

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

UNICAMP

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO BIBLIOTECA CENTRAL

SEÇÃO CIRCULANTE

Formação do trabalhador e ensino profissional:

A Escola Profissional Masculina de Rio Claro

PAULO CELSO COSTA GONÇALVES

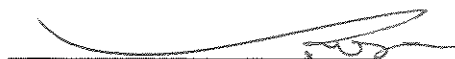
Professora Doutora Maria Inês Rosa

(orientadora)

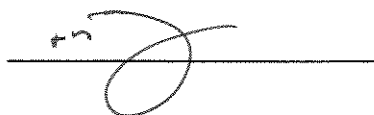
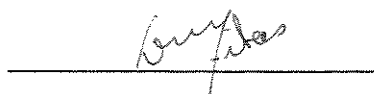
Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de mestrado defendida por Paulo Celso Costa Gonçalves e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: *Campinas* 08/02/2001

Orientadora:



Comissão Julgadora:



2001

i

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	TIUNICAMP
	G586f
V.	
TOMBO BC/	44663
PROC.	16-392101
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREC.º	R\$ 11,00
DATA	13/06/01
N.º CPD	

CM00156334-1

CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

G586f

Gonçalves, Paulo Celso Costa.

Formação do trabalhador e ensino profissional : a escola profissional masculina de Rio Claro. / Paulo Celso Costa Gonçalves. – Campinas, SP : [s.n.], 2001.

Orientador : Maria Inês Rosa.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Trabalho. 2. Educação. 3. Ensino profissional - Rio Claro. 4. Ensino técnico - Rio Claro. I. Rosa, Maria Inês. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

RESUMO

A formação profissional, no modo de produção capitalista, ocorre de forma organizada e institucionalizada em estabelecimentos denominados escolas profissionais. Estas, inicialmente escolas de artes e ofícios, organizadas como “oficinas-escolas”, nas quais a aprendizagem se dava juntamente com a produção, transformam-se em escolas técnicas, e nestas a aprendizagem ocorre completamente separada do espaço da produção. Para tanto, a escola profissional passa por um processo de racionalização de seu funcionamento. Através de regulamentação organiza-se um sistema de ensino profissional em níveis hierarquizados, adota-se uma metodologia de ensino que visa a rápida qualificação do trabalhador e abre-se espaço no currículo das escolas profissionais para as disciplinas de formação geral com o objetivo de disciplinar a própria formação profissional enquadrando-a nos padrões dos sistemas escolares. A Escola Profissional Masculina de Rio Claro, que iniciou as suas atividades em 1920, teve a sua trajetória marcada pelo processo de mudança de configuração do ensino profissional que ocorreu no sentido de fazer com que deixasse de ter como horizonte a escola de artes e ofícios para assumir uma configuração de escola técnica.

ABSTRACT

In the capitalist ways of production the constitution of professional workmanship is carried out by organized institutions which are named professional schools. Initially these schools were organized in a pattern of art and craft workshop-schools where learning and production were wholly interconnected, but afterwards they have changed into technical schools where learning occurred totally disconnected from the production space. On this process professional schools have rationalized their system of functioning: by means of regulation a professional teaching system is organized upon hierarchy levels; a teaching methodology is adopted aiming at speeding the process of workers qualification and an inclusion of general subject matters in the curriculum is carried out in order to fit professional teaching into the regular school system patterns. The professional school for boys in Rio Claro, which began its activities in 1920, presents the features of this re-configuration process which changed that art and craft workschool into the one of a technical school.

“Entre as mais interessantes perguntas não respondidas de nosso tempo está a que indaga quais características estruturais fazem as criações de uma determinada pessoa sobreviverem ao processo de seleção de uma série de gerações, sendo gradualmente absorvidas no padrão das obras de arte socialmente aceitas, enquanto as de outras pessoas caem no mundo sombrio das obras esquecidas”
(Norbert ELIAS. *Mozart, sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995, p. 52)

À Jane Eyre
Ao George

AGRADECIMENTOS

Este trabalho surgiu, enquanto projeto de pesquisa, de uma investigação que fiz quando aluno do curso de graduação em Pedagogia na Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Rio Claro. Investigação que teve como ponto de partida o interesse pessoal pelo tema do ensino profissional uma vez que fui professor numa escola técnica durante nove anos. Entretanto, o incentivo para iniciar tal trabalho foi fundamental. Por isso não poderia deixar de lembrar e agradecer à professora Maria Aparecida Segato Muranaka, do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Unesp de Rio Claro por ter, além de orientado a pesquisa inicial, ter incentivado a continuidade da mesma e o meu ingresso no Programa de Pós-Graduação. Também deixo o meu agradecimento ao professor Álvaro Tenca, também do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Unesp de Rio Claro pelo incentivo, pelas várias indicações de leitura e sugestões.

No Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) encontrei, também, um ambiente propício ao bom desenvolvimento do trabalho. Agradeço, então, especialmente à professora Maria Inês Rosa, minha orientadora neste trabalho, pela condução segura, pela sensibilidade e incentivo. Este trabalho tem, seguramente, a sua marca.

À professora Dagmar M. L. Zibas, da Fundação Carlos Chagas, e ao professor Newton Antonio Paciulli Bryan, da Faculdade de Educação da Unicamp, que compuseram a banca de avaliação do exame de qualificação, pois as questões levantadas e os pontos apontados no texto apresentado muito contribuíram para que pudesse explorar novos aspectos, avançar e concluir este trabalho.

À professora Ediógenes Aragão, da Faculdade de Educação da Unicamp, pela colaboração e indicações de leituras feitas na disciplina História da Educação Brasileira e na Atividade Programada de Pesquisa em Mestrado.

Aos meus colegas pós-graduandos, componentes do Grupo de Estudos

Multidisciplinar Trabalho, Cultura e Educação (GEMTCE), da Faculdade de Educação da Unicamp, Áurea, Raquel, Remi, M. de Lourdes, Jurema, Edna e Kimi, esta última que fez parte deste grupo até 1999, pelas sugestões apresentadas em discussões de textos preliminares à este trabalho.

Ao meu amigo Marcelo Fonseca Teixeira, com quem, como os antigos artesãos dividi momentos singulares de trabalho e de aprendizagem, no Método Vestibulares, agradeço pela valiosa colaboração na digitalização e edição das imagens que estão reproduzidas neste trabalho. À Ana Lúcia Campos Almeida, pela ajuda.

Aos funcionários do Arquivo Público e Histórico do Município de Rio Claro “Oscar de Arruda Penteado” e do Museu Histórico e Pedagógico “Amador Bueno da Veiga”, também de Rio Claro, pela atenção dispensada e ajuda na localização de valiosos documentos e fontes de pesquisa.

À diretoria e funcionários da Escola Técnica Estadual “Professor Armando Bayeux da Silva”, de Rio Claro, que sempre me deram total liberdade para trabalhar em suas dependências.

Aos senhores José Giovanini e Victorio Giovanini, ex-alunos da Escola Profissional Masculina de Rio Claro, que, com muita simpatia, concederam depoimentos sobre escola.

Registro também o agradecimento à CAPES, pela bolsa de estudos concedida nos anos de 1999 e 2000.

