípio pelo viés do próprio trabalho, colocam a seguinte questão: “Como pode ser educativo e positivo, algo que é explorado, que não parte necessariamente da livre escolha, repetitivo, vigiado e mal remunerado?” E complementam que Marx acrescenta ainda outros pontos, “quando analisa a positividade do trabalho enquanto criação e reprodução da vida humana, e negatividade enquanto trabalho alienado sob o capitalismo” (p. 19).

Marx e Gramsci sinalizam a dimensão educativa do trabalho em uma perspectiva que vai além da negatividade das relações existentes do trabalho na égide do capitalismo; todavia, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) ressaltam a forma como o trabalho se apresenta dentro do capitalismo dificulta sobremaneira a observação de seu princípio educativo, e mostra que, ao observarmos os processos formativos direcionados ao trabalhador, podemos entender que tais processos não são inocentes e sim intencionais. Indicam, no entanto, que para se falar do princípio educativo do trabalho, faz-se necessário mostrar a que trabalho estamos nos referindo e de qual educação estaremos falando. (p. 23).

Da mesma forma que Saviani (2006) os autores entendem que o trabalho e a educação fazem parte da necessidade do homem e dos seus direitos fundamentais para a vida em sociedade; apresentam, todavia, uma contradição desta relação na vida social:

Ora, o que presenciamos em nossa sociedade não é o compromisso básico e fundamental com esses direitos, não é o compromisso com o homem ou com a criança. Ou, em outros termos, o sujeito das relações sociais, em uma sociedade capitalista, não é o homem ou a criança. O sujeito é o mercado, é o capital. O grande sujeito é a acumulação de capital. O que nos permite entender as condições de extrema desigualdade social e de distribuição das riquezas com as quais convivemos secularmente no Brasil. (Idem, p. 24)

Saviani (2006) discorre sobre esse princípio educativo a partir de Gramsci, indicando as articulações necessárias de que o trabalho, como princípio educativo, necessitaria para se articular ao sistema escolar, de forma que todos os níveis de ensino interligados pudessem levar a

um nível superior com o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna”, ou seja, a uma educação politécnica<sup>10</sup>.

[...] Faz-se, assim, a articulação da prática com o conhecimento teórico, inserindo-o no trabalho concreto realizado no processo produtivo. [...] O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. (SAVIANI, 2006, p. 12).

O trabalho como princípio educativo desde a educação fundamental retoma a relação trabalho-educação, mas não de forma direta.

A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade. (SAVIANI, 2006, p. 11).

Já no sistema educacional, no nível médio se colocaria a relação trabalho educação de maneira mais direta, sendo assim a concepção de politecnicidade na “[...] progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade” (Idem, p. 12).

Gramsci (2004) reportando-se ainda ao nível fundamental da educação, propõe uma escola única, que seja desinteressada do trabalho, com idade obrigatória relativa ao contexto e às condições, custeada pelo Estado, relação professor-aluno mais estreita, tempo integral, com espaço físico adequado e concurso inicial, correspondendo aos níveis primário e médio. Para o contexto educacional brasileiro, a proposta corresponderia à nossa educação básica. O autor ainda propõe uma reorganização do método e dos graus de carreira, tempo integral com vida coletiva

---

<sup>10</sup> Para um debate mais aprofundado sobre a questão da Politecnicidade ver: SAVIANI, D. “Sobre a concepção de Politecnicidade”. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1987. MACHADO, Lucília R. S. Politécnica, Escola Unitária e Trabalho. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989 e NOSELLA, Paolo. Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores: Para além da Politecnicidade. Conferência realizada no I Encontro Internacional de Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores promovida pelo LABOR, de 07 a 09 de Setembro de 2006, na Universidade Federal de Fortaleza – CE.

diurna e noturna. “Liberta das atuais formas de disciplinas hipócrita e mecânica”. Com tempo previsto para conclusão dos graus da escola unitária aos 15-16 anos e a partir daí, com uma certa maturidade, o aluno buscaria uma formação profissional para qualquer carreira, pois teria uma base sólida de conhecimentos. (Idem, p. 38).

O autor faz, ainda, a crítica à escola primária, indicando a marcada fratura entre escolas profissionais e escolas médias e superiores, sendo a escola primária uma espécie de limbo, marcada por dois elementos principais, quais sejam; a noção de ciências naturais que “entraram em luta com a concepção mágica de mundo e da natureza, que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore” e a noção de direitos e deveres que “entram em luta com a barbárie individualista e localista, que é também um aspecto de folclore”. Indica que o ensino primário deva ter a aprendizagem das “leis naturais como algo objetivo rebelde” para que seja possível adaptá-las e dominá-las e “leis civis e estatais produto de uma atividade humana”, com vias ao desenvolvimento coletivo, ou seja, produto do trabalho relacionado diretamente à educação. (Idem, p. 42).

Partindo da proposição de Gramsci e do debate exposto acima, o ensino profissional no Brasil se configura, desde suas raízes históricas até a atual legislação que a rege, de forma diversa às formulações de Marx e Gramsci, que baseiam o debate proposto. Segundo Saviani (2006):

Esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo. (SAVIANI, 2006, p. 12)

O que as políticas para a educação profissional no Brasil indicam é que, desde as suas primeiras preocupações com a formação profissional, já preconizavam; o trabalho inserido no processo educativo, porém, não como um princípio indissociável, mas como o aprendizado de técnicas úteis ao processo produtivo vigente. Podemos observar na estrutura da educação desde a década de 1930 (Quadro 2), o direcionamento da educação para a criança das classes alguma atividade produtiva, já desde a educação primária, para que, assim que o “mercado” pudesse aproveitá-las, essas ingressassem no processo produtivo da sociedade.

A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de ter uma tendência

democrática. Por exemplo: operário manual e qualificado, camponês e agrimensor ou pequeno agrônomo, etc. Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada ‘cidadão’ possa tornar-se governante”. [...] Mas o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais nem sequer conservar a ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a base da camada governante tecnicamente preparada, num ambiente social político que restringe ainda mais a ‘iniciativa privada’, no sentido de dar esta capacidade e preparação técnico-política, de modo que, na realidade, retorna-se as divisões em ‘ordens’ juridicamente fixadas e cristalizadas em vez de superar as divisões em grupos: a multiplicação das escolas profissionais, cada vez mais especializadas desde o início do currículo escolar, é uma das mais evidentes manifestações desta tendência”. (GRAMSCI, 2004, p. 49-50)

Fica marcada, tanto na escola como no trabalho, a divisão de classes e a divisão do trabalho que, aliadas à propriedade privada se estabelecem como o maior entrave para a transformação da sociedade baseada em um outro formato, fora dos moldes do capitalismo. A partir da teoria de Marx e de Engels, apenas pela supressão dessas formas e pelo intercâmbio das forças produtivas numa perspectiva “*omnilateral*” é que se promoveria uma transformação na sociedade. (MACHADO, 1989).

Saviani (1994) afirma que “na sociedade moderna o saber é força produtiva” e disto advém uma nova contradição para a estrutura educacional que se estabelece com a divisão de classes e a propriedade privada:

Se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção. Mas é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força do trabalho. (SAVIANI, 1994, p. 160)

A Escola, segundo Kuenzer (2002) vem reforçar a divisão do trabalho e a divisão de classes, a serviço da acumulação do capital indicando que “o conhecimento científico e o saber prático é distribuído desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores”.

Podemos observar no debate dos autores até o momento a centralidade da categoria trabalho para uma análise mais aprofundada das relações sociais. No entanto, com as novas tecnologias que invadiram os processos produtivos mundiais, outras relações se forjaram e outras formas de produção se estabelecem, levando alguns autores a levantarem a tese do “fim do

trabalho”. Observamos nesse debate como questão relevante; onde estaria o ‘fim do trabalho’ senão na sua identificação com o emprego assalariado característico da sociedade capitalista? Frigotto et al. (2005, p. 23) indo na mesma direção da análise de Antunes (2004) conclui, que “o que muda é a natureza do trabalho, as formas de trabalhar e os instrumentos de trabalho, as formas de apropriação do produto do trabalho, as relações de trabalho e de produção que se constituem de modo diverso ao longo da história da humanidade.”

Para fomentar a discussão da temática educação e trabalho, encontramos na obra de Anton Makarenko (1888-1939), a marca de sua forma de pensar e trabalhar a educação pela organização da escola como coletividade e “contra a inculcação da submissão e o ensino voltado para as necessidades práticas e profissionalizantes” (LEUDEMANN, 2002). O autor, pedagogo e escritor ucraniano, buscou, desde os movimentos revolucionários que antecederam à Revolução Russa de 1917, contribuir para a formação de um sistema de ensino “para além do lema da revolução burguesa: ensino público, gratuito, universal e leigo” (Idem, p. 12).

Desta forma, alguns pontos de sua obra tocam a nossa discussão e vale ressaltar que a forma de organização escolar pela coletividade, não só proposta como também vivida pelo autor, é bastante minuciosa em sua descrição prática e, além disso, imprime toda uma justificativa teórico-filosófica que mereceria uma discussão à parte. Porém, no que toca à discussão vigente, podemos destacar alguns pontos que servirão para confrontarmos com a pedagogia salesiana e a prática da instituição de ensino que serve de suporte para esta pesquisa.

O primeiro ponto que destacamos foi o do trabalho com a coletividade. O autor, além de dar orientações de como se lidar com este tipo de trabalho, oferece os argumentos necessários para que vigore, não apenas como moralizador, mas, principalmente, visando à participação dos educandos no processo de transformação da sociedade:

As instituições infantis diferem umas das outras pelo estilo geral dos trabalhos e pelo tom.

O tom normal só poder ser um. Em primeiro lugar, ele deve distinguir-se por um vivo tom maior; no entanto, em caso algum deve ter um caráter estridente, de efervescência constante, de tensão histórica que salta á vista desagradavelmente e ameaça rebentar com o primeiro fracasso e converter-se numa desilusão.

O tom maior na coletividade deve ter um aspecto muito calmo e firme. Isto é, antes de mais nada, a manifestação da serenidade interior confiante nas suas forças próprias, nas forças de toda a coletividade e no seu futuro. Este firme tom maior deve adquirir o aspecto de um ânimo constante, da prontidão para a ação, não para uma ação simples correria, de alterações desnecessárias, não para uma

ação desordenada, mas para uma ação calma e enérgica e, ao mesmo tempo, um movimento econômico.

Só uma coletividade que exercita freqüentemente no cumprimento de diversas tarefas adquire um tal ânimo. Evidentemente que este cumprimento não é caótico, mas organizado, com a indicação precisa das funções de determinados órgãos e indivíduos, com a responsabilidade necessária e bem delimitada de diferentes pessoas e de toda a coletividade.

Em geral, o tom deve sentir-se sempre que os distintos educandos e a coletividade total estão conscientes da sua dignidade como pessoas que trabalham numa coletividade de produção soviética.

[...] O sentido de dignidade surge nos educandos só quando a instituição, a sua vida e o trabalho, em medida considerável, se baseiam na responsabilidade da coletividade infantil compartilhada com o pessoal dirigente. Se a organização e o estado de coisas na instituição são objeto de atenção geral e de esforços gerais de toda a coletividade, então cada êxito, por muito insignificante que seja, originará este sentido de dignidade. (MAKARENKO, 2002, p. 299-300)

Desta forma, observamos que a intencionalidade das ações educativas tem como suporte uma fundamentação que vai além do individualismo ou de uma seleção natural, em que os mais aptos chegarão à frente, mas de uma proposta que visa dar dignidade ao trabalho coletivo e da construção desta coletividade, nem por isso omitindo, no entanto, atributos como a disciplina, a pontualidade e a diligência.

O segundo ponto que vale destacar é o do trabalho cultural, em que o autor, apontando o seu caráter voluntário para o ingresso, mostra, também, que o educando deve obedecer a alguns critérios em que se exigirão a sua disciplina como educando e sua responsabilidade com o trabalho coletivo:

[...] Assim, por exemplo, pode-se ingressar numa banda voluntariamente, mas a saída deve ser limitada. Caso contrário nunca se formará uma boa banda. [...] Nestes casos, no ato de ingresso na banda é preciso explicar aos interessados que o valor da banda reside no conjunto, que a banda é importante não só como uma oportunidade de obter uma determinada qualificação musical, mas também como um organismo sério na própria coletividade.

Ao ingressar na banda, cada educando terá de assinar uma obrigação segundo a qual se compromete a tocar durante certo período e, quando desejar abandonar a banda, deve avisar com pelo menos três meses de antecedência, para que seja possível preparar um substituto.

Também devem existir algumas limitações para abandonar o círculo dramático e o coro. Os membros destes círculos não podem retirar-se até que termine a apresentação do espetáculo ou do concerto para os quais se prepararam. (MAKARENKO, 2002, p. 305)

O trabalho cultural indica, para os educandos, um desenvolvimento integral de forma espontânea, destacando entre as atividades propostas nos chamados círculos: “coral, teatro, literatura, música, pintura, trabalhos manuais, dança, fotografia, pesquisas em ciências naturais, física e química, radioamadores, esportes, xadrez e damas.” Para o autor, na educação pela coletividade, o tempo de educar não se limitava ao tempo do estudo escolar em sala de aula, mas a todos os “tempos sociais”, educando-os nos processos democráticos com eleições de seus coordenadores e a participação nas assembléias como órgãos de autogestão.

A organização e as práticas das escolas socialistas relatadas por Makarenko e Pistrak como oficinas, educação física, agremiações, atividades culturais – música e, teatro entre outras –, prestam aproximações significativas com as descrições das escolas salesianas, como vimos. Partindo, todavia, de um outro referencial, permitem um outro tipo de fazer educativo e uma outra abordagem social para a educação.

Para uma abordagem de educação e trabalho, como um processo, e de um mais contundente do ponto de vista do materialismo histórico dialético, não poderíamos deixar de recorrer também à obra de Pistrak, M. (1888-1940), que teve uma grande importância como educador do povo russo no pós-revolução, a partir da década de 1920. Sua obra “Fundamentos da Escola do Trabalho” é historicamente situada e, segundo o autor, não pretendeu formular uma teoria comunista da educação, mas sim demonstrar uma prática de uma escola guiada pelo marxismo. Assim, nos remete a debates para questões históricas e também a questões atuais como: a função das oficinas nas escolas, a relação teoria e prática, a relação entre escola e trabalho, o trabalho como princípio educativo, a auto-organização estudantil, o ensino dentro de uma proposta de pedagogia social, entre outras questões que demandariam uma discussão aprofundada.

Diante dos limites deste trabalho, abordaremos, no entanto, alguns pontos que dizem respeito, de maneira particular, ao objeto do nosso estudo, principalmente no que podemos notar de confrontamentos com o sistema educativo preventivo, postulado por Dom Bosco e efetuado pelos membros de sua congregação nas escolas por eles fundadas.

O autor fundamenta sua proposta, em princípio, recorrendo a um discurso de Lenin que mostra de maneira clara que todo o processo educativo escolar está diretamente ligado às relações com o poder político, caindo por terra as indicações de correntes religiosas de uma educação a-política, como poderemos ver no discurso dos salesianos.

Nosso trabalho no domínio escolar consiste em derrubar a burguesia, e declaramos abertamente que a escola fora da vida política, é uma mentira e uma hipocrisia. (Fala de Lênin no I Congresso do ensino, 25-8-1918, Apud Pistrak, 2000, p. 22)

Em toda linha da educação, parece-nos impossível conservar a antiga concepção de uma educação apolítica; parece-nos impossível colocar o trabalho cultural fora da política.

Esta concepção dominava e domina a sociedade burguesa, mas a idéia de uma educação apolítica ou neutra não passa de uma hipocrisia da burguesia, um meio de enganar as massas. A burguesia dominante nos países capitalistas entretém cuidadosamente este engodo.

Em todos os estados burgueses, são muito íntimas as relações entre aparelho político e o ensino, embora a sociedade burguesa reconheça-la; entretanto, esta sociedade educa as massas através da Igreja e por intermédio de todas as organizações que se baseiam na propriedade privadas.

Não podemos deixar de colocar francamente a questão, reconhecendo, abertamente, apesar das antigas mentiras, que a educação não poderia ser independente da política (Discurso de Lênin, 1920, apud Pistrak, 2000, p. 23)

A partir dessas colocações de Lenin, podemos ressaltar alguns pontos que permeiam o nosso debate como a ideologia burguesa que mostra a educação dentro do processo social como apolítica, e a função dos religiosos, principalmente no que diz respeito à educação como ideólogos da burguesia.

A Escola do Trabalho se forja partindo do princípio de que ela não se apresenta como um fim absoluto e, por isso, não tem “condições de criar uma realidade harmônica abstrata”. O autor constata que a escola refletiu sempre a situação de seu tempo e esteve “a serviço de das necessidades de um regime social determinado” e que foi sempre utilizada como uma arma nas mãos das classes dirigentes que não revelou, no entanto, o caráter de classe dessa escola, mantendo por isso a dominação por parte dessas classes, mesmo eles sendo poucos. (PISTRAK, 2000, p. 29)

Partindo do contexto da Revolução Russa, o autor mostra a escola do trabalho também como uma arma ideológica, mas a serviço da revolução pensada a partir da coletividade, marcando objetivos diferenciados para esta proposta educacional. “A essência destes objetivos é a formação de um homem que se considere como membro da coletividade internacional constituída pela classe operária em luta contra o regime agonizante e por uma vida nova, por um novo regime social em que as classes sociais não existam mais.” (PISTRAK, 2000, p. 31)

Os princípios da escola do trabalho estão centrados em dois pontos principais: as relações com a realidade atual e a auto-organização dos alunos – de que podemos observar um detalhamento na obra de seu contemporâneo Makarenko. Partindo dos objetivos da educação e da concepção de realidade atual, ocorrerão os encaminhamentos que delimitarão um novo método para o entendimento desta realidade, relacionados, além de todo um processo histórico, às ciências, à economia, aos processos de organização do trabalho, entre outros aspectos em transformação na sociedade, mostrando que os fenômenos que ocorrem na realidade “são simplesmente partes de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral”, ou seja, à essência dialética desses fenômenos.

No fundo, poderíamos definir a realidade atual da seguinte forma: luta pelas formas sociais novas do trabalho. A partir daí o trabalho se encontra no centro da questão, introduzindo-se na escola como um elemento de importância social e sociopedagógica destinado a unificar em torno de si todo o processo de educação e de formação. (PISTRAK, 2000, p. 44)

Pistrak (2000) ainda identificou, no processo histórico da educação na Rússia, três correntes pedagógicas na relação trabalho-educação ou na relação do trabalho na escola, que se mostraram bem diferentes de sua proposta. A primeira corrente é identificada como tendo emprestado o caminho tomado pelos pedagogos reformistas burgueses na linha metodológica em um programa de ensino calcado em disciplinas, a partir das várias possibilidades de que pode dispor, inclusive pelas impressões corpóreas que os trabalhos manuais permitem, a partir das suas diferentes formas e de seus diferentes materiais, dando um certo caráter ‘produtivo’ (grifo do autor) ao trabalho manual, criando-se as oficinas nas escolas.

Tais oficinas traziam a concepção “de ilustrar pelo trabalho o maior número possível de momentos de uma determinada disciplina, procurando identificar os trabalhos manuais correspondentes aos vários cursos”. Estabeleciam as relações trabalho-ciência de uma forma desordenada, sem uma concepção de trabalho ou de ciência estabelecida, utilizando o trabalho apenas como um auxiliar no processo educativo. (PISTRAK, 2000, p. 46)

A segunda corrente que o autor identifica toma o trabalho manual como ensino de algum ofício, ao qual se adaptou todo o processo de ensino, ficando o programa subordinado ao ensino desse ofício determinado, indicando, mais uma vez, falta de fundamentação teórica, da relação entre trabalho e ciência e deixando de incorporar a dinâmica das relações reais do trabalho na

sociedade. A terceira corrente deixa a ciência ou a concepção de ciência realmente à parte, retirando dela a sua importância para o processo de ensino. Essa corrente toma como pressuposto que:

[...] o trabalho, qualquer trabalho, é uma base excelente de educação, permitindo resolver os problemas de pura educação, mas não os problemas de ensino. Graças ao trabalho o homem se torna disciplinado e organizado: é preciso ensinar o amor e a estima pelo trabalho em geral. O trabalho eleva o homem e lhe traz alegria; educa o sentimento coletivista, enobrece o homem e é por isso que o trabalho, e particularmente o trabalho manual de qualquer tipo, é precioso como meio de educação. (PISTRAK, 2000, p. 48)

O autor entende que cada corrente cumpre características positivas, não conseguindo, no entanto, solucionar a relação do trabalho na escola, pois o trabalho é tomado de forma abstrata ou de maneira isolada, sem conexão com a realidade do trabalho na sociedade. Assim, observamos que um dos pontos principais que fundamentam a escola do trabalho ou que nos permitem fazer a aproximação da escola e do trabalho, dentro da perspectiva marxista, é o valor social do trabalho, agregado ao processo de ensino observado em sua forma real, livre de abstrações, buscando uma metodologia que cumpra este princípio.

Dentro da nossa temática trabalho-educação, buscamos localizar as experiências e os pressupostos teóricos que indiquem essa relação. Um caminho apontado por várias teorias e por vários autores para a vinculação da escola ao trabalho são as oficinas. Pistrak, que observou algumas correntes que utilizaram a oficina para essa relação, coloca ainda que:

[...] de fato, as oficinas são necessárias à escola, servindo como instrumento da educação baseada no trabalho, se não quisermos limitar a escola a um estudo puramente teórico do trabalho humano. [...] Evidentemente, se quisermos que as crianças compreendam verdadeiramente o que é a técnica da grande indústria, não podemos nos limitar a mostrá-la ou facultar a leitura de tudo o que lhe diz respeito. As crianças devem tocar o material, convencendo-se pela prática das vantagens e do grau de perfeição que esta ou aquela forma de trabalho comporta, devem compreender as diversas variantes do processo ao nível das máquinas-ferramentas e das máquinas motrizes. É preciso participar do trabalho para compreender a essência da divisão do trabalho. Para compreender o trabalho de uma máquina, é preciso sentir diretamente o que é de fato mecanização da produção. (PISTRAK, 2000, p. 58)

A oficina, no entanto, deve aparecer como um meio de comparação, como o processo de trabalho com a grande indústria; deve dispor dos métodos os mais variados possíveis, mantendo relação com a produção real da sociedade, promovendo, a partir deste processo uma “liberdade

de desenvolvimento à aptidão para a criação técnica”, produzindo “não somente objetos de consumo úteis às suas próprias organizações, mas também os mais variados instrumentos de produção”. (PISTRAK, 2000, p. 61) Dentre as vantagens que o autor aponta sobre as oficinas nas escolas dentro desta concepção, estão as de que elas devem ser usadas para o desenvolvimento do aluno nos hábitos do trabalho bem definidos e necessários; possuem um papel didático relevante no ensino engendrando conceitos como trabalho coletivo, sistema de divisão do trabalho, organização econômica, administração, orçamento, tipos de materiais e suas propriedades científicas, etc., e, ainda que servem como “ponto de partida para o estudo e a compreensão da técnica moderna e da organização do trabalho”. (Idem, p. 62)

### *1.2.1 – PRINCÍPIO EDUCATIVO: DISCIPLINA E LIBERDADE X COERÇÃO E CONFORMISMO*

Nesta pesquisa, observamos o trabalho como categoria central para falarmos das relações com a educação na face contemporânea do modo de produção capitalista, do disciplinamento pelo trabalho e da fluidificação dos processos formativos, relacionando-a a educação profissional no Brasil. Recorremos, então, a Noronha (2004) que nos mostra, no processo histórico (brasileiro), estar a produção da noção de ideológica de trabalho e de educação diretamente relacionada ao controle da classe trabalhadora e ao disciplinamento pela educação. A autora indica que o controle do trabalhador, do ponto de vista ideológico, foi produzido “pelo discurso do trabalho, como produtor da dignidade humana e do enobrecimento do homem. Mas, sobretudo e principalmente, procurando difundir a crença de que pelo trabalho o trabalhador poderia adquirir ‘autonomia’”. (NORONHA, 2004, p. 60)

Para Manacorda (2000), o nexos entre o conformismo e o americanismo é o ponto de partida e o ponto de chegada da busca do princípio educativo. O conformismo, como todos os seus sinônimos (coerção, pressão, imposição, direção), se apresenta como a relação educativa, a intervenção no processo de formação do homem novo. O conformismo é, igualmente, o fim perseguido e o resultado alcançado de conformação do indivíduo com a sociedade, isto é, o homem coletivo-massa, cuja personalidade e originalidade, longe de ser anulada por sua inserção numa coletividade orgânica é, graças a ela, liberada da pressão casual e mecânica do ambiente, dos fósseis culturais que sobrevivem no indivíduo: a natureza, a magia, o folclore... A "liberdade"

de permanecer imersos na natureza e no folclore seria o pior dos conformismos, um conformismo mecânico, muito diferente daquele conformismo dinâmico que educa o indivíduo para poder dominar o ambiente. Graças a este conformismo dinâmico o automatismo se converte em liberdade, a liberdade se desdobra em responsabilidade e personalidade.

A quietude não requer esforço, nem luta. Mas a luta, a coerção social e o conformismo são, precisamente, o processo de adequação do homem às exigências da produção, entendida como a verdadeira história da natureza humana. Nisso constitui a conformação dos homens contemporâneos a sua época: capazes de operar com o máximo de economia, de rendimento, governando conscientemente as forças da natureza a fim de socializá-las. O crescimento objetivo da sociedade industrial contrapôs à antiga cultura humanista a nova cultura tecnológica, dividindo e desagregando a antiga unidade da cultura tradicional, e isso provocou uma crise do princípio educativo. Daí a necessidade de buscar uma solução, que para Gramsci, emerge das contradições da crise:

- o princípio educativo: capacidade de trabalhar intelectual e manualmente ao mesmo tempo, em uma organização educativa unitária ligada às instituições produtivas e culturais da sociedade;

- o trabalho industrial: que leva consigo, do ponto de vista intelectual, o conhecimento das leis da natureza e da sociedade - daí deriva o princípio educativo para Gramsci, seguindo os traços de Marx e tendo como base o conceito de trabalho humano como condição social da existência da sociedade e como traço constitutivo do "animal cultural", mas, sobretudo, por ser o trabalho o elemento ativo, insubstituível, do mundo físico e cultural onde os homens produzem e reproduzem a sociedade enquanto a transformam.

A política do conformismo e coerção se faz presente nesse debate e elimina-se deles a suspeita de associação com constrição e limitação. O conformismo significa a articulação do sistema de vida à produção; portanto, a aquisição de hábitos intelectuais e morais que não podem ficar ao simples arbítrio do educador, mas tal aquisição é uma exigência determinada objetivamente pelas condições materiais e pelo trabalho mais desenvolvido. Daí que Gramsci associa disciplina com liberdade, em que a disciplina é, para ele, um elemento da ordem democrática e da liberdade; para ele, o conceito de liberdade é aquele apontado por Manacorda:

“Apesar de o homem lhe parecer, por natureza e de fato, unilateral, eduque-o com todo empenho para que se torne *omnilateral*”. (MANACORDA, 2000, p. 361)

Sobre a produção da noção da ideológica de educação, Noronha indica que “da mesma maneira como o trabalho era regulado pelo livre jogo do mercado, encontramos indícios de que a educação era colocada como um direito igual fundado na igualdade natural entre os homens” (NORONHA, 2004, p. 72). Numa perspectiva liberal, em que o Estado oferece educação escolar ‘igualmente’ a todos, ele se omite dentro do processo e deixa o mercado regular e encontrar numa evolução darwinista os mais aptos que sobreviverão ao próprio mercado. De toda forma, nos processos históricos da mesma maneira que encontramos os movimentos que produzem determinadas ideologias que se relacionam diretamente à classe trabalhadora, encontramos, também, os movimentos de resistência que implicam em maior ou menor grau algum movimento de transformação na sociedade.

### **1.3 – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, DOM BOSCO E OS SALESIANOS NO BRASIL**

Dom Bosco, nascido em 1815, em Becchi, na Itália, foi, como consta, de origem humilde, filho de camponeses pobres. Em 1841, tornou-se sacerdote em Turim, Itália. Ao observar a miséria que assolava os subúrbios e os jovens que ali se encontravam, sem ocupação e famintos, identificou a sua missão de vida. Instituído o oratório, Dom Bosco procurou reunir os meninos famintos e abandonados à própria sorte, oferecendo-lhes um local seguro onde pudessem trabalhar e rezar, impedindo-os de cair na marginalidade.

No ano de 1853 iniciou um trabalho com os jovens em oficinas, nas quais atuava como um dos mestres. Desse grupo de jovens, alguns quiseram seguir o caminho do mestre, decidindo pela dedicação à religião. Nascia assim, em 1854, a Congregação Salesiana que se espalhou por todo o mundo, seguindo a tradição da aproximação de populações carentes, pela formação dos oratórios festivos, que “é a obra básica de qualquer instituição dirigida pelos salesianos” (ISAÚ, 1985, p. 47), dando a instrução religiosa ou catequética, a assistência e a formação de escolas profissionalizantes ou de ensino de ofícios.

Terésio Bosco retrata em uma biografia sobre Dom Bosco a formação da Congregação Salesiana:

[...] Reunimo-nos no quarto de Dom Bosco, Roquiet, Artiglia, Carbiero e Juan. Foi-nos proposto fazer, com o auxílio do Senhor e de São Francisco de Sales, uma prova de exercício prático de caridade para com o próximo. A seguir faremos uma promessa, depois, se possível, faremos um voto ao Senhor. Aos que fazem esta prova e aos que fizerem mais tarde, deu-se o nome de Salesianos. (BOSCO, Terésio, 1983, p. 264)

De todo esse processo de assistência e formação de uma ordem religiosa que tomava por premissa a assistência ao jovem das classes pobres, oferecendo-lhe, também, um processo educativo, como outras ordens religiosas já o fizeram e fazem, observamos, como ponto relevante, a proposta pedagógica praticada por Dom Bosco e seus seguidores. Esse sistema de educar baseia-se em três pontos fundamentais: a razão, a religião e a bondade.

A proposta educativa elaborada por Dom Bosco ficou denominada por “sistema preventivo”, que se forja em oposição ao sistema repressivo. Dom Bosco considerava:

[...] sistema repressivo (usado no Estado, no Exército) o que consiste em fazer com que a lei seja conhecida pelos súditos; depois velas a fim de conhecer os transgressores e puni-los. Neste sistema, as palavras devem ser severas; o superior deve evitar toda familiaridade com os dependentes, achar-se mui de raro no meio daqueles que lhe estão sujeitos. No sistema preventivo (que ele quer usado nas suas obras)... apóia-se todo inteiro na razão, na religião e na cordialidade. Exclui, por isso, todo castigo violento, e procura evitar até as punições leves. (BOSCO, Terésio, 1983, p. 284)

Segundo Fenley (2005), para Dom Bosco, o educador teria que ser “um indivíduo consagrado ao bem de seus alunos” e estar sempre pronto a enfrentar qualquer adversidade, com vistas na finalidade maior que seria a formação cívica, moral e científica deles. Nos oratórios, nos quais ele recolhia crianças e jovens, Dom Bosco dava-lhes educação e ensinava-lhes ofícios. Tinham liberdade para correr, para pular; tinham exercícios desportivos, música, teatro, passeios e havia muita compreensão e muito diálogo.

Segundo Isaú (1985, 2000), ao final do Império, no início da década de 1880, os primeiros salesianos aportaram no Brasil e iniciaram sua obra. A primeira, em Niterói, em 1883, e a segunda em São Paulo, 1885. Para a efetivação da obra, que atendia primeiramente aos

desafortunados e desamparados, Dom Bosco manteve comunicação por carta<sup>11</sup>, diretamente com o Imperador do Brasil. Desta forma, o próprio Dom Bosco incentivava a continuidade da obra salesiana e mantendo fortes ligações com o poder político local, com os membros de sua congregação e do clero e também com o envio dos materiais necessários para o andamento do projeto como, por exemplo, os instrumentos musicais para a formação das bandas das escolas já formadas. Podemos observar em alguns trechos de cartas de Dom Bosco ao Imperador do Brasil as relações que este travava com o poder político local garantindo a continuidade da obra salesiana bem como o seu sustento, como nos mostra Isaú (1985):

Alteza Imperial.

A divina providencia dispôs que duas casas fossem estabelecidas no Império do Brasil. Uma em Niterói, outra em São Paulo, ambas consagradas a acolher os orfãozinhos mais pobres e abandonados.

Alguns destes meus religiosos, regressando temporariamente à Itália, muito me falaram da bondade e caridade de V. A. Imperial. Por isso recomendo a vós e a Sua Majestade o Imperador todos estes salesianos. Eles outra coisa não desejam senão ganhar almas para o Céu e aumentar o número dos discípulos. Mas eles rezam muito e fazem rezar os seus alunos pela saúde e prosperidade de toda a Vossa Família e de sua Majestade Imperial, vosso augusto pai. [...] Turim, março, 1886. (Sac. João Bosco, apud, ISAÚ, 1985, p. 52)

Majestade,

[...] Cerca de 200.000 meninos de todas as nações recebem assim uma boa educação e aplicam-se às ciências e aos diversos ofícios, seguindo suas tendências particulares.

Para este fim, fundou uma sociedade de pessoas eclesiásticas e leigas, que o ajudam em sua empresa religiosa e social.

Cada ano quase 30.000 jovens saem das diferentes casas, após terem feito um estágio ou terminado os estudos e entregues à sociedade da qual se tornam cidadãos úteis e virtuosos.

[...] Nos primeiros dias de dezembro próximo, nova caravana de mais de 30 membros partirá de Turim e dirigir-se-á à América para civilizar os indígenas da Patagônia e do Brasil.

As despesas a fazer são consideráveis, porquanto se deve providenciar a tudo, eis porque o abaixo assinado decidiu recorrer à caridade de todas as pessoas de bem. Teve até a ousadia de dirigir-se a Vossa Majestade, conhecendo-lhe o zelo pelo bem da sociedade religiosa e civil.

[...] Respeitosamente, sente-se honrado em ser Vosso humílimo e obediente servo, Padre João Bosco, 15 de novembro de 1886. Turim (Itália). (Sac. João Bosco, apud, ISAÚ, 1985, p. 53)

---

<sup>11</sup> Ver Isaú, 1985, p. 52

Isaú afirma que o “Liceu Coração de Jesus” foi a primeira escola de ensino profissional sistemático a funcionar em São Paulo e que, para isso, gozou do apoio da estrutura social da época que lhe proporcionou os meios materiais necessários. (p. 181). Podemos observar que a iniciativa salesiana para o ensino profissional sistematizado antecede à iniciativa governamental da escola de Aprendizes e artífices (1909), colocando-os na posição de pioneiros do ensino profissionalizante no Brasil. Segundo Alvisi, 2007<sup>12</sup> os salesianos se dedicaram, também, às escolas agrícolas em alguns Estados brasileiros, aliando-se, assim, à aristocracia agrária, caracterizando o perfil de grande parte dos alunos dos seus internatos como sendo dos filhos dessa aristocracia.

Em seus primórdios a implantação da obra salesiana foi facilitada pelo apoio financeiro dado pela aristocracia agrária, entretanto, mostraram-se efetivamente mais sintonizados com as classes médias urbanas, em afirmação progressiva na sociedade brasileira. Uma parte expressiva de seus colégios fora fundada para receber jovens provenientes desses segmentos populacionais. O regime de internatos foi estabelecido para atender à demanda da aristocracia agrária e da burguesia urbana, que buscavam oferecer uma instrução a seus filhos ministrada por religiosos europeus. [...] Parte expressiva dos alunos estudantes nos colégios salesianos era proveniente dos setores das classes médias urbanas, que cursavam o ensino secundário, ficando os cursos profissionalizantes oferecidos pelos liceus de arte e ofício e as escolas de ensino agrícola direcionadas aos grupos pertencentes às classes populares. (ALVISI, 2007).

A autora ainda aponta para a dificuldade dos salesianos no que tange à inserção de outras camadas sociais no aprendizado de ofícios, devido ao preconceito que pairava sobre o trabalho manual, então associando ao trabalho escravo. De maneira geral, a estrutura dos cursos profissionais das escolas salesianas continha, além da parte teórica, da formação religiosa e da educação física, a área de artes, com música vocal e instrumental, a área de ofícios (parte prática) com oficinas como: tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, serralheria, mecânica, fundição e marmoraria, com algumas escolas também se dedicando à área do comércio. Os alunos também podiam participar de atividades mais gerais como cinema, teatro e desenho, entre outros.

Minas Gerais, de acordo com Alvisi (2007), teve a inserção dos salesianos, a princípio, na área do ensino agrícola, a partir de 1893, em Cachoeira do Campo, acompanhando a tendência da

---

<sup>12</sup> Texto inédito

economia do Estado, voltada prioritariamente para a agropecuária. “A partir de 1915, o ensino secundário acadêmico assumiu a predominância, pois ele já existia em funcionamento nas escolas do estado de São Paulo e em Niterói, no estado Rio de Janeiro”. (Idem).

Isaú, 1985, ao reconstruir o processo histórico do Liceu Coração de Jesus, em São Paulo, a segunda escola salesiana no Brasil (1885) nos mostra, a partir da trajetória da Instituição, a trajetória dos salesianos no Brasil, apresentando que o período de formação até 1885 compreende o início do desenvolvimento da obra salesiana entre nós, com uma dedicação à classe menos favorecida, bem de acordo com os preceitos de Dom Bosco. A partir de 1916 até o final da década de 1950, passa ao que se chama de ensino “polivalente”, com o predomínio do ensino comercial e secundário, atendendo já a uma clientela diferenciada, das classes média e alta. (p. 11)

### *1.3.1 – OS SALESIANOS - INTELECTUAIS CONSERVADORES*

Sobre a relação de Dom Bosco com a política, Bosco, Terésio 1983, mostra que: primeiro Dom Bosco colocava explicitamente sua posição a uma filiação partidária, pois entendia “firmar-se em bases mais sólidas do que a direita e a esquerda: almas a salvar, jovens pobres a serem alimentados e educados. É aquilo que ele chama ‘a política do Padre-Nosso’”. (BOSCO, Terésio, 1983). O autor ainda coloca dois pontos importantes da relação de Dom Bosco com a política que valem a pena observar:

[...] Algum estudioso observou que Dom Bosco, embora confessando-se fora da política, de fato fez política variada e quase sempre da parte dos conservadores. A nós esta observação parece, em grande parte, verdadeira, se a palavra ‘austriacante’ não se dá em sentido deteriorado, mas quer somente afirmar que Dom Bosco olhou, muita vez, com simpatia a Áustria. Fora formado no seminário (como já temos notado) ao conservadorismo e a ver na Áustria uma protetora do Papa. E isto, não em livros de política, mas em encíclicas e discursos do Papa.

Era Portanto, natural que tivesse esse modo de pensar provavelmente não o considerava uma atitude política, mas uma questão de fé, ou, ao menos de fidelidade ao Papa. [...] Terceiro. Por vezes, não obstante a vontade de fazer a ‘política do Padre-Nosso’, é inevitável que uma pessoa como Dom Bosco deva pronunciar-se, alinhar-se. Nesses casos, Dom Bosco se alinha ao Papa, isto é, adota a opinião do Papa. (BOSCO, Terésio, 1983, p. 216)

As relações com o poder público e com o poder econômico dos empresários, tanto por parte de Dom Bosco quanto de sua congregação sempre foram muito próximas. Observamos, a partir da trajetória de algumas instituições salesianas que, comumente, as escolas foram visitadas por dirigentes políticos e empresários e esses contribuíram de forma significativa, – política e financeiramente – para a manutenção daquelas instituições. O discurso que encontramos sobre o posicionamento político é o da imparcialidade política e o do bom convívio social, sendo inclusive os alunos orientados ao respeito às autoridades constituídas como fundamentação bíblico-religiosa.