Finalmente, tenho de agradecer à minha querida Jane Eyre. Ela que esteve presente desde o início e sabe, como ninguém o valor deste trabalho. Não encontro palavras para exprimir o meu sentimento. Agradeço à Jane Eyre, simplesmente, pelo que é.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – TENDÊNCIAS DO ENSINO PROFISSIONAL	
1.1. Um estudo exploratório a respeito dos termos utilizados	19
1.2. Apresentando o ensino profissional através de tendências	27
1.3. O assistencialismo	30
1.4. A escola de artes e ofícios	
1.4.1. Aprendizagem no trabalho	42
1.4.2. A proposta de uma escola profissional	48
1.4.3. O ensino profissional de tendência artes e ofícios no Brasil	
1.4.3.1. As origens	51
1.4.3.2. O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo	55
1.5. A Escola Técnico-Profissional	
1.5.1. Características gerais da Escola Técnico-Profissional	61
1.5.2. A racionalização do ensino profissional	74
CAPÍTULO 2 – RIO CLARO E A ESCOLA PROFISSIONAL	
2.1. A economia em Rio Claro no final do século XIX e início do século XX	85
2.2. O poder político em Rio Claro na Primeira República	87
2.3. A tentativa de expansão do ensino em Rio Claro: a campanha pela Escola Normal e o funcionamento da Escola de Farmácia e Odontologia	90
2.4. A criação da Escola Profissional Masculina de Rio Claro	101
2.5. A Escola Profissional Masculina de Rio Claro em funcionamento	

CAPÍTULO 3 – A RACIONALIZAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL EM SÃO PAULO	
3.1. O ensino profissional em São Paulo: da escola de artes e ofícios para a escola técnico-profissional	129
3.2. As escolas profissionais paulistas	136
3.3. A racionalização do ensino profissional em São Paulo	
3.3.1. Antecedentes da reforma de 1933	143
3.3.2. O ensino profissional no Código de Educação do Estado de São Paulo	148
3.4. A racionalização do trabalho no Brasil – anos 20 e 30	152
3.5. As escolas profissionais de São Paulo e a racionalização do trabalho	155
3.6. A constituição de um modelo taylorista de qualificação profissional	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	177

INTRODUÇÃO

Foi no final da primeira e início da segunda década século XX que tanto o Governo Federal quanto o Governo do Estado de São Paulo passaram a oferecer o ensino profissional em escolas regulares. Em 1909, o Governo Federal criou 19 estabelecimentos destinados ao “ensino profissional primário gratuito” de jovens do sexo masculino com idade entre 10 e 13 anos, tendo como objetivo “formar operários e contra-mestres”¹. Esses estabelecimentos receberam o nome de Escolas de Aprendizes Artífices e foram instalados nas capitais dos estados. Apesar dos problemas iniciais, essas escolas representam a primeira ação concreta, em escala mais ampla, do Estado, no sentido de oferecer o ensino profissional. Em 1911, o Governo de São Paulo fundou as suas duas primeiras Escolas Profissionais, ambas na capital do estado, sendo uma delas masculina e outra feminina². Essas duas importantes intervenções estatais podem ser consideradas a origem das redes de ensino profissional, mantidas diretamente pelo Estado, no Brasil. As Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas, depois, em Escolas Técnicas Federais, sendo que algumas são, hoje, Centros Federais de Educação Tecnológica. As Escolas Profissionais Paulistas tiveram o seu número aumentado com a abertura de várias outras escolas e mantiveram-se sob o controle administrativo da Secretaria da Educação do Estado. Desde de 1994, essas escolas fazem parte do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

¹Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909, *apud* Celso Suckow da FONSECA. *História do ensino industrial no Brasil*. 1961, p. 163-164, v. 1.

²Estas duas escolas funcionaram, quando da sua fundação no Bairro do Brás, na época um bairro habitado por operários imigrantes. Funcionando até hoje, atualmente elas pertencem a rede de Escolas Técnicas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, sendo denominadas Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas e Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, respectivamente. Em 1913, foram fundadas as escolas profissionais nas cidades de Amparo e de Jacarei. Esta última, no entanto, não chegou a funcionar.

Em 1920, começou a funcionar a Escola Profissional Masculina de Rio Claro³. Terceira escola profissional fundada pelo Governo do Estado de São Paulo, sendo a segunda a funcionar no interior, a escola de Rio Claro surgiu num momento em que se desenvolvia um processo de afirmação do ensino profissional como um segmento dentro do sistema de educação pública.

Alguns fatores concorriam para o reconhecimento do ensino profissional, mas consideramos que o mais importante deles era a valorização da formação do operariado. Com isso, o ensino profissional passava a fazer parte do sistema escolar. Essa inserção, porém, encaminhava-se em meio a um debate sobre qual deveria ser o modelo de ensino profissional a ser implantado. A racionalização do trabalho foi a orientadora das diferentes propostas de organização do ensino profissional, de forma que, ao longo do período que vai dos anos 10 aos anos 40 do século XX, essa modalidade de ensino foi se estruturando de maneira a dar formação que atendesse à organização taylorista do trabalho na indústria. Além disso, a urbanização e a industrialização – a vida em concentrações urbanas e o trabalho industrial – justificavam uma formação no sentido amplo, considerando tanto o conhecimento sobre o trabalho como a formação moral do indivíduo⁴.

O debate sobre qual o ensino profissional a ser implantado envolvia, também, a questão do papel do Estado na regulamentação do ensino profissional, bem como a sua própria organização. O empresariado paulista, por exemplo, fez experiências de

³A Escola Profissional Masculina de Rio Claro, atualmente, também faz parte da rede de Escolas Técnicas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e tem o nome de Escola Técnica Estadual Professor Armando Bayeux da Silva.

⁴Cf. Emile DURKHEIM, *Educação e Sociologia*, p. 40-45. O autor citado analisa a ação moralizadora do sistema de ensino, através de suas funções homogeneizadora e diferenciadora, no contexto das mudanças sociais, econômicas e políticas postas pela configuração da sociedade capitalista. Funções estas que, a nosso ver, este sistema efetua até hoje mesmo que sob novas configurações, como pode-se depreender na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), direcionada que está pelas exigências da produção do sistema econômico capitalista, reorganizando-se não mais sob o governo do trabalho taylorista. Assim, temos, na atualidade, uma ênfase, dada pelo próprio código legal, à formação estritamente direcionada ao atendimento das exigências da (re)produção do sistema econômico capitalista.

organização do ensino profissional que foram determinantes para a estruturação deste ramo do ensino. Isto pode ser apreendido da análise da trajetória que vai da criação da Escola de Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, em 1924, passando pelos cursos de formação de ferroviários e chegando, finalmente, à estrutura do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942⁵.

A “razão particular” dos grandes empresários industriais, marcada pela organização taylorista do trabalho, determinou como deveria ser o ensino profissional a partir da legislação colocada em vigor, por meio de decretos-lei, no ano de 1942, portanto, em plena ditadura do Estado Novo. As obrigações ficaram divididas entre o empresariado e o Estado. Ao primeiro caberia a chamada “aprendizagem industrial” – a formação rápida de operários especializados –, ao segundo caberia a formação dos “técnicos” – os trabalhadores do quadro intermediário entre a administração e o operário nas fábricas, organizadas segundo a racionalização do trabalho proposta por Frederick Winslow Taylor. A formação dos técnicos, trabalhadores com maior qualificação, era mais longa e custaria mais caro, ficando no âmbito do Estado, sendo feita em escolas – Escolas Técnicas – que formavam uma rede articulada com o sistema de ensino formal. Neste sentido, estas escolas passavam a ser instituições de ensino de nível secundário. A aprendizagem industrial ficou exclusivamente sob o controle dos empresários, através da Confederação Nacional da Indústria. Foi, então, criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). As escolas do SENAI, diferentemente das Escolas Técnicas, não se articulavam com o sistema de ensino formal, constituindo-se num sistema de ensino independente.

Ao longo dos anos 20 e, principalmente, a partir dos anos 30, as idéias de racionalização dominaram a orientação do ensino profissional de forma que apontavam dois tipos de escola profissional para formar trabalhadores para a indústria organizada de acordo com os preceitos da organização “científica” do trabalho. Tem-se, então, a escola

⁵Sobre esse processo que leva à criação do SENAI, vide Newton A. P. BRYAN. *Educação e processo de trabalho: contribuição ao estudo da formação da força de trabalho no Brasil*. 1988.

de aprendizagem industrial, para a formação do operário qualificado – que acabou sendo assumida exclusivamente pelo SENAI –, e a escola técnica para formar os trabalhadores do quadro intermediário entre o operariado e a administração das fábricas.

A Escola Profissional de Rio Claro, criada em meio ao debate sobre como deveria ser o ensino profissional no Brasil, organizou-se entre duas tendências. De um lado, o ensino das artes e ofícios e, do outro, o ensino técnico racionalizado. A primeira, pela formação integral, adestramento rigoroso das mãos e difusão de regras morais e de conduta, visava preparar o artífice, isto é, aquele que domina um conjunto de habilidades para trabalhar um determinado material⁶; a outra, pela planificação e controle sobre o processo de trabalho, especialmente os tempos e movimentos, visa formar o técnico. Nesse contexto, a Escola Profissional de Rio Claro passou por uma difícil transição. Criada para ser uma escola de artes e ofícios não conseguiu se organizar como uma escola técnica. Seu corpo de mestres, suas máquinas e instalações não se adaptaram às novas exigências e, estes últimos, sofrem um envelhecimento acelerado, o que resulta na decadência da escola. Os dois “modelos” de ensino profissional pelos quais se organizou a Escola Profissional de Rio Claro, apresentam, contudo, na formação estrita para o trabalho, um objetivo comum: o de inculcar e incutir a disciplina.

Em novembro de 1922, a Escola Profissional Masculina de Rio Claro, que funcionava regularmente pelo segundo ano consecutivo, realizava a exposição anual de trabalhos. A instituição passava ainda pelos seus primeiros anos mas, o número de alunos matriculados e a própria exposição demonstravam que a sua implantação estava consolidada.

A exposição era um momento em que a escola tornava-se visível para a sociedade.

⁶Os enciclopedistas adotando, em parte, a divisão das ciências proposta por Francis Bacon, classificaram as artes, ofícios e manufaturas, dentro da História Natural, como “uso da natureza”. Nesse sentido, os diferentes ofícios eram classificados como “trabalhos e usos” – por exemplo, o ofício de Ferreiro era um dos “trabalhos e usos do ferro”; o ofício de Espelheiro era um dos “trabalhos e usos do vidro”; o ofício de Curtidor um dos “trabalhos e usos das peles”. Portanto, os ofícios estavam classificados a partir dos materiais que se empregavam (Diderot, D’Alembert. *Enciclopédia*. p. 127-129, mais o quadro “Sistema Figurado dos Conhecimentos Humanos”, que se encontra entre as páginas 134 e 135 da referida edição).

Os trabalhos expostos ao olhar do público apresentavam não apenas produtos confeccionados pelos alunos que, pelo bom acabamento, manifestavam o trabalho bem feito. Não só obras que testemunhavam, quer nas peças isoladas ou nos conjuntos fabricados, o bom andamento da aprendizagem profissional, mas que presentificavam o disciplinamento de seus realizadores, com suas “mãos hábeis”, *educados* pela escola.

“Esta casa tem por fim a educação do operário, a formação do artista.

Daqui devem sair oficiais instruídos, competentes, capazes de introduzir novos métodos e novos processos em nossas indústrias e de melhorar e aperfeiçoar a produção de nossas fábricas e usinas.

Daqui devem partir homens práticos, homens de ação, homens do trabalho, afeitos à disciplina e à ordem, amantes da paz e do progresso, e todos animados do mais puro patriotismo e dos mais nobres sentimentos de solidariedade humana e não movidos pelo apaixonado e exaltado espírito de classe que gera os revoltados e demolidores.

Esta é uma casa de instrução e de trabalho, de estudo e de atividade, onde se irmanam em íntima camaradagem o livro e o malho, a pena e o compasso, a ciência e a arte.

É a escola do povo. *Ela acolhe em seu seio os filhos do povo saídos da escola primária e procura fazer deles homens úteis à sociedade e à pátria.*

Dá-lhes uma arte, dá-lhes um ofício; ensina-lhes um meio de ganharem a vida, de se livrarem das agruras da miséria e de cooperarem com suas habilitações para o bem da coletividade.

Tira-os da rua, afasta-os das más companhias, salva-os da ociosidade, origem de todos os vícios, e condu-los (*sic*) pelo caminho do bem, do dever, da honra e da dignidade, *dando-lhes hábitos de trabalho, de ordem e de economia na vida*⁷.

Depreende-se, pois, no discurso construído sobre a formação para o trabalho a inculcação da disciplina, nas palavras de Durkheim, da moralização do indivíduo, com vistas à adaptar-se às exigências econômicas e políticas da ordem social vigente. Para tanto, os alunos submetidos ao sistema de ensino chamado *integral*, executavam uma série de exercícios nos quais praticavam operações consideradas básicas. Depois disso, passavam a acompanhar o mestre na execução de trabalhos, inicialmente produzindo peças pequenas e, depois, as maiores – as grandes obras. Todas estas peças tinham em

⁷Armando Bayeux da SILVA. Escola Profissional de Rio Claro. *O Alpha*, 25 de novembro de 1922, p. 1 (os grifos são nossos).

comum o fato de serem “vendáveis”, ou seja, eram objetos de uso para os mais diferentes fins – de um cabo de martelo até a mobília completa de quarto; de uma grelha para ralo a um portão ornamentado, chegando até um pequeno torno mecânico.

Além disso, as mensagens e imagens compunham um conjunto de elementos visuais que faziam lembrar os aspectos nobres do trabalho e a disciplina a ser seguida dentro da Escola Profissional. Assim, nas salas de aula e oficinas podia-se ler, em letreiros pintados no alto das paredes, acima dos quadros negros: “Silêncio, respeito e atenção” ou “Asseio, ordem e economia”⁸.

O mais significativo desses elementos visuais que compõem o sistema de difusão da disciplina talvez seja o quadro pintado no corredor de entrada do prédio da Escola Profissional de Rio Claro. O quadro é de autoria de Carlos Hadler, mestre de pintura da Escola Profissional, contratado no mesmo ano em que a escola foi inaugurada. Trata-se da cena de um jovem operário em atitude de saudação (vide reprodução do referido quadro na figura 1, página 15 deste trabalho). Podemos distinguir três planos. No primeiro, na parte inferior do lado direito do quadro, há instrumentos de trabalho (compasso, esquadro, palheta e pincéis) e produtos do trabalho (roda dentada e uma escultura) dispostos entre flores e frutos. Completam essa composição iluminada e colorida, duas borboletas azuis, dando um tom delicado nessa parte da cena. Ainda no primeiro plano, na parte inferior do lado esquerdo, há uma região escura, na sombra, na qual surgem galhos retorcidos e sem folhas – poderiam estar secos e, até mesmo, terem espinhos. Esse lado, o esquerdo, escuro, se opõe ao lado direito do quadro, formando antíteses: sombra-luz, galhos secos-flores e frutas.

É desse lado escuro que surge o segundo plano: o jovem operário e seus instrumentos de trabalho. As calças pretas e o negro da base da bigorna saem da região de sombra, do meio dos galhos secos e ganham definição. Ocupando o centro do quadro, ligeiramente afastado da linha mediana vertical e dominando maior parte da cena,

⁸Vide figura 2, na página 17 deste trabalho. A mesma fotografia foi publicada no Anuário do Ensino do Estado de São Paulo (ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO – 1923, p. 23.)

encontra-se a figura de um jovem, adolescente, quase uma criança. Suas vestes são aquelas que, nos anos 20, permitiam identificá-lo como um trabalhador, operário – calça comprida preta e camiseta branca sem mangas. Um cinto de couro amarra as calças deixando pontas que indicam uma indumentária de acabamento precário e, talvez, o uso de roupas cortadas para um tipo físico maior do que o do personagem retratado, como parece ser o caso da camiseta. Os pés não aparecem e podemos imaginar, até, que estão descalços. O garoto está de costas, não há rosto, é possível distinguir apenas uma parte do perfil – um operário sem rosto, como tantos outros.