Terésio Bosco nos faz perceber, ainda, outros dois pontos importantes na relação de Dom Bosco e sua congregação com relação à política: primeiro que a palavra política, naquele momento histórico, poderia ser confundida com uma atitude em relação à questão social, se o posicionamento fosse contra ou a favor ao “mercado livre, a intervenção do Estado nas questões do trabalho, a greve, as sociedades operárias socialistas, as cooperativas inspiradas por Owen, os sindicatos, a legislação social” (BOSCO, Terésio, 1983, p. 219). O posicionamento de Dom Bosco foi o de “deixar à parte a política ou não entrar no debate social”, o que não deixa de ser um posicionamento político, ou seja, não interferir na política vigente marcando, contraditoriamente, em sua prática, sua posição como militante da ideologia conservadora, pois entendemos que seu posicionamento, supostamente “neutro”, apenas beneficiava a quem estava no poder, por esta suposta não-interferência. Segundo, encontramos nos discursos dos representantes da congregação salesiana, na documentação e bibliografia que consultamos, tanto uma crítica ao comunismo, principalmente à forma escolhida para o embate com o poder, quanto uma crítica ao liberalismo, como podemos exemplificar:

O comunismo é uma tomada de posição radical e violenta na “questão social” que agita a decênios as nações do norte da Europa. É drástica denuncia das classes exploradoras e apelo à revolução violenta para “deitar abaixo o sistema” fundado na injustiça. (BOSCO, Terésio, 1983, p. 217)

Por outro lado, o mesmo autor, pertencente à congregação e que se refere ao comunismo como uma ameaça, coloca que:

Na nova idade industrial as “corporações” já não existiam; acabaram entre os ferros velhos (também pelo triunfo dos princípios do liberalismo); e as massas dos trabalhadores proletários têm a única liberdade de serem oprimidas por patrões poderosíssimos. O liberalismo impede diligentemente que se formem

novas estruturas que, nas linhas das antigas corporações, defendam os direitos dos operários. (BOSCO, Terésio, 1983, p. 218)

Encontramos, ainda, em outro discurso de um membro da congregação com posicionamento semelhante;

No mundo moderno há três períodos no desenvolvimento desse conceito: a Revolução religiosa que substitui o “no princípio era o verbo” para “no princípio era o Trabalhador”. A Revolução Industrial em que se dá a transição natural do operário para a máquina, do trabalhador para o trabalho, quando o trabalhador, que na civilização é uma pessoa, passa a ser uma utilidade, uma coisa, uma mercadoria que se regateia em um balcão; e, finalmente, a conseqüência necessária destas duas revoluções o advento do comunismo. Como sintetiza Mons. F. Xheen “Divorciado da finalidade de seu trabalho pela Revolução religiosa, divorciado de sua personalidade pela máquina, nada mais restava fazer senão deixar que o comunismo, como sempre, levasse o capitalismo ao extremo, completando assim a final degradação do homem. (MEMORIAL Pe. CARLOS, GRUPO Padre Carlos, SÉRIE - Produção Intelectual, 1940<sup>13</sup>)

Enquanto o trabalhador viver para o Trabalho, enquanto o trabalhador não for livre, ele será o escravo acorrentado à argola do absolutismo, será o animal encabrestado e dirigido, contra a sua vontade, pelos detentores dos capitais, quer sejam vários como no Capitalismo, quer seja único – o Estado – como no Comunismo. [...] Enquanto o trabalhador viver para o Trabalho, enquanto o trabalhador não for livre, ele será o escravo acorrentado à argola do absolutismo, será o animal encabrestado e dirigido, contra a sua vontade, pelos detentores dos capitais, quer sejam vários como no Capitalismo, quer seja único – o Estado – como no Comunismo. [...] O Comunismo não resolve o problema criado pelo Capitalismo de que o Trabalho é uma mercadoria, exarceba-o arrancando do operário a última tábua de salvação, dando-lhe a desesperança de um único padrão: sempre mau, sempre autoritário, presente em todos os lugares. Reabilitemos a dignidade do trabalho, mas não diminuamos a liberdade e dignidade do Trabalhador. (MEMORIAL Pe. CARLOS, GRUPO Padre Carlos, SÉRIE - Produção Intelectual, 1940<sup>14</sup>)

Podemos observar, então, alguns pontos interessantes para propor uma discussão, acerca da relação de Dom Bosco e dos salesianos com o poder político e econômico, pois ao mesmo tempo em que se colocam em uma posição a-partidária e anti-política, colocam-se, também, em uma posição de respeito às autoridades constituídas, valendo-se dessa proximidade para a continuação de sua obra. O posicionamento declaradamente conservador, seja pela condição do sacerdócio e

---

<sup>13</sup> “Progresso e trabalho” - texto do programa de rádio semanal em que Padre Carlos atuava.

<sup>14</sup> Dignidade e trabalho - texto do programa de rádio semanal em que Padre Carlos atuava.

obediência à igreja católica ou não, constitui é um posicionamento político que está atrelado, evidentemente, a correntes partidárias ligadas geralmente ao que se chama de direita.

A justificativa afinal, dos integrantes da ordem pela tomada ou não-tomada de posicionamento político-partidário é por uma questão de fé e uma opção pelos pobres, o que seria mais emergencial que a questão social ou política em si e, segundo Terésio Bosco (1983) “fazer-se conhecer como ‘padre socialista’ significava colocar-se imediatamente fora de toda a ajuda dos burgueses e dos ricos” (p. 220), e desta ajuda eles não poderiam prescindir, para a continuação da obra salesiana; coerente, portanto, o posicionamento da suposta neutralidade, colocando-se fora do debate político e social. O autor aponta, ainda, como outra justificativa para a contribuição da burguesia para a obra salesiana, o que chama de ‘esquema simples e elementar’, ou seja, apresenta ao rico o argumento, baseando a obra de Dom Bosco na passagem bíblica da parábola do Bom Samaritano, indicando a perspectiva de alguém que apenas socorre, dá assistência e não interfere de maneira efetiva no jogo social.

Os pobres correm o risco de serem tragados pela revolução, porque a miséria é intolerável. Esta situação é indigna de um povo cristão. Os ricos devem pôr os seus bens à disposição dos pobres, impelidos pela miséria, pretenderão apossar-se da riqueza, ‘ameaçando-lhes a garganta com ‘a ponta do punhal’. Rebutarão revoluções que trarão em seu bojo desordens e violência, qual o ‘terror’ jacobino. Tudo isso terá sido provocado pela insensibilidade dos ricos que não quiseram ajudá-los a sair da miséria. (BOSCO, Terésio, 1983, p. 220)

Observamos dessa forma qual o posicionamento de Dom Bosco e de sua congregação acerca de suas relações com o poder político e econômico. A partir destas relações sociais podemos, no entanto, caracterizar esses sacerdotes no contexto social mais amplo no que se refere às suas funções e atuações na sociedade.

Para melhor compreensão das funções destes educadores na sociedade recorreremos a Castanho (1993) quando sintetiza os apontamentos de Gramsci, sobre a história dos intelectuais da seguinte forma: Gramsci diz que todo homem é intelectual à sua maneira, mas nem todos exercem sua função. Os grupos criam seus próprios intelectuais, com a finalidade de lhes oferecerem homogeneidade e consciência de sua função. Esses intelectuais, situados em seus grupos específicos, cimentam (no sentido ideológico) o “edifício social” de sua época e são denominados, intelectuais orgânicos. Aqueles intelectuais que têm uma continuidade histórica sem interrupção, apresentam-se desvinculados na estrutura capitalista, são corporativos e

atemporais, possuem alta qualificação e “autonomia e independência” social, fazendo parte de uma categoria pré-existente –, os intelectuais tradicionais. Apresentadas essas características dos intelectuais tradicionais, Gramsci, os aproxima da posição idealista. “Todo grupo social, cria para si ao mesmo tempo organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função”. (GRAMSCI, 2000, p. 15). Como por exemplo, um empresário que possui uma capacidade dirigente técnica, ou no caso do nosso estudo dos integrantes de uma ordem religiosa que se dedicam à educação.

Partindo destas características apontadas pelos autores, podemos situar Dom Bosco e os integrantes de sua ordem como intelectuais orgânicos que dão suporte ao seu grupo conservador cimentando e perpetuando, por meio da educação, uma determinada ideologia, na manutenção de atributos próprios do capital como a propriedade privada, o poder das autoridades estabelecidas e a ordem social, configurando-se, desta forma, como agentes ideológicos do capitalismo.

### *1.3.2 – SISTEMA PREVENTIVO, PRINCÍPIO EDUCATIVO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL*

Encontramos em Isaú (2000, p. 152) a afirmação que “Dom Bosco não deixou uma filosofia educacional nem apreciava declarações solenes de princípios. O problema do conceito e da função da ‘cultura’, ele o resolvia, atribuindo uma tarefa instrumental, em que realçava o ‘transcedente’” que pode ser entendido como vida religiosa, em oposição ao que chama de ‘terrestre’, que seria a participação do indivíduo na vida em sociedade.

Quanto à educação, escopo e missão principal da Congregação Salesiana, suas idéias se fundamentam essencialmente na caridade cristã quer se previna, possivelmente, a prática do mal, antes que reprimi-lo, utilizando, como instrumentos, a assistência vigilante e atenta, a doçura das palavras e dos modos, a paciência e a constância dos propósitos, as únicas capazes de vencer as resistências das vontades e amansar os corações. (ISAÚ, 2000, p. 153)

Sobre o sistema preventivo<sup>15</sup> postulado por Dom Bosco, que é baseado na razão, religião e carinho, temos, segundo Isaú (2000, p. 165), a RAZÃO está ligada diretamente à “piedade convicta, consciente baseada no compromisso e na instrução religiosa séria” rejeita o sentimentalismo e o pietismo devoto; está relacionada, ainda, ao bom senso, à simplicidade e ao afastamento do pecado. Coloca-se como o início do processo educativo. Está ligada também à disciplina entendida como o viver conforme as regras e os costumes de uma instituição. Com base na razão e na disciplina o sistema preventivo:

[...] Consiste em tornar conhecida as prescrições e as regras de uma instituição, e depois vigiar de modo que os alunos estejam sempre sobre os olhares atentos do diretor ou dos assistentes. Estes, como pais carinhosos, falem, sirvam de guia em todas as circunstâncias, dêem conselhos e corrijam com bondade. Consiste, pois, em colocar os alunos na impossibilidade de cometerem faltas. (BOSCO, Dom, O sistema Preventivo da educação dos jovens, apud, ISAÚ, 2000, p. 481)

Na RELIGIÃO podemos observar, de fato, o fundamento da ação salesiana “supremo, religioso-moral, sobrenatural, que inclui todos os condicionantes terrenos, individuais e sociais”. (ISAÚ, 2000, p. 169), numa perspectiva de Santidade e salvação da alma. “Em conclusão, o encaminhamento à virtude ou à santidade e a habilitação a ganhar o pão honestamente, não

constituíam objetos indissociáveis, como também o binômio equivalente ‘honesto cidadão e bom cristão’”. (Idem).

O autor nos mostra, ainda, que para os salesianos a religião é indissociável da moral e requisito básico para uma vida de honestidade, inspiração para a vida intelectual e indicativo de uma vida profissional competente, da auto-realização e da paz-social.

[...] A confissão freqüente, a comunhão freqüente e a Missa cotidiana são as colunas que devem sustentar um edifício educativo. [...] Por isso, somente o cristão pode aplicar com êxito o sistema preventivo. Razão e Religião são os instrumentos de que o educador se deve servir; deve inculcá-los, praticá-los ele mesmo, se quiser ser obedecido e alcançar os resultados que deseja. [...] A moralidade dos professores, mestres e assistentes deve ser notória. [...] Nos exercícios Espirituais, tríduos, novenas, pregações, catecismos, ponha-se em relevo a beleza, a sublimidade, a santidade da Religião, que oferece meios tão fáceis, tão úteis a sociedade civil, à paz do coração, à salvação da alma, como são precisamente os santos sacramentos. (BOSCO, Dom, apud, ISAÚ, 2000, p. 483)

Intimamente ligado ao item anterior, está o CARINHO, mantendo relação direta com a caridade, amor a Deus e ao próximo, que são colocadas como a sabedoria e o princípio do sistema educativo. Esta caridade e amor ao próximo/a Deus são traduzidos no sistema educativo como ‘amorevolezza’ e, além de fundamentar metodologicamente a prática do sistema educativo é tomada como a própria lei e o coração desse sistema. Dentro desta fundamentação, dois pontos são tomados e imprimidos como principais para a educação: o de se cultivar um clima de família no ambiente educativo e o de buscar alegria em todos os momentos.

[...] Dê-se ampla liberdade de correr, pular e gritar à vontade. Os exercícios, ginásticas e desportivos, a música, a declamação, o teatro, os passeios, são os meios eficacíssimos para se alcançar a disciplina, favorecer a moralidade e conservar a saúde.

[...] O aluno conservará sempre grande respeito para com o educador lembrará com gosto a educação recebida e considerará ainda os seus mestres e demais superiores como pais e irmãos. Esses alunos, para onde quer que andem, são as mais das vezes, o consolo da família, cidadãos prestimosos e bons cristã. (BOSCO, Dom, apud, Isaú, 2000, p. 483, 484)

Na descrição do sistema, encontramos, também, orientações sobre os castigos físicos, indicando que estes sejam utilizados apenas em casos extremos e ainda encontramos

---

<sup>15</sup> A íntegra do método preventivo pode ser encontrado em Isaú, 2000, p. 481 – anexo 1 - consta na referência.

recomendações sobre a utilidade do método, deixando claro o seu caráter moralizador, utilitário e ideológico.

Qualquer que seja o caráter, índole, o estado moral do aluno ao ser admitido, podem os pais viver sossegados que o seu filho não vai piorar, e considera-se como certo que se alcança sempre alguma melhora. Antes, meninos houve que depois de terem sido por muito tempo o flagelo dos pais, e, até rejeitados pelas casas de correção, educados segundo esses princípios, mudaram de índole e caráter, começaram vida de bons costumes e presentemente ocupam posição distinta na sociedade tornando-se, desse modo, o amparo da família e honra do lugar em que mora. (BOSCO, Dom. apud, ISAÚ, 2000, p. 483, 484).

O método preventivo, não apresentando uma fundamentação teórico-filosófica, como já postulado por Isaú (2000) ou apresentando-a, baseada na caridade e na assistência, indica a falta de consistência no que poderíamos chamar de 'princípio educativo', ficando limitado a um conjunto de práticas e hábitos cultivados nas escolas salesianas e não exatamente um projeto educativo que levaria o educando a uma participação de maneira coletiva na sociedade e em seu processo de transformação. Observamos assim, que o método preventivo tem tudo a ver com a ordem, prevenindo a alteração desta pela via da educação e se apresenta em contraposição ao método repressivo que pune a alteração da ordem, sendo, todavia, ambos os métodos embasados em uma proposição geral, qual seja; a manutenção da ordem estabelecida.

Apesar de Gramsci e D. Bosco falarem de uma mesma época e se preocuparem com os trabalhadores, eles têm princípios, objetivos e horizontes políticos e teóricos bastante diferenciados, o que faz com que o princípio educativo e os conceitos que deles emergem tenham significados e propósitos diferentes daqueles do método preventivo, indicando caminhos diferenciados nas propostas educativas. Uma que levaria o indivíduo-educando a uma autonomia para a sobrevivência e para uma composição social necessária ao capital e a outra implicando uma autonomia que o leve à superação de sua condição e à transformação da sociedade numa perspectiva de coletividade, tomando como princípio sim, o trabalho, mas com fundamentações diferenciadas.

Desta forma, observamos que uma possível aproximação do método preventivo com a coerção, o disciplinamento e o conformismo não se aplicam no sentido em que Gramsci conceitua estes termos, como já vimos neste texto. O método preventivo de D. Bosco, como também já vimos, usa da disciplina no sentido moral. Razão, religião e bondade indicam que o homem aceite sua condição e não que a compreenda e a supere. Gramsci, pelo contrário, associa

disciplina com liberdade, coerção com aquisição das ferramentas do conhecimento para superação da condição de opressão e conformismo como a necessidade de adquirir os elementos da cultura e do conhecimento socialmente acumulado para superação da ordem dada e construção do homem novo para uma nova ordem social, ou seja, uma nova hegemonia.

## **CAPÍTULO 2**

### **FORMAÇÃO PARA O TRABALHO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS JOVENS NO BRASIL: UMA VISÃO HISTÓRICA DO PROBLEMA**

Para falarmos sobre a história da educação e, mais precisamente, da formação para o trabalho dos jovens no Brasil, hoje educação profissional, teremos que tomar o trabalho como categoria central e, então, estabelecer as relações devidas. Para tanto, precisamos nos remeter à educação do povo, pois, historicamente, é possível constatar que os processos educativos que se destinaram ao trabalho foram direcionados às classes populares no Brasil. No entanto, na maioria das ocasiões essa população esteve à margem da educação institucionalizada.

No Brasil do período Colonial, os processos educativos em instituições já nos formatos escolares eram direcionados aos homens livres, ou seja, aos dirigentes e à população livre que estivesse suprindo as necessidades da Coroa. No que diz respeito à relação trabalho-educação seria, apenas, uma formação não-sistematizada para o trabalho e um ensino de ofícios<sup>16</sup>. Portanto, sendo o recorte desta pesquisa a observação da educação institucionalizada para as classes populares, tendo como foco a chamada *educação profissional*, entendemos que a temática é mais bem situada tomando como base a época Império, pois, somente a partir do século XIX, com a produção e o consumo crescentes, tornando necessária a utilização da mão-de-obra livre e especializada, foi que se iniciou uma mínima atenção para essa modalidade de ensino.

#### **2.1 – A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA COLÔNIA E IMPÉRIO**

Fonseca (1986 v.1, p. 15), sobre a formação para o trabalho no Brasil colonial, mostra que “nas próprias fazendas, nas rudimentares oficinas situadas ao lado das casas-grandes, que se dava a transmissão de conhecimentos profissionais, feita sem caráter sistemático”, de acordo com as

---

<sup>16</sup> Luis Antônio Cunha em suas obras que tratam do ensino profissional, principalmente a chamada trilogia 1- “O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata” 2- “O ensino de ofícios nos primórdios do industrialismo” e 3- “O ensino profissional na irradiação do Industrialismo” só imprime o termo “ensino profissional” no período de industrialização do país, considerando os períodos anteriores como ensino de ofícios. Neste texto, trataremos tanto como ensino de ofícios quando assim for, ou como formação para o trabalho indicado por Castanho em seu texto sobre o período.

necessidades que se impunham naqueles locais e elas não eram poucas. O autor aponta, ainda, que a partir do enriquecimento dos fazendeiros com os engenhos de açúcar ocorreu um afastamento do homem livre da aprendizagem dos ofícios, sendo esta “ministrada aos escravos, o que a aviltava aos olhos dos elementos brancos, os quais, por isso, começavam a desprezá-las.” (FONSECA, 1986, v.1, p. 16)

Castanho (2006) nos mostra que: “Após a chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549, juntamente com o primeiro Governador-Geral, Tomé de Sousa, teria lugar na Colônia um esforço educacional sistemático, formal e escolarizado” (Idem, p. 5). O plano educativo dos jesuítas seguiu, segundo o autor, sendo assistemático e, com relação ao aprendizado de ofícios, estaria contemplado apenas no “plano de Nóbrega”, no “período heróico” (1549-1570). Desse modo, o foco da ação educativa Jesuítica que tomou corpo foi a educação intelectual.

Na mesma direção, sobre a ação dos Jesuítas no período, Fonseca (1986) atesta que vários foram os ofícios passados de forma também assistemática, principalmente aos indígenas, como algumas técnicas ligadas à agricultura, estando os próprios religiosos tomando o papel de mestres de ofícios como carpintaria, sapataria e tecelagem. Mas esclarece Fonseca que, “aqueles ensinamentos, porém, decorriam das imposições da vida em ambiente bruto, onde tudo estava por fazer”. (FONSECA, 1986, v.1, p. 20).

O plano pedagógico da Companhia de Jesus, sistematizado com o nome de “*Ratio Studiorum*”, não contemplava o ensino de ofícios; era direcionado para um outro tipo de conhecimento como a Lógica, a Metafísica, as Ciências Naturais e a Teologia, por exemplo, constituindo uma educação de caráter marcadamente intelectual e, por conseguinte, reservada à classe dirigente, aos filhos dos colonos e aos que se dedicariam à continuidade religiosa.

O Ensino elementar das mais necessárias profissões manuais, feito pelos padres da Companhia de Jesus, fora determinado pelas circunstâncias e não tivera caráter de sistematização, nem obedecera a nenhum plano. Tudo conforme a necessidade do momento, tudo de acordo com as necessidades imediatas. (FONSECA, 1986, v.1, p. 21).

Encontramos, ainda, a abordagem bastante esclarecedora de Cunha (2000), mostrando que essa destinação mais específica do trabalho manual aos escravos (índios e africanos) contaminava as atividades que lhes eram destinadas, fazendo com que o trabalho manual fosse o indicador da classificação social do indivíduo, provocando um afastamento do homem livre desse tipo de

trabalho. Tal contaminação, segundo o autor, chega aos indivíduos “socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres”. (CUNHA, 2000, p. 16). A colocação de Cunha encontra respaldo na observação de Santos (2003), ao esclarecer que a gênese da discriminação do trabalho manual se encontra ainda no Brasil colonial quando da formação de um modelo econômico.

A inserção da mão-de-obra escrava como um pressupostos básicos da dinâmica do modelo econômico brasileiro implantado no período colonial influenciou decisivamente a formação de nossa força de trabalho, determinada pela própria sociedade, a partir do momento em que esta passou a classificar os ofícios segundo o critério que se fundamenta na relação entre trabalho escravo e atividade inerente aos homens livres. (SANTOS, 2003, p. 205)

Segundo o autor, o tratamento discriminatório dado às ocupações manuais se estendia à aprendizagem de profissões feitas no Período Colonial pelas corporações de ofícios. As corporações, que tinham o apoio das Câmaras Municipais, dificultavam e até interditavam, por meios de normas explícitas, o acesso de alunos negros ou mulatos em seus quadros. Santos ressalta que as ações discriminatórias a determinadas atividades aliadas ao fechamento das fábricas pelo alvará de 05 de janeiro 1785, “causou forte impacto no desenvolvimento do ensino de profissões” resultando em falta de mão-de-obra para algumas ocupações. (Idem, p. 207)

Uma educação profissional escolarizada demorou a acontecer no Brasil. No período colonial ocorreu apenas um ensino assistemático de artes e ofícios e a máxima sistematização que se pôde observar quanto à educação para o trabalho foi a das corporações de ofícios, “As corporações de ofícios no Brasil assumiram diversas configurações dependendo de circunstâncias locais. O seu principal objetivo era o controle do mercado de trabalho dos ofícios, mediante a certificação daqueles que estavam aptos a exercê-los.” (CASTANHO, 2006, p. 5)

O autor dialoga com Santos (2003) acerca do impedimento da participação dos escravos nas corporações de ofícios, pois, apesar destes impedimentos serem reais e acontecerem na maioria dos casos, esse processo não ocorreu de maneira completa, sendo constatado que alguns senhores mantinham seus escravos no aprendizado de ofícios, em corporações, para que com eles obtivessem lucro, como nos mostra Cunha, 2000.

Mas sempre que podiam, os mestres faziam escravos aprenderem ofícios para pô-los a trabalhar em suas tendas, dispensando-se de pagar salários a obreiros (livres). O Trabalho manual passava, então, a ser “coisa de escravos” ou da “repartição dos negros e, por uma inversão ideológica, os ofícios mecânicos

passavam a ser desprezados, como se houvesse algo de essencialmente aviltante no trabalho manual, quando a exploração do escravo é que o era”. (CUNHA, 2000, p. 16)

Cunha (2000) nos mostra ainda que não era conveniente confiar aos escravos alguns ofícios e, quando isto ocorria, as regras das corporações se adaptavam para que, então, os escravos neles não ingressassem. No entanto, era necessária mão-de-obra para uma variedade de ofícios e, portanto, uma das alternativas que Santos (2003), Fonseca (1986) e Cunha (2000) apontam como o seu suprimento foi a ‘aprendizagem compulsória’ pelo ensino de ofícios aos órfãos e desvalidos, atendidos nas instituições assistenciais. Fonseca (1986, v.1, p. 54) ressalta que a importância das corporações de ofícios, principalmente por sua duração, pois cobrem desde o século do descobrimento até ser proclamada a independência.

É importante observar que, para a promoção de mão-de-obra, iniciativas assistenciais nos remetem ainda à aprendizagem compulsória e, uma delas, dirigida para o ensino de órfãos e desvalidos, foi a formação do colégio das fábricas por D. João VI, no Rio de Janeiro em 1809, que serviu naquele período como referência para outras instituições de ensino profissional no Brasil. Mesmo tendo conteúdo assistencial e, por vezes, discriminatório abriu alguma possibilidade de um determinado tipo de ensino (o de ofícios e, posteriormente, as primeiras letras) para outras camadas da sociedade.

Temos, então, como parte importante da educação com vistas ao trabalho, na história do Brasil, a questão da assistência aos desvalidos. Observa-se, no período de passagem de Colônia para o Império, um incremento populacional nas cidades, proporcionado, entre outros aspectos, pelo aumento do comércio interno e pela “Lei do Ventre Livre”, em que as crianças filhas de escravas, rejeitadas pelos seus senhores, por não fazerem parte de seu patrimônio e as crianças nascidas de ligações fora de casamentos, filhos ilegítimos, eram abandonadas nas cidades onde, teoricamente, haveria maiores recursos. Gerava-se, assim, uma considerável população de ilegítimos, desamparados e abandonados, fazendo despertar a atenção das autoridades, pois sem nenhum atendimento, fatalmente, caíam na marginalidade, prejudicando a “ordem social”. (GALLINDO, 2004)

Por isso, uma das primeiras iniciativas no sentido do atendimento à criança abandonada no Brasil se deu, seguindo a tradição portuguesa, instalando-se a roda dos expostos, nas Santas

Casas de Misericórdia. No princípio foram quatro: Salvador, 1726<sup>17</sup>, Rio de Janeiro 1738, Recife 1789 e, ainda, em São Paulo 1825, já no início do Império. Outras rodas menores foram surgindo em outras cidades. (MARCÍLIO, 1997). Sobre as Santas Casas no Brasil, podemos observar, pela localização das primeiras instaladas, o seu caráter urbano, constatando que o abandono de crianças, na proporção de “problema social”, se configurava em uma característica das cidades brasileiras, já minimamente urbanizadas.

No campo, os grandes latifúndios sobreviviam pela mão-de-obra escrava e uma pequena parcela de “homens livres”, sob o domínio econômico dos grandes proprietários. Esse domínio é apontado por Mesgravis (1975) como relações do tipo “feudalizantes”. Os órfãos e bastardos eram assumidos dentro dessa forma de domínio, tornando-se escravos (dependendo de sua origem) ou agregados dos proprietários, servindo de toda forma como mão-de-obra dócil e barata. “Estes (os expostos), cada vez mais numerosos, durante o século XVIII, substituíam o trabalho dos índios, quase extintos, e dos negros, muito caros para a capitania que pouco produzia para a exportação.” (MESGRAVIS, 1975, p. 171)

As crianças, assim que acolhidas, eram batizadas e até os três anos viviam sob os cuidados das amas-de-leite em suas casas. Após este período, a eram encaminhadas para a Casa dos Expostos, onde permaneceria até a idade adulta, caso não fossem colocadas para a adoção por famílias (adoção que, geralmente, recebia subsídios do Estado) ou enviadas para outras instituições de guarda.

A essas crianças, eram oferecidas as condições mínimas de sobrevivência, sem nenhuma preocupação com um projeto educativo. Além da Roda e da Casa dos Expostos, a assistência à infância contava também, nesta fase, segundo a mesma autora, com a responsabilidade das Câmaras Municipais que, em sua maioria, delegavam esse dever às Santas Casas. Havia, ainda, o processo de adoção informal, que era uma prática comum nas famílias brasileiras. (MARCÍLIO, 1997)

A partir da década de 1850, já se observa alguma preocupação com a formação mínima de algum processo educativo para aquelas crianças e os estabelecimentos especiais para menores

---

<sup>17</sup> Observamos uma controvérsia com relação a esta data; Marcílio (1997) coloca como 1726 a data para a fundação da roda na Santa Casa de Salvador e Mesgravis (1975), indica que a data é incerta, mas anterior a 1700. Como o

abandonados: os asilos da infância dos meninos desvalidos ensinavam as primeiras letras e encaminhavam-nos para as oficinas públicas e particulares através de contratos, sendo fiscalizados pelo juizado de órfãos. Com o passar do tempo, a grande maioria das crianças, após os sete anos de idade, era encaminhadas aos Seminários ou Escolas Normais (as meninas) e para os Seminário e Escolas de artífices (os meninos) onde permaneciam até se empregarem, geralmente em posições subalternas, ou sendo aproveitados nas escolas militares, como aprendizes para a guerra (caso dos meninos) ou empregarem-se nas “casas de famílias” ou casarem-se (as moças) (Gallindo, 2004).

Xavier (1980) coloca que “a partir da independência política do Brasil é que se torna uma obrigação do poder central cuidar da promoção do homem brasileiro através da educação” (p. 19), ou seja, é no período do Império que se dá, a partir da Constituição de 1824, um processo de educação, relativamente autônomo, em relação à metrópole e com objetivos, pelos menos proclamados, de uma educação para o homem brasileiro.

Algumas outras iniciativas no sentido de uma educação profissional sistematizada ocorreram ainda no período de passagem Colônia-Império, explicitamente direcionadas à população pobre que se submetia a atividades braçais e, principalmente, aos órfãos e desvalidos acolhidos pelas Santas Casa/Casa dos Expostos. Temos como exemplo, em 1809, o Decreto do Príncipe Regente para a formação do colégio de fábricas e, em 1816, a formação da Escola de Belas Artes que se propunha ao “ensino de ciências e do desenho para ofícios mecânicos”. É importante ressaltar que tais iniciativas, além de marcarem o início de um caráter utilitarista para tal população, contavam com o objetivo principal da diminuição da criminalidade e da vagabundagem, ou seja, visavam à restauração da “ordem social” nos centros urbanos já existentes no país.

Marcílio (1997) mostra que, em meados do século XIX, a influência das idéias iluministas e liberais européias deram um outro caráter à filantropia, passando a norteá-la ainda mais diretamente por ideais utilitaristas visando não só à “ordem”, mas também ao “progresso” e tendo por base a medicina higienista. Todavia, muitas dessas alternativas acabavam por levar estes meninos e meninas a sofrerem maus tratos ou até a se tornarem escravizados pelas famílias

---

estudo de Marcílio se apresenta mais atualizado, nossa pesquisa assume a primeira data como aceitável.

adotivas, como uma mão-de-obra fácil e barata para a sociedade ou, ainda, a serem abandonados à própria sorte.

Ainda no período imperial, tivemos como iniciativa para a educação profissional, mais precisamente a partir de 1858, a formação dos Liceus de Artes e Ofícios. Os Liceus formados acabaram por atender também à camada média da sociedade e à elite, pois além de serem poucos e da pequena oferta de ensino de nível secundário, os mantidos pelo poder público, foram buscando equiparação com o Colégio Pedro II que, em 1879, viria a dar equivalência ao nível de ensino secundário, formalizando um ensino de grau médio no período imperial, um ensino marcadamente propedêutico.

A constituição de 1824 restringia o voto do analfabeto e do pobre e como as camadas médias da população nem sempre freqüentavam a escola, grande parte da população livre do país era também excluída da vida política que se tornava, assim, reservada à elite como privilégio de classe. Observamos, portanto, que no período imperial, ainda havia um certo descaso por um sistema de educação popular, atendo-se, ao máximo, a uma incipiente educação para a camada média da sociedade, com caráter ainda utilitarista, já que a população urbana crescia e demandava uma estrutura administrativa para o Governo e uma mínima estrutura comercial para a população. A preocupação ainda era, de fato, com a educação formal ou institucionalizada para a elite e, por isso, a proposta educativa para o Brasil se ateve à criação de universidades, já previstas na constituição de 1824. (RIBEIRO, 2000)

Neste sentido, foram implantados em 1825, os cursos jurídicos por Decreto do Imperador, visando à formação de quadros administrativos. Em 1861, instalava-se o Instituto Comercial do Rio de Janeiro para a formação de cargos públicos, formando uma estrutura administrativa pela camada média da sociedade que, até então, estivera fora do processo produtivo. Estes cursos que aconteciam em instituições isoladas, acenavam com a possibilidade clara de mudança no quadro político e social, acabando por atender esta parcela da sociedade.

As iniciativas com a educação elementar, muitas vezes eram apenas as proclamadas nos decretos, como as do Projeto Januário da Cunha Barbosa de 15 de outubro de 1827, que instituía as “Escolas de primeiras letras”, como resposta à Constituição de 1824 que garantia instrução primária a todo cidadão do império. No entanto, por não instituir também as condições necessárias para a efetivação do decreto, o projeto acabou por não se expandir de fato.

A instrução popular não foi tratada com muita ênfase, embora proclamada no Decreto que a instituiu. Desta forma, em uma sociedade baseada na economia agro-exportadora e na mão-de-obra no trabalho escravo, os ofícios ensinados aos desvalidos, nas oficinas, geravam o contingente necessário de trabalhadores para as exigências da sociedade da época, sem a necessidade de uma instrução mais aprofundada para a população.

Portanto, é relevante marcarmos que, na história da educação brasileira os períodos de intersecção e/ou de separação trabalho/educação, no caso educação no sentido de educação escolar, conferem com as colocações de Manacorda (2000, p. 356), “a separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos, pois estas fases estão diretamente relacionadas às demandas sociais e ao processo de desenvolvimento do país dentro do modo de produção ao qual foi se inserindo”.

Em 1834, um Ato Adicional, emenda à Constituição, concedia o direito de ensinar a particulares. “... a economia de leis retardaria a organização de um sistema escolar ainda no império” (XAVIER, 1994, p. 82). As províncias, a partir da autonomia legislativa, não possuíam condições para fazer cumprir as leis que tiveram direito de elaborar para a educação. No Legislativo, ainda apareciam alguns intentos sobre o processo educativo, porém, em sua maioria, imprimindo diferenciações sociais marcantes ou com propostas que não iriam em frente. Assim aconteceu com a Reforma Couto Ferraz de 1854, que instituiu a obrigatoriedade do ensino elementar, colocou o princípio da gratuidade e que, todavia, vetou o acesso dos escravos à educação institucionalizada e ainda criou classes especiais para adultos. Esta reforma não ganhou força, pelos seus itens de incompatibilidade com os interesses das elites dirigentes.

Dentro do que podemos chamar de formação profissional, apesar da modalidade não ser assim considerada no período imperial, temos as escolas normais. Segundo Villela (2003), o Ato Adicional de 1834 tomou como princípio a descentralização administrativa e transferiu para as províncias a responsabilidade de organizarem os seus sistemas de ensino nos níveis primário e secundário e também a formação de professores. Dessa forma, o “processo de institucionalização da formação docente tem início a partir das décadas de 30 e 40 do século XIX, com o surgimento das primeiras escolas normais na província” (p. 101).

A primeira escola a iniciar suas atividades, em 1835, foi a escola de Niterói, capital da província fluminense, marcando sua importância na formação dos professores ainda no período

colonial, lembrando que a Corte só teve a sua primeira escola normal, no período do Império - 1881. A formação dessa primeira escola teve forte influência do grupo conservador que se encontrava no poder político da província fluminense, denominado como “saquaremas”<sup>18</sup>. Nesse grupo havia ainda vários integrantes com origem nas mais importantes famílias produtoras de café, indicando não só inserção política, mas também econômica.

Esse grupo político tinha um projeto claro para a direção da sociedade, que inclusive extrapolava os limites da província chegando a se estender a todo o Império. [...] A vitória do grupo conservador resultou da sua atuação em dois campos distintos. O primeiro deles – o campo da coerção -, caracterizava-se pela violência sobre os grupos adversários, consubstanciados na criação de instituição de vigilância e punição, com a finalidade de garantir a ordem. No entanto esses dirigentes não recorriam apenas a coerção. Buscavam também, meios de ampliar a adesão dos grupos aliados e, desse modo, procuravam garantir o consenso, por intermédio de instituições que difundissem sua visão do mundo. Foi nesse sentido, da busca do consenso no plano ideológico, que valorizavam a instrução, concebida como um espaço importante para a difusão dos princípios da ‘ordem’ e ‘civilização’ que regiam o ideal conservador. (VILLELA, 2003, p. 105)

Havia, no entanto, um desinteresse social pelo magistério, pois a elite que já iniciara o seu processo escolar visava ao nível superior e não se submetia aos baixos salários do magistério, e as outras camadas da sociedade não chegavam a ter acesso a esse nível de escolaridade. De toda forma, a formação dada serviu à elite no sentido de uniformizar o ensino elementar para estes, “somente na década de 20, já na República, o curso normal tornou-se profissionalizante de fato. [...] As escolas normais definiriam um conteúdo específico de preparação técnico-pedagógica”. (XAVIER, 1994, p. 86)

No período imperial, o ensino profissional não foi necessariamente um objeto da legislação, mas a sociedade já sentia as transformações que estavam por vir em relação às questões do trabalho. “Estas transformações já se pronunciavam no movimento pela abolição da escravidão, no processo imigratório para os grandes centros que se iniciava e no breve surto industrial do segundo reinado”. (XAVIER, 1994, p. 87).

---

<sup>18</sup> SAQUAREMA: Epíteto dado aos conservadores no tempo do Império, e que se origina do fato de a fazenda de Monte Alegre, pertencente ao Visconde de Itaboraí, grande prócer do partido, achar-se localizada no município de Saquarema (RJ)

Ao final do período imperial, ocorreu uma aceleração da urbanização do sudeste, em descompasso com as demais regiões do país, principalmente, norte e nordeste. O país gerara um centro civilizado, deixando as outras regiões alijadas do processo de desenvolvimento, causando uma inevitável migração para o sudeste – centro privilegiado, “promissoras zonas urbanas”. Por essa ocasião, já havia um discurso sobre a necessidade de um ensino técnico/profissional, porém aliado à preocupação da elite (urbana) com a marginalidade e com a necessidade de mão-de-obra.

Dessa preocupação, nasceu a Escola dos Desvalidos, em 1874, que deu origem à escola profissional masculina, associando, assim, ensino profissional à preservação da ordem social (afastamento dos desvalidos da marginalidade) e à assistência. Nesse processo, formavam-se ainda poucas escolas agrícolas, em sua maioria internatos, pois abrigavam também alunos “carentes”, sabendo-se que a iniciativa particular para esse tipo de instituição predominava sobre as iniciativas do poder público.

Em 1879, a Reforma Leôncio Carvalho – última reforma educacional do período imperial - criou normas para o ensino primário e secundário na Corte e superior no País, lançando “obrigatoriedade” de ensino para crianças entre 7 e 14 anos. No entanto, segundo Xavier (1994), estes itens seguem mais como advertências e sugestões e não exatamente como determinações legais. RIBEIRO (2000) mostra que das poucas conseqüências práticas dessa lei foi a “decretação da liberdade de credo religioso dos alunos e a abertura ou organização de colégios, onde outras tendências pedagógicas, como a positivista, tentaram ser aplicadas a exemplo da Escola Neutralidade em 1884.” p. 67. Houve, ainda, no período, uma expansão de escolas protestantes, devido principalmente, à imigração inglesa e alemã e missionários estadunidenses para o país, como por exemplo a Escola América – Colégio Piracicabano, 1870.

No final do século XIX, uma época de grandes transformações para a sociedade brasileira, grupos alicerçados na ideologia liberal instauram o que Marcílio (1997) chama de “fase filantrópica”. As transformações aconteciam por conta do processo de industrialização, que tornava crescente a vinda de pessoas do campo para a cidade em busca de trabalho: tanto os imigrantes europeus, fixados a princípio em âmbito rural, como os ex-escravos, produto da recente abolição. O quadro proporcionava, entretanto, pouca oferta de trabalho para um contingente populacional muito grande, o que levou a uma intensa exploração de mão-de-obra barata, como a de mulheres e crianças. Em conseqüência disso, houve um fomento no

crescimento constante da situação de miséria do povo brasileiro, dando também maior visibilidade para as questões da criança abandonada, da criança trabalhadora e da criança pobre ou miserável.

O sistema escolar imperial era sem dúvida, o instrumento mais eficiente de que a sociedade brasileira dispunha para perpetuar a separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. O primeiro constituía o privilégio das camadas que representavam o poder senhorial e o segundo, atividade inferior, por mais riquezas que produzisse, era reservado aos “sem berço”. (XAVIER. 1994, p. 97)

## **2.2 – COM A CHEGADA DA REPÚBLICA... A EDUCAÇÃO REDENTORA E AINDA A PROFISSIONALIZAÇÃO PARA OS DESFAVORECIDOS DA FORTUNA**

O assistencialismo permanece na República mas, contraditoriamente, deu origem à profissionalização. A passagem da educação para o mercado se dá no interior da República Velha e segundo Fonseca (1986) observa-se esta passagem mais precisamente a partir da Escola de Aprendizes (1909) que já pensava em profissionalizar para o mercado.

Se por um lado a educação popular dentro de um sistema de formação educativo mais abrangente não tinha sido prioridade ou sequer a pauta principal para os dirigentes da sociedade brasileira até a República, por outro lado a própria demanda social obrigou tais processos, pois o novo formato econômico que o capitalismo impunha, demandava a inserção das outras camadas da sociedade, que não a elite, dentro de um processo educativo que atendesse às exigências do capital. Desta forma o Estado brasileiro, mais cedo ou mais tarde teria que tomar posição sobre as questões de educação para se adaptar a esta nova realidade econômica e social.

No final do Império e início da República e estendendo-se até o final da primeira guerra mundial, a atividade industrial se apresentou ainda pequena, embora significativa para o contexto brasileiro que anunciava um distanciamento de seu modelo agro-exportado que já sinalizava exaustão.

A independência do Brasil se formalizava, em seu primeiro momento, em apenas um rearranjo político, resultado das pressões internas e externas, porém procurou manter a estrutura econômica nacional e proporcionou, aos poucos, um ajustamento para o modelo do capital industrializado. De qualquer forma, este ciclo do final Império para a República ainda foi

marcado pelo modelo agro-exportador do ciclo do café com a oligarquia cafeeira no poder. No que concerne à educação, o país chegava à República com uma população imensa de analfabetos. (XAVIER, 1994)

A primeira constituição republicana de 1891 eliminou o critério eleitoral da renda e manteve a restrição ao voto do analfabeto. O poder público ainda não havia sido despertado para o interesse da formação de um sistema escolar. Esta constituição imprimiu ao Estado uma maior responsabilidade em manter a instrução pública elementar, e legislar sobre ela, porém, o que se perpetuou no período foi a precariedade nos processos educativos de iniciativa governamental. (BRASIL, 1891<sup>19</sup>)

No período entre 1889 e 1930, denominado de República Velha, temos algumas reformas e leis que orientam a educação, porém sem grandes modificações ainda, no que se refere à educação profissional. A Reforma Benjamim Constant 1890-92 (então Ministro da Instrução, Correios e Telégrafos), teve foco no ensino secundário, propondo uma mudança curricular no Colégio Pedro II, que passou a se chamar Ginásio Nacional, até 1911, e concedia a equiparação por exames às escolas estaduais e federais. Trouxe como inovação a laicização do ensino público que, aliado à liberdade de culto, favoreceu a expansão dos colégios privados, fazendo crescer o número de escolas confessionais, a exemplo das metodistas.