Entretanto, os elementos se compõem no sentido de enobrecer a figura do jovem operário. Ele olha para o horizonte, na mão esquerda segura o cabo do malho (o grande martelo com o qual o ferreiro forja o ferro), enquanto este se apóia na bigorna. A mão está oculta atrás do corpo mas é possível notar que a forma como segura o malho evoca a intimidade com a ferramenta: inclina o cabo e traz a extremidade do mesmo para junto do tronco. Do outro lado, o braço direito estendido e ligeiramente suspenso – o que faz com que o corpo se curve para trás – segura na mão o boné. É uma atitude de saudação, porém muito mais que isto: um sinal de reverência a algo que se encontra a sua frente, no horizonte. Finalmente, no último plano, no alto, à direita, está o Sol, radiante, ponto de partida de toda a luz do quadro. O Sol no horizonte, situado no ponto de fuga da perspectiva, está no ponto para o qual os olhos são conduzidos pelo olhar do personagem do quadro e pela própria orientação da perspectiva. Dentro do Sol destaca-se, como que irradiando do mesmo, a inscrição em latim *Pax et Labor*.

Completa-se, então a cena: o jovem operário, segurando firmemente a sua ferramenta, saudando algo que estava por vir, o nascimento de um mundo novo, admirável, sem conflitos, de paz e de trabalho.

A cena idílica mostra a resolução de dois conflitos: o do conflito social por um caminho que leva à paz pelo trabalho, caminho esse a ser seguido pela juventude, e a ausência do conflito entre os interesses da indústria e do setor agrário pela mistura no mesmo plano de frutos e obras dos artífices.

Os instrumentos de trabalho retratados: esquadro palheta e pincel, compasso, uma

escultura, uma roda dentada, a bigorna e o malho, produtos do trabalho humano, estão lá para indicar os ofícios. Ocupam, contudo, posição de destaque a bigorna e o malho, os quais remetem ao ofício de ferreiro: dar forma ao ferro através do calor e da força. Os ferreiros, no passado, dominavam todas as etapas da produção das peças de ferro, desde a produção do metal até a moldagem dos produtos e, principalmente, o controle da resistência mecânica e dureza do material. O fogo da forja e a percussão do malho sobre a massa quente apoiada na bigorna operavam uma transformação qualitativa do material que, de minério se transformava no metal mais resistente. Desse valor decorria uma representação positiva da atividade ou seja, um engrandecimento do ofício.

É significativo o valor atribuído à arte de produzir o ferro e moldar, a partir dele, ferramentas e instrumentos em geral. Valor este que vem de milênios. Para se ter uma idéia disto, basta lembrar que, na mitologia grega, havia o deus ferreiro, ou o deus do fogo e dos instrumentos nele forjados, era Hefesto, filho de Zeus e de Hera. Hefesto teria uma forja no próprio Olimpo, gozando de prestígio em função da força extraordinária de seus braços e da perícia e habilidade no trabalho. Entretanto, o deus ferreiro era feio e mau caráter⁹. A descrição desse ser mitológico sugere como a relação com o trabalho manual é contraditória. De um lado, a impossibilidade de negar a importância do trabalho, especialmente o trabalho que produz valores de uso, que transforma a natureza e a coloca sob controle do ser humano – como são, de maneira emblemática, todas as atividades reunidas sob o nome de metalurgia –, de outro, a desqualificação daquele que trabalha pela negação da condição humana do mesmo.

É preciso lembrar, ainda, o caráter simbólico do fogo e da força física como elementos do poder de criação do ser humano. O fogo era considerado o elemento que abria a possibilidade do próprio desenvolvimento das artes. Mais uma vez, a mitologia grega nos trás elementos valiosos para a interpretação e, nesse sentido, o mito de Prometeu é significativo. O ser mitológico teria ensinado aos mortais como fazer e dominar o fogo, que era um segredo mantido pelos deuses. A entrega do fogo aos

⁹Robert GRAVES. *Os mitos gregos*. v. 1, p. 81-83.

homens abriria a possibilidade do domínio da natureza. Prometeu foi punido por Zeus e, o terrível castigo a que foi submetido é relatado na tragédia *Prometeu acorrentado*, de Ésquilo. Uma passagem desta nos inspira a mostrar a importância da arte de moldar o ferro a quente – o forjamento. Prometeu, sofrendo o suplício que lhe foi imposto, acorrentado a uma rocha, revela às Oceanides quais eram os motivos para o castigo. Afirma que dera o fogo aos homens e, então, justifica-se e completa: “Com ele aprenderão a praticar as artes”¹⁰.

É significativa a menção do fogo, neste caso, como o propiciador do aprendizado da prática das “artes” (mecânicas) e não simplesmente como fonte de luz. O interlocutor de Prometeu, no diálogo mencionado, faz menção ao fogo como luz, mas Prometeu fala do fogo como elemento potencializador do engenho humano. A arte de dominar o ferro é a primeira delas¹¹. Essas técnicas, ao longo da história da humanidade, constituíram-se em importantes segredos¹².

O aspecto enobecedor do trabalho do ferreiro, carregado que é de simbolismo, é a fonte de inspiração para a cena retratada no quadro da entrada da Escola Profissional Masculina de Rio Claro. Não se pode deixar de notar que a imagem do quadro, além de transmitir àquele que o observa a idéia de que o trabalho é tanto dignificador do ser humano quanto campo de resolução de conflitos, também remete a uma outra idéia (valor), a da exaltação do trabalho. Talvez seja por tudo isto que no quadro esteja inscrito *Pax et Labor*, isto é, que reinaria no meio de trabalho a harmonia plena na relação capital e trabalho, e que esta seria, de antemão, garantida pela educação no processo de

¹⁰ÉSKUÍLO, *Prometeu acorrentado*. Tradução Mário Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993, p. 27. *Arte*, no caso, tem o sentido de engenho.

¹¹Falamos em dominar o ferro porque pelo fogo é que se obtém o ferro, pode-se conformá-lo e, além disso, transformá-lo qualitativamente, através de tratamentos térmicos, notadamente a têmpera, mudando suas propriedades mecânicas como a resistência e a dureza.

¹²Um segredo estratégico. Há relatos indicando que, em diversas regiões da Europa, nas quais, na Antiguidade produzia-se o ferro, os ferreiros tinham uma das pernas mutiladas. Isto seria feito para impedir que os mesmos não se afastassem de sua aldeia e passassem a servir a outros. Essa prática explicaria o motivo de Hefesto, o deus ferreiro, ser coxo (Robert GRAVES. *Op.cit.* p. 82-83)

formação para o trabalho. Harmonia esta que se estenderia, a partir daí, a todo o espaço social.

* * *

O ponto de partida da pesquisa que resultou no presente trabalho foi a análise da trajetória da Escola Profissional Masculina de Rio Claro no período que vai da sua inauguração, em 1920, até o ano de 1942, ano em que o Governo Federal regulamentou, pela primeira vez, o ensino profissional em nível nacional¹³. Para tanto, foi necessário uma investigação mais profunda sobre a própria constituição do ensino profissional brasileiro e, assim, estabelecer um referencial que permitia situar a Escola Profissional Masculina de Rio Claro dentro de um processo mais amplo de organização desse ramo do ensino.

As fontes de pesquisa foram, basicamente, documentos da própria escola, do Governo do Município de Rio Claro, do Governo do Estado de São Paulo, publicações da Secretaria de Educação e Saúde de São Paulo e jornais. Foram consultados, também, trabalhos que trataram do ensino profissional. As fontes foram encontradas, primeiramente, no arquivo da própria Escola Profissional Masculina de Rio Claro, que atualmente é designada Escola Técnica Estadual Professor Armando Bayeux da Silva e pertence à rede de escolas técnicas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETPS). No referido arquivo foram encontrados documentos da época da inauguração da Escola Profissional. Dentre esses documentos destacamos livros ata, livro de registro de visitas, livros de registro de matrícula e cópias de relatórios anuais enviados à então Diretoria da Instrução Pública do Estado de São Paulo e, depois de 1930, para a Secretaria da Educação e Saúde do Estado de São Paulo¹⁴.

¹³Estamos nos referindo ao Decreto-Lei 4073, de 30 de janeiro de 1942, a chamada “Lei Orgânica do Ensino Industrial”.

¹⁴É importante destacar que os documentos existentes no arquivo da Escola Técnica Estadual Professor Armando Bayeux da Silva são preciosos. Esta preciosidade decorre do fato de serem únicos. Segundo informação obtida no próprio arquivo da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, não existem documentos sobre as escolas paulistas, no período

Documentos da Escola Profissional também foram encontrados no Arquivo Público e Histórico do Município de Rio Claro “Oscar de Arruda Penteados”. Esses documentos pertenciam à Escola Profissional e foram doados, em época desconhecida, ao Arquivo Público. Há, entre eles, cópias dos relatórios anuais de 1920 e 1921, diversos documentos avulsos, fotografias, um álbum de recortes de jornal e exemplares de um jornal interno que foi editado no final da década de 40.

Ainda no Arquivo Público há uma hemeroteca na qual encontramos a coleção do jornal *O Alpha*, diário reconhecido e que circulou em Rio Claro desde o final do século XIX até 1926. O jornal foi uma fonte importante tanto para complementar as informações sobre a criação da Escola Profissional, como para caracterizar a própria cidade no período estudado. Também no Arquivo Público foram consultados documentos do Governo do Município de Rio Claro, especialmente as Atas da Câmara Municipal.

Merecem destaque diversas publicações oficiais que foram consultadas. Nesse conjunto, podem ser relacionados os Anais do Congresso Legislativo de São Paulo de 1918 e os Anuários do Ensino do Estado de São Paulo das décadas de 10 e 20, publicações que encontramos na biblioteca do Museu Histórico Pedagógico “Amador Bueno da Veiga”, de Rio Claro. Outro conjunto importante é formado pelas publicações da Superintendência do Ensino Profissional do Estado de São Paulo que foram encontradas dispersas em bibliotecas de algumas das unidades da Universidade de São Paulo. A Superintendência do Ensino Profissional de São Paulo, que foi criada em 1934, era um órgão vinculado administrativamente à então Secretaria da Educação e Saúde do Estado de São Paulo e coordenava o ensino profissional no Estado de São Paulo. Através dessas publicações é possível caracterizar a política do ensino profissional em São Paulo nos anos 30 e, principalmente, como vão sendo introduzidas as idéias de racionalização do trabalho no ensino profissional.

compreendido entre as décadas de 10 e 50, em poder da referida secretaria. A documentação sobre o período anterior a este encontra-se no Arquivo do Estado e a do período posterior, na própria Secretaria da Educação. Portanto, a memória das escolas fundadas no período só está preservada se os arquivos das mesmas estiverem conservados. Daí a importância do arquivo da escola em questão.

O presente trabalho constitui-se de três capítulos. No primeiro considerando a literatura sobre o ensino profissional, relacionamos algumas características desta modalidade de ensino no Brasil. Propomos, então, apresentar o ensino profissional a partir de três grandes tendências: a tendência assistencialista, a tendência artes e ofícios e, a tendência técnico-profissional. Desta forma, procuramos estabelecer um referencial para podermos analisar a Escola Profissional Masculina de Rio Claro no período que vai do início de seu funcionamento, em 1920 até 1942.

No segundo capítulo, apresentamos como foi criada a Escola Profissional Masculina de Rio Claro. Para tanto, analisamos a situação do ensino profissional paulista nos anos 10 e 20, considerando o quadro político, social e econômico brasileiro e as características da cidade de Rio Claro no mesmo período. A partir desse contexto, narramos, então, o processo de criação e instalação da Escola Profissional, mostrando como a mesma pode ser caracterizada como uma escola de tendência artes e ofícios em transição para uma escola técnico-profissional.

Finalmente, no terceiro capítulo, enfocamos a problemática da racionalização do ensino profissional paulista mostrando que a afirmação da escola profissional se deu pela constituição de um sistema de ensino profissional organizado e hierarquizado e que isso implicava na adoção de uma metodologia de ensino racionalizada e na própria organização curricular que abria espaço para as disciplinas de formação geral.

Consideramos, enfim, a constituição do ensino profissional paulista, a partir do caso da Escola Profissional Masculina de Rio Claro, dentro de um processo, sem rupturas, nas quais as três tendências compõem-se e, também, diferenciam-se. O eixo principal do processo é a organização de instituições separadas da produção – escolas profissionais –, que, assumindo-se como escolas, passam a ter como objetivo não apenas a promoção da aprendizagem profissional de uma forma restrita, mas a formação do trabalhador de uma forma mais ampla, que considera os seus aspectos morais. Para tanto, valores próprios da formação no trabalho, cujo formato procura-se negar na escola profissional a partir do estabelecimento de uma racionalidade fundada nas técnicas de ensino, (re)apresentam-se e (re)afirmam-se nessas escolas. Valores que não são passíveis

de captura pelas normas prescritas. Valores como aqueles que se apresentam na busca do *bom acabamento* e do trabalho *bem feito*. Valores que caracterizam o ensino profissional porque representam aquilo que distingue o próprio *trabalhador profissional*.



Figura 1

Quadro localizado no corredor de entrada da Escola Profissional Masculina de Rio Claro.

(Foto: Paulo Celso Costa Gonçalves)



Figura 2

Oficina de pintura da Escola Profissional Masculina de Rio Claro em 1921. Observe-se as inscrições no alto das paredes: “SILENCIO, RESPEITO E ATENÇÃO” (a esquerda) e “ASSEIO, ORDEM E ECONOMIA” (a direita).
(foto do acervo do Arquivo Público e Histórico do Município de Rio Claro “Oscar Arruda Penteadó”)

CAPÍTULO 1

TENDÊNCIAS DO ENSINO PROFISSIONAL

1.1. Um estudo exploratório a respeito dos termos utilizados

Muitas expressões foram utilizadas para designar esta forma particular de educação que é aquela destinada a transmitir os saberes relativos ao trabalho. Ensino profissional, ensino de artes e ofícios, ensino industrial, ensino técnico, são expressões que foram utilizadas para diferenciar o ensino ministrado nos estabelecimentos destinados à formação para o trabalho daqueles que se destinavam à educação em geral.

Juntamente com a decadência do sistema de corporação e implantação da manufatura e, posteriormente, da fábrica, vai se configurando a separação entre a formação do trabalhador e a produção. Há, no capitalismo, um processo de separação entre o espaço da produção e o local em que ocorre a aprendizagem dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento das atividades do trabalho. Torna-se necessária a separação da aprendizagem, em primeiro lugar, para que seja garantido que não haja interrupção da produção. Ou seja, o trabalhador fica constantemente concentrado no seu próprio trabalho não precisando desviar a atenção para orientar algum aprendiz. Em segundo lugar, com a separação, surge a necessidade da criação de unidades formadoras – escolas profissionais. Sobre estas é possível exercer um controle muito maior do que sobre o aprendiz no próprio trabalho. Controle que se faz pela prescrição de métodos de trabalho com vistas à padronização dos modos de trabalho; controle sobre o conhecimento diversos transmitidos e sobre o conteúdo moral de uma forma geral, particularmente os valores que, segundo o capital, devem ser aqueles que orientam os

atos dos trabalhadores¹.

Portanto, é assumido como aspecto central o caráter escolar da aprendizagem dos conhecimentos relativos ao trabalho. Esse caráter escolar estará fundado na própria constituição de um espaço privilegiado para o ensino do trabalho – a escola profissional –, espaço este organizado de acordo com normas próprias e/ou comuns às outras escolas e, que, pelas particularidades da ação pedagógica que exercita, desenvolveu metodologias que o distinguem no conjunto do sistema educacional. Esse caráter escolar, entendido como a necessidade de um local próprio para a aprendizagem do trabalho, por sua vez, tem sua origem no processo de separação entre a produção e a aprendizagem do trabalho que se revela como característica do capitalismo.

A expressão *ensino profissional* passou, então, a designar a transmissão dos conhecimentos e saberes tendo em vista a formação para o trabalho. Constitui-se essencialmente, mas não exclusivamente, de conhecimentos formais, envolvendo tanto o saber geral, quanto prático. Esses conhecimentos que, nas *escolas profissionais*, aparecem de maneira formalizada e separados do trabalho na produção eram adquiridos de uma forma estruturada, diretamente no local de trabalho, nas corporações de ofício e, eram, e ainda são, transmitidos nas oficinas, fábricas e nas várias situações de trabalho.