Em 1901, o Código Epiácio Pessoa completou o processo de desoficialização do ensino, equiparando as escolas particulares às oficiais. Em 1911, temos a Lei orgânica Rivadávia Correia retrocedeu à problemática educacional do final do Império, ao desoficializar o ensino e acabar com o monopólio estatal da concessão de diplomas e títulos. Retirava, ainda, a função propedêutica do ensino secundário sem, no entanto, dar uma proposta de profissionalização para este nível.

Especificamente sobre educação profissional, sob a orientação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, temos o Decreto 1.606, de 29 de dezembro de 1906, que regulamentou o ensino profissional no Brasil e, em 1909, a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, destinadas a ministrar o ensino profissional primário gratuito, para os desvalidos,

---

<sup>19</sup> Disponível em [www.prolei.inep.gov.br](http://www.prolei.inep.gov.br).

focadas na desalfabetização e no ensino prático para o trabalho em oficinas, sempre voltadas para as necessidades da demanda de trabalhadores locais.

Fonseca (1986), em sua obra “História do Ensino Industrial no Brasil”, descreve a formação da Escola de Aprendizes e artífices: Em 1906, o Presidente da República Afonso Pena manifestava idéias, avançadas para a época, mas já traduzindo aspirações que apareciam em diversos setores da sociedade, pressionados também por fatores econômicos ávidos por mão-de-obra especializada, de que a criação de institutos de ensino técnico e profissional poderia contribuir para o progresso das indústrias.

Assim, a proposição 195 de 1906, relativa ao orçamento do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, autorizava o presidente da República a “entender-se” com os governos estaduais para instituírem escolas técnicas e profissionais e elementares, tornando o primeiro documento oficial habilitando, com recursos financeiros, o poder público a iniciar, junto com os governos estaduais, escolas profissionais de âmbito federal. O crescimento acentuado de estabelecimentos industriais, após proclamação da República, fez aumentar a demanda de operários, crescendo de 24369 em 1889 a 34362 em 1909, mas tal crescimento não se dava apenas em quantidade, mas também em complexidade, necessitando de homens com conhecimentos especializados para realizar as tarefas.

Com a morte de Afonso Pena, assumiu o Governo, em 1909, Nilo Peçanha que em apenas 3 meses depois da posse, evidenciando sua clara percepção das necessidades nacionais, assinava o Decreto 7566, criando escolas de aprendizes artífices nas capitais dos Estados, o que representou um marco inicial das atividades do Governo Federal no campo do ensino de ofícios. Embora fosse um avanço, o próprio Nilo Peçanha comentaria, anos mais tarde, numa reflexão que, se tivesse conhecimento dos resultados das escolas de ensino profissional na Suíça e na Bélgica, teria fundado muitas dezenas de escolas, ao invés de uma em cada Estado.

Não se pode deixar de observar também que os avanços alcançados pelo Decreto não deixava ainda o velho preconceito que direcionava a aprendizagem de ofícios aos pobres e humildes, como diz textualmente o Decreto que dava preferência aos candidatos “desfavorecidos da fortuna”, e por muitos anos, o ensino profissional carregaria este rótulo. Em 1910, já estavam instaladas 19 escolas, mas com eficiência considerada baixa, devido à falta de professores e mestres especializados. (FONSECA, 1986, v.1, p. 185).

Os professores saíam dos quadros do ensino primário e os mestres vinham das fábricas ou oficinas. Ainda assim a semente estava posta, e em 1910 o Marechal Hermes da Fonseca assumia a Presidência da República dando continuidade às escolas, que possuíam 1248 alunos. As Escolas de Aprendizes Artífices iniciaram a era de aprendizagem de ofícios que levariam, mais tarde, às modernas escolas industriais e técnicas do Ministério da Educação. Importantes regulamentações foram publicadas, buscando ajustar algumas arestas anteriores, como a fixação de tempo de aprendizado, limites de idade para os alunos, melhorias nas instalações, além de um importante pagamento de diária dos alunos, cuja preferência aos “desfavorecidos de fortuna” ainda se mantinha.

Buscando diminuir o problema da escassez de professores e mestres e o da deficiência na formação dos que já atuavam ocorreu a contratação “no país ou no estrangeiro, de profissionais de reconhecida competência”. Em 1912, um regulamento de Pedro de Toledo pedia a criação e organização de cooperativas e de mutualidade entre os alunos da escola, que tinha por finalidade “promover e auxiliar medidas tendentes a facilitar a produção das oficinas, aumentando-lhes a renda sem prejuízo do ensino, melhorar os trabalhos executados e socorrer os sócios nos casos de acidentes e moléstias”. (FONSECA, 1986, v.1, p. 186)

Em 1914, iniciava-se o governo de Venceslau Brás na Presidência da República. Seu manifesto, lido no Congresso, alertava para o aumento da criminalidade, vagabundagem e alcoolismo e traçava relações com as “pobres vítimas sem caráter bem formado e nem preparo para superar as dificuldades da existência”, que se atiravam à embriaguez e ao crime em plena mocidade. Com este argumento, imputava a criação de escolas industriais de eletricidade, de mecânica, de química industrial e de comércio. Ele, no entanto, teve problemas para pôr em prática suas promessas, com o início da Primeira Guerra Mundial, que trouxe dificuldades financeiras ao Governo.

Em 1915, a Reforma Carlos Maximiniano retoma as tendências elitistas do ensino nacional. Mas a dificuldade de importação forçou o aumento no número e no desenvolvimento das indústrias no país e, com isso, a necessidade de operários especializados e de ensino profissional, ou seja, número de jovens preparados por ano e melhoria de métodos de aprendizagem. Assim, mesmo com as dificuldades do Governo em arcar com as despesas, surgiram, entre 1915 e 1919,

5936 escolas industriais (quase tanto quanto se fizera nos vinte anos anteriores). (FONSECA, 1986, v.1)

Novas regulamentações surgiram, a partir de 1918, para as Escolas de Aprendizes Artífices, buscando introduzir inovações para ajustar o ensino profissional à situação criada pelo rápido desenvolvimento industrial. Algumas inovações se fizeram relativas a concursos para nomeação de diretores e professores, redução da idade mínima dos alunos, e criação de cursos noturnos para maiores de 16 anos. Outro ajuste importante dizia respeito à definição da distribuição de 10% da renda das escolas para os alunos, extinguindo o pagamento de diárias, que haviam sido criadas anteriormente, mas que não tinham surtido o efeito esperado, pois o aluno perdia o interesse de aprender, quando já tinha uma renda certa.

Segundo Fonseca (1986, v.1, p. 199), ainda que considerada importante e essencial para aumento das exportações e concorrência com os mercados estrangeiros, a política de educação profissional buscou, embora sem grande desempenho, equacionar problemas como quantidade de escolas, demanda de professores qualificados, evasão escolar acentuada e o mau aparelhamento das unidades. Mas, apesar dos esforços e dedicação de alguns diretores das escolas de Aprendizes Artífices, o ensino profissional não corria bem.

Fonseca (1986) e Nagle (1974) indicam que a comissão conhecida como “Serviço de Remodelação do ensino Profissional Técnico”, criada, em 1922, no Rio Grande do Sul, teve como inspiração de sua proposta a escola daquele Estado, pois era muito bem conceituada, diferenciando-se pela maneira de fazer o aluno percorrer as oficinas e também pela distribuição dos anos escolares, que cuidava nos 4 primeiros anos de alfabetizar o aluno aos 10 anos de idade, que depois passavam ao ensino profissional relativos à profissão escolhida, até saírem de lá com cerca de 19 anos.

Além disso, o Serviço de Remodelação atuou, desde a confecção de livros técnicos em língua portuguesa, passando pelo aperfeiçoamento das técnicas de ensino, pela renovação do currículo, culminando, em 1926, com a consolidação dos dispositivos concernentes às escolas de aprendizes artífices, que previa a industrialização no ensino profissional, permitindo aos diretores das unidades aceitarem encomendas dos produtos confeccionados e reverterem a receita para a escola.

A consolidação dos dispositivos concernentes às escolas de aprendizes artífices é, sem dúvida, um documento importante na história da aprendizagem de ofícios entre nós, pois foi com ela que as escolas passaram a ter currículos uniformes e, por conseguinte, unidade de ensino, ao mesmo tempo em que era criado um órgão central mantenedor dessa uniformidade. (FONSECA, v.1, p. 210)

Nagle (1974) observa ainda que a citada Comissão teve muita relevância, pois até então a estrutura desta modalidade de ensino se mantivera como no período Imperial. No entanto, o autor ressalta que permanecem como nas legislações anteriores, tanto a linguagem como os propósitos:

Agora como antes, o ensino técnico profissional é organizado com o objetivo expresso de atender às “classes populares”, às “classes pobres”, aos “meninos desvalidos”, “órfãos”, “abandonados”, “desfavorecidos da fortuna”. (NAGLE, 1974, p. 164)

Contudo, nem neste passo adiante do ensino profissional se perdeu a arcaica referência que o destinava, preferencialmente, aos “desfavorecidos da fortuna”, mantendo o discurso assistencialista. Até 1917 os professores das escolas de artífices, não possuíam uma formação específica para a função, alguns tinham formação em magistério e outros apenas o conhecimento prático. Naquele ano, foi iniciada uma escola no Distrito Federal para a preparação dos professores e mestres para o ensino profissional. Logo em seguida, como proposta da comissão Lüderitz, houve alterações na estrutura dos cursos profissionais daquele nível. (IGNÁCIO, 2000)

Em 1922, Fidélis Reis trazia para discussão na Câmara um Projeto de Lei ampliando o ensino profissional para todas as classes sociais, que foi recebido com muita indignação pelos representantes das classes mais favorecidas, “acostumados a encarar como humilhante a aprendizagem de um ofício, e a olhar como diminuídos aqueles que trabalhavam com as mãos” como nos mostra Fonseca (1986, v.1, p. 215). Após 5 anos de acaloradas discussões prós e contras, foi sancionado, em 1927, o famoso projeto Fidélis Reis, que embora decretado, nunca entrou em execução, devido ao seu alto custo orçamentário.

Em 1925 a Reforma Rocha Vaz, última do período e a mais conservadora da República Velha, imprimiu um controle ideológico do Estado sobre o sistema de ensino, inserindo o exame vestibular classificatório e fixando o currículo para as escolas superiores. Toda esta legislação, segundo Ribeiro (1994), está impressa no desajuste entre discurso e prática, na República, como uma profunda herança do Império.

Pensando nos menores abandonados, em 1927, foi redigido por Melo Matos um código de menores para iniciar a educação infantil desde os 7 anos (FONSECA, 1986, v.1, p. 233). A partir de 1930, o Brasil deixava de ser “um país essencialmente agrícola”, e o Governo Provisório, que estava instalado, acenou suas intenções de renovação em vários setores da vida nacional, criando o Ministério da Educação e Saúde Pública, desligando as Escolas de Aprendizes Artífices do Ministério da Agricultura, abrindo, assim, um horizonte mais largo às escolas profissionais. Em 1931, o Ministério da Educação criou a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, buscando dar direcionamentos a todos os serviços relativos ao ensino profissional técnico. Em 1934, transformava a Inspeção em Superintendência do Ensino Profissional, subordinando-a, diretamente, ao Ministro do Estado, aumentando o reconhecimento do ensino técnico e das escolas profissionais.

O desenvolvimento da sociedade brasileira estava focado no desenvolvimento do Sudeste do país onde ocorria um processo de industrialização mais acentuado, em detrimento ao norte e nordeste, gerando um processo migratório interno crescente, pela maior oportunidade de trabalho nos centros urbanos. Olhava-se, naquele momento, a educação como redentora, ideólogos como Anísio Teixeira entendiam que para a construção de uma sociedade aberta e sem barreiras para o seu desenvolvimento, necessitaria de uma educação que estivesse alicerçada na escola pública, obrigatória e gratuita.

No debate sobre as diretrizes para o País se encontrava o tema *educação*. Apesar de a elite conservadora lutar pela manutenção de seus privilégios educacionais, suas alas mais progressistas pregavam a modernização do ensino. A demanda por educação popular era feita prioritariamente pelas camadas médias e pelos trabalhadores urbanos (grande parte imigrantes europeus) que:

[...] traziam expectativas otimistas quanto a educação como equalizadora social e ainda sobre uma escola única, universal e gratuita. [...] a sociedade que vai sendo construída em nosso país desde seu início, tem seus alicerces determinados pelo capitalismo, enquanto um sistema sócio-econômico-político-cultural que vai se desenvolvendo a partir de centros e princípios europeus e, mais adiante, norte-americanos. (RIBEIRO, 1994, p. 127).

A industrialização provocou desenvolvimento urbano, ampliação das atividades comerciais e financeiras e ao se tornar dominante, criou a necessidade de um contingente maior de pessoas com educação escolar. Essa característica de urbanização, bem como o fluxo de imigrantes

estrangeiros europeus que chegaram ao país no início do século XX, direcionou o olhar para os processos educativos escolares como possibilidade de inserção social.

Com uma classe trabalhadora urbana já formada nas duas primeiras décadas do século XX, articulam-se movimentos operários em sua maioria com bases socialistas e anarquistas, liderados por brasileiros ou estrangeiros. Tais movimentos tomaram força, defendendo justiça social e um processo educativo igualitário para as classes sociais. Seus fundamentos principais estavam na gratuidade, obrigatoriedade, laicidade e na possibilidade de educação técnica e profissional para formação de uma classe trabalhadora política e tecnicamente consciente. Como resultados práticos a partir destes movimentos foram criadas algumas escolas operárias e bibliotecas populares.

Nos anos 1920, a maior influência no meio dos trabalhadores urbanos se deu através dos comunistas e de seu projeto para uma política educacional no Brasil. Segundo Ribeiro, (1994, p. 141), destacam-se: a expansão de uma rede de escolas profissionais; melhoria das condições de vida do professor e a ajuda econômica para as crianças pobres, com alimentação, transporte, material escolar e vestuário, trazendo à tona questões ainda pouco exploradas por outras propostas de educação para a classe trabalhadora. É neste momento que podemos imprimir na história da sociedade brasileira a palavra **povo**, pois este começa a aparecer de maneira mais contundente nos processos políticos e econômicos desta sociedade. Esses movimentos não só tiveram importância no quadro educativo nacional como trouxeram à tona, questões das desigualdades econômicas e políticas da sociedade brasileira, desencadeando movimentos como greves e rebeliões, marcando as contradições apresentadas nesta sociedade e os seus conflitos de classe.

O Otimismo Pedagógico<sup>20</sup> do início da República deu “lugar ao entusiasmo pela educação” no meio político progressista, bem como, no meio intelectual que tinha a escolaridade naquele momento, como um instrumento estratégico dentro do projeto social brasileiro, marcando uma grande importância para o ensino técnico/profissional. “O saber ler e escrever vai deixando de ser um luxo, uma coisa de quem dispõe do ócio, como em tempos passados”. (RIBEIRO, 2000, 128).

---

<sup>20</sup> A expressão otimismo pedagógico foi inaugurada pelo autor Jorge Nagle.

A partir de 1922, iniciou-se um processo de reformas nos Estados, levando em conta a premissa do Sudeste mais desenvolvido e já com um proletariado urbano, ou seja, uma classe trabalhadora em formação. Essas reformas já indicavam uma perspectiva para a reforma nacional de 1931 e já refletiam, de certa forma, os movimentos pela educação como ABE - Associação Brasileira de Educação<sup>21</sup> e o movimento “renovador”<sup>22</sup> em suas características de pluralidade de doutrinas e conseqüente fragmentação de propostas e de seu caráter ideológico representado pela ABE em suas correntes - dos renovadores e dos católicos. No caso de Minas Gerais, temos a reforma Francisco Campos de 1927/28.

Os movimentos pela educação cresceram no país, culminando com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932<sup>23</sup>. Os movimentos reformadores, baseados no racionalismo de Bacon e Decartes, vinham introduzindo novos métodos de investigação científica ao ensino num tipo de instrução universalizada. Todavia, as condições sociais do início do século XX, para a maior parte da população, alimentava o crescimento, em números absolutos, do analfabetismo, enquanto a abertura de oportunidades escolares não acompanhava o crescimento da população, apesar de alguns teóricos observarem o papel social da educação, considerando-a como um instrumento de equalização da sociedade.

Como se pode notar, o ensino técnico-profissional, no ramo industrial, foi objetivo de interesse dos poderes públicos somente depois de duas décadas de implantação do regime republicano, quando se criaram as Escolas de Aprendizes e Artífices. Desde a fundação até o final da década de 1920, estas instituições se desenvolveram e grande parte do seu plano original, foi alterado; todavia, conservaram as características assistenciais. As principais mudanças se fizeram, no nível da organização interna; o currículo foi aperfeiçoado e ampliado, introduziu-se a aprendizagem dos ofícios correlativos, apareceram, mais definitivamente, as preocupações com o problema da orientação profissional,

---

<sup>21</sup> A Associação Brasileira de Educação (ABE) buscava a implantação de novas idéias educacionais inspiradas em idéias e movimentos dos Estados Unidos e Europa (pragmatismo, escola nova, etc.). Naquele momento nomes como Lourenço Filho e Carneiro Leão emergiam, levantando propostas sobre uma nova pedagogia educacional para o Brasil.

<sup>22</sup> Movimento Renovador – surgiu em 1924 e se fez representar em seguida pela ABE, como um movimento que se dispunha a sensibilizar o poder público e os educadores para os problemas da educação nacional e pela implementação de uma nova perspectiva pedagógica para a educação, influenciados pelas idéias educativas dos Estados Unidos e Europa.

<sup>23</sup> Na tentativa de se regulamentar a educação nacional e garantir educação a toda a população, os movimentos ligados à educação lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional em 1932, e travaram lutas por uma lei de diretrizes e bases, porém com um direcionamento mais pedagógico e filosófico que necessariamente com uma proposta de estruturação para a educação nacional.

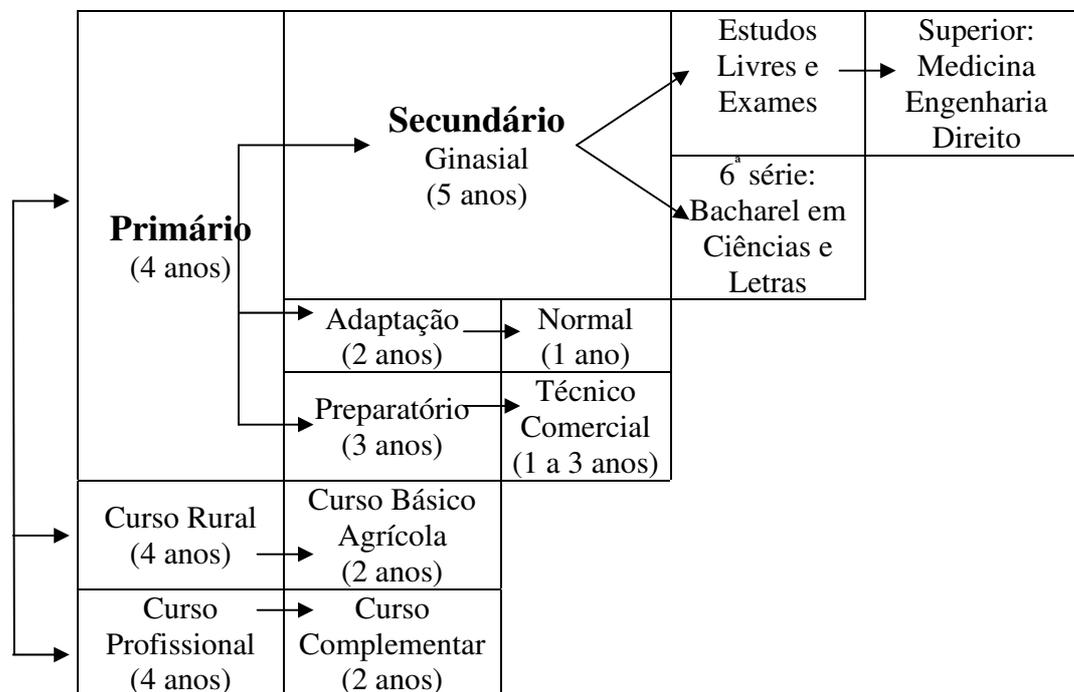
adotou-se o esquema da industrialização das escolas, aperfeiçoaram-se os recursos de recrutamento de pessoal técnico e assim por diante. São, sem dúvida, alterações importantes, principalmente quando se pensa que constituíram uma resposta às questões propostas por uma ambiência histórica, existente ou desejada. (NAGLE, 1974, p. 172)

Portanto, a educação profissional no Brasil se formou de maneira ainda incipiente, com suas raízes histórico-sociais calcadas no assistencialismo e no utilitarismo, direcionado para uma formação prática, ou seja, não-humanista, delimitando, também, no processo educacional formal brasileiro a divisão por classes e uma dualidade estrutural, qual seja: ensino profissional ou educação/trabalho para os pobres e ensino propedêutico, formação para os dirigentes ricos.

A primeira fase de forte industrialização no país se deu entre 1930 e 1960, dentro de uma “política governamental de desenvolvimento econômico capitalista de base nacional” (RIBEIRO, 1994, p. 152). Contudo, a industrialização crescente não imprimiu para a educação profissional nenhum *status*, sendo o prestígio mantido para o ensino propedêutico que levava ao nível superior e a cargos de dirigentes, ou seja, a educação da elite. Encontramos, então, segundo Ribeiro (Idem), entre as diferenças e contradições que marcaram a educação do da primeira metade do século XX no Brasil:

[...] diferenciação primeira entre os que ficam de fora da escola desde o início e os que nela conseguem ingressar; entre os que entram e nela conseguem permanecer por um significativo número de anos e os que vão sendo pouco a pouco ‘expulsos’; entre os que conseguem permanecer, após o ensino elementar, pela via do ensino teórico, chamado acadêmico, e aqueles que conseguem pela via ensino prático, isto é, o ensino profissional. (RIBEIRO, 1994, p. 164)

A autora ressalta diferenças marcadas até mesmo no texto da própria Constituição da época, 1937, Art.129, que coloca que o ensino profissional e pré-vocacional é destinado às classes menos favorecidas, estabelecendo ainda cooperação entre a indústria e o Estado para o fim da educação profissional, já se desobrigando de parte desta modalidade ensino e Ignácio (2000), nos mostra a estrutura do ensino que antecedeu a reforma Francisco Campos.



Quadro 1: Estrutura e organização do sistema escolar brasileiro até 1931 (antes da Reforma Francisco Campos). (IGNÁCIO, Paulo César de Souza, 2000. p. 40).

Aos cidadãos de “primeira categoria” ou à futura elite dirigente (os “tomadores de decisões”), era reservada a seqüência: primário, ginásial, estudos livres e exames e um curso superior; aos cidadãos de “segunda categoria”, que iriam desempenhar funções intermediárias na divisão técnica e social do trabalho, eram reservadas as seqüências: primário, ginásio e 6ª série; ou primário, adaptação e normal; ou ainda primário, preparatório e técnico comercial. Para os cidadãos de “terceira categoria”, que teriam funções “menos intelectualizadas” no processo produtivo, eram reservados os cursos rural, seguido do básico agrícola ou profissional, seguido do complementar. (IGNÁCIO, 2000, p. 40)

No quadro mundial, desde 1929, havia uma crise, uma depressão econômica, causada pela quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque. No Brasil, estava-seno período conhecido como Era Vargas ou Segunda República – Governo Provisório, de 1930 a 1934; Governo Constitucional, de 1934 a 1937 e Governo Autoritário, de 1937 a 1945. Quando assumiu o poder, Vargas precisava de uma política de estabilização e adequação do Brasil ao capitalismo internacional, com a

valorização do café que, até certo ponto, evitou a queda da produção, o desemprego em massa e estimulou a industrialização.

Um período de profunda intervenção do Estado na economia, contando com o apoio da burguesia industrial que se fortalecia, e um operariado urbano que crescia e começava a reivindicar os seus direitos. As elites dominantes sentiam-se ameaçadas pelas manifestações operárias. O Estado assumia, naquele momento, o papel de árbitro na luta entre capital (classe dominante) e trabalho (classe operária). Observamos, então, o populismo<sup>24</sup>, formando no governo de Getúlio Vargas uma base de coalizão de forças: classes médias, burguesia industrial, intelectuais, educadores, classes populares, etc.

O populismo brasileiro surge sob o comando de Vargas e os políticos a ele associados. Desde 1930, pouco a pouco, vai se estruturando esse novo movimento político. Ao lado das medidas concretas, desenvolveu-se a ideologia e a linguagem do populismo. Ao mesmo tempo em que os governantes atendem a uma parte das reivindicações do proletariado urbano, vão se elaborando instituições e símbolos populistas. Pouco a pouco, formaliza-se o mercado de força de trabalho, no mundo urbano-industrial em expansão. Ao mesmo tempo, as massas passam a desempenhar papéis políticos reais, ainda que secundários. Assim pode-se afirmar que a entrada das massas no quadro das estruturas de poder é legitimada por intermédio dos movimentos populistas. (...) No conjunto, trata-se de uma política de massas específicas de uma etapa das transformações econômico-sociais e políticas no Brasil. Trata-se de um movimento político, antes do que um partido político. Corresponde a uma parte fundamental das manifestações políticas que ocorrem numa fase determinada das transformações verificadas nos setores industrial e, em menor escala, agrário. Além disto, está em relação dinâmica com a urbanização e os desenvolvimentos do setor terciário da economia brasileira. Mais ainda, o populismo está relacionado tanto com o consumo em massa como com o aparecimento da cultura de massa. Em poucas palavras, o populismo brasileiro é a forma política assumida pela sociedade de massas do país (IANNI, 1968, p. 218)

---

<sup>24</sup> Francisco Weffort (1986) entende o populismo como um fenômeno de participação política das classes populares, urbanas, em cidades já com um nível de desenvolvimento industrial e com crescimento populacional causado por migrações. O autor ainda vê o populismo como um paradoxo quando observa que setores dominantes promoveram a participação das massas em um regime na qual estas massas são dominadas, obscurecendo desta forma a real divisão de classes.

Para Octavio Ianni (1968), o populismo brasileiro apesar de ter maior força no contexto urbano, não se restringe a este se encaminha a partir da revolução de 1930, devido à urbanização, com as rupturas ocorridas pelo processo de industrialização e a conseqüente a transferência do poder político das mãos da oligarquia cafeeira para a burguesia industrial. Para o autor o povo toma posição de categoria política compondo o quadro das transformações de uma economia agrária para urbano-industrial.

Entendemos, portanto, que as abordagens dos autores, no que tange à nossa discussão, não são dispares, e contribuem com pontos importantes para a nossa abordagem.

É importante ressaltar que as transformações no quadro do poder político ocorreram apenas dentro das classes dominantes. Contudo, é igualmente importante ressaltar que o povo, por meio dos movimentos sociais de maior abrangência, já demonstrara a sua força social desde a Primeira República e passou a exercer o seu papel político, mesmo que, em alguns momentos, tivesse uma participação política tutelada pelo Estado. (RIBEIRO, 1994)

A chamada Era Vargas que teve características particulares ou diferentes faces em seus distintos períodos, guarda como ponto relevante para a nossa discussão um quadro econômico nacional caracterizado pela consolidação da indústria como forte propulsora da economia e, mesmo com a convivência entre o modelo agro-exportador e o industrial, aos poucos, este último vai se tornando proeminente e, por conseqüência, transformando a face do poder político para bancar esta nova perspectiva econômica.

Transformaram-se, nesse processo, também várias relações sociais, como por exemplo, a política trabalhista, que teve várias regulamentações no decorrer da década de 1930, como: férias, jornada de trabalho de oito horas, a carteira profissional ou de trabalho como documento obrigatório, até que, pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943, tais regulamentações foram sintetizadas na Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, que vigora até os dias de hoje (2008).

A educação desse período caracterizou-se pela demanda econômica imposta pela industrialização do país. O sistema educacional, além de atender à formação das elites, precisava dar suporte à economia. A demanda educacional levava à necessidade de transformações no sistema de ensino. O crescimento populacional nos centros urbanos e a demanda por mão-de-obra minimamente especializada criaram a necessidade de uma abertura para a escolarização primária nos grandes centros, e levaram para o ensino médio a formação para o trabalho, fazendo a distinção entre ensino secundário (clássico e humanístico) e técnico-profissionalizante (formação para o trabalho), marcando a dualidade na estrutura educacional.

Para que o projeto do governo fosse em frente, criou-se, em 1930, pelo Decreto nº. 19.402, “uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública”, na qual ficam incluídas as instituições de ensino do governo inclusive a Escola de Aprendizes e Artífices.

Este crescimento da escolarização básica ocorreu rapidamente de forma quantitativa, mas não absoluta, se tomada a totalidade da população brasileira, porém os objetivos educacionais não foram repensados; com isto, a educação que abrangia outras classes que não as elites possuía apenas um caráter utilitário, não imprimindo qualidade na educação, perpetuando o direcionamento de instituições de ensino para quem pensa, destinadas à elite e uma instrução para quem faz, destinada às outras classes sociais.

### **2.3 – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DA REFORMA FRANCISCO CAMPOS**

Com a emergência de se adequar a educação pública ao novo formato de produção industrial em 1931 e 1932, Francisco Campos empreendeu reformas no ensino por meio de decretos. A reforma criou o Conselho Nacional de Educação, o Estatuto das Universidades e a Universidade do Rio de Janeiro, organizou o ensino comercial e o ensino secundário. A educação popular, o ensino primário e o ensino normal não tiveram maior atenção e a educação prevista para jovens e adultos não se realizou. A chamada reforma Francisco Campos teve um caráter elitista e manteve, com poucas alterações, a estrutura anterior para o ensino técnico-profissionalizante, mantendo-o fora da estrutura que se eleva ao nível superior.

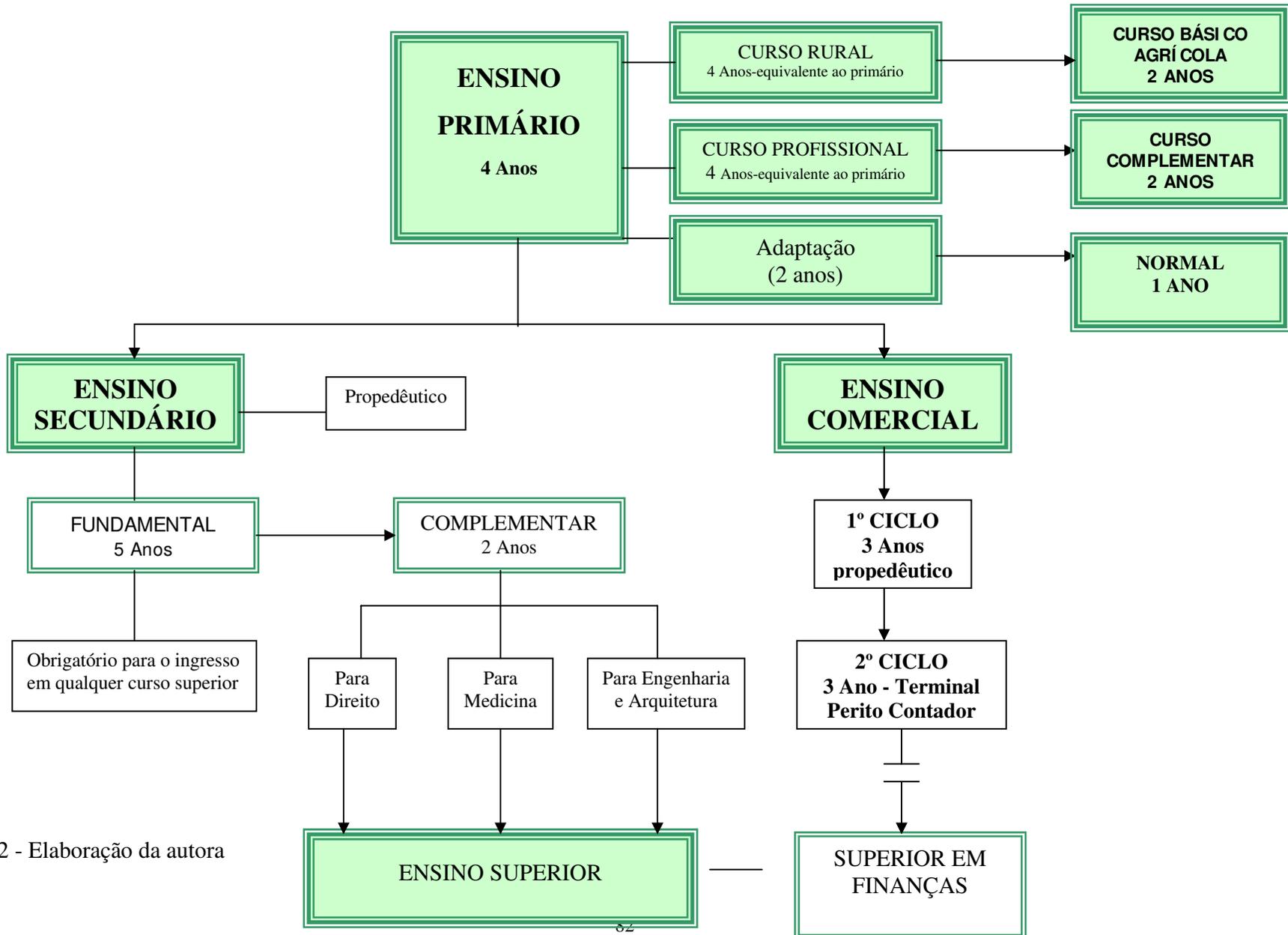
Sobre as políticas educacionais, Alvisi (2001) atenta para o detalhe de que:

O ensino profissional, que até a década de trinta foi prioritariamente destinado aos desvalidos, aos órfãos e a outros desfavorecidos social e economicamente, neste momento tratou de formar o trabalhador industrial do setor de comércio e de serviço [...] novos moldes de educação profissional passaram a operar, no processo de aprendizagem, do estilo medieval de oficinas em que aprendia o ofício através do contato com o mestre, passou-se a associar a oficina à escola. (ALVISI, 2001, p. 163)

A Reforma Francisco Campos estabeleceu, ainda, o ensino comercial sem equivalência com o ensino secundário e sem acesso ao nível superior, bem como uma educação profissional e um curso rural equivalente apenas ao curso primário e com uma complementação de dois anos, que nem sequer equivaleria ao curso secundário completo.

O quadro que segue, mostra a estrutura da educação brasileira a partir desta reforma:

**ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA APÓS A REFORMA FRANCISCO CAMPOS (1931-1932)**



Quadro 2 - Elaboração da autora

Este quadro demonstra minimamente a organização da educação brasileira até aquele momento, pois pela legislação de então, não poderíamos considerar a organização de uma estrutura nacional, pois a educação, pelo menos a partir do ensino secundário, estava organizada basicamente para o distrito federal deixando os Estados no indicativo deste modelo sem, portanto, uma obrigatoriedade de segui-lo. Segundo Romanelli (1993, p. 131), os decretos que efetivaram a Reforma foram:

- Decreto nº. 19.850 – de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação.
- Decreto nº. 19.851 – de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário.
- Decreto nº. 19.852 – de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
- Decreto nº. 19.890 – de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário.
- Decreto nº. 20.158 – de 30 de junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.
- Decreto nº. 21.241 – de 14 de abril de 1932: Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário

Mais uma vez observamos a perpetuação da divisão social do trabalho, expresso nos tipos de educação destinados a cada classe social e à dualidade na educação nacional. A reforma mantém o caráter elitista e nem sequer a interface *educação e trabalho*, que já se impunha com a indústria, fora minimamente contemplada a contento nesta nova estrutura, ficando o ensino primário e o ensino normal fora da estrutura da reforma. Romanelli (1993, p. 139) elucida sobre alguns dos problemas desta legislação:

O grande problema, que não foi resolvido pela reforma, foi o da flexibilidade entre ensino secundário e os demais ramos de ensino médio [...] criou um verdadeiro estrangulamento, para todo o sistema educacional. Os cursos profissionais (a reforma só cuidou do ensino comercial) não tinham nenhuma articulação com o ensino secundário e não davam acesso ao ensino superior. Só o ensino secundário possibilitava este acesso. Aqui talvez esteja uma das fortes razões que orientaram a demanda social de educação em direção ao ensino acadêmico, desprezando o ensino profissional. (Idem)

Após a fase do Governo Provisório (1930 – 1934), é outorgada a Constituição (1934). Chamada de liberal-democrática, apresentou inovações políticas e sociais pertinentes à nova época do país, inclusive transformando em lei muitas das reivindicações trabalhistas. No âmbito da educação se proclamou a fixação e fiscalização da educação nacional como competência privativa da União para; "traçar as diretrizes da educação nacional". O artigo 152 dispunha inclusive sobre o órgão encarregado de formular o referido plano. Ao Conselho Nacional de Educação, competia a sua elaboração, que seria aprovada pelo Poder Legislativo. O projeto visava à implantação de um Sistema Nacional de Educação, prevendo normas nacionais, uma coordenação e fiscalização da execução em âmbito nacional e um colegiado para elaborar o plano e encaminhar a solução. A União não chegou a traçar as diretrizes educacionais, pois a formulação do Plano Nacional de Educação aconteceu às vésperas do golpe que instituiu o Estado Novo e, portanto, foi inviabilizado.

Em 1935 Vargas decretou “estado de sítio”<sup>25</sup>. Pela Constituição de 1934 Vargas governaria até 1938. Porém, em 1937 ele deu um golpe e instituiu a ditadura do Estado Novo que sustentou até 1945. No mesmo dia do golpe, Vargas outorgou uma nova Constituição que foi elaborada por Francisco Campos, um dos ideólogos do Estado Novo, o mesmo que, em 1931, havia feito uma reforma educacional. Ela centralizava totalmente o poder nas mãos de Vargas e com isso podemos entender melhor, as bases em que foi elaborada a legislação educacional do período.

A constituição de 1937, que institui pela primeira vez a cooperação entre o estado e a indústria indicava que:

O ensino profissional seria dividido, conforme o tipo de instrução a ministrar. Aos Estados caberia o ensino profissional integral, visando à formação de operários, o ensino agrícola e a educação doméstica da mulher. Como padrão para as escolas destinadas a essas tarefas o plano indicava as do Estado de São Paulo, já aprovadas e, todo o território nacional, completariam a tarefa das escolas estaduais. (FONSECA, 1986, p. 236)

Nesta Constituição temos questões importantes a respeito da educação. Apesar dos movimentos sociais pleiteando a educação como responsabilidade do estado incentivando um processo educativo mais amplo e orgânico, observamos no Art. 125 que “a educação integral da

---

<sup>25</sup> **Estado de Sítio** ou **Estado de emergência** é uma abordagem de governo decretada pelas autoridades competentes, em situações de emergência nacional, em oposição ao Estado de Direito. <http://pt.wikipedia.org/>

prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular”. Uma desobrigação do Estado com a educação do povo o que gera um reforço da visão assistencialista para a educação da população pobre e da educação profissional; além de já pronunciar uma parceria com as indústrias para uma educação profissional voltada para os interesses imediatos deste ramo da economia, como segue:

Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. (BRASIL, 1937).

Desta forma, observamos que neste período o processo de democratização da educação e seu entendimento como direito institucional fica relegado a segundo plano, pois este caráter de desobrigação que a constituição impõe e o direcionamento para outras instituições sociais como indústria e sindicatos para a formação do profissional para a produção deixa claro que o Estado manteria a sua identidade de prover uma educação para a elite e, no máximo, promover de forma assistencialista uma educação para os “menos favorecidos”.

Em 1939 tem início a Segunda Guerra Mundial que perdura até 1945, Vargas não demonstra uma posição uniforme com relação aos países participantes da guerra durante o seu período, no entanto, em dado momento se compromete com os Estados Unidos e declara guerra aos países do Eixo (Alemanha, Itália e Japão) em 1944. A partir daí, fica cada vez mais difícil manter uma ditadura no Brasil, visto que o próprio Brasil lutava na guerra contra as ditaduras

nazi-fascistas. Dentro do país, começaram a eclodir muitos conflitos e movimentos populares pedindo a democratização e os movimentos pela educação não poderiam estar fora deste processo.

## **2.4 – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL NO PROCESSO DE INDUSTRIALIZAÇÃO**

A partir da segunda metade da década de 1940 a marca mais presente no panorama brasileiro é o industrialismo, e o ajuste do Brasil à economia mundial, em um contexto de pós-guerra. Se por um lado várias conquistas sociais foram alcançadas na primeira metade do século XX, o mundo também passou por duas guerras e se encontrava polarizado entre duas correntes ideológicas, o capitalismo que toma como sua maior expressão os EUA e o socialismo soviético.

Apesar da polarização ideológica, observamos no período já uma tendência globalizante, focada principalmente no bloco capitalista, implicando na formação de organizações mundiais com preocupações com os acontecimentos gerais e também específicos de cada país, direcionando suas atenções para países com problemas sociais mais graves. Podemos tomar como exemplo a criação da UNESCO em 1945, a UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância, em 1946 e a OMEP – Organização Mundial de Educação Pré-Escolar, em 1948.

Ignácio (2000) complementa o panorama sobre a conjuntura nacional em que o Estado toma um “vinco nacionalista e intervencionista” e da conjuntura internacional em que a Segunda Guerra Mundial provoca questões que impulsionam “o Estado a intervir, de modo a assegurar o atendimento das demandas internas, em face da circunstância de escassez de recursos, tecnologia e produtos disponíveis internacionalmente” (Idem, p. 45), sendo este o panorama geral das ações que nortearão a política educacional no Brasil na década de 1940.

A partir de 1945, após a queda de Getúlio Vargas, acontecem as eleições que elegem Eurico Gaspar Dutra que venceu pelo PSD – Partido Social Democrático, ligado às elites e um dos partidos, criado pelo próprio Vargas. As mesmas forças políticas que influenciaram a queda de Vargas neste momento compõem o Congresso Nacional. Este congresso elabora a Constituição de 1946 que refletia os anseios liberal-democráticos e mantinha aspectos restritivos

em benefício das classes dirigentes e detentoras do capital, mantendo o devido controle da classe operária.