Alguns autores, como é o caso de Ruy Gama, consideram que é a partir do fim das corporações de ofício que aparecem as escolas profissionais². O autor citado, porém, faz esta afirmação tomando como referência o relato de autores franceses. No caso

¹Newton Bryan nos mostra como os industriais americanos desenvolveram de forma bastante evidente a orientação de separar o local de aprendizagem do local de trabalho, de modo que através da disciplina escolar, representada pelos princípios da “pontualidade, regularidade, diligência e silêncio”, procuravam neutralizar o poder dos artífices formados no próprio trabalho (Cf. Newton A. P. BRYAN. *Educação, trabalho e tecnologia*. v. 2. p. 331-339).

²Ruy GAMA, *A tecnologia e o trabalho na história*, p. 120. O autor citado, no entanto, utiliza a denominação *ensino técnico* e não ensino profissional. O uso da expressão *ensino técnico*, neste caso, nos parece ter a intenção de reforçar a idéia defendida pelo autor de que a referida modalidade de ensino contribuiu para o desenvolvimento tecnológico uma vez que amplia o universo dos que tem acesso ao conhecimento técnico (e científico) do trabalho. É importante destacar, no entanto, que Gama está comparando o ensino técnico com o ensino que era praticado nas corporações de ofício.

brasileiro, o surgimento do ensino profissional está relacionado a outras circunstâncias. Há relações muito estreitas entre a manufatura ou indústria e o ensino profissional. Assim, características próprias da produção no Brasil marcaram o surgimento e o desenvolvimento do ensino profissional no país.

Escola Profissional era a denominação oficial utilizada para designar as escolas, destinadas ao ensino profissional, fundadas pelo Governo de São Paulo entre 1910 e 1942. Assim, era, por exemplo, a Escola Profissional Masculina de Rio Claro. Já o Governo Federal utilizou a expressão Escolas de Aprendizes Artífices para designar as escolas que criou em 1909³.

A expressão Liceu de Artes e Ofícios foi empregada para designar escolas fundadas pela iniciativa privada, ainda no século XIX. Provavelmente a expressão foi tomada a partir da língua francesa – havia na França as *Écoles des Arts et Métiers* e, o *Conservatoire des Arts et Métiers*, fundado em Paris em 1794, apresentado como sendo “primeiro estabelecimento de promoção superior do trabalho”, funcionava tanto como um museu técnico como um estabelecimento de ensino⁴.

A expressão Escola de Artes e Ofícios era, porém, empregada nos documentos e nos discursos das autoridades da educação de São Paulo, até o início dos anos 30, para designar o ensino profissional. A Escola Profissional Masculina de Amparo, fundada em 1913, por exemplo, era chamada, originalmente, de Escola de Artes e Ofícios de Amparo⁵. Encontramos, também, nos discursos do primeiro diretor da Escola Profissional de Rio Claro, o Professor Armando Bayeux da Silva, e do diretor da Instrução Pública do Estado de São Paulo, em 1920, Antônio Sampaio Dória, assim como em outros documentos oficiais, a menção à expressão *Escolas de Artes e Ofícios*. Entretanto, parece

³Estas Escolas de Aprendizes Artífices, criadas e mantidas pelo Governo da União, são os estabelecimentos que posteriormente vieram a se chamar Escolas Técnicas Federais.

⁴ Antoine LÉON, *Histoire de l'éducation technique*, p. 50-51.

⁵A mudança do nome da referida escola ocorreu pela Lei Estadual número 1711, de 1919. A referida lei visava introduzir algumas modificações na organização das Escolas Profissionais de São Paulo. Na época, a escola de Amparo era a única escola profissional, mantida pelo Governo do Estado, que funcionava no interior.

haver uma intenção em desvincular o ensino profissional de São Paulo de um “modelo” que estaria associado à expressão artes e ofícios. Se já era possível apreender alguma intenção na mudança do nome da Escola da cidade de Amparo, isso se torna mais evidente nos textos produzidos nos anos 30 pelos administradores do ensino profissional paulista. Esse grupo, ao tentar mostrar que o ensino profissional estadual vivia novos tempos, procura vincular a administração anterior do ensino profissional à expressão *artes e ofícios*, associando-a ao que chamavam de “orientação primitiva” do ensino profissional de São Paulo⁶.

Fernando de Azevedo sugeriu uma distinção entre *escola de artes e ofícios* e *escola técnica*. A primeira corresponderia ao “ensino elementar” das escolas destinadas às “especializações técnicas”, enquanto que a escola técnica corresponderia ao “nível médio” dessa modalidade de ensino⁷. Portanto, haveria entre essas escolas uma diferença qualitativa representada numa distância dentro de uma escala que reproduziria a divisão de níveis de conhecimentos do sistema formal de ensino, considerando que uma delas era *elementar* e a outra era *de nível médio*. Essa escala corresponderia, na fábrica, a uma escala hierárquica que colocava, de um lado, o trabalho manual, e de outro, o controle do trabalho manual.

Outra referência à *Artes e Ofícios*, vem pela expressão correspondente, em inglês, *arts and crafts*, que designou um movimento social e estético iniciado na Inglaterra, na segunda metade do século XIX. O objetivo desse movimento era reafirmar a importância do trabalho artesanal e, assim, se contrapor à mecanização, à produção em massa, combatendo os efeitos sociais e a estética da industrialização. Havia, inclusive, uma associação chamada Sociedade para Exposições de Artes e Ofícios, fundada em 1888. O

⁶Há diversos textos em que pode ser observada essa intenção, destacam-se os seguintes: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Contribuição ao Congresso Regional de Ensino da Bahia: Exposição sintética do ensino profissional e doméstico de São Paulo*. 1934, p. 4. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Superintendência da Educação Profissional e Doméstica. *O ensino técnico-profissional e doméstico em São Paulo*. 1935, p. 5.

⁷Fernando de AZEVEDO. *Sociologia Educacional: Introdução ao Estudo do Fenômenos Educacionais e de suas Relações com os outros Fenômenos Sociais*. p. 182-183.

movimento acabou ligando-se ao Art Nouveau e chegou a outros países (Alemanha, Holanda, Áustria e Escandinávia). Apesar de extinto por força da produção industrial, o movimento influenciou o desenvolvimento de propostas de implantação da prática da educação manual nas escolas⁸.

Nos anos 30 do século XX, os profissionais da educação ligados ao ensino profissional em São Paulo começaram a empregar a expressão *escola técnica*. Não havia, nesses discursos, ainda, distinção entre as designações *escola profissional* e *escola técnica*. Esta última, no entanto, logo ganhou um significado distinto. Em 1941, a Superintendência do Ensino Profissional do Estado de São Paulo, órgão da Secretaria da Educação e Saúde, responsável pela administração do ensino profissional no Estado, publicou um texto, chamado “A Escola Técnica”⁹, no qual era apresentado um ante projeto de decreto de criação de uma escola voltada para a “preparação de artífices qualificados, de capacidade intermediária entre engenheiros e operários comuns”¹⁰. Neste sentido, a escola proposta seria destinada a formação de um novo profissional, isto é, o *técnico*. Há aqui a influência marcante da organização taylorista do trabalho, isto é, a formação de profissionais que compõem um quadro intermediário entre a administração

⁸Ian CHILVERS. *Dicionário Oxford de Arte*. 1996. p 30-31. A expressão *arts and crafts* consta de dicionário da língua inglesa como “the arts of decorative design and handicraft (as bookbinding, weaving, and needlework) that are concerned with objects of use” (*Webster’s Third New International Dictionary. Britanica World Language Dictionary. Volume 1, p. 125*). A tradução dessa definição encontra-se num dicionário brasileiro, no verbete *Arte* – “(...) Artes e ofícios: as artes de desenho decorativo e de artesanato, tais como encadernação, tecelagem e trabalhos de agulha, que se ocupam da manufatura de objetos de uso” (*MIRADOR INTERNACIONAL. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. v. 1. p. 197*). Interessante observar que esta acepção é diferente daquela da expressão *Arts et Métiers*, do francês, que transmitia, em sua forma original, a idéia de saber técnico. Quanto à referida educação manual nas escolas, destaca-se que o movimento escolanovista tinha entre as suas propostas a prática, nas escolas, de trabalhos manuais com finalidade educativa, isto é, sem objetivo profissional. Desta maneira, procurava-se desenvolver a “habilidade e firmeza manuais, o sentido de observação exata, a sinceridade e governo de si mesmo” (Manoel B. LOURENÇO Filho. *Introdução ao estudo da escola nova*. p. 104).

⁹SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA. Superintendência do Ensino Profissional. *A Escola Técnica*. Santos: Edição do Instituto D. Escolástica Rosa, 1941.

¹⁰SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA. Superintendência do Ensino Profissional. *A Escola Técnica*. p. 5.

e a produção direta. Estes novos profissionais seriam denominados *técnicos*.

O engenheiro Roberto Mange, que participou ativamente da organização do ensino profissional em São Paulo, desde os cursos de formação de ferroviários até a criação e administração dos primeiros anos do SENAI, apresentou a definição mais elaborada das atribuições profissionais do técnico. Mange, seguindo a mesma orientação taylorista de organização do trabalho, afirmava que *técnicos* são aqueles trabalhadores que “executam funções de controle e comando na produção e que cooperam nos estudos de organização e de planejamento” e estariam situados numa escala de qualificações entre o “elemento executor”, constituído pelo grupo de operários que reuniam desde o que ele chama de “anatômico”, ou seja, os operários cujo trabalho se restringe à execução repetida de determinados movimentos, até o mestre, e “o pessoal superior”, que planeja, organiza e administra¹¹.

O ensino profissional ainda foi chamado de *ensino industrial*, especialmente durante o período compreendido entre os anos 40 e 50 do século XX. Entretanto, em 1927, num projeto de lei apresentado, no Congresso Federal, pelo deputado Graco Cardoso já aparecia a expressão *ensino técnico industrial*. Nesse projeto, que não foi aprovado, propunha-se que o ensino profissional seria ministrado tanto em *escolas primárias industriais*, destinadas a formação profissional e geral dos “aprendizes de artes e ofícios”, dos “operários especializados de cada arte ou indústria” e de contra-mestres, além de completar a instrução dos “aprendizes e operários das várias indústrias”, como em “Institutos Médios Industriais”, destinados ao “preparo dos mestres ou chefes de indústrias e dos técnicos especializados em cada uma das profissões”. O projeto ainda previa a criação de “Escolas Normais Industriais” para a formação de “docentes do ensino industrial profissional e diretores e inspetores do quadro administrativo”¹².

¹¹Roberto MANGE. A preparação do fator humano para a indústria. in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 6(16) outubro de 1945, p. 66-70.

¹²Celso Suckow da FONSECA, *História do ensino industrial no Brasil*. p. 259-262, v. 1. O referido projeto demonstra uma preocupação com a divisão do trabalho na fábrica e a correspondente divisão do ensino profissional em níveis que correspondem àqueles adotados pelo sistema de ensino formal. Há um detalhamento sobre a o tipo de trabalhador que será formado em

Como foi assinalado, muitos termos já foram utilizados para nomear o ensino profissional, o exemplo acima apenas confirma isto. Entretanto, o que se percebe é que vai havendo uma diferenciação de níveis dentro do ensino profissional. Se num primeiro momento havia apenas *Escolas de Artes e Ofícios*, com o tempo há o estabelecimento de níveis escolares que vão definir hierarquias de acordo com o padrão definido para a fábrica. Isto explica, em parte, a adoção de diferentes nomes para designar o ensino profissional. Os nomes vão mudando de acordo com a orientação que o ensino profissional passou a ter a partir da divisão de trabalho na fábrica organizada de acordo com a proposta de Taylor. É preciso, ainda, diferenciar as expressões que vão designar a “nova” escola profissional da “antiga”, isto é, as diferenças que se estabelece entre a “escola de aprendizagem industrial” e a “escola profissional elementar”, ou “escola de artes e ofícios”¹³.

Há ainda que considerar as expressões que foram difundidas pelo uso nos documentos da administração pública federal, especialmente a partir da Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 1942, e da legislação e planos posteriores a esta. Trata-se, portanto, da “linguagem das normas oficiais”. Este é o caso da expressão, já mencionada acima, *ensino industrial* – que por sua vez está associada à *Escola Industrial* – que foi a designação oficial do ensino profissional no Brasil no período em que esteve vigindo o Decreto-Lei número 4073, de 30 de janeiro de 1942, a chamada *Lei Orgânica do Ensino Industrial*.

Ao que parece, no entanto, a expressão *ensino industrial* foi empregada no âmbito da Administração Federal, mais especificamente no Ministério da Educação e Saúde, para estabelecer uma diferenciação com relação ao *ensino comercial*, uma outra

cada tipo de escola. Acrescenta-se a preocupação com a seleção profissional: as escolas primárias industriais serviriam para “selecionar o pessoal operário das várias indústrias”. Também é do mesmo deputado uma proposta de criação de um Instituto de Orientação Profissional.

¹³ A expressão *aprendizagem industrial* foi adotada pelo SENAI, para designar o primeiro nível de formação profissional. Os cursos de aprendizagem industrial serão diferentes, por exemplo, dos cursos oferecidos pelas escolas profissionais fundadas no início do século XX e que eram, também de formação profissional básica. Essa diferença será analisada à frente quando tratarmos das tendências do ensino profissional.

modalidade de ensino profissional, que havia sido regulamentado pela chamada Reforma Francisco Campos, em 1931¹⁴.

Há ainda a expressão *ensino profissionalizante*. Esta, no entanto, parece ser de uso relativamente recente. O dicionário Aurélio registra a palavra *profissionalizante* e indica que “diz-se do ensino destinado a formar técnicos em determinados ofícios ou profissões”¹⁵. Outros dicionários, cujas edições são mais antigas, porém, não registram a palavra, caso dos Dicionários Caldas Aulete, Moraes e Mirador¹⁶. É provável que a expressão *ensino profissionalizante* tenha sido criada pela Administração Federal nos anos 70, para designar a organização da educação a partir da regulamentação surgida com a Lei 5692/71.

Nos últimos anos, a Administração Federal tem utilizado a expressão *educação profissional*. A Lei 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem um capítulo cujo título é *Educação Profissional*¹⁷. Assim, podemos ver esta nova designação sendo empregada pela Administração Federal nos seguintes exemplos: o Ministério da Educação mantém o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP),

¹⁴Sobre a Reforma Francisco Campos, estamos nos referindo, especificamente ao Decreto 20158 de 30 de junho de 1931. O ensino comercial era oferecido pela iniciativa privada – a reforma Francisco Campos, nesse sentido, teve o caráter de regulamentação de um mercado. Entretanto, é preciso destacar que não havia identificação entre o ensino comercial e industrial. O primeiro existia desde o século XIX, sempre oferecido por escolas privadas, sendo considerado como uma alternativa aceitável, principalmente pela classe média, ao curso superior. O segundo não tinha a mesma aceitação. O primeiro formava burocratas, o segundo operários. Além disto, a organização dos cursos era diferente. Por outro lado, o uso da palavra *industrial* também sugere a intenção de marcar uma modalidade de ensino que se identificava com a transformação pela qual passava a economia e a sociedade brasileira no período – a industrialização.

¹⁵Aurélio Buarque de Holanda FERREIRA. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2ª edição. p. 1398.

¹⁶Estamos nos referindo aos seguintes dicionários: CALDAS AULETE. *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Delta, 1980; António de Moraes SILVA. *Grande dicionário da língua portuguesa*. 10ª edição. Lisboa: Editorial Confluência, 1950; MIRADOR INTERNACIONAL. *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa* (2 volumes). São Paulo: Enciclopédia Britânica: Melhoramentos, 1975.