A tomada de posição de Dutra sobre os pólos econômicos mundiais foi pelo capitalismo expresso na ideologia estadunidense, ou seja, uma política de liberalismo econômico que abriu o país às importações de bens manufaturados. As conseqüências notadas, entre outras, foi um processo inflacionário que implicou em um intervencionismo na economia proporcionada por projetos dos países com hegemonia no bloco capitalista.

Ao final da década de 1940 o eleitorado brasileiro já apresentava características diferenciadas, sendo este mais urbano e composto em sua grande parte pelo operariado. As tendências populistas tomam maior visibilidade no cenário político-social e Vargas sai vitorioso na eleição que se sucede, assumindo a presidência em 1951 com uma postura de um nacionalismo econômico que permite a entrada do capital estrangeiro, porém, associado ao capital nacional, dando neste seu governo, mais um impulso a industrialização brasileira e criando ainda órgãos e empresas nacionais como o BNDES e a Petrobrás.

Ao enfrentar problemas de ordem econômica no país e conflito com os interesses das elites dominantes que já exigiam a sua renúncia, Vargas se suicida em agosto de 1954. A partir do suicídio de Vargas alguns nomes assumem a presidência: Café Filho vice-presidente que adoeceu; Carlos Luz presidente da Câmara dos deputados e Nereu Ramos vice-presidente do Senado.

Em 1955 foi eleito Juscelino Kubistchek, assumindo em 1956. Seu governo entre outros aspectos é marcado por uma certa continuidade e impulso ao projeto de desenvolvimento (principalmente industrial) em andamento desde a Era Vargas, porém com um direcionamento da economia pela inclusão do capital internacional. Um outro aspecto que queremos ressaltar neste governo é o *Plano de Metas* que com o slogan “50 anos em 5”, propiciou a construção de uma infra-estrutura para o país, com estradas, transportes, redes de energia e a construção de Brasília. Esta infra-estrutura que foi proporcionada pela entrada do capital estrangeiro enquadró o país às exigências do capital internacional.

Um fator que se agrava ainda mais, além das profundas desigualdades sociais é a migração da cidade para o campo pela necessidade de trabalho e ficam ainda mais gritantes as diferenças

entre as regiões industrializadas do país e as ainda fixadas na economia rural, ou seja, o sul e o sudeste em pleno desenvolvimento industrial e em detrimento ao norte e nordeste do país.

O Presidente seguinte, Jânio Quadros, também se elege em 1960 por seu forte apelo populista e assume tomando algumas posturas que perturbavam os representantes das elites capitalistas, como: condecorar Che Guevara, então ministro das Relações exteriores de Cuba, ou ser contrário à intervenção dos EUA a Cuba. Desta forma, sofreu pressões que o levaram à renúncia em agosto de 1961.

Instaurado o regime parlamentar, o vice de Jânio, João Goulart, assume a presidência sob resistência dos setores políticos. Este presidente, que tinha influência dos setores de esquerda, procura aliar o crescimento industrial a uma menor desigualdade social. Projeto que se mostra contrário aos interesses da classe detentora do capital. Este confronto de interesses com o poder político e econômico gera um processo que culmina na tomada do poder pelos militares em 1964, quando articulações políticas vinculadas aos interesses das forças conservadoras do país impuseram um estado autoritário com o Golpe, que instaurou a Ditadura Militar no Brasil pelos 20 anos seguintes.

Com relação à educação profissional no período da década de 1940 ao início da década de 1970 será tratado de maneira particular, pois, além de o mundo ter presenciado a Segunda Grande Guerra e todas as suas conseqüências econômicas, políticas e sociais, no Brasil a estrutura educacional relativa à educação-trabalho passou por um processo de transformação importante em sua história. Desta forma o Brasil chega à década de 1940 com uma organização educacional ou escolar muito aquém das expectativas dos movimentos pela educação e, por conseguinte, da sua população. E o quadro se mostra ainda mais desanimador devido aos movimentos sociais em prol da educação entrarem em uma espécie de “hibernação”, segundo Romanelli (1993, p. 154).

Observamos ainda na década anterior algumas ações governamentais sobre a educação profissional, como a criação da inspetoria do ensino profissional em 1931, transformada em superintendência do ensino profissional em 1934, (IGNÁCIO, 2000), indicando alguma preocupação com a organização desta modalidade de ensino. Temos ainda, pela constituição de 1937, a ênfase na obrigatoriedade do ensino dos trabalhos manuais ainda no primário e uma política de um ensino pré-vocacional e profissional destinados às classes “menos favorecidas”

(RIBEIRO, 2000, p. 129). Todavia, o que fica marcado é que não há um processo de transformação na fundamentação de um projeto educativo para o país.

O ideário republicano, como se viu tem poucas chances de se realizar historicamente diante dos limites apresentados pelo não rompimento de dependência com o capitalismo internacional, bem como pela manutenção do latifúndio e pela implantação de um determinado tipo de industrialização. Esta até os anos 40 se desenvolve mais em razão de espaços deixados pela crise em países capitalistas hegemônicos e não propriamente em razão de forças sociais internas interessadas em industrializar o país. (RIBEIRO, 1994, p. 203)

A educação profissional do início da década de 1940 ao início da década de 1960, contou com uma significativa mudança em sua estrutura em sua forma escolarizada. Podemos observar que os pontos marcantes para estas mudanças estiveram presentes na legislação educacional e em seus direcionamentos políticos, além da própria demanda da consolidação da industrialização no país. Ressaltando neste conjunto, as regulamentações legais expressas no conjunto de decretos das leis orgânicas da educação, também chamadas de Leis Capanema, na primeira LDB de 1961 culminando na Lei 5692, de 1971, que não revogou exatamente, a primeira LDB, mas promoveu nela uma importante reforma. É também neste período que se dá a formação da Escola Profissional Dom Bosco (1946), a qual tomamos como expressão neste estudo e, portanto o período em que enfocaremos de maneira mais detida a educação profissional, pois este dá a maior expressão para o nosso estudo.

Esta reestruturação ou estruturação da educação que toma força a partir da década de 1940, é imposta pelo modo de produção capitalista, que já demandava alguma modificação na formação educativa do trabalhador da indústria e ainda, é marcada, segundo Ignácio (2000), pelo caráter assistencialista implementado pela legislação que impriiu de maneira marcante a dualidade estrutural e a terminalidade, restringindo o acesso aos outros níveis de ensino, a outras classes que não as dirigentes, direcionando a modalidade *educação profissional* ao mínimo desenvolvimento para uma classe operária recém-formada. Romanelli (1993), na mesma direção, indica que o período é marcado pelo dualismo em que a educação fica dividida em “dois subsistemas – ensino primário e profissional, para os pobres, e o ensino secundário e superior, para os ricos” (Idem, p. 148), mostrando não apenas a dualidade na organização quanto à marcada divisão por classes sociais.

Ribeiro (1994) chama a atenção para a questão da ampliação das oportunidades educacionais, que vista pelo panorama da população brasileira que teria “direito” ao acesso à educação escolarizada em suas características de quantidade e qualidade que “não é deixando grandes parcelas da população em idade escolar fora da escola que se vai descobrir o modelo escolar que virá atender as necessidades relativas à escolarização de toda a população.” (Idem, p. 204).

#### *2.4.1 – AS LEIS ORGÂNICAS DA EDUCAÇÃO DE GUSTAVO CAPANEMA - OS REFLEXOS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL*

É neste contexto e ainda em um período de guerra mundial que Gustavo Capanema, então ministro de Vargas inicia a implementação de um conjunto de leis, as chamadas leis orgânicas da educação. Esta reforma teve início em 1942 e sua finalização já no governo provisório em 1946. Neste conjunto que compõe a “Lei Capanema” aparece pela primeira vez a sistematização de um Plano Nacional de Educação. A lei mantém a descentralização do ensino primário que continuou a cargo dos Estados, bem como a centralização do ensino secundário e superior. A educação infantil continuou não sistematizada. Criou a Lei Orgânica para o ensino normal, ensino supletivo, ensino primário, ensino secundário e educação profissionalizante nas três categorias: comercial, industrial e agrícola. Efetiva-se ainda um tipo de “parceria” com a indústria por meio da criação do sistema “S”: SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria, e o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio, em uma proposta de co-educação indústria-escola, criando desta forma, segundo Ribeiro (1994, p. 190) um paralelismo dentro da própria educação profissional.

A reestruturação que se dá pelo conjunto de Leis Capanema (1942-1946), por sua vez, deu uma atenção maior ao ensino profissionalizante (impulsionada pela demanda industrial do momento), promovendo até certo ponto uma equivalência ao ensino propedêutico, todavia não extinguiu a dualidade entre as duas modalidades. Observamos ainda, que a demanda industrial que já existia, exigia uma função da educação que beneficiasse a formação de mão-de-obra com trabalhadores com o mínimo de formação. Diante da tarefa de se estruturar um sistema educativo que atendesse à demanda industrial, o governo brasileiro, sem ter os devidos recursos, lança mão de um sistema paralelo fazendo com que a burguesia industrial tomasse para si parte da tarefa da

formação educacional dos trabalhadores (IGNACIO, 2000, p. 48) e dessa forma, foram inseridas nas formas legais as parcerias previstas nos moldes liberais, com SENAI e SENAC, o assim chamado *Sistema S*.

Cunha (2005), em sua obra “O ensino profissional na irradiação do industrialismo” uma das obras já citadas de sua trilogia, aponta que no período do Estado Novo (1937-1945) o país assume um novo projeto industrialista e desta forma novas estratégias para a formação do trabalhador se mostram necessárias. O autor aponta duas estratégias, a primeira sendo a defesa da formação dos operários em escolas que reproduzissem o ambiente fabril implicando no modelo das escolas de aprendizes e artífices, a segunda “opunha-se à primeira, na medida em que procurava deslocar a escola profissional para dentro do ambiente fabril, definindo como destinatários preferenciais os menores que já trabalhavam na indústria” (Idem, p. 151).

Desta forma o autor indica que a lei orgânica do ensino industrial se estabelece no sentido de composição das duas estratégias, com o ensino industrial básico no âmbito da escola e a abertura do ensino profissional diretamente ligado à indústria por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (depois, Industrial) – Senai que veio a ser o órgão das indústrias, em associação com o Estado.

Cunha (2000) mostra que, na verdade, 19 anos após a Lei orgânica o número de escolas dos cursos básicos industriais havia triplicado, mas o número de matrículas não chegou a dobrar. Isto indica que o mecanismo de crescimento desta modalidade de ensino se deu por escolas pequenas, que acarretou maior custo por aluno, e também maior restrição aos cursos oferecidos e impossibilidade de ampliação das oficinas. A expansão do ensino industrial se deu pela maior parte pelo esforço do poder público, especialmente o estado de São Paulo, que era o responsável pela grande maioria das escolas, que se concentravam predominantemente na região Centro-Sul, onde se concentrava a maior parte das indústrias brasileiras. Mas a rigidez da legislação e inércia burocrática e administrativa não contribuiu para que as escolas industriais tivessem sido as maiores contribuintes para a formação da sua força de trabalho. (CUNHA, 2005, p. 153). O autor indica ainda que o sucesso e a qualidade das escolas de aprendizagem do Senai acabou sendo predominante, e resultou na eliminação de escolas industriais, que foram progressivamente se transformando em escolas técnicas.

Fonseca (1986, v.2) interpreta que a Lei orgânica do Ensino Industrial (decreto-lei n.º 4.073 de 1942), veio trazer uma unificação para o ensino profissional em todo o território do Brasil, incluindo escolas estaduais, municipais ou particulares, e não somente nas escolas federais, como se limitara a União até então. Fruto de um minucioso estudo de uma comissão, uma medida de extrema importância da Lei Orgânica definia o ensino industrial como de segundo grau, possibilitando que um aluno que finalizasse o curso como um mecânico, um marceneiro ou um eletricitista, conforme o curso que escolhesse, pudesse prosseguir seus estudos e chegar a se tornar um engenheiro, um arquiteto ou um químico.

O ensino industrial já não era mais destinado aos “desfavorecidos da fortuna” ou aos “desvalidos da sorte”, abrindo suas portas a todos, “**dando a todos as mesmas vantagens**”, (grifo nosso). Harmonizava, também, as tradicionais correntes filosóficas ao dar ao ensino ora uma finalidade individual, preparando o trabalhador, ora a uma finalidade social, atendendo às necessidades de mão-de-obra das empresas e da nação. Além disso, não somente se tratava de instruir os jovens para as fábricas, ensinando-lhes um ofício, pois havia também uma preocupação quanto à orientação educacional direcionada à formação intelectual, e ao seu papel e seus deveres morais e sociais. “Passava-se assim, da simples instrução ao problema mais geral da Educação” (Idem, p. 14). Desta forma podemos observar a interpretação desta lei pelo autor, como indicativo de avanços para a educação profissional e para a educação como um todo.

O conjunto de decretos que foram gestados desde 1937 no governo Vargas e efetivaram a reforma que compunha as leis orgânicas foram:

- Decreto-lei nº 4.048 – de 22 de janeiro de 1942: Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI.
- Decreto-lei nº 4.073 – de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial.
- Decreto-lei nº 4.244 – de 09 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário.
- Decreto-lei nº 6,141 –28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial.

Após a queda de Vargas:

- Decreto-lei nº 8.529 - de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário.
- Decreto-lei nº 8.530 - de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal.
- Decreto-lei nº 8.621 e 8.622 - de 10 de janeiro de 1946: criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC

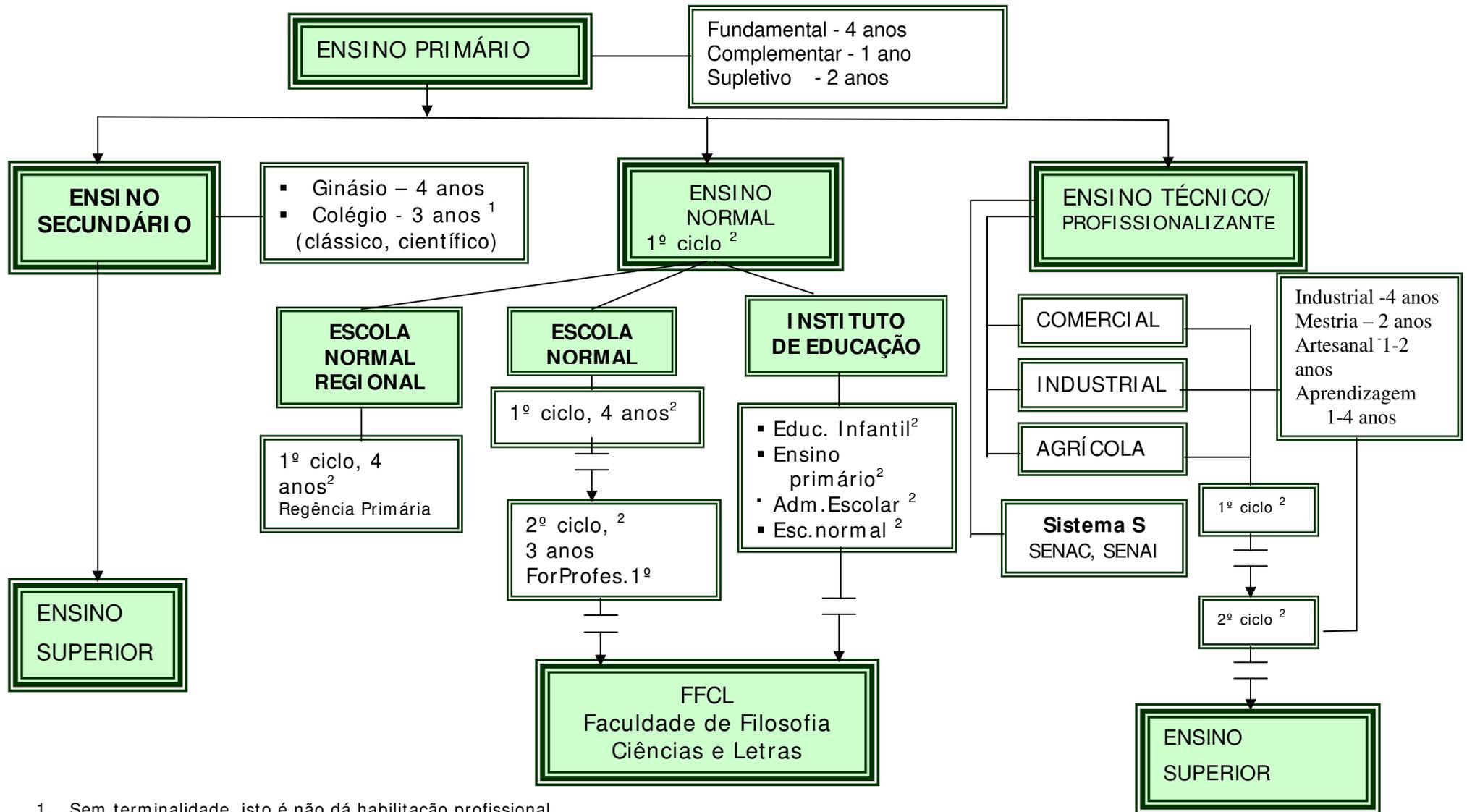
- Decreto-lei nº 9.613 - de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Ribeiro (1994, p. 190) chama a atenção para a tese de Romanelli sobre as reformas Francisco Campo e Capanema colocando que estas representaram “um mecanismo de controle por parte da minoria dominante, no processo de expansão da rede escolar”. Também com esta reforma ocorreu toda uma reestruturação do todo o sistema de ensino e que mudava as designações de “Escolas de Aprendizes Artífices” para “Liceus”.

Mesmo a reforma Capanema que deu atenção ao ensino profissional, fê-lo dentro de um contexto declaradamente discriminatório, enquanto via escolar para os chamados ‘menos favorecidos’ (ao invés de serem criadas as condições de um sistema único de formação escolar das novas gerações, consagrava-se o paralelismo das vias, uma para a elite, outra para o povo). (RIBEIRO, 1994, p. 190)

O quadro a seguir mostra como ficou a estrutura da educação profissional no Brasil após o conjunto das chamadas Leis Orgânicas.

ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA APÓS AS LEIS ORGÂNICAS (REFORMA CAPANEMA 1942-1946)



1. Sem terminalidade, isto é não dá habilitação profissional
2. Com terminalidade específica, isto é, dá habilitação profissional

Quadro 3 - Elaboração da autora

Neste quadro, chamamos a atenção para a lei orgânica do ensino industrial nº 4073/42, pois coloca na estrutura educativa nacional, além da proposta clara de destinação e organização deste ramo do ensino, questões como das oficinas artesanais e de aprendizagem, conferindo a estes cursos o diploma de artífices.

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.

Art. 5º Presidirão ao ensino industrial os seguintes princípios fundamentais:

1. Os ofícios e técnicas deverão ser ensinados, nos cursos de formação profissional, com os processos de sua exata execução prática, e também com os conhecimentos teóricos que lhes sejam relativos. Ensino prático e ensino teórico apoiar-se-ão sempre um no outro. (BRASIL, 1942, Decreto Lei, 4073/42)

O decreto cumpre ainda seu objetivo na forma de organização a partir do seu “**Art. 6º**” O ensino industrial será ministrado em dois ciclos, sendo o primeiro compreendido nas seguintes ordens de ensino, destinado aos cursos de:

- **Ensino industrial básico** - destinados ao ensino, de modo completo, de um ofício cujo exercício requeira a mais longa formação profissional com duração de quatro anos;
- **Ensino de mestria** - tem por “finalidade dar aos diplomados em curso industrial a formação profissional necessária ao exercício da função de mestre com duração de dois anos”;
- **Ensino artesanal** - Os cursos artesanais “destinam-se ao ensino de um ofício em período de duração reduzida” com duração de um ou dois anos;
- **Cursos de aprendizagem** - destinados a “ensinar, metodicamente aos aprendizes dos estabelecimentos industriais, em período variável, e sob regime de horário reduzido, o seu ofício” podendo variar na duração de um a quatro anos.

No segundo ciclo do ensino industrial fazendo as devidas correspondências os **cursos técnicos** são “destinados ao ensino de técnicas, próprias ao exercício de funções de caráter específico na indústria” com cursos técnicos de mecânica, metalurgia, eletrotécnica, eletrônica, química e outros com duração de três anos e um quarto ano para estágio supervisionado e os **cursos pedagógicos** “destinam-se à formação de pessoal docente e administrativo do ensino industrial” com duração de um ano. Há ainda a modalidade de cursos extraordinários com os módulos de especialização e aperfeiçoamento, que poderiam ser ministrados em qualquer escola

industrial com exceção aos de aperfeiçoamento que só poderiam ser dados nas escolas técnicas e os cursos avulsos indicado para dar atualidades técnicas.

Art. 16. Aos alunos que concluírem qualquer dos cursos industriais conferir-se-á o diploma de artífice; aos que concluírem qualquer dos cursos de mestria, o diploma de mestre; aos que concluírem qualquer dos cursos técnicos ou pedagógicos, o diploma correspondente à técnica, ou à ramificação pedagógica estudadas.

Estavam ainda, segundo Fonseca (1986, v.2), previstos processo seletivo que incluíam exames de aptidão mental e vestibulares. Os que não alcançavam índices de aptidão eram reprovados, buscando agora, que fosse selecionada uma verdadeira elite para a indústria, e não encher suas escolas com qualquer tipo de aluno. (p. 15). Desta forma, inicia-se um processo que indicaria, posteriormente, uma mudança no perfil dos educandos dos cursos profissionais oferecidos por determinadas escolas.

Com relação ao deslocamento do ensino profissional para o secundário, como determinava a legislação, a intenção do legislador era possibilitar a seleção dos alunos mais “educáveis”, pela própria escola primária, ao contrário do que acontecia com as escolas de aprendizes-artífices, de antes da “lei” orgânica. No artigo 18, item II, é explicitada essa intenção quando se fala da possibilidade de “um recrutamento bem orientado”. Pelo fato das novas escolas industriais exigirem a aprovação em “exames vestibulares”, como veremos a seguir, e a aprovação em testes de aptidão física e mental, “a pobreza deixava de ser, então, critério suficiente para o aprendizado de um ofício, embora não perdesse seu caráter necessário”. (CUNHA, 2000a, p. 191)

Todavia, esta lei teve como objetivo de preparar o trabalhador para a indústria, indicando apenas a “possibilidade” de ingresso no nível superior, desde que todos os ciclos articulados e/ou equivalentes fossem concluídos e que fossem na mesma área, ou seja, “diretamente relacionado ao curso técnico concluído” enquanto a lei orgânica do ensino secundário mostrava claramente a que público está direcionada, como se refere o próprio Gustavo Capanema em sua exposição de motivos da lei orgânica.

É que o ensino secundário destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. Ele dever ser, por isso, um ensino patriótico por Excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos

perigos que acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino. (BRASIL, 1942, Exposição de Motivos - Gustavo Capanema)

Esta diferenciação na legislação mostra o direcionamento em seu caráter dualista e classista, ou seja, ensino secundário propedêutico com vistas aos níveis mais elevados do ensino e para a formação dos dirigentes e o ensino profissional/técnico para o preparo do trabalhador na indústria, uma educação para a elite e outra para o povo (ressaltando que este quadro de dualidade ainda pode ser observado na educação nacional até a atualidade - 2008). Observamos ainda que a legislação previa no currículo disciplinas de cultura geral, cultura técnica e práticas educativas, como podemos notar na obrigatoriedade para os alunos de até 21 anos de disciplinas como educação física e arte – trabalhos manuais, desenho e canto orfeônico – e ainda as disciplinas que dão um “caráter moralizador” ao currículo como: educação religiosa, educação militar e moral e cívica.

A rigidez da ‘lei’ orgânica do ensino industrial, que estabeleceu de antemão cursos, currículos e modos de funcionamento escolares padronizados para todos os cursos básicos industriais, impedia a adaptação do ensino às transformações da economia. Essa rigidez assumiu maior gravidade na década de 1950 quando setores inteiros da economia foram implantados (produção de automóveis, navios, vagões ferroviários, aparelhos eletrodomésticos, etc.) e outros enormemente expandidos (como a produção e distribuição de energia elétrica, extração de minérios, siderurgia, etc.). As novas ocupações surgidas com as transformações da economia dificilmente seriam desempenháveis pelos operários formados segundo currículos desenhados no início da década anterior, quando a política governamental de industrialização estava nos seus primórdios. (CUNHA, 2000a)

Analisando a proposta da “lei” orgânica do ensino industrial, Ignácio (2000, p. 55) aponta uma estratificação profissional coincidente com a legislação que reestrutura a educação profissional no final dos anos de 1990 indicando uma habilitação parcelada. O autor ainda analisa, a partir das “leis orgânicas”, um afunilamento do direcionamento de público a esta modalidade de ensino:

Em 1950 a Lei 1076 buscou corrigir problemas de reciprocidades dos cursos, permitindo que os concluintes do primeiro ciclo industrial pudessem se matricular no segundo ciclo do ensino secundário (até então, somente o caminho inverso era permitido), permitindo que os

alunos mudassem seus caminhos quando percebiam que este não estava de acordo com sua vocação. Já em 1953, a Lei 1821 conhecida como Lei de Equivalência entre os cursos de grau médio, que teve sua regulamentação pelo Decreto 34.330 de 1953, permitia matricular-se na primeira série do curso clássico, ou do científico, os estudantes que houvessem terminado ou o ginásial, ou um curso básico de um dos ensinos industrial, comercial ou agrícola, ou um curso normal regional ou curso de formação de oficiais para as polícias militares das unidades federais, desde que constituídos de currículo de cinco anos tivessem um mínimo de seis disciplinas do ciclo ginásial. A Lei 1821 veio atender os anseios dos alunos, e abria as portas de qualquer curso superior aos jovens que completassem o segundo ciclo dos ensinos secundário, industrial, comercial e agrícola. (IGNÁCIO, 2000, p. 41)

Em seu levantamento, Fonseca (1986, v.2) mostra que a quantidade de empresas industriais no Brasil crescera de 39.937 em 1940 para 46.521 em 1949, demandando um número de empregados dessas indústrias respectivamente de 825.425 para 1.659.315. Em 1960 elevava-se para cerca de 3.000.000. Estatísticas daquela época contabilizavam que 70% dos homens empregados em estabelecimentos industriais eram executores de tarefas simples que não necessitariam de aprendizagem em cursos especiais. 3% de diretores, gerentes, superintendentes, etc., 2% de técnicos de grau médio e superior, 10% de supervisores (mestres, chefes de seção, etc.) e 15% de qualificados. Usando esses números, e aplicando uma proporção de 7% para renovação e 3% para expansão em relação dos empregados existentes, chegava-se à estimativa de necessidade de formação de 4.200 técnicos de grau médio e 7.875 operários altamente qualificados a serem formados pelas escolas técnicas, que entregaram à indústria, no entanto, somente 3.300 alunos (27% do que era necessário).

Uma das causas apontadas era a evasão escolar, pois em 1960, nos cursos industriais básicos, apenas 27% dos alunos matriculados chegaram ao final dos estudos, enquanto que nos cursos técnicos chegavam a proporções bem mais elevadas de 70%. A maior causa da evasão escolar reconhecida era a econômica, pois a família retirava os filhos das escolas quando eles já tinham certos conhecimentos profissionais que os habilitasse a trabalhar, para ajudar no orçamento doméstico. (FONSECA, 1986, v.2, p. 45)

Após debates e trabalhos de comissões promovidas pelo governo e setores da sociedade, o ensino Industrial recebeu reformas, durante a vigência do mandato do Ministro Clovis Salgado na

Educação. Através da Lei 3552 assinada em 1959 pelo presidente Juscelino Kubitschek, e regulamentada no mesmo ano pelo decreto 47.038. Esta reforma deu liberdade às escolas de ensino industrial, estaduais ou municipais, e também das particulares, de regerem seus próprios destinos por meio de legislação especial, desde que obedecidas as diretrizes gerais da federação, indo ao encontro do anseio de descentralizar a sua administração.

As escolas industriais e técnicas da rede federal do Ministério da Educação não mais constituíam, daí por diante, um sistema de estabelecimentos uniformes, com organização e cursos idênticos, com organização e cursos idênticos, subordinados rigidamente a um órgão central, a Diretoria do Ensino Industrial, porém teriam autonomia didática, financeira, administrativa e técnica, com personalidade jurídica própria.” (FONSECA, 1986, v.2, p. 52)

A autonomia veio a facilitar a administração, a aquisição de materiais para o funcionamento das oficinas, contratação de professores e funcionários da escola, representando vantagens para o funcionamento e desenvolvimento das suas múltiplas e complexas atividades.

No tocante ao ensino propriamente dito, a Lei 3552 mantinha a estrutura em dois ciclos, mas modificava completamente a finalidade do primeiro ciclo, acabando com a multiplicidade de cursos básicos, e fundindo-os em apenas um, com finalidade de dar aos jovens uma base de cultura geral, acompanhada de noções de vários ofícios, visando que o egresso das escolas industriais mais tarde viesse a escolher sua profissão. Esta mudança resultava de uma velha controvérsia entre os que defendiam ser contra-indicado dar uma profissão com pouca idade, quando ainda não se tinha uma definição clara de aptidões ou vocações, e os que defendiam a formação de artífices como a própria essência daquele ramo de ensino, o qual perdia sua própria razão de ser se passasse a dar preparo geral aos seus alunos em detrimento da instrução especializada que sempre dera. (FONSECA, 1986, v.2, p. 56)

Quanto ao curso técnico, a nova Lei os mantinha em sua essência anterior, apenas prolongando-os por mais um ano, passando a ter duração mínima de quatro séries. Não houve, no entanto, nenhuma alteração na Lei 3552 em relação à articulação do ensino Industrial, nos seus dois ciclos, com os outros ramos do ensino, primário, secundário ou superior.

No governo do Presidente Jânio Quadros foi estipulada uma “Comissão Permanente de Formação de Mão-de-obra Industrial”, que veio a sugerir a criação dos “Ginásios Industriais”, que de certa forma seguiriam o currículo do 1º ciclo do ensino secundário, com a inclusão de

oficinas-ambiente, pequenos laboratórios e biblioteca apropriada, em que se esperava que os alunos desenvolvessem o gosto pelos conhecimentos científicos e tecnológicos. Espertava-se também um encaminhamento maior de jovens para as atividades produtivas, pois a desproporção entre os que buscavam matrícula no curso ginásial – 754.608 em 1960 – e os que se inscreviam nos cursos industriais básicos – apenas 20.383 no mesmo ano – era enorme. A organização e o funcionamento dos Ginásios Industriais foram dispostos no Decreto 50.492 de 1961. (FONSECA, 1986, v.2, p. 62)

O pensamento de levar o ensino industrial à população habituada a educar seus filhos dentro do espírito tradicional de considerar o ensino secundário como forma mais nobre de educação iria ser complementado com a providência de atrair para as escolas técnicas os jovens que tivessem terminado o 2º ciclo secundário. (FONSECA, 1986, v.2, p. 63)

Com isso o governo criava ginásios industriais dentro dos ginásios secundários, e ao mesmo tempo, trazia egressos dos cursos clássicos ou científicos para o âmbito de ação das escolas técnicas. Esta última pelo decreto 50.954, assinado pelo presidente Jânio Quadros e por seu Ministro da Educação, Brígido Tinoco, que permitia aos concluintes do 2º ciclo secundário matricularem-se na 3ª série dos cursos industriais técnicos, com dispensa nas matérias de cultura geral. Era também pensamento do presidente Jânio Quadros que as escolas federais do ensino industrial gerassem renda através dos serviços de suas oficinas, motivando o aparecimento do Decreto 51.225 de 1961. Segundo Fonseca, “A velha tese da industrialização das escolas, tão discutida e que sempre dividira a opinião dos educadores, via, agora, seu coroamento, pois era o próprio Presidente da República quem a esposava e a mandava executar”. (FONSECA, 1986, v.2, p. 63).

Fonseca (1986) faz um levantamento das iniciativas de instituições para a formação para o trabalho e do ensino profissional em cada unidade federativa brasileira desde o período Imperial até o final da década de 1950. O autor levanta ainda as iniciativas a partir da formação para o trabalho nos âmbitos do Exército, da Marinha e das estradas de ferro além de um capítulo destinado especificamente ao Senai. Gostaríamos apenas de pontuar esta referência, pois não iremos nos ater nestes aspectos da história da educação profissional brasileira, pois fogem do nosso foco que é a instituição educativa escolar. De toda forma estas instituições contribuíram de forma significativa para a formação do trabalhador brasileiro e valem serem lembradas.

No terceiro volume de sua História do ensino industrial no Brasil (1986) Fonseca dedica todo um capítulo ao que denomina “a evolução da filosofia do ensino industrial”, em que procura demonstrar que somente quando o assistencialismo cedeu o passo à promoção positiva da educação profissional, ajustando o que estava desajustado, corrigindo o que estava equivocado, foi que essa modalidade educativa acabou encontrando seu rumo. Mas isso foi tardio, só ocorreu na República e ainda assim depois dos sucessos liberais de 1930. O que o autor deixa de apontar, como historiador, é que o desenvolvimento precário das forças produtivas do capitalismo no Brasil, até ao fim do Império e começo da República, conjugado com relações de produção também pouco desenvolvidas, convivendo com a escravidão durante todo o período colonial e praticamente todo o Império, deixava aos agentes da política de formação para o trabalho poucas opções. Fez-se o que era possível fazer – e nem sempre da melhor maneira. (CASTANHO, 2006, p. 9)

Pontuamos ainda uma incitativa que estava em estudo no período do Governo de Jânio Quadros e que teria o apoio do presidente caso este não renunciasse, que era formação da “Fundação Universidade Nacional do Trabalho” que teria o objetivo de articular a educação para o trabalho desde o nível pós-primário até a universidade. Em Minas Gerais, Estado em que, segundo Fonseca (1986, v.5), o ensino profissional teve várias tentativas frustradas de formação de escolas desde o período Imperial, deixando esta modalidade no nível estadual incipiente e restrita a algumas corporações de ofícios, tendo como um marco para esta modalidade a escola de aprendizes e artífices em 1910, mesmo sendo em outro grau, lançou frente à idéia da Universidade do Trabalho e em 1953 na cidade de Juiz de Fora inaugura a Universidade do Trabalho de Minas Gerais - UTRAMIG, que levava o nome de Getúlio Vargas.

No decorrer décadas de 1950, havia alta evasão escolar, agravada por índices de reprovação intensa, mas o maior motivo seria econômico, uma vez que os pais acabavam retirando os filhos da escola para trabalhar e ajudar no orçamento familiar assim que eles adquiriam conhecimento suficiente. Vale lembrar que ainda persistia também a concepção das escolas serem destinadas aos “desvalidos” e delinquentes, fazendo-as uma mistura de asilo e centro correcional, desvalorizando o ambiente para o aprendizado. Mesmo não sendo isenta de problemas, as escolas do Senai, por sua vez, passavam situação diferente:

A autonomia que lhes faltava, a adesão de alunos motivados (e remunerados), a possibilidade de organizar cursos conforme as demandas locais, o entrosamento com os empresários consumidores eram qualidades do Senai cuja carência, nas escolas industriais, mostrava a necessidade urgente de modificar os cursos básicos industriais, senão acabar com eles. (CUNHA, 2005, p. 155)

A partir da Constituinte de 1946, alguns projetos de lei buscaram ajustar e regulamentar questões como a precocidade da escolha profissional, ou o acesso dos alunos concluintes do Senai e das escolas profissionais no ensino superior, caso desejassem dar continuidade aos seus estudos. Como o decreto ministerial em 1950, que assegurou o direito à matrícula para os egressos dos cursos do Senai (de três anos – apesar de serem poucos) nos cursos técnicos industriais que logo após foi seguido por uma das “primeiras das leis de equivalência” Lei n.1076, de 31 de março de 1950 que dava direito aos egressos dos cursos industrial, comercial e agrícola à matrícula nos cursos clássico e científico que correspondia ao segundo ciclo do ensino médio, com a restrição dos exames de complementação realizados em escolas federais.

Para os egressos do curso normal as restrições ainda eram da matrícula ser efetuada no segundo ciclo do mesmo ramo. Em março de 1953 outra lei nº 1821 veio ampliar o quadro das equivalências, incluindo os concluintes dos cursos normal e das polícias militares. Esta Lei possibilitou ainda a inscrição em concursos vestibulares aos egressos dos 2º ciclos dos cursos industrial, comercial e agrícola, bem como do curso normal e dos seminários considerados ‘idôneos’. (CUNHA, 2005). Esta legislação, no entanto, embora abrisse algumas possibilidades de ascensão nos graus de estudos aos estudantes dos cursos profissionais, ao serem regulamentadas acabaram retomando as restrições do conjunto das “leis orgânicas”, deixando-os restritos aos ramos do conhecimento aos quais seus cursos estariam ligados.

Após longas discussões entre as diferentes vertentes políticas da sociedade, foi enviada ao Congresso em 1959 a Lei n.3.552, regulamentada no mesmo ano pelo Decreto n. 47.038, que trazia mudanças significativas para as questões da educação profissional no nível federal, deixando as escolas particulares e das redes estaduais e municipais legislarem a partir das leis orgânicas:

No que se refere ao curso básico industrial, verificou-se uma alteração completa de objetivos. De ‘destinado ao ensino, de modo completo, de um ofício cujo exercício requeira a mais longa formação profissional’, conforme a ‘lei’ orgânica, passou a ser um ‘curso com as características de curso secundário do primeiro ciclo e com orientação técnica’, conforme o regulamento. Deixou de ser um curso com várias especialidades, de acordo com o número de ofícios delas carentes, para se tornar um único curso não-especializado... (CUNHA, 2005, p. 159)

Com isso, deslocava-se a formação profissional para o segundo ciclo, no “curso de aprendizagem”, deixando ao “curso industrial”, no primeiro ciclo, à formação de cultura geral, tendo as práticas de oficinas objetivo de servir de suporte à cultura geral e permitir opções profissionais. A legislação de 1959, que segundo Cunha (2005) teve a expressão de seu caráter liberal, conseguiu ainda que o curso industrial básico perdesse o seu caráter profissional, e com isso atendeu os anseios políticos dos que queriam firmar a hegemonia do Senai na formação de operários qualificados, e dos liberais que acreditavam na separação do ensino propedêutico do ensino profissional como mecanismo de separação de classes sociais. Desta forma as atividades nas oficinas dos cursos pós-primários ficavam restritas à educação geral e à ‘sondagem de vocações’.

Já em 1961, o Decreto n. 50.492 elaborado por uma comissão composta de educadores do Senai e educadores liberais, complementaria regulamentações do decreto de 1959 e mudaria o nome do “curso básico industrial” para “ginásio industrial” que viriam a servir como exemplos para experiências futuras em todo o país e ainda ser o propulsor do convênio MEC-USAID<sup>26</sup>, que teve por finalidade de obtenção de recursos necessários para a sua expansão. (CUNHA, 2005, p. 162).

#### *2.4.2 – A PRIMEIRA LEI DE DIRETRIZES E BASES NACIONAL - LDBEN DE 1961 E AS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL*

Saviani (1998) mostra-nos o longo processo que gerou esta primeira LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional depois chamada apenas de LDB - Lei de Diretrizes e Bases e vale relatar: a Constituição Federal de 1934 fixou como competência privativa da União “traçar as diretrizes da educação nacional”. Ainda não aparecia a palavra "bases", mas pretendia-se organizar a educação em âmbito nacional. O artigo 152 dispunha inclusive sobre o órgão encarregado de formular o referido plano. Ao Conselho Nacional de Educação competia a sua

---

<sup>26</sup> Vale lembrar, que a política educacional brasileira era também orientada pelos acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency International Development*) entre Brasil e Estados Unidos. A atuação da USAID no Brasil incluía ajuda financeira e assessoria técnica junto aos órgãos, autoridades e instituições educacionais atingindo todo o sistema de ensino. Entre 1964-1968 foram assinados 12 acordos que submeteram os direcionamentos da educação Brasileira aos interesses ligados aos Estados Unidos e a carga ideológica que esta agência trazia.

elaboração, que seria aprovada pelo Poder Legislativo. O projeto visava a implantação de um Sistema Nacional de Educação, prevendo normas nacionais, uma coordenação e fiscalização da execução em âmbito nacional e um colegiado para elaborar o plano e encaminhar a solução. A União não chegou a traçar as diretrizes educacionais, pois a formulação do Plano Nacional de Educação aconteceu às vésperas do golpe que instituiu o Estado Novo e, portanto, foi inviabilizado.

Na Constituição do Estado Novo, de 1937, também ainda não aparece a expressão "diretrizes e bases". Em seu art. 15, inciso IX, a Constituição de 1937 define como competência privativa da União "fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude", as "Reformas Capanema", como vimos, foram implantadas através de uma série de decretos-lei baixados entre 1942 e 1946.

A partir da reorganização partidária e a eleição da Assembléia Constituinte que resultou em uma Constituição promulgada em 18 de setembro de 1946, aparece pela primeira vez, na Constituição, a expressão "diretrizes e bases" da educação, definindo como competência da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Clemente Mariani, então Ministro da Educação, forma uma comissão de educadores em 18 de setembro de 1947, dando origem ao projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, encaminhado por Gaspar Dutra à Câmara Federal em 29 de outubro de 1948. Após uma longa tramitação e diversas emendas, a primeira LDB da Educação Nacional é sancionada em 20 de dezembro de 1961, ou seja, após 13 anos.

Segundo Saviani (1998), o projeto original elaborado, em 1948, pela Comissão de Especialistas, caracterizava-se por uma tendência descentralizadora e foi distribuído às Comissões de Educação e Cultura e de Finanças. Em 14 de julho de 1949, um parecer de Gustavo Capanema contestou entre outros aspectos o caráter descentralizador do projeto, considerando-o contrário ao espírito e à letra de Constituição, concluindo que o projeto deveria ser emendado, e cuja consequência foi o arquivamento do projeto original.

Em 17 de julho de 1951 a Câmara solicitou o seu desarquivamento, mas o Senado solicitou ainda a sua reconstituição. Somente em 1957 é que se inicia no plenário da Câmara, a discussão do projeto que recebeu o nº 2222/57. Saviani (1997) nos mostra que o plano original esbarrou na

correlação de forças representadas pelas diferentes posições partidárias que tinham lugar no Congresso Nacional. De um lado a comissão da UDN, cujo relator era Almeida Júnior e do outro, o PSD, com Capanema como líder e bancada majoritária. Carlos Lacerda, da UDN, toma a iniciativa de reconstituir o projeto original em 1955, pois via neste um instrumento útil da oposição para fustigar as posições do bloco do poder. O projeto retorna à Comissão em 08 de novembro de 1958. O substitutivo Lacerda representou uma inteira mudança de rumos na trajetória do projeto, incorporando as conclusões do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, ocorrido em janeiro de 1948. Desta forma a iniciativa privada na educação começa a tomar força e a partir de 1956 os representantes dos interesses das escolas particulares tomaram a dianteira do processo e tendo a Igreja Católica como frente, mostraram-se decididos a fazer valer hegemonicamente seus interesses no texto da futura LDB. (SAVIANI, 1998)

Este conflito no âmbito da lei, formado entre escola pública e escola privada, polarizou as opiniões tanto na esfera público-governamental, quanto na esfera privada-sociedade civil. O autor detecta que este foi além do âmbito político partidário alcançando um âmbito de uma luta ideológica. No Congresso, os parlamentares favoráveis à escola privada se colocaram a favor do substitutivo Lacerda, baseados em fundamentos ideológicos formulados e difundidos pela Igreja Católica. Os que se contrapunham a essa tendência marcaram a sua atuação muito mais pelas críticas ao substitutivo Lacerda do que pela defesa de uma posição diversa. Este debate polarizado permanece até 1961. Ao longo de 1959, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal trabalhou na elaboração de um novo substitutivo cuja redação final se completou em 10 de dezembro de 1959. Este projeto foi aprovado pela Câmara dos Deputados em 22 de janeiro de 1960 e encaminhado ao Senado onde recebeu 238 emendas, além do substitutivo de Nogueira da Gama. Entretanto, apenas algumas emendas foram aprovadas. Assim, o projeto aprovado na Câmara e também pelo Senado em agosto de 1961 se converteu na lei de diretrizes e bases da educação nacional. Em síntese, completa Saviani (1998), pode-se concluir que o texto convertido em lei representou uma “solução de compromisso” entre as principais correntes em disputa. Prevaleceu, portanto, a estratégia da conciliação e a nossa primeira LDB, Lei 4024, foi aprovada em de 20 de dezembro de 1961.

Na lei 4024/61 os fins da educação são bem aceitáveis, porém traduzem a inspiração liberal. Podemos observar agora os consensos e rupturas no sistema educacional brasileiro no

período de 1947 a 1964 que pode nos fornecer uma melhor compreensão sobre os pontos mais significativos da Lei de 1961.

Podemos subdividir os consensos e rupturas desta lei com a anterior como proposto por Saviani (1998) em seis aspectos:

- Do direito à educação
- Quanto aos fins da educação
- Da liberdade de ensino
- Da administração da educação
- Dos recursos para a educação
- Acrescido o aspecto da estrutura da educação.

Do direito à educação: Neste aspecto, a Lei se apegava à questão dos direitos da família, tirando do estado a responsabilidade de suprir com a educação dos indivíduos, deixando transparecer, de certa forma, a não-obrigatoriedade do ensino primário que já havia sido postulada na legislação anterior. No artigo 30, ainda sobre a isenção da obrigatoriedade, o texto indica um comprometimento à oferta de educação básica para toda a população.

Quanto aos fins da educação: Neste aspecto não parece haver ruptura com o quadro anterior, apenas de maneira geral acompanha os mesmos princípios.

Da liberdade de ensino: Com relação à liberdade de ensino, este foi um dos aspectos que mais influenciaram no tempo para a lei ser votada e por este aspecto várias bandeiras foram levantadas, principalmente em favor da rede privada de ensino. Mais uma vez aproveitou-se a questão dos direitos da família para justificar a escolha por um ensino privado e ainda legitimar interesses políticos e comerciais da rede privada de ensino (religiosos ou não).

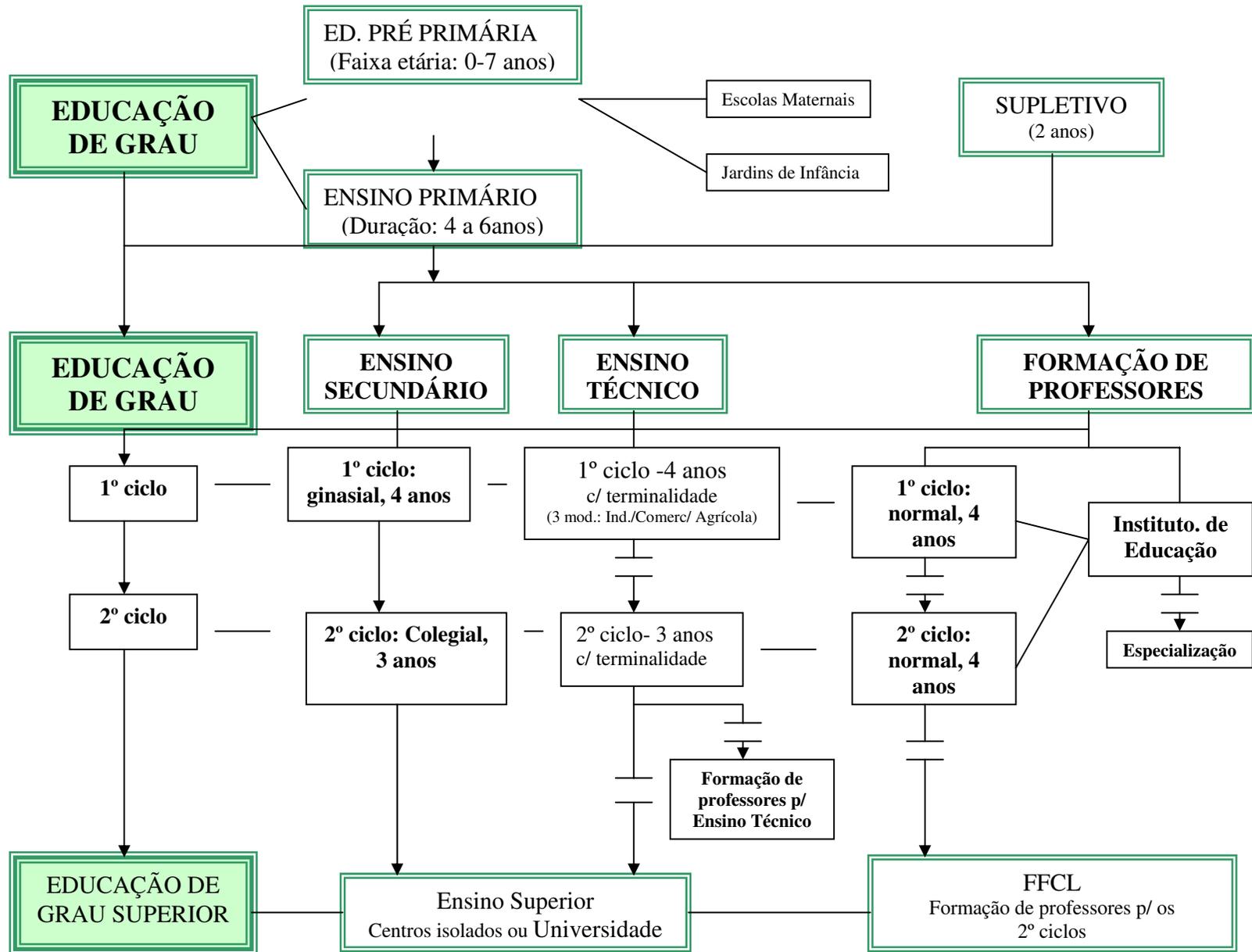
Da administração da educação: Quanto à administração da educação, podemos chamar de avanço o processo de descentralização, pois a lei não prescreve um currículo fixo a nível nacional, ficando a cargo dos Estados estabelecerem disciplinas optativas ao currículo mínimo proposto pelo governo federal. Mais uma vez, porém, legitimando a rede privada de ensino no que tange à administração, a lei da representatividade nos Conselhos de Educação para a rede particular, quando fala da representação adequada nos Conselhos Estaduais de Educação para ambas as redes de ensino.

Dos recursos para a educação: Quanto aos recursos, mais uma vez o interesse do ensino privado sai em vantagem, pois no Art. 95, letras “a” e “c”, prevêm a subvenção financeira do Estado tanto para rede pública quanto para a particular.

Com relação à estrutura, foi mantido o seu aspecto fundamental, sendo prevista como complementação do ensino primário um programa de mais dois anos de artes aplicadas, ficando da seguinte forma a estrutura segundo Romanelli (1993):

- Ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância;
- Ensino primário de quatro anos, com chance de ser acrescido de dois anos mais, com programa de artes aplicadas;
- Ensino médio subdividido em dois ciclos: o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores);
- Ensino superior com a mesma estrutura já consagrada antes. (Idem, p. 181)

**ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA LDB - 4.024/61**



Sobre as Rupturas com o período anterior observamos: a maior participação da sociedade civil nos assuntos da educação configurando lutas ideológicas que envolviam segmentos como a Igreja, a imprensa, instituições, associações, empresários do ensino, etc.

Podemos colocar que dentro dos movimentos sociais e até sob ação de decretos de governos algumas ações foram realizadas no âmbito educacional que foram além da LDB: I Congresso Nacional de Educação de Adultos. 1947; SIRENA - Sistema Rádio Educativo Nacional – 1957; Campanha de Educação Rural – 1952-1959; Campanha de erradicação do analfabetismo – 1958; MEB – Movimento de Educação de Base – Dec. Lei Gov. Jânio Quadros. Março-1961; Programa Premier - Tancredo Neves: Eliminação do analfabetismo, expansão escolar e extensão dos benefícios da cultura a todos. 1962; Mobilização Nacional contra o Analfabetismo. Maio, 1962 (carta de intenções); Programa de emergência para o ensino primário e médio, Setembro de 1962(cartas de intenções); Plano Nacional de Educação, PNE, Cons. Fed. Educ. 1963; Plano Trienal Celso Furtado encampou o PNE; Comissão de Cultura Popular - 1963 - Implantou o sistema Paulo Freire em Brasília; PNA – Plano Nacional de Alfabetização; Implantou o sistema Paulo Freire em nível nacional (o PNA foi extinto em abril de 1964, 14 dias após o golpe militar).

Após a promulgação da lei 4024 em 1961 outras medidas entraram em vigor no sentido de fazer valer os princípios educacionais que iriam de acordo com a política social e econômica do momento. Em fevereiro de 1962 foi instalado o Conselho Federal de Educação, que adotou um Plano nacional de Educação para o período de 1962-1970 e que previa em linhas gerais a escolarização primária para 100% da população em faixa etária de 7-14 anos e 50 % para as duas primeiras séries ginasiais, em faixa etária de 13 a 15 anos.

Com relação à educação profissional, segundo Cunha (2005, p. 165) muitas das inovações da LDB com relação a esta modalidade de ensino que foram sistematizadas na LDB já tinham sido realizadas total ou parcialmente por meio de outras leis e decretos que anteriormente já vinham regulando esta modalidade, ficando desta forma reforçadas estas regulamentações no que dizia respeito à equivalência dos ramos do ensino médio, o conteúdo não diretamente profissional para o primeiro ciclo do curso industrial, fazendo com que este se identificasse gradualmente com o nível secundário, tomando características menos profissionalizantes e mais de formação geral e

a destinação das escolas do Senai para a faixa etária dos 14-18 anos, empregados das empresas com duração dos cursos variando de um a três anos.

Convergentemente, o projeto de Anísio Teixeira de promover a educação complementar, foi contemplado pela LDB, ao prever a possibilidade de extensão da duração do ensino primário para até seis anos, “ampliando, nos dois últimos, o conhecimento do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas adequadas ao sexo e a idade”. (CUNHA, 2005, p. 167)

O autor aponta ainda três indicativos para a unificação do primeiro ciclo do ensino médio, ou seja, o ensino ginásial: o primeiro para dar uma formação básica unificada dentro de uma perspectiva democrática (liberal), segundo retardar a especialização para o segundo ciclo seguindo as tendências psico-pedagógicas e terceiro “à adequação às necessidades industriais, demandando trabalhadores altamente qualificados (de nível correspondente ao 2º ciclo) e os outros sem qualificação especial (correspondentes ao nível primário e 1º ciclo)” (CUNHA, 2005, p. 167), indicando a adaptação da formação profissional às exigências do mercado.

#### **2.4.2.1 – As artes industriais**

As artes industriais tiveram inserção ainda nos anos 1930 no ensino primário por influência de Anísio Teixeira que em sua atuação política e de educador (principalmente em sua administração na Secretaria da Educação do estado da Bahia) defendia uma educação geral ligada a trabalhos manuais para todos os alunos. Teixeira implantou para efetivar esta junção um Centro em que o aluno permanecesse por 9 horas e tivesse 8 horas de atividades entre as séries primárias e o 5º e 6º ano, além de toda a alimentação recreação e as oficinas de artes industriais [...] “Os alunos se envolviam, com o desenho, a pintura, o bordado, o corte e a costura, a tecelagem, a alfaiataria, o trabalho em couro, o trabalho em ferro, a cerâmica e a cartonagem. A cada dois meses eles tinham contato com uma dessas técnicas, embora a finalidade não fosse a formação profissional.” (CUNHA, 2005, p. 162)

Quando Anísio Teixeira assume a direção do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação elabora um plano de “difusão da educação

complementar baseado neste Centro e que previa uma ampliação da escolarização para mais dois anos e ainda, a conciliação da educação geral e a preparação para o trabalho”.

O projeto do INEP para o plano de educação complementar exigia ainda que as escolas ampliassem as suas instalações e que os professores fossem preparados para as oficinas de artes industriais. Com relação à formação dos professores, foram abertos cursos para formação destes em artes industriais no Rio de Janeiro em Salvador e em São Paulo. Várias críticas ao projeto aconteceram inclusive de que este projeto estaria acirrando as diferenças de classe e que as deficiências do ensino primário poderiam ainda ser aumentadas a partir desta proposta.

Na prática, o que se percebia é que eram necessários investimentos bastante volumosos para que estas idéias tomassem corpo e funcionassem efetivamente.

Na imensa maioria dos ginásios secundários já existentes, e nos que vieram a ser criados, subseqüentemente, essa disciplina vocacional consistia nos “trabalhos manuais”, atividades artesanais tão distantes da produção quanto impróprias para eventuais sondagens de aptidões. Entretanto, esse dispositivo da lei veio legitimar um plano que amadurecia que amadurecia, na diretoria de ensino secundário do Ministério da Educação, defendendo a necessidade de construir novos ginásios secundários que incorporassem a sondagem vocacional no seu currículo, dando-lhe um lugar destacado. A adaptação dos ginásios existentes seria bastante difícil, senão impossível, dada a tendência ao mero cumprimento de um dispositivo legal, para efeitos de fiscalização. (CUNHA, 2005, P. 167)

Desta idéia de ampliação do curso primário para mais dois anos, o pós-primário, são criados no Estado de São Paulo os ginásios vocacionais e uma das argumentações para esta ampliação, que foi baseada na proposta de Roberto Mange (diretor regional do Senai), era a de combater o “hiato nocivo” (grifo do autor) que ocorria a partir da saída do aluno do curso primário aos 11-12 anos até a possível inserção deste no trabalho produtivo aos 14 anos. No âmbito federal (inclusive no plano trienal de educação, 1963-1965, do Presidente João Goulart) entre os anos de 1961 e 1965 o governo implantou vários ginásios chamados de “modernos”, “orientados para o trabalho” ou “polivalentes, mantendo praticamente a mesma estrutura curricular”. Nos dois primeiros anos uma formação geral com a complementação de artes industriais e técnicas agrícolas (de acordo com a produção da região), podendo ter no currículo ainda técnicas comerciais, educação doméstica e educação para o lar.

Como parte das artes industriais, os alunos trabalhavam com vários materiais, como madeira, cerâmica, artes gráficas, metal e eletricidade. Nas práticas agrícolas, a oficina rural abrangia trabalhos com madeira, metal, eletricidade,

couro, corda e práticas de campo. Estas poderiam incluir horticultura, floricultura, olericultura, zootécnica propriamente dita. Nas práticas comerciais, os alunos enfrentam situações de comércio, vendas, escritório e empresas. Em educação doméstica, o corte e a costura, a culinária, o artesanato e a puericultura. (CUNHA, 2005, p. 169).

O autor complementa que “A necessidade do novo tipo de ginásio encontrava justificativa mais em termos político-ideológicos do que econômico-ocupacionais ou psico-pedagógicos”. (Idem, p. 170) Isso se efetiva apesar da baixa adesão dos Estados, pelo acordo já citado entre o MEC e a USAID, em um convênio em 1965 que previa uma equipe composta de técnicos brasileiros e estadunidenses, para o planejamento do ensino médio e prestação de assistência técnica aos estados.

Dois anos depois, estava pronto um plano para a construção de 276 ginásios orientados para o trabalho em quatro estados (Rio Grande do Sul, Bahia, Minas Gerais e Espírito Santo) e de um ginásio-modelo nas capitais de dezoito estados e no Distrito Federal. Em 1968, foi realizado outro convênio entre o Ministério da Educação e a Usaid prevendo a alocação de recursos externos para a realização do plano. Para suplementá-lo e supervisionar a sua execução, foi criado, no mesmo ano, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (Premem) que se responsabilizaria, também, pelo treinamento e aperfeiçoamento de professores para as disciplinas vocacionais. (CUNHA, 2005, p. 172)

O autor constata que a reforma do ensino nos ginásios fracassou e aponta alguns fatores para tal: não se concretizou o objetivo de dar oportunidade para variadas classes sociais, pois com as escolas dotadas de instalações especiais e professores especializados acabou por atrair alunos oriundos das classes intermediárias e de alta renda; a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho não condizia com o trabalho real que ocorria na sociedade; as artes industriais se caracterizavam por artes artesanais, com trabalho em madeira, cerâmica e couro e com uso de ferramentas simples; a educação para o lar marcava o estereotipo da mulher dócil para o trabalho doméstico, o que já não era mais tão bem visto para o público feminino da época e por fim o público que estes ginásios veio a atender não tinha como objetivo a educação para o trabalho, mas sim a dimensão propedêutica da escola. (Idem, p. 173)

Com a tomada do poder pelos militares em 1964 várias medidas são tomadas no sentido de regular e intervir na educação, no entanto percebemos que o período de 1947 a 1964 se não foi tanto produtor no sentido da legislação para a educação, ao menos cumpriu o papel de levantar

questões nacionais de grande relevância neste sentido. A LDB deu um passo adiante no sentido de unificar o sistema escolar e mesmo que não inteiramente, descentralizá-lo, além de uniformizar o ensino profissional possibilitando alguma elasticidade e flexibilidade ao ensino médio.

#### *2.4.3 – A REFORMA - LEI 5692 DE 1971 E AS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL*

Todas estas transformações na educação e na educação profissional e na sociedade no período e, principalmente esta elevação da profissionalização para o final do curso secundário demandaram a revisão da LDB de 1961. O início do processo de reformas na educação se deu pela lei da reforma universitária em 1968 e em seguida pela recomendação por parte do Conselho Federal de Educação em 1969 e por decreto naquele mesmo ano se inicia o processo. Em 11 de agosto de 1971 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Saviani (1998) nos apresenta o processo que levou o país à reforma da educação escolar em 1971, porém essa reforma não teve um processo tão longo e com tantos embates como a primeira LDB, devido ao contexto da ditadura militar ao qual já fizemos referência. A ruptura política levada a efeito pelo golpe militar de 1964 foi considerada necessária pelos setores economicamente dominantes para garantir a continuidade da ordem sócio-econômica. A nova situação exigia adequações no âmbito educacional, o que implicaria mudanças na legislação que regulava o setor. Em 1967 a Constituição Federal, no contexto do regime militar, manteve a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, mas não se cogitou a elaboração de uma nova LDB. A organização do ensino começou a ser alterada por meio de leis específicas. Foram alterados os dispositivos referentes ao Ensino Superior (lei 5540/68) que reformou a estrutura do ensino superior sendo, por isso, chamada de lei da reforma universitária. O ensino primário e médio, por sua vez, foi reformado pela Lei 5.692/71 que alterou a sua denominação para ensino de primeiro e segundo graus.

O projeto que deu origem à Lei nº 5.540/68 resultou dos estudos desenvolvidos por um Grupo de Trabalho, criado para esse fim, por decreto nº 62.937 do então presidente da República, Marechal Arthur da Costa e Silva.

[...] A crise estudantil simplesmente apressou o desfecho de algo que estava nas cogitações do governo militar desde a sua instalação. Com efeito, além dos acordos MED-USAID, importa lembrar que em 1961, foi criado o IPES (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais) por iniciativa de um grupo de empresários de São Paulo e do Rio de Janeiro. Tal instituto funcionou até 1971 como um verdadeiro partido ideológico do empresariado, tendo desempenhado papel fundamental na deflagração do golpe de 1964, exercendo influência decisiva na estruturação do novo regime e na formulação de diretrizes, governamentais, de modo especial nos âmbitos político e econômico. (SAVIANI, 1998, p. 22).

O projeto aprovado pelo Congresso foi sancionado pelo presidente da República que lhe apôs, no entanto, diversos vetos. O texto mutilado pelos vetos foi promulgado em 28 de novembro de 1968, convertendo-se na lei 5.540/68. Segundo Saviani, (1998) o projeto de reforma universitária procurou responder a duas exigências contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens estudantes e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional.

Aprovada a lei pelo Congresso, os dispositivos decorrentes da primeira demanda que não se coadunavam com os interesses do regime instaurado com o golpe de 1964, em especial aqueles que especificavam as atribuições relativas ao exercício da autonomia universitária, foram vetados pelo presidente da República. Além disso, através do Decreto-Lei 464/69, ajustou-se melhor a implantação da reforma aos desígnios do regime.

Já o projeto que deu origem à Lei nº 5692/71 que veio a fixar as “diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus”<sup>27</sup>, decorreu dos estudos elaborados por um Grupo de Trabalho instituído pelo então presidente da República General Emílio Garrastazu Médici através do Decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970. Para a formulação da nova lei foi instituído um Grupo de Trabalho que iniciou suas atividades em 15 de junho de 1970 na Faculdade de

---

<sup>27</sup> O termo Lei de Diretrizes e Bases está entre aspas, pois para alguns autores como, Saviani (1988) e Nagle (1973) a lei 5692/71, vem apenas reformar a primeira LDB, mantendo os objetivos desta e “completando o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964” (SAVIANI, 1988, P. 126)

Educação da Universidade de Brasília. Este grupo encaminhou dentro de um mês (14 de agosto de 1970) um anteprojeto de lei para o ministro da educação, da qual se destacavam sete pontos:

1. Tratava da estrutura preconizada, pressupostos e soluções adotadas.
2. Abordava a concepção curricular que orientou o projeto.
3. Tratou da organização do sistema educativo como: período letivo, avaliação, matrícula, assiduidade, etc.
4. Tinha o ensino supletivo (dividido em suprimento e suplência) como tema de destaque.
5. Abordava a formação e regime de trabalho do professor e especialistas.
6. Tratava de questões de financiamento de ensino.
7. Procurava estabelecer e justificar as reformas pelos seguintes argumentos:
  - a) Integração (unificação dos ensinos médios e privados)
  - b) Continuidade-Terminalidade (superação do binômio ensino propedêutico e profissionalizante)
  - c) Racionalização-Concentração. Com o objetivo de garantir o máximo de produtividade com um mínimo de custos
  - d) Flexibilidade, que teve como maior expressão a variedade dos currículos.
  - e) Gradualidade de implantação da lei, segundo as possibilidades de cada sistema de ensino.
  - f) Valorização do professorado com várias medidas visando sua capacitação.
  - g) Sentido próprio para o supletivo, que mereceu atenção especial e foi dividido em suplência (para os que não concluíram na idade própria) e suprimento (complementação paralela aos cursos regulares). (SAVIANI, 1998)

Este documento, no entanto passou por um longo trajeto burocrático até chegar ao Congresso Nacional e somente em 25 de junho de 1971 no Congresso, recebendo 362 emendas dos parlamentares (a maioria de pouca relevância), que resultou o substitutivo do relator aprovado em 20 de julho 1971. Finalizados os trabalhos no Congresso o projeto recebeu a sanção presidencial em 11 de Agosto de 1971 sob o título de Lei nº 5.624/71

Saviani (1998) enfatiza, no entanto, que na legislação educacional, faz-se necessário distinguir os objetivos proclamados dos objetivos reais. Os primeiros são os que estão

concretamente gravados na lei, indicam finalidades gerais e amplas, um horizonte de mudanças que podem sempre ser alcançadas. Os objetivos reais por sua vez indicam os alvos concretos da ação, aqueles aspectos dos objetivos proclamados em que efetivamente está empenhada a sociedade. Nem sempre são de implantação fácil, revelam o caráter antagônico de interesses divergentes.

Esta lei, implantada num contexto político em que as decisões educacionais passavam a serem ditadas pelos militares e tecnocratas oriundos da área econômica, indicava uma preocupação com o aprimoramento técnico, eficiência, produtividade e um máximo de resultados. Com a manutenção dos educadores de fora do planejamento da educação, a situação educacional tornou-se tensa, e os educadores passaram a se organizar em associações como ANPED e ANDES, defendendo valores opostos aos dos militares e levando a evolução de outros movimentos que foram evoluindo de modo a incorporar progressivamente preocupações econômicas, políticas e político-pedagógicas.

As principais revisões a partir da lei 5692/71, segundo Cunha (2000), foram as seguintes:

- A fusão dos ramos do segundo ciclo do ensino médio, denominado de segundo grau, “com todas as escolas oferecendo cursos profissionais – então chamados profissionalizantes – destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para todas as atividades econômicas”. Gradualmente extinguindo dentro da lei o curso colegial deste nível de ensino. Formalizando a vitória da corrente que propugnava a profissionalização universal e compulsória para este nível com terminalidade como característica básica. Sendo estruturado como um curso de 3 anos com habilitação para auxiliar técnico e 4 anos para a habilitação de técnico, sendo exigida para esta última o exercício profissional na área na forma de estágio. O currículo era composto de uma parte comum a todos os cursos e uma parte diversificada para cada área profissional.

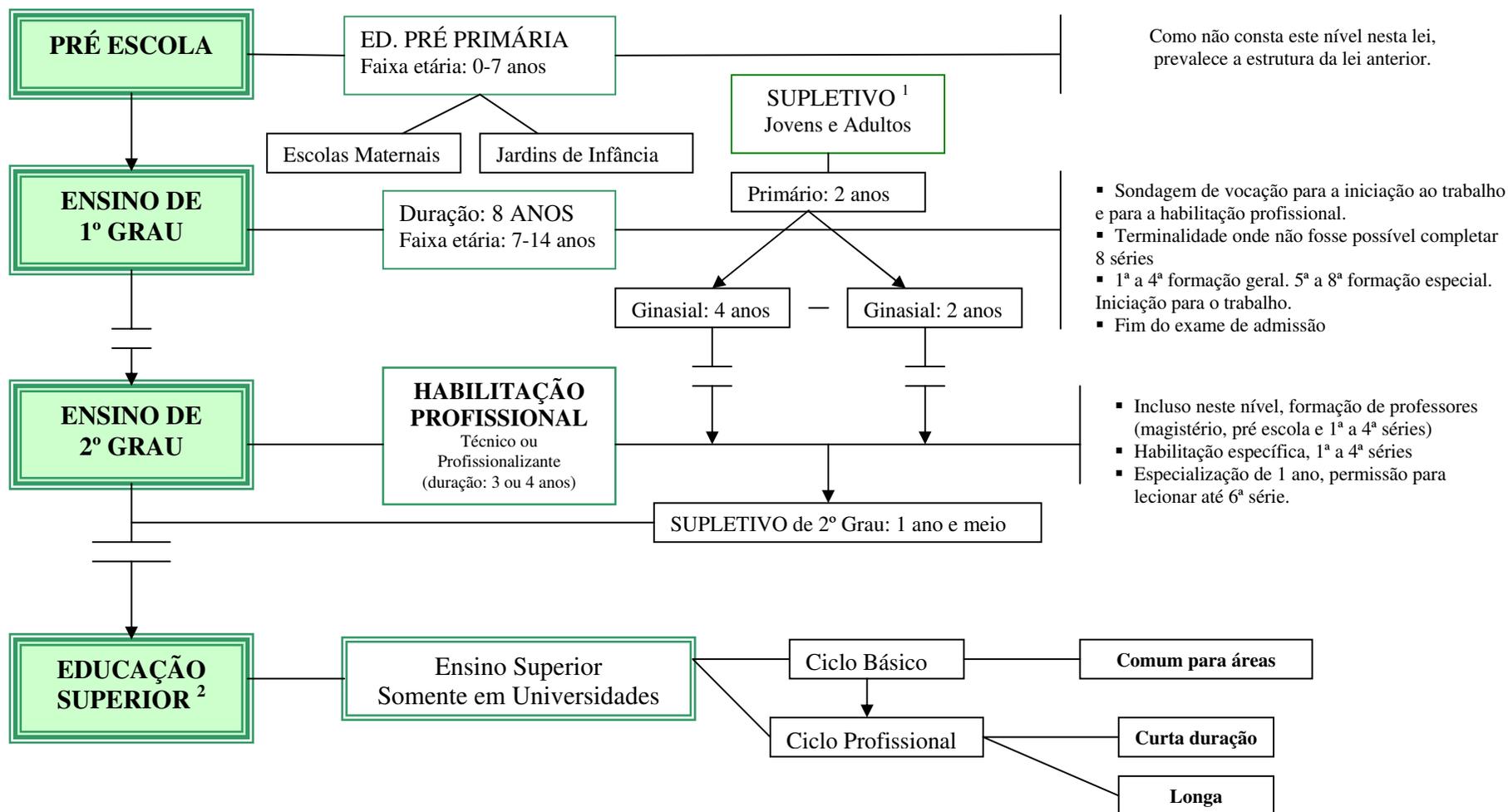
- A Extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito séries correspondendo a faixa etária de 7 a 14 anos, fundindo o antigo primário e o 1º ciclo do ensino médio, sendo denominado ensino de 1º grau. Este nível teria no currículo disciplinas com conteúdo exclusivamente gerais nas quatro primeiras séries e nas quatro últimas uma gradual entrada de disciplinas de sondagem de aptidão e iniciação ao trabalho. (CUNHA, 2000, p. 174).

O Ensino industrial teve uma grande influência na nova concepção do segundo grau, refletindo inclusive na elaboração dos currículos:

Os currículos mínimos do ensino médio foram elaborados pela Universidade do Trabalho de Minas Gerais (UTRAMIG), onde funcionava um dos centros de educação técnica do ensino industrial. Esta instituição foi transformada, a partir de 1971 em laboratório de currículos do Departamento do Ensino Médio. Dentre as 52 habilitações que corresponderam as especialidades técnicas do nível médio, cujos currículos foram elaborados pela Utramig, 32 eram do setor industrial, o que mostra uma tendência desta instituição em dar mais ênfase ao setor de sua atividade principal. [...] Além disso, a divulgação dos cursos profissionalizantes de 2º grau foi feita de forma tal que aqueles ligados ao setor industrial eram os mais enfatizados. (CUNHA, 2000, p. 183).

A estrutura da educação a partir da lei de 1971 ficou como segue no quadro abaixo:

**ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA LEI 5.540/68 (ENSINO UNIVERSITÁRIO) E DA LEI - 5.692/71 (ENSINO DE 1º E 2º GRAUS)**



1-ENSINO SUPLETIVO: Suplência - Suprir escolarização faltante na idade correta; Suprimento - Proporciona aperfeiçoamento e atualização; Aprendizagem- Formação para o trabalho (Senai e Senac); Qualificação – Formação de recursos humanos para o trabalho.

2-ENSINO SUPERIOR: Cursos de graduação, pós-graduação, extensão, aperfeiçoamento e especialização. Prioridade à pesquisa. Estrutura: departamentos por disciplinas afins. Estudos Adicionais do 2º grau poderão ser aproveitados.

Quadro 4 – Elaboração da autora

O que podemos observar do que ficou o ensino profissional com esta lei é que vários cursos técnicos foram instituídos, apenas para efeito de adequação à lei, pois de fato eles não aconteceram, pois boa parte das escolas não se adaptaram às condições materiais para receberem os cursos, com poucas exceções como os CEFETs, as Escolas Técnicas Federais e poucas escolas particulares que já possuíam tal estrutura. De toda forma o que se viu foi a formação de habilitações de toda a sorte de profissões.

Para facilitar a análise com relação aos princípios da ideologia liberal, é necessário rever o texto para comparação da primeira LDB com o de sua reforma. Os enunciados das leis, 4.024/61 e 5.692/71, condiziam com a aspiração liberal mesmo que implicitamente em seus significados gerais, que parecem, não mereceram modificações.

Quanto aos objetivos das Leis de Diretrizes e Bases, Saviani (1998) classifica seus objetivos e aponta a concepção liberal de LDB e suas contradições em contraponto a uma concepção socialista para a LDB que se faz muito apropriada para o nosso estudo, pois toca na concepção geral de educação e na temática trabalho e educação, foco do nosso estudo, desta forma finalizando o período histórico proposto, ou seja, no início da década de 1970.

**Objetivos proclamados:** indicam as finalidades gerais, as intenções últimas, o plano ideal, o consenso. Estarão na LDB contemplados nos títulos relativos a conceitos como fins, direitos, deveres e liberdade de ensino. “Em uma concepção liberal os objetivos proclamados tendem a mascarar os objetivos reais”. Esta função de mascarar os objetivos reais é uma marca da ideologia liberal, condição ideológica para um regime capitalista que revela a opacidade das relações sociais. “Sob a aparência da liberdade, a escravidão do trabalho ao capital, instala-se a cisão entre a aparência e a essência, direito e o fato e entre a forma e o conteúdo”( Idem, p. 191)

O caráter contraditório da ideologia liberal é ao mesmo tempo sua força e sua fraqueza. Força porque se apresenta como expressão universal representativa de todos os homens. Apoiando-se nos interesses da classe que a sustenta, a burguesia, que formula em termos universais interesses particulares, legitimando com sua hegemonia, a direção dada por esta classe. Fraqueza, pois como o caráter universal foi obtido a custo de uma visão abstrata de homem, não se reconhece historicamente.

As implicações destas contradições que se relacionam com a questão educacional:

Contradição homem x sociedade se contrapõem: “Os direitos do cidadão são direitos sociais que cada indivíduo possuía sempre em detrimento de outros” (Saviani, 1998, p. 192). A escola primária pública, universal, gratuita, obrigatória e laica, idealizada pela burguesia para converter os súditos em cidadãos, acentua a formação do indivíduo independente, pessoa moral, membro ajustado da sociedade burguesa.

Contradição homem x trabalho, contrapõe o homem enquanto indivíduo genérico ao trabalhador. “O trabalho, fonte criadora da existência humana, elemento de humanização da natureza que liberta a humanidade do jugo natural se constitui na sociedade burguesa em elemento de degradação e escravização do trabalhador”. A escola concebida pela burguesia, portanto tem este caráter de divisão do homem entre profissões manuais e profissões intelectuais (caráter dualista). As escolas profissionais, voltadas para a classe trabalhadora, cuja função é preparar para a produção de bens de consumo e não obedecer a um maior aprofundamento teórico. As escolas de ciências e humanidades para a preparação da elite da sociedade, isto é, a classe dirigente para atuar nos vários setores da sociedade. Isto delimita que a escola criada pela burguesia caracteriza-se de acordo com a origem social do cidadão.

A contradição entre o homem x cultura que se contrapõe à cultura socializada produzida coletivamente pelos homens com a cultura individual. Apropriada privadamente pelos elementos colocados em posição dominante na sociedade. O que com o desenvolvimento dos meios de produção de difusão cultural, rebaixa a cultura para as massas e coloca uma diferença ainda maior de cultura para elite e cultura para o povo.

## **2.5 – SOBRE UMA CONCEPÇÃO SOCIALISTA DE LDB**

**Objetivos reais:** indicam os alvos concretos da ação, plano real, interesses divergentes, antagônicos, curso da ação, forças que controlam o processo. Estarão identificados na LDB, nas bases, organização, funcionamento, níveis e modalidades de ensino, mecanismos de decisão, gestão, manutenção e recursos, desenvolvimento dos órgãos, serviços e agentes educativos. “Os objetivos proclamados tendem a mascarar os objetivos reais”. (SAVIANI, 1998, p. 190)

Um contraponto à concepção liberal de educação é a concepção socialista que se fazia presente na proposta preliminar da atual Lei. Esta concepção apresenta:

Um ensino de 1º grau ou fundamental que supere a contradição entre o homem e a sociedade, possibilitando a reconciliação entre o indivíduo e o cidadão.

Um ensino de 2º grau ou médio centrado na idéia da politecnicidade e que permita a contradição entre homem e trabalho, levando a tomada de consciência do trabalho como constituinte da essência humana para todos e cada um dos homens.

Uma educação superior que busque superar a contradição entre homem e cultura, sendo esta educação responsável por organizar a cultura em sua manifestação mais elaborada, possibilitando a todos os membros da sociedade independente do tipo de atividade profissional que exerçam.

Pode parecer, pelas diretrizes da proposta socialista para o ensino no tocante a igualdade, liberdade, democracia e solidariedade, etc., que esta se aproxima da proposta liberal, porém esta se declara radicalmente distinta, pois apesar destes pressupostos estarem inclusos na proposta liberal estes ideais são para os liberais, puramente teóricos e em sua prática política e social transparecem seus reais objetivos e sua contradição.

A proposta socialista pode parecer inviável ou utópica já que vivemos em uma sociedade capitalista, contudo esta concepção busca se afastar da lógica liberal que se instala entre o cinismo que mistifica com o seu belo discurso e o ceticismo que induz a idéia de que fora do capitalismo e da sociedade burguesa não se descortina horizonte algum (SAVIANI, 1998, p. 195). O Autor complementa que é exatamente o capitalismo que impõe outra proposta, pois ao longo do tempo a prática burguesa com relação à educação evidencia os problemas educacionais e a crise na educação.

Em síntese observamos que a trajetória da formação para o trabalho e a profissionalização dos jovens no Brasil passa em um primeiro momento pela formação para o trabalho por meio do aprendizado de ofícios, formando-se as corporações que se mostraram bastante necessárias às atividades produtivas e de consumo na sociedade colonial brasileira. Todavia, o aprendizado escolarizado não passava ainda por este processo, pois este se dava como indicado por Manacorda (2000) como aprendizado do trabalho para muitos e instrução para poucos. O Brasil Colônia e até o final do Império baseou sua produção no trabalho escravo e desenvolveu tardia e

precariedade a sua força produtiva, segundo Castanho (2006). Além de engendrar a herança discriminatória com relação ao trabalho manual atribuído aos escravos ou aos indivíduos de menor “valor” social, apenas no Início da República é que se inicia um processo que leva a uma formação para a força de trabalho, com a urgência da indústria que se aproximava. Observamos que fora algumas iniciativas particulares para a profissionalização escolarizada, voltada para os desvalidos, a mais marcante das iniciativas neste âmbito se dá pela formação por iniciativa governamental nas unidades federativas das ‘escolas de aprendizes e artífices’ formadas a partir de 1909.

Mesmo com algumas iniciativas legislativas direcionadas ao ensino profissional que já demonstrava preocupações com esta modalidade e com o crescimento da indústria e conseqüente crescimento urbano na primeira república, é só a partir das leis orgânicas (1942-1946), pela regulamentação do ensino industrial e criação da parceria com a indústria por meio do Senai é que esta modalidade de ensino toma impulso e que se promove um afastamento gradativo da destinação assistencialista para o ensino profissional. As iniciativas direcionadas à educação profissional se dão a partir deste momento tanto pela demanda da indústria em crescimento e transformação (apesar de não necessariamente acompanhar o mesmo ritmo) como também pela demanda de escolarização da sociedade que exigia níveis de escolaridade mais elevados e equivalência para ascensão aos níveis subseqüentes.

Com a expansão dos ginásios industriais, que implicaram na formação para o trabalho e sondagem de aptidões deslocada para este nível, chega-se à década de 1960 com uma legislação que promovia alguma equivalência para a educação profissional com os níveis subseqüentes e a primeira LDB de 1961 que desloca o ensino profissional para o segundo ciclo do ensino secundário. Na década seguinte tivemos a profissionalização universal e compulsória promovida pela lei 5692 de 1971, que modificou a estrutura do ensino no país dividindo a educação básica em primeiro e segundo grau impondo habilitação profissional para todo o ensino de segundo grau.

## **CAPÍTULO 3**

### **UMA INSTITUIÇÃO EM SUA SINGULARIDADE - ESCOLA PROFISSIONAL DOM BOSCO – EPDB – POÇOS DE CALDAS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

#### **3.1 –POÇOS DE CALDAS E A EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

A cidade em que se desenvolveu mais uma ação inspirada na metodologia de Dom Bosco era uma cidade de clima ameno, localizada em região montanhosa do sul de Minas Gerais, na divisa com o Estado de São Paulo, chamada, na época, de “cura e veraneio”, famosa por suas águas termais<sup>28</sup>, que eram consideradas de propriedades medicinais/terapêuticas. A cidade se formou a partir da visão da utilização de suas águas termais, por doação de terra pelo Governo, em 1872. Formou-se, a partir daí, uma estância turística para veraneio com luxuosos hotéis, balneários e termas. No final dos anos de 1925, início dos anos 30, Poços de Caldas viveu o seu apogeu, fomentado também pelo jogo, fornecido por uma rede de cassinos instalados na cidade.

Os hotéis recebiam personalidades de projeção na vida social, política e econômica brasileira. A presença constante do Presidente Getúlio Vargas atraía políticos como Benedito Valadares, Flores da Cunha, Juscelino Kubitschek, Carlos de Lima Cavalcanti, Juracy Magalhães, Nereu Ramos, José Maria Alkimim, Armando de Salles Oliveira, Amaral Peixoto, Gustavo Capanema e Francisco Campos<sup>29</sup>. (MOREIRA SALLES, 1996, p. 15)

Com a crise econômica mundial e a Segunda Guerra, as atividades turísticas em Poços de Caldas começaram a dar sinal de desgaste. No final da década de 1940, a cidade já almejava um processo de expansão industrial, pois, com as atividades turísticas em declínio e o fechamento dos cassinos em todo o país por Lei federal, em 1946,urgia que outras atividades se incorporassem à economia da cidade, já que também possuía recursos minerais atrativos para algumas indústrias, e o país vivia um período de industrialização.

---

<sup>28</sup> Há aproximadamente 60 milhões de anos uma massa incandescente de rochas alcalinas envolveu as rochas pré-existentes na região que hoje conhecemos como Poços de Caldas, resultando em um fenômeno geológico denominado, “intrusão alcalina” que levou a várias manifestações vulcânicas extintas há milhões de anos, gerando para a região afetada ações hidrotermais (em sua maioria sulfurosas e quentes) e uma formação de jazidas de vários minerais como, zircônio, bauxita e alumínio, entre outros. (Memórias de Poços de Caldas, Instituto Moreira Salles, 1996)

No contexto da década de 1930 encontramos na sua documentação, que começaram a surgir na cidade algumas instituições assistenciais, indicando que as diferenças sociais na área urbana passavam a incomodar a elite que explorava a indústria do turismo e do jogo, ainda legal, na época. Temos, como exemplo, a Fundação Gota de Leite - hoje FUNGOTAC, Serviços de Obras Sociais - SOS e o Dispensário Infantil Ambrosina Cortez – atual Associação Metodista de Ação Social – AMAS - PC.

Até esse ponto, não havíamos encontrado nos relatos e documentos históricos da cidade a figura do povo, apenas os dirigentes faziam parte da história contada. Na educação, não poderia ser diferente. Em uma publicação de 1952, Mário Mourão traz em seu Capítulo XIII “A Instituição Escolar e Colegial em Poços de Caldas” os processos educativos escolares da cidade, desde a sua formação em 1872 até 1951. Observamos que tais processos educativos escolares, em um primeiro momento, foram destinados diretamente à elite e, em um segundo momento, às camadas intermediárias da população. Não diferindo da História da Educação no Brasil, a única referência que o autor faz de educação para “pobres” é quando trata de uma escola dominicana, Colégio São Domingos, fundado em 1906, que se dedicava a formar a elite feminina da cidade com o curso normal – magistério – e que, a partir de 1916, deu início a uma escola anexa para meninas pobres; “serve tão somente para proporcionar, gratuitamente, a instrução *Ménegère*, às meninas pobres do lugar. Fundado sobre o modelo das escolas práticas”. (MOURÃO, 1952, p. 370).

Quanto à expansão da indústria na cidade de Poços de Caldas, segundo Williams(2001) e Megale (2002), por volta dos anos de 1909-1910 iniciou-se a exploração de minério de zircônio da região por proprietários locais na divisa SP - MG. Esse minério, além de impulsionar a chegada da indústria nas décadas que se seguiram, foi, também, durante muito tempo, exportado para a Alemanha, por intermédio de um austríaco que residia na região, para utilização na indústria bélica.

Por ser uma região de fronteira dos Estados de Minas e São Paulo, Poços de Caldas não poderia deixar de ter sido um ponto estratégico na Revolução Constitucionalista de 1932. Apesar de, segundo Williams (2001), não se ter registro sobre soldados poçoscaldenses combatendo no

---

<sup>29</sup> Estes dois últimos nomes são bastante referenciados na história da educação brasileira.

confronto entre a força pública mineira que estava aliada ao exército brasileiro e os combatentes da força pública paulista, os registros mostram que a cidade serviu como ponto para chegada de tropas e como pouso para os combatentes feridos, bem como para o aprisionamento dos combatentes paulistas, pois aconteceram batalhas na Prata, cidade paulista vizinha de Poços de Caldas.

Calaram-se os canhões, metralhadoras, bombardas, bombas e fuzis. Com a rendição de São Paulo, logo a região voltou a um estado de normalidade, embora com dor e lamento, no lado paulista pela perda de vida dos soldados filhos da terra, e de bens materiais arrasados pelas operações militares. (WILLIAMS, 2001, p. 126).

Ainda na década de 1930, a cidade ganhou certa infra-estrutura, tanto na área turística com a inauguração do complexo Palace-Thermas, quanto na área de serviços, com a inauguração do aeroporto e a construção da represa Saturnino de Brito. Em 1935, a fundação da Cia. Geral de Minas dá um impulso à mineração de bauxita, tendo sido também inaugurada a Cia. Geral para a Indústria Química, formalizando-se um processo industrial na cidade, ainda que fosse, naquele momento, área do extrativismo mineral.

Com a descoberta de minério na região, algumas indústrias chegaram para a sua exploração, porém tal processo só se intensificaria a partir da década de 1950, estendendo-se às décadas de 1960-70, intensas atividades de pesquisas na área de mineração e urânio do região.

Podemos atestar que algumas empresas de capital estrangeiro, impulsionadas pela abundância de minério, se instalaram na cidade, a partir da década de 1950. Em 1955 a CBA - mineração de bauxita para fabricação de alumínio; em 1956 a empresa Curimbaba iniciou atividades industriais com bauxita e argila e em 1965 foi fundada a Alcominas pela Alcoa, que construiu a sua fábrica a partir de 1967, e iniciou a sua produção em 1970. Esta empresa mudou seu nome para Alcoa Alumínio S/A em 1981. Ainda nas décadas de 1950-60 encontramos a instalação de outras empresas como em 1954 a Fábrica de refratários de argila Togni e a fundação do DME – Departamento Municipal de Eletricidade que obteve concessão no ano seguinte para a geração de energia elétrica para a cidade.

Com o crescimento industrial, a cidade também necessitou de uma infra-estrutura rodoviária para o acesso e escoamento da produção, então foram construídas estradas que davam

acesso às principais Rodovias do País, ligando a cidade a Pouso Alegre, Andradas e São João da Boa Vista.

Na década de 1970, algumas outras indústrias se instalaram na cidade. Chegaram a Mitsui (fertilizantes) e a Celanese, que produz fibras sintéticas e embalagens plásticas, sendo esta vendida para a Rhodia-Ster que, por sua vez, recentemente, foi vendida para a empresa italiana M&G. Além dessas, instalaram-se empresas alimentícias como a Danone, Frigorífico Tamoyo e Ferrero Rocher, essa já mais recentemente.

Além de a região sul-mineira contar com uma produção significativa de café impulsionando o seu comércio pelas cooperativas de cafeicultores, a cidade também possuía fábricas menores como as de produtos alimentícios-laticínios e também cristalarias artísticas, como a Cristais Ca'doro (MEGALE, 2002, p. 41). O comércio da cidade esteve voltado para a sua vocação turística explorado pelas cristalarias e pelas fábricas de malhas, localizadas, prioritariamente, na área central, atendendo também à demanda dos moradores da cidade.

Sobre a educação profissional, Mourão (1952) faz referência a uma publicação de Carlos Maia “Uma Estação de Cura” que descreve a situação escolar da cidade na década de 1920, citando o Collégio Progresso como Escola de Comércio e o Colégio São Domingos, anteriormente citado como Escola Normal. Mourão ainda relata sobre o colégio Jesus Maria José que, a partir de 1928, com os cursos normal, ginásial, atendia especificamente meninas das classes alta e intermediária e algumas poucas meninas pobres, devidamente quantificadas pelo autor. Por fim, o autor relata a formação da Escola Técnica de Comércio, em 1943, que veio atender à demanda pelo ensino secundário para os jovens, moços e moças, trabalhadores do local, e os da classe intermediária, que já não tinham opções para este nível de estudo na cidade. Mostra, ainda, a fundação de um ginásio experimental noturno naquela mesma instituição.

Uma outra instituição que se dedicou à educação profissional na cidade foi o SENAI, que não podemos deixar de mencionar e o faremos nas palavras de Williams (2005):

Em 1983 iniciaram as atividades no Senai de Poços de Caldas o Centro de formação de profissionais, influenciando a vida profissional de milhares de jovens e adultos. A existência do SENAI em Poços de Caldas é fruto de doações de quatro fontes: Chua Tee doou o terreno, e recursos financeiros vieram da Fundação Djalma Guimarães, pertencente ao Grupo Moreira Salles, do Embaixador Walther Moreira Salles e da Alcoa (p. 118).

[...] O Senai já proporcionou desde 1983, aulas de instrução de Aperfeiçoamento para 20500 alunos, instrução de Qualificação e Aprendizagem em profissões

industriais para 3500 jovens e apoio a aulas do Telecurso 2000 (tipo supletivo dos ensinos fundamental e médio) a 13600 pessoas. O envolvimento da Alcoa na instalação do Senai constitui a doação individual mais importante da área educacional que a empresa fez em Poços. (WILLIAMS, 2005, p. 160)

Na década de 1940, a cidade já mostrava claramente suas contradições: de um lado o turismo e o descanso, do outro a luta pela sobrevivência, como relata o Pe. Carlos:

Não é fácil avaliar o número e a variedade dos pobres que aqui aportam, calcular o que esperam e compreender o que fazem. Entre eles inúmeras Crianças sofredoras, indignamente exploradas. Estimuladas pela generosidade de alguns e pelo resultado de pequenos serviços prestados a outros, desde cedo, se acostumam aos expedientes e à vadiagem da mendicância. A generosidade transitória e o emprego inexpressivo acostumam mal os menores e, quase sempre os inutilizam para a vida inteira. O abandono de fato termina na criminalidade.

Este panorama outrora rotineiro não chegava a comover muitos adultos que recebiam com naturalidade os mendigos mirins e os ‘cicerones’ dos veranistas. Esses não alcançavam as conseqüências desse trágico noviciado. Não lhes ocorria que esses menores que não freqüentavam a escola, não aprendem um ofício e não ocupam o seu lugar na comunidade, onde vegetam, para só aludir a resultados mais sensíveis. (FAM - EPDB, 1976)

### **3.2 – A INSTITUIÇÃO - ESCOLA PROFISSIONAL DOM BOSCO – POÇOS DE CALDAS – EPDB E FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO MENOR – FAM**

Para falarmos da Instituição Escola Profissional Dom Bosco, não podemos deixar de conhecer um pouco da trajetória e do pensamento de seu instituidor ou de seus instituidores, pois a trajetória da Escola terá marcas profundas de seus dirigentes. Como já relatam alguns autores, num dado momento a história de Padre Carlos, fundador e diretor da Instituição por várias décadas, se confunde com a própria história da Escola Profissional Dom Bosco.

### 3.2.1 – O INSTITUIDOR

Carlos Henrique Neto nasceu em Poços de Caldas, em 1914. Aos onze anos demonstrou interesse pelo sacerdócio. Em 1926, ingressou no seminário em Guaxupé – MG, onde permaneceu até 1933. Em sua ordenação, foi enviado para a paróquia de Divisa Nova, uma cidade próxima a Poços de Caldas e, desde esse período já focava as suas atividades nos jovens e crianças, principalmente, por meio da música. Sua transferência para Poços de Caldas se deu em 1941, para assumir a capelania do Asilo São Vicente de Paula e da Santa Casa de Misericórdia. (ALVISI, 2001, p. 36). Pe. Carlos relata que os estudos no Seminário, 8 anos em Guaxupé e dois anos em Belo Horizonte lhe proporcionaram uma formação humana (filosofia) e religiosa (teologia) de muita base e muita responsabilidade.

Em seus relatos encontramos que este Padre era um pouco diferente; como bom instrumentista tocava nos bailes em Divisa Nova com amigos músicos, jogava futebol e organizava o time de voleibol da cidade, mas, com isso, também conquistou alguns inimigos, a ponto de relatar que, por algum tempo teve que andar armado, para mostrar que sabia atirar, pois havia recebido algumas ameaças de morte. Entre as várias atividades nas quais esse sacerdote se envolvia, encontramos que Padre Carlos se interessava amplamente por fotografia e, por conta disto, a escola possui um imenso acervo fotográfico muito bem conservado. Interessava-se, também, por cinema e até os dias atuais, a escola mantém uma sala de projeções e uma máquina e projetor Super-8, a qual o próprio padre operava e que, recentemente (2001), foi utilizada em um trabalho de mestrado<sup>30</sup>. No acervo da escola ainda existem várias latas de filmes sendo catalogadas e recuperadas. Era rádio-amador, tendo conservado o seu equipamento em bom estado, e foi também radialista, apresentando um programa semanal em uma estação em Poços de Caldas.

Maria Aparecida Figueiredo, que se envolve com o projeto desde os seus primórdios, pois era pensionista no Asilo São Vicente e amiga do Pe. Carlos em relatos, foi colocada como a grande apoiadora da missão do sacerdote, tinha habilidades como a música, o artesanato e o desenho, e pelo que observamos nos relatos, tinha, também, especial habilidade com pessoas.

---

<sup>30</sup> ALVISI, Lílian de Cássia. **Memórias de Vivências Escolares em Poços de Caldas/MG: Escola Profissional Dom Bosco (1946-1960)**. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação Unicamp. Campinas, 2001.

Essa mulher que se dedicou desde muito cedo a esta obra, foi chamada também de ‘a cabeça da escola’ cumprindo uma função muito importante na história da instituição, exercendo atividades como professora e supervisora da escola até o ano de seu falecimento em 1992. Um fato interessante que encontramos nos relatos do Pe. Carlos retrata muito bem a dedicação que D. Maria tinha pela escola:

"Certo dia contrariada com situações desagradáveis, Maria chamou-me dizendo que gostaria de se retirar da escola. Tudo bem, Maria. Somente te peço que não nos encontremos nunca mais, pois caso nos depararmos em alguma esquina, com certeza, construiremos uma outra Escola Dom Bosco". (ALVISI, 2001, p. 53- Depoimento, Pe. Carlos Henrique Neto)

A partir do chamado de Pe. Carlos para a capelania em Poços de Caldas é que a história de sua vida e a da escola se estreitam, pois, seu coração começa a se inquietar com as condições das crianças pedintes nas ruas da cidade e, como já relatamos neste texto, se iniciou a história dos ‘cara suja’.

Em alguns textos, narrações escritas de seus programas de rádios e algumas cartas elaboradas por Pe. Carlos, além de sua fundamentação declarada e vivida na religião católica e nos preceitos da congregação salesiana, encontramos seus princípios sobre algumas questões que tocam a nossa temática, como capitalismo, trabalho e educação.

Como sacerdote, esclarece tendências diante das quais não toma partido, pelo menos não em sua forma exacerbada. Demonstra, em suas colocações, sua postura compatível com a de sua congregação, como vimos na trajetória dos salesianos, ou seja, uma postura conservadora. O instituidor versa sua opinião sobre a dignidade do trabalho, em face ao progresso em uma sua visão religiosa: “Progresso e Trabalho – é o que nos interessa hoje – têm suas ligações com a economia, com o social e com a religião. Precisa ser visto dentro dessa realidade”. Traça uma visão histórica do trabalho mostrando-o em suas visões extremas: “Ou é tido como desprezível, ou é entronizado. Ou é a concepção grega que o trabalho avilta, é desumano, ou vamos vê-lo glorificado como se pensa hoje, no mundo moderno”. Ao mesmo tempo em que faz a crítica do trabalho no capitalismo, o instituidor indica a sua postura de oposição ao comunismo:

Enquanto o trabalhador viver para o Trabalho, enquanto o trabalhador não for livre, ele será o escravo acorrentado à argola do absolutismo, será o animal encabrestado e dirigido, contra a sua vontade, pelos detentores dos capitais, quer sejam vários como no Capitalismo, quer seja único – o Estado – como no

Comunismo. (MEMORIAL Pe. CARLOS, GRUPO Padre Carlos, SÉRIE - Produção Intelectual)

Mostrando uma posição que se enxerga acima destas duas vertentes entendida por ele como a posição religiosa, já que o anticomunismo era também uma defesa do campo religioso: “O Comunismo não resolve o problema criado pelo Capitalismo de que o Trabalho é uma mercadoria [...]. Reabilitemos a dignidade do trabalho, mas não diminuamos a liberdade e dignidade do Trabalhador.”<sup>31</sup> (MEMORIAL, Pe. Carlos, Produção Intelectual, década de 1940)

Em alguns textos o instituidor, Pe. Carlos, declara a sua visão de infância como a imagem e semelhança de Deus, merecedora de todo o respeito e do respeito de todos, “que se traduz na convicção cristã de que a criança não é um processo em evolução, mas uma pessoa com os seus genes ocultos, já formados e de certo modo à espreita do momento da ação”. (NETO, 1978).

Sua visão de educação está expressa na trajetória da instituição, bem como, a sua trajetória está expressa e impressa na trajetória da escola.

É difícil falar do Padre Carlos sem se emocionar. Monsenhor Carlos Henrique Neto (1914-2002), poços-caldense, fundador em 1946 da entidade que acabou sendo a Escola Dom Bosco, a grande obra de sua vida. Essa instituição educacional recebeu, através dos anos, cerca de US\$200.000 em doações da Alcoa. Padre Carlos foi responsável pelo Ensino Fundamental e Médio-profissionalizante de centenas de alcoanos. Por enquête promovida por um jornal, foi eleito o poços-caldense mais importante do século 20. Querido e respeitado por todos, é nosso grande herói. Além de ser um homem de Deus, foi uma pessoa que, por seu grande amor ao próximo, exemplificou e enalteceu o espírito e condição do ser humano. (WILLIAMS, 2005, p. 160)

### 3.2.2 – A INSTITUIÇÃO

Importa salvar tudo e todos. Mas a criança não espera. Impunha-se proteger o menor, retirá-lo do ambiente perigoso, preservá-lo das más influências e dar-lhe uma ocupação sadia e formativa. (HENRIQUE NETO, 1978).

---

<sup>31</sup> Trechos de narrações de programa de rádio escritos e apresentados pelo Pe. Carlos Henrique Neto em Poços de Caldas na década de 1940.

Se buscássemos uma definição para essa instituição, encontraríamos nas questões respondidas pelo seu instituidor em “Escola Profissional Dom Bosco: Escola Dinâmica, Seara da Providência:

A escola foi criada por causa dos alunos e para unir sempre mais Pais/Mestres e viver o ideal evangélico de ser útil ao outro e manter o diálogo com os elementos mais afastados, engajando e interessando os cooperadores, acatando as determinações oficiais, observando a hierarquia sem abandonar os menos aquinhoados e buscando unir os membros da “família Dom Bosco, decidindo moderna e democraticamente. O art. 1 do estatuto da FAM responde a questão colocada acima: Para que nasceu?

Art. 1º. A fundação de assistência ao menor fundada a 08/09/1949 tem por objetivo prestar ao menor deste município um serviço efetivo de modo sistemático e permanente procurando garantir a realização plena de sus direitos essenciais, assegurando-lhe, completo desenvolvimento cristão, moral, social, profissional, intelectual, físico e buscam ainda, dar-lhe uma preparação sólida para a vida.”(FAM, 1991, p. 9).

Adotando o método preventivo de São João Dom Bosco<sup>32</sup>, a escola teve, desde a sua formação, a preocupação em oferecer um processo educativo para os menos afortunados, iniciando as suas atividades com os meninos pedintes das ruas da cidade e, atualmente atende, com prioridade, os filhos da classe operária. O caminho escolhido foi o que passa pela casa, oficina, pela escola, pela igreja, pela sua cidade, ou seja “por dentro da casa de todos os homens”, atingindo assim o homem todo e todos os homens, indicando uma profunda relação deste processo educativo com a comunidade. A escola se preocupa ainda “com a elevação do nível familiar, criando oportunidades iguais para todos os adultos”, buscando concretizar uma trajetória que ajude a melhorar a situação individual e coletiva. “Quem salva uma criança, ajuda a salvar o mundo”. (FAM, 1991, p. 06)

Para alcançar tais objetivos, manteve os programas dos cursos, atividades extra-classe, a operação artesanal, as artes industriais. A proclamada “formação PELO trabalho e não PARA o trabalho”, com cursos que vão da educação infantil ao técnico. A gratuidade da escola foi possível até o ano de 1987, recorrendo-se a auxílios como convênios, auxílios oficiais,

---

<sup>32</sup> O método preventivo já foi descrito no capítulo 1 deste trabalho.

contribuições comunitárias de pessoas físicas e jurídicas, campanhas de bolsas de estudos, carnês de padrinhos e campanhas para a manutenção material da obra. A não-renovação de um importante convênio com a Secretaria Estadual de Educação implicou a cobrança das mensalidades, a partir de 1988. Todavia, para a manutenção das atividades educativas e de seus propósitos iniciais, a instituição procurou manter o seu público-alvo, atendendo a três categorias de educandos: carentes, bolsistas e mensalistas.

“A iniciação para o trabalho, sempre na preocupação formativa, é feita em pequenas oficinas sob a direção imediata de monitores qualificados. Entendendo, ainda, que arte é perícia, habilidade adquirida em paciente exercício e voltada para um fim definido, quer seja estético, ético ou utilitário. Procuramos objetivar a arte na busca do bel, do bom e do útil, conservando assim o sentido de perícia adquirida em duro exercício de paciência.” (FAM, 1991,p. 16)

O intuito final, porém, da obra é preparar humana, social, cristã e profissionalmente os menores pobres ou abandonados. As diversas etapas visam o curso médio, onde a transformação de conhecimento e formação integral é mais objetiva e melhor sucedida”. (MEMORIAL Pe. CARLOS, GRUPO Fundação, SÉRIE - Escola/Convênios)

Sobre a educação profissional, toma o trabalho como um elemento disciplinador, indicando que “a boa conduta do homem e a boa participação do seu esforço na comunidade contribuem decisivamente para a elevação do ambiente familiar” e que a formação autêntica reconhece o valor do trabalho humano: “Não queremos um mundo de felicidade, queremos um mundo humano. E só é humano o mundo que responder as exigências do homem”. (FAM, 1991)

Desta forma, entendemos que, apesar de proclamada uma educação *pele* e não *para* o trabalho que estas posições não podem ser desvinculadas, pois estarão caminhando juntas por meio da prática pedagógica; de outra forma se perderia o sentido real do trabalho. Indicamos, portanto, que o ponto principal para a discussão é que essa educação que toma o trabalho como o seu mote principal não se fixa em uma educação dirigida para a venda do trabalho ou ao trabalho produtivo com objetivo de lucro, mas sim a relação indissociável no binômio educação/trabalho.

Sobre a fundação da escola e seus primeiros anos, não encontrei um vasto acervo em documentos textuais, apesar de haver um significativo acervo fotográfico, devido ao fato de o fundador da escola ser um apaixonado pela fotografia. O acervo textual torna-se mais significativo a partir dos anos em que a escola já ocupava a sua sede atual, portanto, para esses primeiros anos de EPDB, baseio-me, além de documentos, nos seus livros dos anos 30 e 50,

depoimentos gravados e relatos escritos disponibilizados. Este material, principalmente os de autoria do fundador da escola, por vezes, retratam de maneira poética a formação da escola. Em meio à poesia e aos relatos, e também a uma parte descritiva, buscaremos observar como se estruturou a concepção filosófica para a formação da escola e as suas articulações com o contexto político, social e econômico. Desta forma creio que não há como descrever com melhor precisão, pois já foi escrito:

Capelão de uma casa de religiosos, asilo de velhos, um padre celebrava uma missa de domingo, na homilia e perturbado por dezenas de crianças irrequietas, que nada sabiam e nada queriam saber do que ele fazia. Elas queriam brincar e o faziam um pouco mais intranquias que o comum. Era o dia 06 de agosto de 1946. Irmã Doracina, missionária de Jesus crucificado, responsável por aquele agregado tirado da rua, nada podia fazer. Os olhares do sacerdote não os aquietavam. Era necessária uma advertência, e ela veio. Finda a missa, tomavam o café domingueiro-pagamento do “sacrifício de vir à missa”, - o padre fez uma proposta aos meninos; que se eles comportassem bem, formaria um clube de futebol, começariam a treinar depois das missas de domingo. Os meninos aceitaram e colocaram o nome do clube de “CLUBE DOS CARAS SUJAS!”<sup>33</sup> a parte desportiva era um estímulo. E foi assim que o Padre Carlos, sob os melhores olhares da Santíssima Trindade a quem dedicou a sua empreitada desde a primeira hora, decidiu acolher aqueles menores sofredores indignamente explorados, acostumados a viverem nas ruas e à vadiagem da mendicância. (DOM BOSCO, 1976, p. 5).

Poderíamos, então, avaliar que a iniciativa acabaria por se tornar um trabalho social, uma ONG ou um projeto sócio-educativo como conhecemos na atualidade (2007); porém, pela proposta de seu fundador, em sua declarada filosofia Humanista-Cristã e pela sua formação Salesiana que já indica a educação como mote principal de seu sacerdócio, vislumbrou ali um processo educativo, e logo começaria a chamar aquela atividade de não-escolar ou de Escola Profissional Dom Bosco.

Mas além do futebol Padre Carlos pensava em outra atividade para os pequenos. Lembrou-se da música. Para todos os povos e em todas as épocas a música se constitui sempre em instrumentos de unificação, de conagração. Por isso ela

---

<sup>33</sup> **Caras Sujas** – fica marcado este apelido na história da escola por fazer parte de um dos episódios iniciais dos meninos (uns vinte ou trinta) sentados nos primeiros bancos da capela durante a missa fazendo confusão. E um dos meninos, o mais irrequieto, foi chamado atenção pelo Padre – fica quieto cara suja! (Alvisi, 2001, pg.43) – mas coincidentemente, segundo, Gentilini, 1996, “o termo é designativo da comunidade cafuza brasileira, registrada pelo antropólogo Pedro Martins em publicação reeditada pela Vozes em 1996. [...] O personagem central do episódio – um menino pobre, negro e inquieto já reunia algumas das condições do que modernamente se chamaria da “clientela” da escola, ou seja, aquele seguimento da população brasileira vítima das contradições de uma sociedade desigual para com os seus velhos e suas crianças. p. 5

foi escolhida para entrosar e alegrar o grupo. Antes da missa de cada domingo eles adentravam a capela do asilo para cantar. (DOM BOSCO, 1976, p. 6)

Gentilini (1996) indica que a filosofia da escola, para um olhar mais atento do historiador, não poderia estar restrita a uma vertente Humanista-Cristã, relacionada a seu fundador e à sua principal apoiadora D. Maria Figueiredo que, apesar de não ter a ordenação, orientou a sua vida pelos princípios cristão-católicos. “Pode-se dizer que os fundamentos filosófico-educacionais que norteiam (a Escola) não se faziam explicitamente presentes desde as suas origens, mas foram se estruturando e ganhando sentido no desenvolvimento de sua ação social educativa”. (Idem, p. 11). Entendemos, no entanto, que a instituição se aproxima realmente da vertente Humanista-Cristã por toda a sua trajetória estudada por meio de seus documentos.

A pessoa em si não é matéria rebelde, mas um espírito independente que amadurece com o tempo e só produz com o próprio esforço, de dentro para fora, de baixo para cima. Educar não é só vencer, é fracassar também. É certo que este último contrasta muito com os resultados que deveriam concluir a boa intenção, mas não utiliza a doutrina evangélica onde se assenta. (FAM, 1991).

Da proposta inicial, com início na Capela do Asilo São Vicente de Paula, que levou ao CRACS – Clube Recreativo Anjos da Cara Suja, da cantoria na missa aos domingos, urge a necessidade de proporcionar estudo aos meninos.

Me veio a idéia, pois eu estava dando atividades para aqueles meninos uma vez na semana. E se eu conseguisse do monsenhor uma sala, que ele me cedesse, eu ia conseguir um lugar para eles estudarem. Eles iam naturalmente aproveitarem seu tempo, sem prejudicar o seu habitat, o jeito de viverem. Eles iam ganhar a facilidade de terem uma escola de noite. (ALVISI, 2001, p. 44 - Depoimento-Monsenhor Carlos H. Neto)

Desta forma, nestes primeiros anos, nasceu o curso primário noturno que atendia aos meninos na Escola Paroquial Santa Terezinha, ao lado do Asilo, escola que já funcionava atendendo meninos e meninas durante o dia.

Aproveitando a Escola paroquial Santa Terezinha, que funcionava ao lado do Asilo, e de acordo com o Vigário, foi criado o Curso Noturno, para suprir a escolaridade desses engraxates, carregadores de malas, ‘boys’, carreteiros de carrinhos de bode, etc., que, durante o dia, cavavam o seu pão e faziam confusão. Era preciso somar, somar parcelas desiguais, mas números valiosos de um total ainda desconhecido. (FAM, 1976, p. 7)

Ainda neste período, estimo que entre 1947 e 1948, nas andanças do padre pela escola noturna, observou que um dos meninos havia feito um desenho do crucifixo da parede da escola e que possuía uma aptidão peculiar para o desenho. Então, o padre teve a idéia de convidar uma amiga sua – Dona Maria Aparecida Figueiredo, moradora do asilo e auxiliadora do trabalho do abrigo, professora formada no curso normal e com um talento peculiar para desenho, pintura e trabalhos manuais, para ensinar a este menino e mais um outro as técnicas de desenho e pintura.

Aquele espetáculo diário de dois menores riscando folhas e folhas de papel, debuxando desenhos simples, mas progredindo, se ampliava aos olhos sonhadores: era uma tela panorâmica, onde desfilavam dezenas de meninos carenciados: física, moral e religiosamente. Eram bandos precatórios que desafiavam, impertinentes e ousados, toda uma história já vivida e todos os planos ainda não concebidos. E os idealistas levantavam na sua imaginação, prédios e mais prédios, montavam oficinas diversas e recolhiam a meninada vadia ou abandonada das ruas da cidade. (DOM BOSCO, 1976, p. 8)

Dessa iniciativa, nasceu uma oficina de desenho e pintura que acontecia no período da tarde e fez tanto sucesso junto aos meninos que, em pouco tempo, já não havia mais espaço para tantos. Padre Carlos então, (por volta de 1948), conseguiu um novo espaço para esta atividade, na casa de sua tia D. Rosa Vieira que ficava também nas proximidades. Além da atividade com pintura e desenho, iniciava-se uma oficina com 10 a 12 meninos para confecção de “pequenos trabalhos” em madeira, “traforo”<sup>34</sup>, com uma serra tico-tico, recebida como doação da oficina de “hobby”, da família Paiva, e materiais básicos de marcenaria. “Nascia assim a indústria de artefatos de madeira que, depois, saturou a cidade de Poços de Caldas com grande variedade e quantidade de *souveunirs*”.

Depois de alguns meses, precisamente no natal de 1948, aquele punhado de trabalhos foi exposto na vitrina da Maran Modas (Rua Assis Figueiredo<sup>35</sup>). Um Cartaz pretensioso elucidava a procedência da mostra: TRABALHOS EXECUTADOS PELOS ALUNOS DA ESCOLA PROFISSIONAL DOM BOSCO. Uma verdadeira temeridade chamar aquilo de Escola. Um santo ‘chute’. Mas não é também incrível chamar jacarandá da Bahia de uma pequena semente que nada diz e tudo promete, se tratada como cumpre? (BOSCO, DOM, 1976, p. 10)

---

<sup>34</sup> O nome é para se designar um tipo de trabalho artesanal em que se confeccionam pequenos enfeites de madeira, porta-chaves, porta-guardanapo, porta-papel, etc. muito difundido na Europa, principalmente na Itália.

<sup>35</sup> Rua central - com as atividades comerciais mais representativas da cidade.

A árvore vai crescendo e, com o crescimento, a necessidade de espaço adequado e do alimento necessário, ou seja, das condições materiais. Essas sempre constituíram um fator de dificuldade, pois era necessário dinheiro para manter as despesas, se assim podemos chamar, do “projeto social”; mas, de uma forma ou de outra o dinheiro ou os materiais sempre apareciam por doações por parte dos simpatizantes da “obra” ou “idéia maluca”, como alguns se referiam ao falar do Pe. Carlos, quanto ao espaço do quarto-oficina-escola, cuja solução foi a mudança para o lenheiro no fundo do quintal. “E assim, uma depois da outra, foram surgindo as pequenas secções artesanais. Ao mesmo tempo, abria-se uma escola primária diurna”. (FAM, 1991, p. 4)

Da exposição dos trabalhos dos alunos na Rua Assis que, pelos documentos consultados, é datada de dezembro de 1948, foram gerados recursos das vendas dos artefatos que surpreenderam os dirigentes, recursos esses que foram devidamente direcionados para o aluguel de um novo prédio, na Rua Santa Catarina<sup>36</sup>, 634, “um palácio para quem sai dos apertos da casa da Tia Rosa.”( Idem). O novo prédio acomodou, também, as classes da Escola Paroquial Santa Terezinha, que eram regidas por professoras do município e por esta ocasião – período estimado em – 1949 – já havia uma ampliação das oficinas para trabalhos com artefatos e encadernação.

Em 1949, pelo crescimento do trabalho e pela necessidade “*até jurídica*” (grifo meu) de configuração deste projeto, aconteceu a formação da Fundação de Assistência ao Menor – FAM, como mantenedora da Escola profissional Dom Bosco, proporcionando também a entrada de verba pública para a manutenção da “escola”.

Art.1º. – “A Fundação de Assistência ao Menor fundada a 08.09.1949 tem por objetivo prestar ao menor deste município um serviço efetivo de modo sistemático e permanente procurando garantir a realização plena de seus direitos essenciais, assegurando-lhe completo desenvolvimento cristão, moral, social, profissional, intelectual, físico e buscando ainda, dar-lhe uma preparação sólida para a vida.” [...]

“Parágrafo único – Para a realização de seus fins adotará sempre que possível, o método preventivo, levará sua proteção ao menor em seu próprio meio, ou providenciará obras capazes como a Escola Profissional D. Bosco, no campo profissional; Escolas Primárias, no setor instrução; Escola Musical D. Bosco e outras; se necessário assistirá alimentariamente e prestará mais o que for indispensável ao seu normal desenvolvimento.” (FAM, 1991, p. 9)

---

<sup>36</sup> Rua na Região Central da cidade.

Segundo o seu estatuto, a FAM tem caráter beneficente, filantrópico e foi decretada como de utilidade pública pela Lei Estadual 2.148 de 9/06/1960 e pelo Decreto Federal 59.641 de 15/06/1966. Desde a sua fundação, a FAM cumpre o seu objetivo de estruturar-se para a manutenção da EPDB, Poços de Caldas e, desde 1949, se iniciou uma luta para a construção de uma sede para a Escola e por ampliação nos departamentos de oficinas.

Assim as “amplas” acomodações da nova residência da escola se tornaram pequenas, pois além dos 30 alunos do setor profissional duas das melhores salas eram ocupadas pelas classes primárias. A necessidade imposta pelo desenvolvimento rápido ditou a ampliação dos setores. Doutra lado, a aceitação dos trabalhos em madeira, exigiu a compra de algumas outras máquinas de marcenaria. (BOSCO DOM, 1976, p. 16)

Formava-se, assim, mais uma oficina, a de marcenaria:

Os gastos com os impressos usados nas peças de artefatos indicam a vantagem econômica da compra de máquinas fundamentais de uma gráfica. [...] Essa compra, absolutamente a crédito abriu a série de aquisições que, aos poucos, a obra realizaria. (Idem).

Então, após a ampliação das oficinas, como a de desenho e pintura, traforo, encadernação e gráfica, aconteciam também outras atividades, no início da década de 1950, em que o grupo dos “Caras Sujas” se destacava. Iniciaram uma banda como mais uma atividade musical, em 1951 e, após alguns meses de ensaio, apresentaram-se no coreto da Praça Pedro Sanches<sup>37</sup>. Assim, acumulavam-se as atividades em oficinas e ainda o curso primário e, com isso era urgente a saída da escola da casa alugada para uma sede, maior, pensada exatamente para as atividades propostas. Então a escola primária nasceu, segundo o regimento de 1972, do entendimento entre a diretoria da Fundação e a Prefeitura Municipal. Com uma configuração de 14 classes e 400 alunos do curso primário, foi ele transferido para um prédio no alto da Rua Assis Figueiredo, ficando apenas as oficinas no endereço da Rua Santa Catarina. Posteriormente, parte desse curso primário foi transferida para a Rua Santa Catarina com a redução de classes, mas, com a integração deste com as oficinas.

O quintal já estava cheio de barracões e o espaço era mínimo, o aperto era tremendo. Impunha-se a expansão, mas como? Procurava-se local onde pudesse construir acomodações ligeiras e amplas para se produzisse mais e fosse

---

<sup>37</sup> Praça mais tradicional e mais central da cidade de Poços de Caldas.

assistido o maior numero de alunos. Muitos foram (os terrenos) vistos examinados surgiu já fora do perímetro urbano onde só algumas pequenas moradias denunciavam vidas humanas, uma boa gleba de propriedade, para edificação da escola, em 31 de agosto de 1953, a escritura foi passada. (EPDB – site institucional, 2006)

Com o terreno adquirido, mesmo longe da área central e de difícil acesso, o desafio agora era encontrar os recursos financeiros necessários para se iniciar a obra, já que a quantia do cofre da FAM, levantada junto aos seus sócios, tinha sido utilizada para o pagamento de parte do terreno, pois a outra parte também fora conseguida por doação.

A escola cresce, amplia suas atividades e torna-se cada vez mais conhecida. Em 1951, recebe uma doação importante do Coronel Zito Bernardes, apreciador da Banda de Música ‘Caras Sujas’. Com o seu falecimento a sua esposa faz a doação à fundação. (GENTILINI, 1996, p. 6)

A doação foi de valor quase que suficiente para a construção de um dos prédios. Outros financiadores são relatados como de grande importância para a execução desta primeira obra, que caracterizou os dois primeiros prédios da Escola: Banco Moreira Sales e Dr. Caio Junqueira, dentre outros. Em outubro de 1954, iniciou-se o processo de mudança para os novos prédios, indo primeiro em 1955 as oficinas e posteriormente em 1957 as classes do primário.

A organização das atividades propostas e da Escola se encontrava assim: 400 alunos, 14 salas de aulas, oficinas de marcenaria, gráfica e encadernação, Coral, Banda de Música. E já se iniciava o projeto para as construções dos prédios das secções infantis e de serralheria.

Pensada inicialmente como possibilidade de salvar dos vícios das ruas meninos pobres, a Escola Profissional Dom Bosco de Poços de Caldas iniciou atividades modestas, mas inéditas na época. Assim surgiram a Escola Primaria e, posteriormente, o Ginásio Industrial Dom Bosco, para dar prosseguimento aos estudos acadêmicos. Ao mesmo tempo, as oficinas de Artes Industriais iam se multiplicando desenvolvendo atividades várias com os alunos e enriquecendo a produção de artefatos. (EPDB, 2006, Professora - Olga Monteiro)

Naquele momento, a carreira de professor estava bastante atrelada à expansão da rede pública de ensino e os professores da EPDB buscavam nomeações oficiais; sendo assim, em 1959, a diretoria da Fundação optou por substituir o quadro docente de particular para municipal. Nos anos que se seguiram, a escola contou com um forte apoio da comunidade e de projetos governamentais para a estruturação de seus cursos, construções de novos prédios e para fazer

funcionar a tal “idéia maluca”, chamada pela comunidade em seus primeiros anos. Gentilini (1996, p. 12) ressalta um ponto marcante na trajetória da escola: “O binômio no qual a obra se baseia para adquirir esta notoriedade e obter o apoio da população e admiração das autoridades – embora não necessariamente da elite local – era educação e trabalho”.

### **3.2.2.1 – As artes industriais na EPDB**

Desde a sua formação, a escola focalizava o trabalho nas oficinas e, portanto, não era novidade a implementação das chamadas artes industriais, pois estas já faziam parte do quadro de atividades da escola. Com a chegada dos cursos primários na sede da escola no Bairro Santana, ao final da década de 1950, estando a escola já estruturada com coordenação pedagógica, com a Prof<sup>a</sup>. Olga Monteiro a quem podemos considerar, também, como uma instituidora, nasceu também o sonho de se estender os cursos, não só aos níveis complementares de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> série, mas da formação do Ginásio Industrial. A idéia foi comentada por alguns como “dar gravatas a quem não teria camisas”, mas as gravatas foram devidamente usadas. Em 1959, o INEP que fornecia cursos de capacitação para os professores em artes industriais no Rio de Janeiro, aceitou duas professoras para fazer o seu curso e, posteriormente, mais oito professores.

O curso de Artes Industriais, além de professores especializados, necessitava arcar com elevados custos provenientes das máquinas, ferramentas, matéria-prima e materiais de consumo. Contava naquele momento com onze técnicas: madeira, metal, couro, fibras, tecelagem, tapeçaria, cartonagem, mosaico, encadernação cerâmica, decoração de louças, tornearia, artes gráficas, trabalho de agulha, jardinagem e granja – aves e suínos. Outras atividades fora do currículo de formação geral também compunham o quadro, como música canto, banda, atividades culturais, como cinema e também a religião, todavia a instrução religiosa era ministrada com absoluta liberdade em todos os cursos, não sendo obrigatória para alunos de outros credos religiosos.

Em 1960 e 1961 houve a tentativa da inserção do 5<sup>o</sup> ano, sem sucesso, pela baixa procura para matrícula. Relatam o desinteresse dos alunos nos estudos focados nas artes industriais, mesmo que estas sejam ministradas em conjunto com a cultura geral, que era mais valorizada e,

ainda, a necessidade das famílias pobres de colocar os seus filhos em alguma atividade remunerada, mesmo que fosse nas ruas da cidade.

Os alunos quando têm possibilidades financeiras se endereçam ao ginásio, transpondo sem problemas um facilitado exame de admissão. Os horizontes para a continuação do estudo, de posse do seu diploma de 4º ano, se empregam, ajudam os pais ou mendigam pelas ruas na perseguição de ordenados ilusórios ou colheitas abundantes que minorem a situação econômica de seus lares. (Pe. CARLOS, GRUPO Fundação, SÉRIE - Escola/Artes Industriais)

Em 1963, já existia o ginásio industrial e a escola mantinha exames considerados rigorosos para a aprovação; no entanto, no relatório daquele ano, recomendava a inserção obrigatória do 5º ano, evitando classes de repetentes, e inserindo os alunos nas artes industriais de forma mais amadurecida.

Na parte pedagógica das artes industriais, a escola relata que procurou adotar as sugestões da XXI Conferência da Instrução Pública:

Dotar a criança dos instrumentos fundamentais de pensamento e ação que adaptados à sua idade, a ajudem a viver plenamente a sua existência de homem e de cidadão e a compreender o mundo no qual é chamada a viver.

De transmitir um patrimônio e uma cultura e de dar os meios delas enriquecer;

De formar seres livres, conscientes da sua responsabilidade, imbuídas do respeito a si mesmas e do outro, membros ativos e úteis da comunidade nacional (Genebra, 7/16 de julho de 1958).

Resumimos o programa a um mínimo de três elementos: “Os elementos a assimilar, as técnicas a dominar, os meios próprios de assegurar o desenvolvimento físico e a satisfazer as necessidades afetivas, estéticas e espirituais de ordem individual e social”.

É, pois, no sentido de **‘aprender a aprender, aprender a pensar e a se exprimir, aprender a agir, aprender a se conduzir’** (grifo nosso), que procuramos movimentar as classes primárias, condicionadas, sem dúvida à competência dos mestres e ao tempo de trabalho de que dispõem mestres e alunos. (MEMORIAL Pe. CARLOS, GRUPO Fundação, SÉRIE - Escola/Artes industriais – Relatório 1963)

Na dinâmica do curso complementar ou pós-primário, que já vigorava em 1964, encontramos que cada aluno fazia, antes da execução material, o esquema a ser desenvolvido em cada tarefa. Eram também aplicados testes e provas, pois entendiam que a nota ou conceito da parte prática coincidia com o desenvolvimento e resultado da parte teórica. “[...] Ela traduz bem a capacidade de assimilação e a perícia dos alunos. [...] Somos pela inclusão, na programação, de aulas teóricas, ao menos as rudimentares e fundamentais, que tornem mais conscientes as

execuções matérias dos futuros operários especializados”. (MEMORIAL Pe. CARLOS, GRUPO Fundação, SÉRIE - Escola/Artes Industriais, relatórios 1964, 1965). Já em 1965 chega-se a conclusão que:

Buscou-se em última análise, a educação integral mais do que um resultado vocacional específico, prematuro para o tipo e a idade dos alunos. Os trabalhos produzidos fomentaram o desenvolvimento de uma base firme de conhecimento, destreza e disposição relacionadas com as diferentes exigências da vida. Tanto quanto possível, firmamos o aprendizado no seu ambiente físico, respeitando, está claro, as tendências pessoais. (Idem)

Os relatórios relatam exposições em locais centrais da cidade e até uma exposição permanente nas acomodações da escola, cuja venda de material era revertida para o próprio trabalho nas oficinas. Em 1967, citando trabalhos do 2º Congresso da Federação Internacional pela Educação Artística de 1958, as atividades manuais eram comparadas a “verdadeiras vitaminas do crescimento” para a educação das crianças. Assim, defendia a necessidade das artes industriais, a partir da 3ª série primária, ressaltando a tese de ajustar-se ao desenvolvimento normal e a capacitação fixadora da criança. Acrescentava que, na dosagem correta, as práticas manuais proporcionam descobertas de caminhos que conduzem à realização e, assim, despertam a motivação para o aprendizado de matérias “árdias” que, a princípio, estariam fora do interesse e gosto da criança.

A experiência que vivemos em 20 anos de contato diuturno com os menores mais desprovidos, nas oficinas de artes, tem um saldo avaliável de vocações despertadas e, hoje, realizadas plenamente, porque se expandiram nos albos da vida. Ter-se-iam desnortado, se arruinado, e empobrecido a comunidade se não tivessem encontrado as áreas diversificadas à sua frente, onde se movimentaram até se descobrirem. [...] Nada mais conscientizante do que a descoberta dos caminhos que conduzem à realização do que a criança pretende atingir. E esses caminhos – ela os descobre naturalmente – são as conexões existentes entre o seu exercício técnico ou artístico e as disciplinas curriculares. Interessada na concretização material do que lhe agrada, emprega-se com afinco na aquisição do que necessita para alcançar a sua finalidade. (MEMORIAL Pe. CARLOS, GRUPO Fundação, SÉRIE - Escola/Convênios, Artes industriais – relatório 1966)

Outro ponto enfatizado para defender as atividades industriais aos alunos no curso complementar, era que a grande maioria deles encerrava sua escolaridade com a 4ª série primária. Assim, seria “uma falta gritante, uma injustiça clamorosa, privar esses menores das experiências,

dos hábitos e das expansões só concedidas aos privilegiados freqüentadores da 5ª série”. Alertava-se que essa falta iria pesar na sociedade, e concorreria para o aumento dos não-preparados basicamente para as tarefas comuns, e para o prejuízo no desenvolvimento da sociedade.

Contra-argumentando uma afirmação do Estado, que dizia não suportar o aumento das despesas com o início do curso de Artes na 3ª série preliminar, argumentou-se que seria mais econômico atender um maior número de crianças com o mesmo contingente de professoras técnicas (que, após um curso de especialização, ganham 15% a mais que as regentes comuns). Encerra argumentando que:

[...] a oficina anexada ao Colégio vai tornar-se instrumento necessário ao desenvolvimento harmonioso das faculdades intelectuais e se imporá como corretivo à instabilidade nervosa de muitos estudantes. Os que possuem essa instalação vêm reduzir-se o número de alunos inadaptados e obtêm reabilitações e estabilizações inesperadas. (MEMORIAL Pe. CARLOS, GRUPO Fundação, SÉRIE - Escola/Artes Industriais)

Na conexão com a educação nacional, observamos que até o início da década de 1960, a EPDB já estava adaptada a LDBEN, portanto, a formação do ginásio industrial só veio complementar as atividades da escola ao formato da lei e ampliar a sua frente de ação. Os alunos estudavam em período integral, em regime de externato, o que apesar de demandar um maior custo, ia ao encontro da proposta de educação preconizada pelo seu instituidor.

Visitando Poços de Caldas, Anísio Teixeira, conselheiro de então Ministro da Educação, Clovis Salgado, teve a sua atenção voltada para a Escola Dom Bosco que antecipando idéias que seriam consideradas inovadoras na educação, principalmente as referentes ao ensino de tempo integral, à sondagem vocacional e a iniciação às artes industriais, serviu de exemplo para reforçar o projeto das “escola-parque”, desenvolvido na Bahia e posteriormente, em Brasília. (GENTILINI, 1996, p. 12)

### **3.2.2.2 – A EPDB a partir da formação do Ginásio Industrial Dom Bosco**

Em 1963, foi criado o Ginásio Industrial pela Portaria 24, do Ministério da Educação e Cultura (publicado no Diário Oficial de 15/03/1963), e reconhecido pela Portaria Ministerial 557 de 5/12/63, nº 32, ampliando as atividades da escola para o nível médio do ensino na época, iniciando as atividades com 22 alunos. Com esta ampliação das atividades, a escola cada vez

mais recorreu aos apoios institucionais ligados ou não à igreja católica, como encontramos em vasta documentação.

Dentre estas parcerias e convênios destaca-se a CRB – Conferência dos Religiosos do Brasil que, nas décadas de 1950 e 60, atuou como mediadora de verbas governamentais para a escola; o SAM – Serviço de Assistência ao Menor que manteve um papel de mediador entre a escola e os órgãos públicos federais como Ministério da Educação e Saúde, Ministério da Agricultura e Ministério da Justiça, na aquisição de subsídios para a instituição, e encontramos, ainda, as parcerias com UTRAMIG e, mais adiante, com os cursos de nível técnico de segundo grau, parcerias e convênios com empresas como Furnas, Alcoa, Celanese, entre outras. Tocamos nesta questão por encontramos muito do histórico da escola nas correspondências oficiais desses convênios e parcerias, principalmente a partir da formação do Ginásio Industrial Dom Bosco.

A área de terreno ocupada pela Escola era grande e, ao longo do tempo e das necessidades, os prédios foram sendo construídos, também, com o auxílio dos convênios e das parcerias que a escola estabelecia.

As exigências de um país em desenvolvimento não se restringem ao ensino simplesmente tradicional, Elas penetram pelas áreas específicas do próprio desenvolvimento. Assim é que de alguns anos a esta parte, a demanda de mão-de-obra especializada cresce em proporção geométrica. Sem o necessário preparo, as indústrias se vêm na contingência de formar os seus próprios artífices, restringindo como é óbvio, sempre mais, os seus conhecimentos para enquadrá-los nas necessidades da empresa. [...] Entramos neste movimento, na primeira hora, com vistas, principalmente para dois pontos: a premência de atendimento de uma razoável quantidade de menores pobres ou abandonados, cuja possibilidade escolar se esgota com o término do 4º ano primário e o desejo de colaborar nesse esforço de atualização e capacidade funcional que reverte em benefício da comunidade. O ginásio industrial D. Bosco é o primeiro desse tipo no interior do Estado, exclusivamente destinado a menores sem posses e em regime de absoluta gratuidade. E ele soluciona, porque continua a escolaridade primária dos sem recursos e os prepara para o ingresso na Escola técnica Industrial. Está claro que não focaliza, exclusiva ou primariamente, a informação e preparo técnico, o que é secundário no plano geral da obra, mas a sua formação humano-cristã, tão necessária no ambiente desprovido de uma nação que cresce desordenadamente. (MEMORIAL Pe. CARLOS, GRUPO Fundação, SÉRIE - Escola/Convênios - doc. - 1966)

O Padre. Carlos complementa que a EPDB sempre foi para ele um trabalho missionário e que se assim não fosse “não estaria o sacerdote que a dirige se esta não se enquadrasse no

programa ministerial da igreja brasileira” há 20 anos. Em 1966, a escola já contava com 600 alunos.

No ano em que foi reconhecido o Ginásio Industrial (1963) firmou-se um convênio especial entre a Secretaria de Educação do Estado e a escola em que a Secretaria fornecia professoras primárias oriundas dos grupos escolares com habilitação para o ensino médio, para estarem a serviço do Ginásio Dom Bosco. No ano seguinte, em 1964, houve lotação de professores do quadro estadual para as Escolas Combinadas Anexas à Escola Profissional Dom Bosco, instaladas por Ato publicado em 6/2/1964 que, pelo crescimento das classes primárias se transformou em Escolas Reunidas, publicado no Minas Gerais em 30 de julho de 1970, e assim permanecendo até a década de 1970.

Em 1965 encontravam-se assim os setores em plena atividade: Setor Primário: com 8 classes e 320 alunos, Setor Complementar: com 15 técnicas e 120 alunos, Setor Profissional: com 45 alunos e 3 oficinas, Setor de Ensino Médio: com 3 séries e 65 alunos, Setor de Mão-de-obra de adultos: 1 curso de eletricidade com 20 rapazes, Setor de Comércio: com 20 máquinas de escrever e 80 alunos.

A etapa anterior ao Ginásio Industrial então tinha o intuito final de preparar humana, social, cristã e profissionalmente os menores pobres ou abandonados. As diversas etapas visavam ao Curso Médio, onde a transmissão de conhecimentos e a formação integral era mais objetiva e mais bem sucedida.

A escola enfrentou muitas dificuldades, quer oriundas das famílias que ainda não compreendiam todo o alcance desse trabalho preventivo e preparador, quer dos governos que não alcançaram pelos seus departamentos especializados toda a significação daquele esforço. Por mais incrível que parecesse, o próprio Plano Nacional da Educação não tomou conhecimento da existência “dessa célula viva que lutava por sobreviver”, não obstante as reiteradas solicitações e os mais fortes argumentos. Quase na impossibilidade de continuar, das preocupações materiais às incompreensões oficiais, a direção da obra apela às autoridades em cartas ao Ministro e ao Governador do Estado o estudo de fórmulas para auxiliar na sobrevivência do Ginásio. (MEMORIAL Pe. CARLOS, GRUPO Fundação, SÉRIE - Escola/Ginásio Industrial)

Apesar de a Instituição já possuir certa quantidade de oficinas, precisava de outras onde os alunos seriam orientados pelo ensino à função do trabalho. A manutenção, também difícil,

precisava contar com verbas que facilitassem a sua normal realização, além de maquinário para as secções de eletricidade e manutenção dos demais.

Em 1966, o Pe. Carlos, observando a chegada da indústria na região montou as suas justificativas concernentes aos convênios para a efetivação e manutenção do ginásio industrial, a partir das notícias das instalações das indústrias na cidade, tomando como ponto relevante a necessidade de mão-de-obra qualificada para a indústria:

Há um programa que localiza duas grandes indústrias de bauxita no nosso município. Estas implantações uma vez concretizadas, acarretarão profundas modificações sociais. Elas necessitarão de 8.000 operários. Entre eles pessoal de gabarito, habilitado para a produção de lingotes de alumínio. Como pode ver sem dificuldade, um ginásio industrial é indicado para essa zona que promete mudança substancial à economia do Estado. É com os olhos neste futuro próximo que trabalha a organização que represento. Ao menos por dois motivos, se aconselha essa iniciativa. Um, imediato, o fornecimento de pessoal qualificado para essas lides industriais; outro, mediato, o pessoal bem formado, humana e cristãmente, para o fermento da massa adventícia que aqui deve abordar provindo de outros recantos. É missionário e patriótico. (promoção humana) o esforço. [...] Foi, alias, com fundamento nessa realidade que há 20 anos nasceu a Escola Profissional Dom Bosco, organismo que pretende pelo método preventivo de S. João Dom Bosco educar e assistir o menor pobre e abandonado. Nessa moldura original é que se enristou a obra formativa que agora se candidata a caridade dos que compreendem a projeção e extensão dos esforços sociais. O número atual de alunos, 500 aproximadamente, todos provindos da classe operária, diz do ambiente onde está implantada (em um bairro pobre da cidade) e a quem visa no conjunto das suas múltiplas atividades. (MEMORIAL Pe. CARLOS, GRUPO Fundação, SÉRIE - Escola/Convênios – documento 11/5/1966).

Ao final da década de 1960, a escola contava com uma estrutura já bastante avançada e com uma organização pedagógica da Professora Olga Monteiro, administrativa e física muito bem articuladas para a proposta da escola e para a proposta de ensino profissionalizante a que se dispunha. No relatório deste período temos um levantamento estatístico que demonstra estes aspectos. A escola possuía como atividades, espaços físicos e recursos humanos: Cursos primário comum, infantil e Industrial, 5 salas para ensino médio, 1 Biblioteca com 5200 volumes, 7 oficinas, 01 Projetor cinematográfico, 1 atelier para pintura e 2 para desenho, Grêmio literário e cultural, 1 instalação para educação física (ainda não era o ginásio de esportes). Como Extracurriculares: Jornal e Orientação Educacional. O espaço físico contava ainda com: Terreno de 4000 m<sup>2</sup>, Área construída – 1326 m<sup>2</sup>, 5 salas aula, 1 sala de professores, 1 secretaria, 1 auditório, 1 refeitório, 1 cozinha, 1 depósito e uma área de recreio. Na parte de recursos

humanos: Docentes com título superior 1, outro título 1, seminário 4, sem título superior 23, exclusivo EPDB 8 sendo 6 feminino. Em 1968, 8 professores cursando nível superior.

Destacamos ainda o Serviço de orientação educacional que teve a sua obrigatoriedade colocada a partir da lei 5692/71, mas que na EPDB já acontecia como um acompanhamento, orientação e supervisão desde 1955 na figura da Prof.<sup>a</sup> Olga Monteiro, Pedagoga e Coordenadora Pedagógica que promovia reuniões mensais com professores e reuniões periódicas com as famílias dos alunos.

Do currículo do ginásio industrial e sua organização no regimento do ginásio temos: “E uma vez que a escola tem suas vistas voltadas para a profissionalização – tendo se antecipado à própria lei que introduziu esta realização entre nós – incentivou-se a parte artesanal, com a “frequência obrigatória” às oficinas das diversas técnicas de áreas Econômicas secundária e terciária”. Que o regime escolar em dois períodos e em regime de externado sendo os horários de aulas 7:20 h e 12:00h - 13:00h e 19:10h. Das atividades extra-classe toma como pressuposto que: “A vida escolar seria muito pobre, se se limitasse ao cumprimento, ainda que rigoroso, da carga horária relativa às aulas.” As atividades extra-classe fazem com que os alunos cresçam como pessoas, pelas iniciativas que os alunos necessitam tomar, devido a assunção das responsabilidades e pela socialização. (MEMORIAL Pe. CARLOS, GRUPO Fundação, SÉRIE - Escola/Ginásio Industrial – Regimento).

As disciplinas eram organizadas da seguinte forma:

	1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup> séries			1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup> séries	
Português	5	5	Francês	2	2
Matemática	5	5	Inglês	2	2
História	3	2	Educação Física	2	2
Geografia	3	2	Educação Musical	1	2
Ciências	2	2	Educação Religiosa	2	2
Desenho	2	2	Artes Industriais	24	24 horas

A matrícula ficava restrita, na primeira série, aos alunos com 11 anos de idade completos ou a completar até 15 de julho e que tivessem menos de 15 anos de idade e com prova de conclusão de curso primário ou atestado idôneo de haver recebido satisfatória educação primária.

Os alunos passavam por prova escrita e oral de cada disciplina ao final de determinados períodos e eram aprovados com média superior ou igual a 7.

A distribuição das matérias nas quatro séries se estabeleceu assim: disciplinas obrigatórias do primeiro ciclo do GIDB: Português, Matemática, História, Geografia, com a seguinte distribuição:

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Português	x	x	x	x
Matemática	x	x	x	x
História	x	x	-	-
Geografia	x	x	-	-
Ciências	x	x	x	x

Havia uma ou duas disciplinas optativas, escolhidas dentre as seguintes: Língua Viva, Desenho, Educação Doméstica, Datilografia, Organização social, Política e Econômica do Brasil e Doutrina Social da Igreja, podendo as disciplinas obrigatórias de uma série ser incluída nas demais, como optativas. O Desenho, nas duas últimas séries, era ministrado como disciplina específica do ensino técnico. As práticas Educativas no ginásio Industrial compreenderiam: Educação física em todas as séries, Artes Industriais nas duas primeiras séries, Educação para o Lar, pelo menos das duas primeiras séries para o sexo feminino, e Educação Artística.

Nas duas últimas séries do ginásio industrial seria ensinada, como matéria específica de ensino técnico, uma ou mais de uma especialidade, escolhida pela direção na relação que segue: Artes Gráficas, Cerâmica, Corte e costura, Eletricidade, Mecânica, Pintura em Cartazes, Rendas e Bordados, Trabalho em couro, Trabalho em madeira e Trabalho em metal.

As especialidades constantes poderiam ser desdobradas em duas ou mais técnicas, a critério da Escola. Cada especialidade poderia ser ministrada em um, dois, três ou quatro semestres letivos, sendo facultado ao aluno estudar uma ou mais de uma especialidade no decorrer do curso. Mediante proposta da escola e com a aprovação da Diretoria do Ensino Industrial, novas especialidades poderiam ser acrescentadas (MEMORIAL Pe. CARLOS, GRUPO Fundação, SÉRIE - Escola/Ginásio Industrial – Regimento)

Em 1969 as atividades na EPDB se encontravam: Ensino primário – Pré-primário e 1ª a 4ª séries, Complementar – 5º e 6º anos e Artes Industriais – técnicas: Artes gráficas, cartonagem, cartazes cerâmica, cestaria, confecções infantis, corte e costura, couro, datilografia, decoração, desenho economia doméstica, eletricidade, encadernação, enfermagem, estamparia, fantoches, horticultura, jardinagem, madeira, metal, pintura, mosaico, silk-screen, tapeçaria, tecelagem, tornearia, trabalhos com agulha, trabalhos com plástico. Possuía ainda convênios com SENAI – curso de eletricista instalador, com a UTRAMIG – cursos de eletricista; instalador e reparador de aparelhos elétricos (para adultos) e Datilografia (para adultos), nível secundário - 1º ciclo – 1ª a 4ª série do GIDB e Técnico – 1º ao 4º ano (estágio em empresa) e auxiliar de enfermagem 1º e 2º ano.

Em alguns documentos sobre o relacionamento com as empresas e instituições formativas, encontramos o relacionamento com UTRAMIG, da década de 1960, até a década de 1980, sendo esta instituição considerada um modelo e orientação para elaboração de programa de cursos orientação planejamento, cursos de especialização para professores de disciplinas específicas do ensino técnico industrial. Do Relacionamento com Furnas encontramos subsídios, equipamentos e estágios. Com a Misereor ligada a entidades filantrópicas alemãs a doação de máquinas e materiais gráficos o programa PIPMO para o curso de auxiliar de enfermagem, entre outras empresas que colaboraram com a escola.

Williams (2005) destaca no livro sobre a história da Alcoa Poços de Caldas a parceria com a Escola Profissional Dom Bosco:

Alguns dos maiores projetos comunitários: Escola Profissional Dom Bosco: a Alcoa-Poços foi parceira, até 2004, de oito projetos da escola. Foram doados US\$165 mil para a implantação dos projetos Melhorias no Prédio da Escola, Curso de Enfermagem, aquisição de máquinas para o Curso Técnico de Mecânica, aquisição de equipamentos para o Laboratório de Eletrônica, criação da Oficina de Reciclagem de Papel, aquisição de ferramentas para o Curso Técnico de Mecânica, aquisição de equipamentos para o Curso Técnico de Eletrotécnica e Brinquedoteca. (WILLIAMS, 2005, p. 108)

Logo no início das operações a Engenharia começou a enfrentar dificuldades de formar equipes dentro dos níveis técnicos desejados para a manutenção de equipamentos e máquinas, englobando as manutenções mecânica, elétrica e da instrumentação. É a instrumentação que instala e mantém os equipamentos que fazem medições de controle do processo, como os volumes de fluxos e de temperatura e pressões, de líquidos, gases e sólidos, em todas as áreas de operação e de serviços da Fábrica.

Para suprir essa necessidade, a Engenharia iniciou, em 1974, o programa de Preparação de Mão de Obra para a Manutenção (PPMOM), cujo supervisor

inicial era o engº eletricista Antônio Brant. Foi contratado Nelson Damásio Ferreira para organizar a instalação do Programa e administrar aulas de mecânica industrial e depois, Vicente Paula Belaglovis para as de instrumentação. No começo, a instrução foi dada a funcionários da Manutenção. Mais adiante, o programa foi modificado para uma nova fase de seleção de alunos que cursavam eletrotécnica e mecânica nas escolas locais. Eles se tornaram estagiários da Engenharia recebendo aulas teóricas e práticas na Fábrica. Após a conclusão do curso, alguns foram efetivados na Alcoa, conforme as vagas existentes. [...] O programa continuou até 1984, quando o SENAI começou a formar técnicos de manutenção e suprir a região com esta mão-de-obra especializada. Ao longo dos oito anos da existência do PPMOM foram formados 84 profissionais. O esforço valeu a pena. Supriu a necessidade de manter um corpo de um alto padrão de conhecimento técnico para satisfazer a demanda da Alcoa para operar a Fábrica eficientemente.

Volf do Lago, que fez o curso e acabou trabalhando 22 anos na Alcoa-Poços, comenta que o PPMOM contribuiu para elevar o nível dos técnicos de manutenção, não só para a Alcoa, mas também para as indústrias de toda a região de Poços. (WILLIAMS, 2005, p. 117)

Além da formação técnica, a escola buscou dar uma Formação Humanística Cristã e promover a participação do jovem nos processos da escola e da sociedade, por meio das Associações Estudantis que tinham por objetivo cooperar com a Direção, promover o espírito de iniciativa e sociabilidade tão oportuna para formação religiosa, literária, cívica e científica dos alunos. (MEMORIAL Pe. CARLOS, GRUPO Fundação, SÉRIE - Escola/Regimentos). Uma atividade extracurricular importante na trajetória da escola é o jornal estudantil de publicação mensal que teve a sua primeira edição em 1957, e após passar por várias modificações nos nomes continua funcionando em 2008 com o nome de Estafeta tendo como objetivo divulgar os trabalhos e atividades da comunidade escolar.

Encontramos num documento com data estimada de 1970, o currículo do aluno do ensino médio e o plano de curso das disciplinas de formação humana, destacamos os seus pontos principais:

- O humanismo integral (Visão de mundo, ideal histórico e o Cristão no mundo);
- A Pessoa e a Comunidade (humanismo personalista e comunitário, a comunidade universal dos homens – “*Pacem in Terris*”);
- Trabalho e estrutura da empresa na “*Mater Magistra*” (o mundo do trabalho, metas, o técnico e a civilização do trabalho);

- Educação efetiva (elementos para a psicologia da adolescência, preparação para o amor, a mulher e a sociedade moderna).

Percebe-se, assim, a formação humanística cristã preconizada pela escola e por seu instituidor. (MEMORIAL Pe. CARLOS, GRUPO Fundação, SÉRIE - Escola/Cursos Técnicos)

Em 1972 inicia o processo de adequação à lei 5692/71 nas 5ª e 6ª séries do primeiro grau com a adoção dos programas PREMEM. A adequação a essa Lei não se constituiu um problema, pois a experiência de preparação profissional no segundo ciclo do ensino médio já era uma realidade na escola, tanto que desde o ano anterior já funcionava o curso técnico em eletrotécnica, antecipando-se à legislação. A filosofia da escola quanto à educação e trabalho permanecia, dando o seu instituidor uma nova significação como laborterapia.

São inúmeros os casos de recuperação pela laborterapia, assim como as triagens descobridoras das reais tendências vocacionais. Imponderáveis as vantagens colhidas com inteligências práticas e criadoras que permaneceriam perdidas sem a chance que lhes foi oferecida nos cursos da escola. Famílias inteiras se beneficiaram com o acerto vocacional dos grandes problemas que eram seus filhos, uma vez orientados e recuperados para a profissão adequada. Verdadeiras ascensões são contadas entre os frutos da nova instituição, pois com 2º anos de existência e trabalho com a infância resultados ainda se manifestarão em toda a sua pujança. (MEMORIAL Pe. CARLOS, GRUPO Fundação, SÉRIE - Escola/Ginásio Industrial, doc. 1972)

Nas argumentações para a manutenção do ginásio, para a formação de cursos técnicos e, principalmente, das oficinas era importante relatar os resultados que a escola possuía por meio da educação pelo trabalho: “Cumprir sublinhar a presença de ex-alunos nos cargos de chefia e ensino. Uma boa parte dos nossos monitores em ação nos diversos cursos provém dos nossos antigos cursos.” (MEMORIAL Pe. CARLOS, GRUPO Fundação, SÉRIE - Escola/Convênios - 1966)

Em 1972, em uma carta de agradecimento e solicitação de renovação de convênio para o curso técnico de eletrotécnica que se iniciou em 1971, o Pe. Carlos faz a crítica à nova legislação para o ensino profissional implicando a profissionalização compulsória, mas sem que o Governo se incumbisse das condições materiais para que as escolas oferecessem as condições para efetivação desses cursos:

Em fevereiro último dirigimos a Vv. Ss. para dar-lhes a boa notícia de que no encerramento de 1971 distribuímos os primeiros 19 certificados de eletrotécnico

à 1ª turma desse curso. Agradecemos também a valiosíssima colaboração dessa empresa, sem a qual dificilmente teríamos alcançado os felizes resultados que nos estimulam a perseverar no esforço iniciado. Pedíamos, ainda, a prorrogação do contrato ou a lavratura de um outro semelhante, em que pese o extemporâneo do pedido, superado o prazo declarado naquele documento – uma vez que este ano encontramos maiores dificuldades financeiras. Esperávamos para 1973 com a aplicação da Lei 5.692, o recrudescimento da penúria. Desde agora, entretanto, nos encontramos órfãos, pois o Governo Federal descarregou a responsabilidade do Ensino Médio às costas do Estado que por sua vez, procura passar esses ônus ao Município. É fácil ver-se que, enquanto as coisas não se acomodarem, ninguém é responsável por ninguém, e as obras semelhantes a nossa, estão em permanente perigo de colapso. Sem a complementação oficial as entidades ficam entregues à sua própria sorte, o que significa em termos práticos, dependentes exclusivamente da colaboração da comunidade. (MEMORIAL Pe. CARLOS, GRUPO Fundação, SÉRIE - Escola/Convênios - Doc. de 1972)

A manutenção da escola se mantinha ainda por meio da FAM, como órgão supremo da entidade que se ligava à secretaria de Estado da Educação de convênios firmados com a Prefeitura Municipal, pelas subvenções que o Governo do Município; à Secretaria de Estado da Saúde, a FEBEM, à LBA e à Comunidade. Em um movimento de cooperação no ambiente social, a comunidade cooperou, principalmente, pelas bolsas de estudo a alunos carentes “esta participação é não apenas necessária quanto ao que se pretende é menos o auxílio material, que o despertar das responsabilidades sociais” (grifo meu). (MEMORIAL Pe. CARLOS, GRUPO Fundação, SÉRIE - Escola/Convênios, 1972)

### **3.2.2.3 – A formação dos cursos técnicos e a escola de enfermagem.**

Os cursos técnicos vão se estabelecendo conforme a visão de necessidade de mão-de-obra observada pela direção da escola para suprir o mercado de trabalho local e aliado a este ponto pela oportunidade de se conseguir montar a estrutura física necessária, como laboratórios e oficinas e o corpo de profissionais gabaritados para a formulação de um curso de qualidade dentro da proposta que sempre esteve à frente na EPDB. Para tanto, mais uma vez a necessidade de convênios e parcerias se fez necessária.

Em projeto de pedido de ajuda ao Governo Federal de Bonn, Alemanha, datada de 1970 (MEMORIAL Pe. CARLOS, GRUPO Fundação, SÉRIE - Escola/Cursos Técnicos – doc. 1970),

a Direção da escola justifica seu pedido pela posição geográfica da cidade, centralizada entre as capitais dos estados MG, SP e RJ. E, também, considerava os recursos minerais da cidade e pela instalação de indústrias de beneficiamento de minerais. Pede recursos para o curso de eletrotécnica que se antecipou à Lei da Profissionalização 5.692/71 sendo supervisionado pela escola técnica federal de Minas Gerais.

Não é operação demagógica ou de projeção pessoal, uma vez que os grupos econômicos, como acontece em obras aparentemente sociais, mas ribalta de projeção políticas de seus promotores ou balcão de grandes lucros dos mercenários da educação. [...] e seus alunos vivem em regime de absoluta gratuidade. (MEMORIAL Pe. CARLOS, GRUPO Fundação, SÉRIE - Escola/Cursos Técnicos, doc. Julho 1970)

A justificativa ainda passa pelo argumento de que, ao término do terceiro ano, já havia uma promessa da Alcominas e de Furnas, de oferecer vagas para 10 e 15 técnicos da área e também pela possibilidade destes ingressarem no nível superior pelas universidades com cursos de engenharia próximas da cidade como Itajubá e Alfenas.

Quanto ao currículo do curso, mostra que se priorizam as disciplinas específicas da área, em detrimento de uma formação mais humanística “já que se trata de um curso com tendência profissional, reduz-se a carga das disciplinas gerais, como prescreve a lei para ensino secundário e aumenta-se o número de disciplinas específicas”. (Idem).

A fixação de indústrias na cidade a partir do final da década de 1960 e início da década de 1970 implica uma formação para a mão-de-obra mais específica e, portanto era objeto das justificativas para os pedidos realizados pela direção da escola tanto no que diz respeito a escassez de oportunidades formativas na cidade quanto das oportunidades de trabalho apresentadas pelas indústrias que chegavam: “A mão-de-obra encontrada na região não serve ao elevado desenvolvimento das indústrias modernas. Daí a marginalização, uma vez que são pouco usados, nessa altura do progresso, os braços dinâmico e ativo. Onde a causa? Não obstante o razoável número de escolas existentes na cidade, a maioria só tem escolaridade primária”. (MEMORIAL Pe. CARLOS, GRUPO Fundação, SÉRIE - Escola/Cursos Técnicos)

Argumenta, ainda, oferecendo dados estatísticos sobre as escolas locais: em 1965 existiam 43 unidades escolares preliminares, com 218 professoras e 6.358 alunos, em 6 Grupos Escolares e 6 escolas combinadas mantidas pelo governo estadual; 21 escolas municipais e 10 particulares.

O último censo escolar apurou 15.991 crianças entre 1 e 14 anos, sendo que dentre estas 2.812 em idade escolar não freqüentavam a escola. O curso médio possuía 9 unidades com 143 professoras e 2.595 alunos sendo 8 particulares e uma oficial. Duas eram escolas técnicas de comércio totalizando 324 alunos e uma Escola técnica de química industrial com 100 alunos. Uma faculdade de ciência e letras com 200 alunos. Só a partir de 1969 se iniciaram dois cursos técnicos de eletrônica e de Eletrotécnica. Padre Carlos justifica a pobreza de escolas técnicas para atender a cidade em pleno crescimento. (MEMORIAL Pe. CARLOS, GRUPO Fundação, SÉRIE - Escola/Cursos Técnicos).

Da formação dos cursos técnicos, um que se destacou foi o de enfermagem que, nascendo como curso de auxiliar de enfermagem, em nível de primeiro grau ainda na década de 1960, tinha duração de oito anos e retornou como curso técnico apenas na década de 1990, perdurando até a atualidade.

Em um levantamento que Pe. Carlos realizou, observou a carência de profissionais de enfermagem na cidade como segue:

Acontece porém que o levantamento que processamos apontou cifras impressionantes. Tínhamos em 1965 – era o último resultado estatístico do IBGE – 45 médicos, 45 dentistas, 2 hospitais – um de grande porte (A Santa Casa de Misericórdia), 5 ambulatórios médicos, várias clínicas especializadas e na ficha de enfermeiros somente estavam arrolados 14 enfermeiros, assim mesmo, sem titulação requerida. [...] Decidimo-nos então, a enfrentar o problema e a buscar a sua resolução com uma Escola de Enfermagem, ao menos no seu primeiro grau – o auxiliar de Enfermagem. Em futuro próximo transformá-la em escola técnica de enfermagem para o segundo ciclo do ensino médio. (MEMORIAL Pe. CARLOS, GRUPO Fundação, SÉRIE - Escola/Cursos Técnicos - Informação sobre a escola de enfermagem – Jantar do Rotary 9/10/1968)

Funcionou durante oito anos, no conjunto educacional D. Bosco, a Escola de Auxiliar de Enfermagem Dom Bosco que, parcialmente, resolveu o problema sanitário dos hospitais e clínicas locais, naqueles anos. Foram conferidos mais de cem diplomas de auxiliar a profissionais, durante a vigência do curso. Pela falta de pessoal qualificado para o ensino, e pelo elevado custo da manutenção, a Instituição representada pela FAM foi forçada a interromper o curso, pois não havia na cidade enfermeiras de nível superior tendo que ser convidadas para a docência as de São Paulo. O Conselho Estadual de Educação exigia, porém, que pelo menos três

docentes tivessem o nível superior para o funcionamento do Curso, o que o levou à extinção na década de 1970.

O quadro mudou e, em 1988, já residiam na cidade ao menos 10 enfermeiras de nível superior e os hospitais locais prometeram contribuir para a manutenção do curso. Com o crescimento ainda maior da rede de saúde da cidade, ainda faltavam profissionais da enfermagem capacitados. O instituidor solicitou a gratuidade do curso e se comprometeu a angariar recursos, junto à Comunidade e colocou que dependeria apenas da aceitação da cidade para que no prazo de dois anos o curso se estabelecesse. Temos o registro do discurso da formatura da primeira turma de auxiliar de enfermagem no novo curso em dezembro de 1990. Posteriormente o curso se transformou em curso técnico de enfermagem e funciona até a atualidade.

Os cursos de segundo grau com habilitações profissionais começavam a crescer em todas as cidades; no entanto, a direção da EPDB, continuou em seu propósito de dar utilidade aos seus cursos sempre justificando as oportunidades e possibilidades de absorção da mão-de-obra pela necessidade local.

A saturação dos grandes núcleos industriais resulta, fatalmente, na descentralização. A escolha das novas implantações recairá nas regiões que oferecessem o indispensável a interiorização funcional, sem prejuízo da sua produtividade. Poços de Caldas se oferecia nestas condições. Bem situada geograficamente, quase no centro do triângulo Rio-SP-Belo Horizonte, está próxima desses parques, fatores e consumidores por meio de estradas asfaltadas. A estação de rebaixamento de Furnas, situada na cidade, fornece energia farta. A riqueza de seu subsolo e a quantidade de minérios não ferrosos – bauxita abriam perspectivas incalculáveis. Esse conjunto de vantagens alimentara a esperança de que muito breve a cidade seria escolhida e acolheria um grande surto industrial. Tal possibilidade, somada à demanda crescente de área técnicas que dessem continuidade a escolarização à do 1º ciclo industrial, indicava a abertura de cursos técnicos industriais. A Direção pensou seriamente nessa possibilidade. Como deveria alcançar a adolescência e a juventude operária ou carente economicamente, esses cursos deveriam ser noturnos. A idéia concebida em 1965, se fortificou e tornou-se realidade em 1969, quando a representante da DEI em Minas, a UTRAMIG, acolheu e provou o projeto de um curso de eletrotécnica, 2º ciclo; autorizado em 27/dez/1968, esse curso iniciou em março de 1969.[...] Enfermagem- 1º grau completo para auxiliar com supletivo intensivo para maiores de 18 anos. Curso de qualificação profissional a nível de 1º grau. (MEMORIAL Pe. CARLOS, GRUPO Fundação, SÉRIE - Escola/Cursos Técnicos)

Citando os pressupostos da lei, o Pe. Carlos justifica os cursos técnicos da escola até aquele momento.

A educação é o meio pelo qual se pode obter recursos humanos adequados ao desenvolvimento. A formação profissional, antes dissociada da educação passa a fazer parte da mesma. Elimina-se a dicotomia (separação) educação – formação profissional unindo os princípios doutrinários num só objetivo fazer do homem um agente de mudanças. (MEMORIAL Pe. CARLOS, GRUPO Fundação, SÉRIE - Escola/Cursos Técnicos – Nov. 1992)

Sem procurar detalhar, neste momento, o formato dos cursos técnicos, pois ultrapassa o período que nos propusemos neste estudo, queremos enfatizar que o que ficou de toda a documentação pesquisada sobre esta modalidade é que a EPDB, buscou a implementação de seus cursos a partir da necessidade observada na comunidade e das possibilidades de criação de estrutura para estes.

Da instituição na forma da lei para as atividades da escola temos:

- Ginásio Industrial Dom Bosco 15/3/1963
- Escolas Combinadas – anexos à EPDB – 6/2/64
- Cursos de eletrotécnica – autorização – 27/12/1968
- Escolas Reunidas – junto à Escola PDB DOMG – 30/7/1970
- 2/11/1973 – convênio com SEE para manutenção de até 24 classes de 1º grau
- Curso de auxiliar de enfermagem 26/abril/1973
- Curso técnico de enfermagem- Parecer 267/90
- Técnico em Eletrotécnica – Reconhecimento 634/74
- Auxiliar de enfermagem – Supletivo Parecer nº. 17/76
- Técnico em mecânica e Desenhista de instalações elétricas Portaria 412/82
- Qualificação profissional de Auxiliar de Enfermagem Portaria 1383/90 (Renovação)
- Técnico em micro-informática – Portaria 204/91

Lembrando que a primeira edição do curso de auxiliar de enfermagem foi no período entre 1965 a 1972 e a partir da década de 1990, o quadro de cursos profissionais é: Eletrotécnica, Mecânica técnica, Informática – *Hardware* e Enfermagem em nível de segundo grau. O curso de Desenho Industrial que chegou a acontecer, foi paralisado por não haver número de matrículas suficiente.

No que diz respeito à formação para o trabalho, encontramos na trajetória da escola alguns projetos que envolviam também a comunidade nos anos de 1976-1977, quando a escola ofereceu cursos, preparatório para a construção civil e foram matriculados quase 400 alunos sendo que 280 chegaram ao fim com Habilitações em: pedreiro, pintor, bombeiro hidráulico, eletricitista, carpinteiro de formas e armador de lajes. “Foi um curso pós-trabalho. Saídos de seus serviços dirigiam-se à obra onde tomavam uma refeição e a seguir, recebiam as lições e cumpriam suas tarefas. Ninguém se prejudicou em seu emprego, enquanto galgou mais um degrau”. (MEMORIAL Pe. CARLOS, GRUPO Fundação, SÉRIE - FAM/Serviço Social)

#### **3.2.2.4 – O fim da gratuidade**

O último ponto que julgamos relevante para ser observado na instituição é o fim da gratuidade. Desde 30 de outubro de 1973 funcionou um convênio da Secretaria Estadual de educação com a Escola Profissional Dom Bosco que diante de seu crescimento dependia de tal convênio para sua manutenção. Este convênio mantinha professores para as 24 turmas do 1º grau. Com a eleição de Newton Cardoso para o Governo do Estado de Minas Gerais, em 1986, iniciou-se um processo de não facilitar a renovação do convênio e, com isso, a Escola se viu obrigada a cobrar mensalidade de seus alunos. Foi um processo longo e difícil para a escola e para a comunidade. No entanto, chegou-se a bom termo dentro do quadro apresentado, pois a escola não pertencendo à rede pública de ensino, ou seja, sendo uma escola filantrópica mas, pertencente à rede privada, cedo ou tarde chegaria ao ponto de ter que cobrar por suas mensalidades. Hoje, a escola cobra as mensalidades, mas apenas para a sua manutenção, sendo essas em valor bastante inferior às escolas da rede particular de ensino da cidade, e mantendo um processo de entrevistas com as famílias, possibilitando bolsas de estudos e até gratuidade das mensalidades, se assim for julgado necessário.

### **3.3 – A ESCOLA PROFISSIONAL DOM BOSCO E A PEDAGOGIA DE SÃO JOÃO DOM BOSCO**

Como no capítulo 1 – já fizemos uma descrição da proposta educativa de Dom Bosco, poderemos fazer algumas aproximações com a proposta educativa da EPDB Poços de Caldas em seus primeiros anos de existência como segue:

Dom Bosco deixa aos membros de sua congregação não apenas uma motivação para o serviço ao próximo e a Deus, como o sacerdócio já lhes imprimiria, mas deixa também um sistema educativo, acreditando ser uma forma para minimizar as desigualdades sociais para os jovens das populações “carentes”. Sem, ainda neste momento, discutir um certo “utilitarismo” das ações promovidas por este sistema, encontramos, então, na história, outros “Dom Bosco”, um em especial, na cidade de Poços de Caldas, mais precisamente na década de 1940.

Observamos, portanto, que, desde a motivação até o formato organizacional em que se configurou a EPDB, existe uma aproximação direta com o fundador da Congregação Salesiana, ou seja, com o sistema educativo criado por Dom Bosco, que toma força com os integrantes da ordem e se mantém em iniciativas que se propagam por várias partes do mundo, e no caso particular na cidade de Poços de Caldas. Observamos, ainda, a utilização da mesma abordagem de buscar no jovem da periferia, que fatalmente cairiam na mendicância ou na marginalidade, o seu público privilegiado e de implementar métodos como oficinas, arte, artesanato, música, pelo sistema já citado, chamado de preventivo, em contraponto ao punitivo.

Ao nos depararmos com o significado dos símbolos da escola, observamos, ainda, outras aproximações com o sistema de Dom Bosco, que se baseia em três pontos fundamentais: a razão, a religião e a bondade. A EPDB - Poços de Caldas, coloca em seu símbolo três círculos entrelaçados homenageando a SSma. Trindade e em cada círculo uma representação que se aproxima dos três pontos da pedagogia Dom Bosco:



Figura 1 - Da CIÊNCIA, um livro aberto, do TRABALHO, uma bigorna e da ORAÇÃO, uma candeia.

As cores também têm um significado. BRANCO: a paz, harmonia, o bom relacionamento, a justiça (fundo dos círculos); AZUL: cor de Maria SSma., oração confiante, perseverança, elevação constante (bordas externas dos círculos); VERMELHO: sinal da luta para as conquistas educacionais por parte de toda a comunidade escolar e familiar (bordas internas e palavras). (DOM BOSCO, 14/05/2006)

Entendemos, até este ponto, que a formação da EPDB em Poços de Caldas aconteceu dentro dos moldes salesianos de atuação pela assistência/educação e que seu pioneirismo acontece de maneira local e atende à demanda da cidade por acolhimento para os jovens que, de outra forma, não teriam perspectivas de inclusão na sociedade ou de formação para o trabalho.

No entanto, sem desprezar as iniciativas particulares como as de outros “Padres Carlos” ou Dom Bosco, que trouxeram perspectivas de mudanças localizadas, para os indivíduos de sua comunidade, damos o devido crédito e valor a esta iniciativa, pois se não fosse por esta educação, os jovens muito provavelmente não teriam nenhuma. Para os jovens brasileiros das classes populares que receberam educação profissional, dentro do sistema “S” e das escolas profissionais que proliferaram nas décadas de 1940/50, pode ter sido a única possibilidade de inserção no mundo do trabalho. Reconhecemos que, para as classes populares, ainda não estava tão marcada a separação entre educação e trabalho nos moldes burgueses ou, colocando de outra forma, era realmente esta escola ligada diretamente ao trabalho produtivo que, dentro de um modelo capitalista industrial, estava designado a estas classes.

Observamos, assim, que o sistema educacional que se organizava para a sociedade brasileira, servia de maneira apropriada ao capital industrial crescente. Uma sociedade que, de alguma forma, sofria as conseqüências do pós-guerra na segunda metade da década e também de

um governo desenvolvimentista que necessitava formar um grande contingente de trabalhadores para a formação de um parque industrial nacional.

Deparando-nos com a situação mais ampla dos integrantes das classes populares, recorreremos a Gramsci, que apresenta o trabalho como princípio educativo, o qual, entendo, é um dos pontos que merece destaque dentro da metodologia salesiana (educação pelo trabalho), pois se apresenta de maneira bem diferenciada. Na metodologia preventiva de Dom Bosco, as relações mais amplas entre trabalho e educação não se apresentam de forma clara. Visualizamos essa relação dentro da perspectiva do trabalho manual ou alguma técnica diretiva como a única forma para a recuperação da delinquência e do afastamento da marginalidade, ou seja, a educação pelo trabalho, não como fundamentalmente aliada às atividades intelectuais, e sim o trabalho como recuperador dos jovens que, de outra forma, segundo a metodologia, cairiam na marginalidade.

De forma diferente, Gramsci, coloca o trabalho fundamentalmente como parte do processo educativo ou, de outra forma, entende que todo trabalho está aliado a alguma atividade intelectual: “Na verdade o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico...)” (GRAMSCI, 2004, p. 18)

Gramsci, na Itália do início do século XX, faz a crítica ao ensino profissional desde a educação básica, como um instrumento de manutenção de uma sociedade e um sistema educacional baseado em classes. Aponta para a proliferação das escolas profissionais como um instrumento para legitimação e manutenção das diferenças de classes, ou seja, uma escola dual, a escola tradicional para os ricos que formará a classe dirigente e as escolas profissionais para os trabalhadores; “a multiplicação das escolas profissionais, cada vez mais especializadas desde o início da carreira escolar, é uma das mais evidentes manifestações desta tendência.” (GRAMSCI 1995, p. 137). O autor discorre sobre o trabalho como princípio educativo para a educação elementar como mais um agente para a expansão da produtividade:

Pode-se dizer por isso que o princípio educativo sobre o qual se baseavam as escolas elementares era o conceito de trabalho, que não se pode realizar em todo o seu poder de expansão e produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens. (GRAMSCI, 1995, p. 130.)

Faz a crítica ao tipo de educação que se promove no interior desses princípios e moldes, enfocando a diferenciação pelo ensino tradicional com uma possibilidade de dar uma maior abrangência para a formação cultural, formativa e instrutiva, afastada de interesses práticos imediatos, uma formação básica não instrumental e desinteressada. O autor observa, dentro dessa perspectiva, a falta de mobilidade entre as classes:

Na escola atual, graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida do homem, verifica-se um processo de progressiva (de)generescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las.

[...] A escola profissional é oligárquica, pois era destinada à nova geração de alunos dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato destinado a perpetuar nestes grupos, uma determinada função tradicional diretiva ou instrumental. (GRAMSCI, 1995, 136)

Gramsci defende um tipo de escola única, anterior à escolha da carreira profissional, que formaria o indivíduo capaz de pensar, estudar, dirigir ou de controlar quem dirige. De fato, seria uma formação com bases mais sólidas e mais gerais oferecida a todos sem distinção. Diante da crítica aos moldes de ensino profissionalizante colocada por Gramsci, no intuito de aproximar estas críticas à nossa discussão, ressaltamos alguns pontos pertinentes à realidade do ensino profissional no Brasil, cujo processo histórico da educação, deixa claramente marcada a dualidade do tipo de educação destinado às diferentes classes sociais.

No período de formação da EPDB, a escola pública não acolhia a grande parcela da população, portanto, em nossas condições concretas, para as classes populares era a educação elementar com vistas ao trabalho ou nenhuma educação, o que não significa que essa educação seria a mais adequada dentro do tipo de sociedade ou educação que concebemos ou almejamos.

Na perspectiva de um processo que indica em primeira instância transformação/superação para uma determinada classe social, focalizando a dualidade dos formatos educativos no Brasil para as diferentes classes, apontada por Gramsci, e fortemente vivenciada nos processos educativos brasileiro, partimos do pressuposto que toda realidade pode ser superada e que qualquer aspecto analisado não pode ser separado do contexto social no qual está inserido. A

educação não foge a esse pressuposto, pois pode indicar um caminho de mediação que instrumentaliza para a intervenção na realidade, podendo constituir-se numa mediação de reprodução do *status quo* capitalista ou de produção da transformação que leve a romper com a hegemonia da classe dominante ou a “hegemonia do capital”.

Da mesma forma que encontramos as aproximações da escola com a proposta de Dom Bosco e, por consequência, a dos Salesianos, na atualidade, com as escolas arroladas diretamente a congregação salesiana, o que nunca foi o caso da EPDB, atendendo uma camada da sociedade que não se identifica mais com os primórdios desta congregação no Brasil, ou seja, os menos favorecidos economicamente, a comunidade da EPDB – Poços de Caldas vem se ressentindo da necessidade da passagem da organização administrativa da escola para esta congregação a partir da morte de seu instituidor em 2002. O que se observa é que em contrapartida e pelos anos de um processo já muito enraizado os próprios membros da congregação que hoje na escola se ocupam da educação religiosa, não demonstram que este processo irá avançar, continuando a escola vinculada diretamente à Fundação de Assistência ao Menor, atendendo os menos favorecidos e os filhos dos trabalhadores local, até o momento.

E, ao contrário da história da Congregação dos Salesianos no Brasil que, iniciaram suas atividades atendendo, prioritariamente, aos alunos pertencentes aos grupos populares muitos deles marginalizados e passaram a oferecer ensino secundário e propedêutico às classes médias e altas, a EDB ainda se mantém coerente à originalidade das propostas salesianas, direcionando suas atividades para uma parcela significativa das classes trabalhadoras em Poços de Caldas. E, desse modo, cumpre-nos assinalar os motivos que provocaram uma certa resistência, por parte da comunidade local, à inserção de membros dessa Congregação nas atividades da escola. Essa mesma observação já fora registrada por alguns padres salesianos que visitaram a EDB, ainda sob a direção de Padre Carlos e enfatizaram a coerência das propostas educacionais com os preceitos de Dom Bosco, pois os alunos pertencentes aos grupos populares da cidade continuam freqüentando a escola que foi fundada para atendê-los. [...] O ingresso da Inspetoria São João Bosco na Sociedade, na categoria de sócio benemérito, ocorrida em março de 2000, estando ainda na presidência da FAM, Padre Carlos Henrique Neto e contando com a presença do Bispo Diocesano José Geraldo Oliveira é marcado pelas seguintes atribuições de responsabilidade da Congregação dos Salesianos: cooperação sócio educativa, fornecimento de suporte em orientação contábil e jurídica, realização de reuniões, palestras, cursos, transferência de experiências, atos estes oriundos do pré convênio de cooperação firmado desde 1997. (ALVISI<sup>38</sup>, 2007)

---

<sup>38</sup> Texto inédito.

### **3.4 – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A PROPOSTA EDUCATIVA DA EPDB**

Como já vimos, a Constituição de 1937 deixa explícito o direcionamento político-educacional, indicando a dualidade para a formação de um sistema no Artigo 129, que indica “O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas”, as parcerias com as indústrias e aproximando diretamente do formato da EPDB, já estava previsto em lei no artigo 132.

Art. 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.

Há, ainda, no conjunto de leis Capanema, discutidas neste capítulo, profundas aproximações com a proposta da EPDB, que, para o nível local, talvez fosse inovadora, mas que não fugia da proposta das políticas educacionais desde a Constituição de 1937 como vimos.

A Constituição de 1946 refletia os anseios dos liberais - democratas, porém preservava vários aspectos restritivos à educação das classes populares, certamente em benefício das classes dominantes. Nas décadas de 1940/50, o que se pode concluir da legislação na educação é um direcionamento declarado para um sistema educativo dual e uma educação profissional direcionada para os mencionados “menos favorecidos” em detrimento a uma educação propedêutica direcionada à classe dirigente, indicando que uma educação pelo trabalho - como na proposta do fundador da Escola Profissional Dom Bosco - não se desvincula em nenhum momento de uma educação para o trabalho dentro da estrutura econômica e social brasileira no período citado.

[...] Com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a quem tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola. A palavra ‘escola’, como se sabe deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a se organizar na forma escolar, contrapõe-se com a educação da maioria que continua a coincidir com o processo do trabalho. (SAVIANI, p. 9)

Podemos, então, observar que a trajetória da escola profissional Dom Bosco retrata de maneira própria o que o autor nos revela sobre a questão da separação trabalho-educação. Como esta escola foi pensada para as classes populares e, para ela, a separação trabalho- educação não faz parte da sua materialidade, a escola vem a seu encontro aliando o trabalho como princípio educativo. Mas, de toda forma, segue exatamente os direcionamentos que a política educacional brasileira aponta, ou seja, as determinações do Estado. Lembrando que sempre existirão os movimentos de resistência e não apenas a conformação.

É claro que ficam ainda várias questões a serem respondidas sobre a instituição pesquisada que, como colocamos, neste trabalho não cumpre o papel de uma exata reconstrução histórica mas faz, prioritariamente, um levantamento da trajetória da instituição tomada como expressão que possibilitou por meio de uma visão histórica uma chamada para alguns pontos relevantes na temática trabalho-educação, por meio da observação da educação profissional no Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao levantarmos as relações sociais que permeiam a questão trabalho-educação a partir de Marx e Engels e também dos autores que se alinham na metodologia por eles preconizada, entendemos que os pressupostos que norteiam os processos educativos direcionados ao trabalho estarão profundamente relacionados aos processos de transformação da sociedade.

É no Capitalismo que as contradições da relação trabalho-educação se mostram com maior clareza, quando o saber é considerado uma força produtiva, e se estabelece a partir da divisão de classes e da propriedade privada. Então, “Se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia”, mas, em contrapartida, “na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção. Mas é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força do trabalho”. (SAVIANI, 1994, p. 160).

Podemos observar, por meio da história da educação, que o sistema de ensino brasileiro se forja em favor do capital, imprimindo na educação oferecida à classe trabalhadora ou ao proletariado uma grande carga ideológica. Com a industrialização, a relação trabalho-educação se estreita, exacerbando o caráter dualista da educação e nela imprimindo uma relação clara com os processos produtivos e com o lucro.

A partir da crítica à educação feita por Marx e Engels, encontramos que o processo de superação da dicotomia – trabalho intelectual e trabalho material – deve passar por uma proposta de educação que estabeleça como ponto-chave que o conhecimento e o trabalho sejam tratados de forma a gerar nos trabalhadores uma consciência sobre todo o processo, possibilitando à classe, possuidora do conhecimento inerente aos meios de produção, promover uma transformação na sociedade.

Tomamos, como síntese, que o trabalho é o elemento ativo, insubstituível do mundo físico e cultural, no qual os homens produzem e reproduzem a sociedade, transformando-a e, também, que o princípio educativo do trabalho deve ser a capacidade de trabalhar intelectual e manualmente, ao mesmo tempo, em uma organização educativa unitária ligada às instituições produtivas e culturais da sociedade. Assim, partindo da relação mostrada entre trabalho e educação, a escola, segundo Makarenko e Pistrak, deve ter como base para seus educandos a

participação política e a auto-organização, visando à sua inclusão no processo de transformação da sociedade. (PISTRAK, 2000, p. 31)

Observamos pontos interessantes que tanto nos remetem a um tipo de educação que comporta a grande carga ideológica apontada por Saviani, quanto nos remetem às práticas sobre uma educação visando à participação em uma visão de coletividade, no caso, a comunidade local, apresentadas por Makarenko e Pistrak.

A EPDB acompanha o justo desenvolvimento da educação profissional no Brasil, com poucas diferenciações na aplicação da legislação em seus períodos; concordamos, então, com Sanfelice (2005b, p. 194) quando fala sobre a importância de se estudarem as instituições escolares uma vez que a história das instituições escolares vista como dimensão da totalidade, caracteriza-se como “a própria história da educação e não uma subdivisão dela. Como toda parte se relaciona com o todo, ao compreendermos uma instituição, amplia-se a possibilidade da compreensão da educação”.

A escola tomada como exemplo desta história da educação brasileira formou-se pela iniciativa de um sacerdote salesiano. Ao observar a situação de alguns meninos pobres, vivendo como pedintes nas portas dos cassinos e dos hotéis da cidade, e não tendo nenhuma atividade educativa, sentiu despertar o interesse pela assistência aos menos favorecidos e passou a trabalhar buscando uma solução viável para o problema dessas crianças.

Em um segundo momento, a aprendizagem através das oficinas, quando o processo de industrialização na cidade já estava sendo conduzido, o ginásio industrial se formou, acompanhado da sondagem de aptidões e das artes industriais, sem, ainda, um caráter diretivo para o trabalho, mas, como enfatizado por seu instituidor, pelo trabalho. Posteriormente, seguindo o movimento da legislação inicia-se um processo de gradativa elevação da apresentação das técnicas de trabalho para os níveis mais elevados do ensino; do primário, para o pós-primário (5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries), em seguida para o Ginásio e para o segundo ciclo deste e depois para o segundo grau.

Encontramos, ainda, no histórico dessa Instituição, processos singulares de resistência e de ampliação antecipada das atividades, preconizando mudanças que, posteriormente, viriam a fazer parte da legislação como a implantação do curso técnico de eletrotécnica, após o ginásio, antecipando-se à Lei 5692/71. O processo de adequação a essa Lei, mostra a firme postura da

direção da escola em não sucumbir à tentação de abertura de vários cursos profissionais, sem a devida necessidade do mercado local ou, principalmente, sem observar a devida instrumentação da escola para tal curso.

A permanência do trabalho com as oficinas que imprimia uma relação com o trabalho artesanal proporciona atividades educativas em período integral para os alunos do segundo ciclo do ensino fundamental até os dias de hoje. Esta prática lembra as atividades propostas pelas ONGS educativas e também os projetos sobre escola integral em vigência em vários municípios brasileiros na atualidade.

Pelo olhar do sacerdote que a instituiu, o apelo mais forte foi a necessidade de fornecer atividades às crianças desamparadas, que as tirassem da rua e da condição de pedintes e, num segundo momento visou a um processo educativo que as levasse ao aprendizado de um trabalho digno que lhes desse autonomia de sobrevivência. Assim, a formação para/pelo trabalho em oficinas dando a possibilidade de formalizarem trabalhos autônomos em oficinas domésticas, contribuindo com ofícios úteis para a sociedade local, vindo, depois, a formação para as atividades úteis à indústria local, colocando o jovem trabalhador como constituinte da força de trabalho local, formando técnicos e auxiliares para a indústria e enfermeiros para a área de saúde. Mantendo a instituição firme em seu direcionamento inicial de promover educação para a classe menos favorecida o que distancia a comunidade da proposta atual administrativa da congregação salesiana.

“Os cursos iam acontecendo a partir da necessidade”, esta é uma frase da atual diretora que também foi aluna da escola. Observamos a veracidade desta frase pelas justificativas nos pedidos de convênios feitos pelo antigo diretor e pela demanda que a comunidade manifestava por determinados serviços. No entanto, no caso das oficinas ligadas às artes manuais a visão era e é, principalmente, a de educar pelo trabalho coletivo, pelo ‘prazer’ da elaboração do trabalho, pela laborterapia, como foi citada e defendida várias vezes pelo instituidor Padre Carlos a partir dos pressupostos da Congregação Salesiana.

Observamos que essa Instituição se mostrou não apenas necessária, como também fundamental, ao desenvolvimento da comunidade, pois se formou em um período em que não havia escola para todos e, muito menos, para os pobres e pedintes. A escola se estabeleceu para atender a uma população específica e se instalou em um bairro considerado distante para as

condições de transporte e acesso da época. Hoje, ainda no mesmo local, atende os filhos da classe trabalhadora da cidade, pois, atualmente, sendo uma escola “paga”, mas sem fins lucrativos, tem mensalidades muito abaixo dos valores cobrados pela rede particular, além de conceder um número considerável de bolsas de estudos para boa parte de seus alunos. Não fosse essa escola, muitos dos alunos pobres e mais necessitados não teriam escolarização alguma nas décadas entre 1940 - 1970 na cidade de Poços de Caldas, pois só depois deste período é que houve expansão significativa da rede pública de ensino para atender a cidade.

O currículo da Instituição foi organizado durante a trajetória da escola, mantendo a formação Humanística-Cristã e a formação geral bem estruturadas. No entanto, a teoria ligada aos processos de trabalho é mencionada pelos próprios professores das artes industriais como sendo pouca, ficando comprometida a fundamentação fornecida aos alunos sobre as técnicas oferecidas. Em contrapartida, nas oficinas, os antigos alunos relatam que no decorrer do trabalho era fornecida a fundamentação das técnicas empregadas.

A escola manteve, a partir da união dos trabalhos de oficinas com as atividades propriamente escolares, uma Coordenadora Pedagógica que buscou a manutenção de uma diretriz bastante participativa, criando um conselho de professores, incentivando o grêmio dos alunos e as atividades artísticas e extracurriculares, como o jornal, banda e coral, observando, ainda, a participação das famílias no processo educativo com a manutenção das reuniões periódicas com os pais e no envolvimento desses no processo educativo de seus filhos e na responsabilidade com a própria instituição.

O processo de ensino da escola trabalhou alguns elementos baseados nas experimentações, pois, possuindo uma quantidade razoável de laboratórios e um espaço físico apropriado, pôde usar o método da exploração. No entanto, apesar de anunciar certa tendência construtivista, tendia mais para um ensino tradicional, baseado nos conteúdos, o que a comunidade caracterizou como “uma escola rígida, puxada e boa”, pois “reprova por nota”, sem que este último comentário tivesse conotação pejorativa.

Mesmo com processos que contribuíram para um desenvolvimento social há, na concepção e na organização da escola, a filiação declarada à linha conservadora, preconizada pelos salesianos. Isto implica um direcionamento no sentido oposto do trabalho como princípio educativo que expusemos, pois, como vimos, apesar de Gramsci e D. Bosco falarem de uma

mesma época e se preocuparem com os trabalhadores, seus princípios, objetivos e horizontes políticos e teóricos indicavam caminhos bastante diferenciados.

Padre Carlos, o fundador da instituição estudada, manteve e imprimiu na Instituição todos os preceitos, já apresentados, que caracterizaram os integrantes da congregação Salesiana: o respeito à autoridade estabelecida, a postura “a-política e a-partidária”, o entendimento do trabalho como elemento moralizador e até o do não-confronto com os detentores do poder econômico, visando à manutenção da obra. De toda forma, um preceito ele procurou manter: o de permanecer firme como espaço educativo de qualidade e baixo custo, ou até gratuito, para os alunos oriundos da classe trabalhadora, a partir dos pressupostos dos primórdios da ação salesiana no Brasil.

Há, por parte de alguns autores socialistas, um reconhecimento de aspectos importantes das iniciativas de educadores de tendência diferente do socialismo, no que tange ao binômio educação/trabalho. Desta forma retomamos Pistrak, identificando na trajetória da nossa instituição, uma destas correntes, na qual se coloca- a ciência ou a concepção de ciência em segundo plano, retirando dela a sua importância para o processo de ensino. A corrente toma como pressuposto que:

[...] o trabalho, qualquer trabalho, é uma base excelente de educação, permitindo resolver os problemas de pura educação, mas não os problemas de ensino. Graças ao trabalho o homem se torna disciplinado e organizado: é preciso ensinar o amor e a estima pelo trabalho em geral. O trabalho eleva o homem e lhe traz alegria; educa o sentimento coletivista, enobrece o homem e é por isso que o trabalho, e particularmente o trabalho manual de qualquer tipo é precioso como meio de educação. (PISTRAK, 2000, p. 48)

A educação pelo trabalho na EPDB, baseada no método preventivo salesiano, cumpre características positivas, porém não cumpre a função de solucionar a relação do trabalho na escola. Buscando algumas outras aproximações, retomamos Makarenko, quando coloca que o sentido de dignidade surge nos educandos apenas quando a instituição, a sua vida e o trabalho, em medida considerável, se baseiam na responsabilidade da coletividade infantil compartilhada com o pessoal dirigente.

As práticas das escolas socialistas relatadas por Makarenko e Pistrak como oficinas, educação física, agremiações, atividades culturais como música e teatro, guardam aproximações significativas com o que observamos na trajetória da EPDB, resguardado, todavia, a aproximação

da Instituição estudada com estes autores apenas pelas práticas apontadas, pois partindo de concepções diametralmente diferentes, divergem em suas perspectivas de sociedade indicando resultados também divergentes. Aproximam-se, portanto, no exercício de coletividade (no caso local), a visão de comunidade, a ênfase nas atividades artísticas, nas atividades coletivas e nas oficinas; todavia, partindo de um outro referencial, permite um outro tipo de fazer educativo e uma outra abordagem social para a educação, ou seja, a fundamentação diferente ganha aproximações apenas no que se refere às práticas, mas se distancia no que se refere às relações sociais que se estabelecem por meio do binômio trabalho/educação.

## **OUTRAS QUESTÕES QUE A PESQUISA SUSCITOU – INDICAÇÕES DE CONTINUIDADE**

Observando os limites e as possibilidades deste trabalho de pesquisa, sendo o limite deste todos os limites de tempo e de aprofundamentos que se inserem em um trabalho de dissertação de mestrado, vimos que este despertou outras questões para alguns estudos futuros como:

– Um estudo mais aprofundado entre método preventivo e princípio educativo na relação trabalho educação, utilizando os autores filiados à metodologia do materialismo histórico dialético, contrapondo uma proposta de educação profissional liberal e a proposta socialista.

– Um olhar sobre as oficinas nas escolas profissionais como um instrumento de construção de conhecimento sobre o trabalho partindo das perspectivas liberal e socialista.

– Um estudo sobre as dimensões da categoria trabalho no processo educativo, no binômio trabalho/educação em uma perspectiva de totalidade.

– A relação entre uma visão histórica das instituições educativas escolares e não-escolares e suas relações com a educação/trabalho.

– Uma abordagem histórica da relação do financiamento ou apoio de verbas públicas às instituições confessionais e filantrópicas, voltadas para a educação profissional e a relação que estas mantêm com o poder público e com a comunidade.

Para finalizar este trabalho, que pretendeu contribuir para o debate sobre a educação profissional no Brasil, por meio das relações entre história, trabalho e educação, retomo mais uma vez Saviani, encontrando em sua colocação a relação mais apropriada da educação brasileira, com a proposta socialista de educação, quando enfatiza que tal proposta socialista pode parecer inviável ou utópica já que vivemos em uma sociedade capitalista. Contudo, essa concepção busca afastar-se da lógica liberal que se instala entre o cinismo que mistifica com o seu belo discurso e o ceticismo que induz a idéia de que, fora do capitalismo e da sociedade burguesa, não se descortina horizonte algum (SAVIANI, 1998, p. 195). Desta forma, o que buscamos com o debate é a possibilidade de enxergar novos horizontes para alcançá-los, num futuro mesmo que não tão próximo.

## REFERÊNCIAS

ALVISI, Lílian de Cássia. **Memórias de Vivências Escolares em Poços de Caldas/MG: Escola Profissional Dom Bosco (1946-1960)**. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação Unicamp. Campinas, 2001.

\_\_\_\_\_. **A trajetória da Ordem Salesiana em território brasileiro: das classes populares à formação dos filhos das classes médias emergentes**. Mimeo - Texto inédito, 2007.

BOSCO, Dom. **A pedagogia de Dom Bosco através de seus escritos**. São Paulo: Salesiana, 2<sup>a</sup> ed. 1987.

BOSCO, Terésio. **Dom Bosco, Uma Bibliografia Nova**. São Paulo: Salesiana, 1983.

BRASIL. **Decreto-lei no. 7.566** de 23 de Setembro de 1909.

BRASIL. **Decreto no. 19.890** de 18 de Abril de 1931.

BRASIL. **Decreto nº 19.851** - de 11 de abril de 1931.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 20.158** – de 30 de junho de 1931.

\_\_\_\_\_. **Decreto no. 21.241** de 14 de Abril de 1932.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei no. 1.238** de 2 de Maio de 1939.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei no. 4.048** de 22 de Janeiro de 1942.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei no. 4.073**, de 30 de Janeiro de 1942.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei no. 4.244**, de 09 de Abril de 1942.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei no. 6.029** de 26 de Julho de 1940.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei no. 6.141** de 28 de Dezembro de 1943.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei no. 8.529** de 02 de Janeiro de 1946.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei no. 8.530** de 02 Janeiro de 1946.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei no. 8.621** de 10 de Janeiro de 1946.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei no. 8.622** de 10 de Janeiro de 1946.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei no. 9.613** de 20 de Agosto de 1946.

- \_\_\_\_\_. **Decreto no. 34.330** de 21 de outubro de 1953.
- \_\_\_\_\_. **Lei no. 1.821** de 12 de março de 1953.
- BRASIL. **Decreto no. 47.038** de 16 de novembro de 1959.
- \_\_\_\_\_. **Lei no. 3.552** de 16 de fevereiro de 1959.
- \_\_\_\_\_. **Lei no. 4.024** de 20 de dezembro de 1961.
- \_\_\_\_\_. **Lei no. 5.540** de 28 de Novembro de 1968.
- \_\_\_\_\_. **Lei no. 5.692** de 11 de Agosto de 1971.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1891**. Brasília. Senado Federal.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Brasília. Senado Federal.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1937**. Brasília. Senado Federal.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1946**. Brasília. Senado Federal.
- \_\_\_\_\_. **Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário** – 01 de abril de 1942. In **Ensino secundário no Brasil**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde; Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1952. - HISTEDBR - 20 anos navegando na história da Educação Brasileira, CD-ROM, 2006.
- CARDOSO, Ciro Flamarion e BRIGNÓLI, H. P. **Os métodos da História**. Rio de Janeiro: ed. Graal, 1983.
- CASTANHO, Sergio Eduardo Montes. **Educação e trabalho na Colônia**. CD ROM. Navegando na História da Educação Brasileira. Unicamp - HISTEDBR, julho 2006.
- \_\_\_\_\_. **Nasce a Nação. Roland Corbisier, o nacionalismo e a teoria da cultura brasileira**. Campinas, SP: 1993. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Unicamp.
- \_\_\_\_\_. **Institucionalização das Instituições Escolares: final do Império e Primeira República no Brasil**. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura [et al], [orgs]. **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007
- CMU – Centro de Memória da Unicamp. **Relatório – Memorial Escola Profissional Dom Bosco em Poços de Caldas**. (Mimeo). Poços de Caldas, 2003.
- CUNHA, Luis Antônio; GÓES, Moacir de. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 4ª ed., 1987.

CUNHA, Luis Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Ed. UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Ed. UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000a.

\_\_\_\_\_. **O Ensino Profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2. ed., 2005.

DECCA, Edgar Salvadori de. **Narrativa e história**. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. & SANFELICE, J. L. *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 1998.

DOM BOSCO, Escola Profissional - Poços de Caldas – 30 anos. **Edição comemorativa dos 30 anos da escola**. Poços de Caldas: Gráfica Dom Bosco, 1976.

\_\_\_\_\_. **Breve Histórico (Fundação de Assistência ao Menor – FAM)**. Poços de Caldas – Minas Gerais. (s/d) (mimeo)

\_\_\_\_\_. **Site da Instituição**. <http://www.escoladombosco.com.br/>. Acesso em: 14/05/2006.

DOM BOSCO, Escola Profissional. Site da Escola profissional Dom Bosco. Poços de Caldas. <http://www.escoladombosco.com.br>.

ENGELS, Friedrich. **A situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra (1845)** (digitalizado)

\_\_\_\_\_. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. São Paulo: Centauro, 2002.

FAM – Escola Profissional Dom Bosco. **Escola Profissional Dom Bosco: Escola Dinâmica Seara da Providência**. Poços de Caldas – MG: Gráfica Dom Bosco, 1991.

FENLEY, H. F. P. **Reflexões sobre as mudanças curriculares do curso de pedagogia do Unisal – Americana**. Março 2005. Revista HISTEDBR, On line. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>. Acesso em: 26/junho/2005

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986. 5 v.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O Trabalho como princípio educativo no processo de educação integral de trabalhadores. IN, COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (org) et. Alli. **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: CUT, 2005.

- GALLINDO, Jussara. **Entre a Filantropia e a Transformação Social: A construção de propostas de educação não-formal por instituições religiosas.** Campinas, SP, 2004. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, UNICAMP.
- GENTILINI, João Augusto. **Escola Profissional Dom Bosco – 50 anos.** Poços de Caldas: Gráfica Dom Bosco, 1996.
- GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere – vol. 2.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 3ª ed., Trad Carlos Nelson Coutinho, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere – vol. 4.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 3ª ed., Trad Carlos Nelson Coutinho, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 9ª ed., Trad Carlos Nelson Coutinho, 1995.
- HOBBSBAWM, Eric. **Sobre História.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- IANNI, Octavio. **O colapso do populismo no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- IGNÁCIO, Paulo César de Souza. **Da Educação Tecnológica à Formação Profissional: A Reforma do Ensino Técnico em questão.** Niterói: UFF - Universidade Federal Fluminense. Dissertação de Mestrado, 2000.
- ISAÚ, Manoel. **Liceu Coração de Jesus: Cem anos de uma escola numa cidade dinâmica e em transformação.** São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Luz e Sombras: internatos no Brasil.** São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 2000.
- KONDER, Leandro. **O que é dialética** São Paulo: Brasiliense, 2004 – Coleção Primeiros Passos; 23.
- KOZIK, Karel. **Dialética do concreto.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LEUDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko vida e obra – a pedagogia na revolução.** São Paulo: Expressão Popular, 2002.
- LOMBARDI, José Claudinei (mimeo). **Concepção Materialista Dialética da História.** 2005
- LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e Educação: debates contemporâneos.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- \_\_\_\_\_. et al (org). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR. 2002.

MACHADO, Lucília R. S. **Politécnica, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. **Educação e Divisão Social do Trabalho**: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

MAKARENKO, Anton. **Metodologia para a organização do processo educativo**. IN, LEUDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko vida e obra – a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 8ed. 2000.

MARCÍLIO, Maria Luíza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. **in**: FREITAS, Marcos Cezar de. (org). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

MARX, Karl. **Crítica do programa de Gotha**. tradução de Alberto Saraiva. - Porto : Portucalence , 1971.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo, Abril Cultural, 1985.

\_\_\_\_\_. **O Capital: crítica da economia política: livro I, vol.2: o processo de produção do capital. Capítulo XXIV – A Chamada Acumulação Primitiva**. São Paulo: Difel, 1982 pp. 828-883.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas. 1982, 3ª edição.

\_\_\_\_\_. **Textos Sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MEDEIROS, Ruy Hermann de Araújo. **Arquivos escolares – Breve introdução a seu conhecimento**. Revista HISTEDBR on line, nº14 junho 2004,. Disponível em [www.histedbr.fae.unicamp.br/rev14.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/rev14.htm), Acesso em: junho de 2007.

MEGALE, Nilza Botelho. **Memórias históricas de Poços de Caldas**. Poços de Caldas., MG: Sul Minas. 2. ed. ver. e ampliada. 2002.

MEMORIAL Pe. CARLOS. **Arquivos Históricos – Documentos textuais**. Grupo Padre Carlos – Série, Produção intelectual.

\_\_\_\_\_. **Arquivos Históricos – Documentos textuais**. Grupo Fundação – Série Escola. Convênios.

MEMORIAL Pe. CARLOS. **Arquivos Históricos – Documentos textuais**. Grupo Fundação – Série Escola. Artes Industriais.

\_\_\_\_\_. **Arquivos Históricos – Documentos textuais**. Grupo Fundação – Série Escola. Ginásio Industrial.

\_\_\_\_\_. **Arquivos Históricos – Documentos textuais**. Grupo Fundação – Série Escola. Cursos Técnicos.

\_\_\_\_\_. **Arquivos Históricos – Documentos textuais**. Grupo Fundação – Série Escola. Regimentos.

MEMORIAL Pe. CARLOS. **Arquivos Históricos – Documentos textuais**. Grupo Padre Carlos – Série Produção Intelectual.

MEMORIAL Pe. CARLOS. **Arquivos Históricos – Documentos textuais** GRUPO Fundação, SÉRIE - FAM/Serviço Social.

MESGRAVIS, Laima, **Assistência à infância desamparada e a Santa Casa de São Paulo: a roda dos expostos no séc. XIX**. **Revista de História**, SP. Nº. 52. pp. 167-187, julho, 1975.

MIGUEL, Maria E. B. **Os arquivos e fontes como conhecimento da história da instituições escolares**. In - NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (et al.), (orgs). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007

MOREIRA SALES, Fundação. **Memórias de Poços de Caldas**. Poços de Caldas: 1996.

MOURÃO, Mário. **Poços de Caldas – Síntese Histórico-Social**. São Paulo, Oficinas Saraiva S/A., 2ª ed. 1952

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, Rio de Janeiro – Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

\_\_\_\_\_. **A Reforma e o Ensino**. São Paulo, EDART, 1973.

HENRIQUE NETO. Mons. Carlos. **Relatório de Estágio Supervisionado de Administração Escolar 1º e 2º graus**. Poços de Caldas – MG: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Autarquia Municipal. 1977.

NORONHA, Olinda Maria. **Historiografia das Instituições Escolares: contribuição**. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (et al.), (orgs). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007

\_\_\_\_\_. **Ideologia, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

- \_\_\_\_\_. A Sociedade Urbano-Industrial e Desafio da Constituição do ensino Popular (1910-1990) In XAVIER, Maria Elizabete; et ali. **História da Educação: A Escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Da avaliação escolar à Avaliação pelo mercado: Sentidos Históricos e reflexões para a Prática.** In Lombardi, J. C. (org), Temas de Pesquisa em Educação. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR/UNC, 2003.
- \_\_\_\_\_. **História da Educação: sobre a origem do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro.** Campinas, SP: Editora Alínea, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2ª edição, 2006.
- PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar. **A Universidade nos paradigmas da Modernidade e da Pós-Modernidade.** Lombardi, J. C. (org). Temas de Pesquisa em Educação. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR/UNC, 2003.
- PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. **Concepções teóricas na pesquisa em Educação.** In Lombardi, J. C. (org), Globalização, pós-modernidade e educação. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR/UNC, 2001.
- PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 1ª ed., 2000.
- PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes.** São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1985.
- RAGAZZINI, Dario. **Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação.** Trad. Vieira, Carlos Eduardo. In **Educar**, nº 18,. Curitiba: Editora da UFPR. pp 13-28. julho a dezembro de 2001.
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 16ª ed. revis. e ampl. 2000.
- \_\_\_\_\_. A Sociedade Urbano-Industrial e Desafio da Constituição do ensino Popular (1910-1990): A Luta pela Ampliação de oportunidades Escolares (1910-1960). In XAVIER, Maria Elizabete; et ali. **História da Educação: A Escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 15º edição, 1993.
- SANFELICE, José Luís. **História das Instituições Escolares.** In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (et al.), (orgs). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG,. 2007

- \_\_\_\_\_. **Dialética e Pesquisa em Educação.** In SAVIANI, LOMBARDI (Orgs). **Marxismo e Educação.** Debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados / HISTEDBR, 2005
- \_\_\_\_\_. **Estado e Política Educacional.** In Lombardi, J. C. (org). **Temas de Pesquisa em Educação.** Campinas: Autores Associados/HISTEDBR/UNC, 2003.
- \_\_\_\_\_. **História das instituições escolares e gestores educacionais** In, BITTENCOURT, A. B.; Oliveira Jr., W. M.; **Estudo Pensamento e Criação.** Campinas-SP: Graf. FE, Livro II, 2005b.
- SANTOS, Jaílson Alves dos. **A trajetória da educação profissional.** In LOPES, M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs). **500 Anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 3ª ed., 2003.
- SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil: O Papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino.** São Paulo: Cortez, Autores Associados. 1988
- SAVIANI, Dermeval. **O Trabalho Como Princípio Educativo Frente Às Novas Tecnologias.** IN FERRETI, J. C.;(org) et. Al. **Tecnologias Trabalho e Educação: Um debate multidisciplinar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 8ª ed., 1994.
- \_\_\_\_\_. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 4. ed., 1998.
- \_\_\_\_\_. **Instituições escolares no Brasil: Conceito e reconstrução histórica.** In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (et al.), (orgs). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG. 2007
- \_\_\_\_\_. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos.** 29º reunião ANPED. Caxambu- MG: outubro, 2006.
- VIDAL, Diana G. **Por Uma Ampliação da Noção de Documento Escolar.** In NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (et al.), (orgs). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.
- VILELLA, Heloísa de O. S. **O Mestre-Escola E A Professora.** In LOPES, M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs). **500 Anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 3ª ed, 2003.
- WEFFORT, Francisco. **O populismo na política brasileira.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- WILLIAMS, Don. (coord.). **Memorial da Companhia Geral de Minas: seus 65 anos (1935-2000) e apontamentos da história da mineração no planalto de Poços de Caldas.** Poços de Caldas: ALCOA, 2001.

WILLIAMS, Don. **Memorial da Alcoa em Poços de Caldas**. Poços de Caldas: Alcoa Alumínio, 2005.

XAVIER, Maria Elizabete. S. P.. **Poder Político e educação de Elite**. São Paulo: Cortez Editora - Autores Associados, 1980.

XAVIER, Maria Elizabete; et ali. **História da Educação: A Escola no Brasil – A Sociedade Agroexportadora e a Constituição do Ensino**. São Paulo: FTD, 1994.