¹⁷Trata-se do Capítulo III (Artigos 39 a 42).

enquanto que o Ministério do Trabalho desenvolve o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR); no campo da normatização, o Conselho Nacional de Educação produziu, em 1999, uma resolução que estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*¹⁸.

1.2. Apresentando o ensino profissional através de tendências

Como foi exposto acima, muitas expressões já foram utilizadas para nomear esta modalidade de ensino que estamos designando, de uma forma genérica, de ensino profissional. Além de se constituírem num indicio de que o ensino profissional mudou ao longo do tempo, estas diferentes expressões mostram como a escola profissional passou por um processo em que, de uma única escola – a de artes e ofícios –, surgiram diferentes escolas profissionais. Essa diferenciação estabeleceu níveis pelos quais eram graduados os conhecimentos aos quais teriam acesso os alunos, de maneira que estes fossem formados conforme a disposição do sistema hierárquico da fábrica racionalizada.

O que faremos a seguir é uma tentativa de aprofundar a investigação sobre essas transformações pelas quais vai passando o ensino profissional. Para tanto, organizaremos o estudo apresentando o ensino profissional brasileiro a partir de três grandes tendências. Não se trata de uma *classificação do ensino profissional*, uma vez que não estaremos distinguindo diferentes escolas e enquadrando-as nesta ou naquela categoria.

Ao contrário, o ensino profissional, como vimos através da apresentação das diferentes expressões que foram sendo empregadas para designá-lo, foi configurando-se continuamente, modificando-se e acomodando-se às exigências postas pelo sistema de produção. As diferentes expressões que o designavam, ensino de artes e ofícios, ensino profissional, ensino industrial, ensino técnico, mostram esse processo. Não há rupturas entre as escolas, há tendências que se seguem e podem caracterizar o ensino profissional,

¹⁸Resolução CNE/CEB 16/99, aprovada em 05/10/1999.

de maneira que características de uma tendência se apresentam em outra, algumas vezes de forma explícita, outras vezes não. Por isso, parece-nos um pouco estreita uma classificação. Assim, ao referirmo-nos a *tendências do ensino profissional* significa termos no horizonte um processo, no qual é possível distinguir traços que indiquem a inclinação ou propensão desse ramo de ensino, ou seja, novas configurações. Nesse sentido, procuraremos, identificar quais são as linhas gerais ou orientações presentes no ensino profissional no Brasil, considerando a existência de três tendências que podem ser encontradas na história dessa modalidade de ensino, vale dizer, de suas experiências. Desse modo, entendemos tendência como sinalizadora de um processo que se desenrola ao longo da história, no caso a história da educação ou história do ensino profissional no Brasil. Não são modelos pois existem características que estão presentes em mais de uma dessas tendências, regiões de intersecção e de hibridismo entre elas. Ao passarmos de uma para outra percebemos que o processo se desenvolve acrescentando elementos e tornando mais complexo o ensino profissional, seja no que diz à instituição que vai encaminhá-lo, quanto à forma como o próprio ensino acontecerá. Não se tem, portanto, uma classificação de modelos que comportam diferentes escolas profissionais, mas apenas marcas que pontuam um processo, marcas que nos levam a pensar em uma disposição que o caracterizam.

Tentamos, então, mostrar o esse processo, dele destacando dois aspectos centrais: a organização da escola profissional e a metodologia do ensino¹⁹. A transformação da instituição de ensino profissional em escola (o que chamaremos de escolarização) ocorre a medida que se dá a separação da aprendizagem do trabalho, isto é, a aprendizagem deixa, gradativamente, de se desenvolver junto com a produção. O aluno/aprendiz não vai mais aprender a trabalhar participando da produção junto com os operários mais experientes, mas exercitando operações isoladas de um repertório que o trabalhador deveria dominar para ser considerado habilitado para o trabalho. Neste ponto,

¹⁹Nesse aspecto específico estaremos considerando a contribuição dos trabalhos de Newton Bryan – Newton A. P. BRYAN. *Educação e processo de trabalho: contribuição ao estudo da formação da força de trabalho no Brasil*; Newton A. P. BRYAN. *Educação, trabalho e tecnologia*.

até as palavras começam a nos trair porque *aprendizagem* e *aprendiz*, palavras que tem a mesma raiz, passam a ser utilizadas para designar o ensino profissional e o aluno do ensino profissional, respectivamente, por extensão do uso que já se fazia das mesmas desde a corporação de ofício e que se associam à formação no trabalho.

Assim, desde o trabalhador que vai aprendendo através do progressivo envolvimento com o trabalho direto na atividade produtiva, até o aluno de escola técnica que aprende de forma racionalizada as diferentes operações numa oficina-laboratório, há um processo que se desenvolve sem rupturas, acrescentando idéias, modificando algumas e mantendo muitas outras. No sistema chamado *tradicional de aprendizagem*, o jovem aprendia o ofício diretamente no trabalho, ingressando na oficina e mesmo na fábrica, como principiante, realizando trabalhos complementares aos do mestre ou do oficial. Aqueles trabalhos cujas exigências de habilidade permitiam-no executar. Assim, ajudando o mestre diretamente na execução das obras e, finalmente, dividindo com este a responsabilidade completa sobre a obra ou mesmo executando-a de forma autônoma, o aprendiz tomava contato direto com o trabalho de uma forma global. Este é o que chamaremos de *aprendizado no trabalho*.

Com o desenvolvimento da produção capitalista, houve uma transformação no modo de ensinar e aprender a trabalhar, o jovem passou a ingressar numa escola profissional e, nesta, executava tarefas especialmente selecionadas, numa oficina preparada para o ensino. Nesse caso não há produção pois o resultado da atividade não é uma obra completa ou uma parte dela, portanto um valor de uso, mas apenas a execução de um exercício cuja única utilidade é demonstrar a própria operação.

Nesse processo de configuração do ensino profissional, podemos, então, dizer que existem três grandes tendências:

- a) assistencialismo;
- b) escola de artes e ofícios;
- c) escola técnico-profissional.

O assistencialismo será assim chamado pelo fato de se caracterizar, basicamente, o ensino profissional que ocorria em instituições de amparo e assistência às crianças e

adolescentes pobres, abandonados ou órfãos. Se considerarmos o aspecto da metodologia do ensino propriamente profissional, podemos dizer que esta tendência é a que apresenta a estruturação mais elementar. O ensino profissional é apenas um elemento a mais na política desenvolvida pela instituição de prover assistência. O ensino profissional, nesta tendência, é ainda separado do sistema ou da organização geral da educação escolar e o aprendizado ocorre junto com a produção.

A escola de artes e ofícios se diferencia da anterior pelo fato de não mais ser uma obra assistencial. Ocorre o que chamaremos de *escolarização*, isto é, ocorre uma estruturação da prática do ensino e organizam-se escolas – instituições voltadas para o ensino propriamente. Entretanto, as escolas de artes e ofícios, apesar da organização, não vão ainda fazer parte do sistema ou organização geral da educação escolar. A metodologia do ensino se aperfeiçoa mas este ainda ocorre junto com a produção. Neste sentido, a escola de artes e ofícios permanece sendo uma *oficina-escola*.

A escola técnico-profissional é a mais estruturada no que diz respeito a metodologia do ensino. Além disso, passa a ser parte integrante do sistema ou organização geral da educação escolar, tendo o seu funcionamento regulado diretamente pelo sistema jurídico institucional do Estado. O traço marcante é a metodologia do ensino, a própria estruturação curricular decorrente de sua nova ordenação e a separação da aprendizagem em relação à produção. A escola profissional, fazendo parte do sistema de educação escolar e trabalhando apartada da produção, terá como único objetivo a formação profissional dos alunos. Não se trata mais de uma *oficina-escola* na qual a produção igualava-se em importância à formação dos aprendizes, mas de uma instituição que se organiza com a única finalidade de ensinar.

1.3. O assistencialismo

Marx mostra que pelo trabalho o ser humano domina as forças naturais agindo de maneira planejada e que, portanto, o trabalho é uma característica própria do ser

humano, ou seja, é o aspecto que distingue o homem do animal. Ao trabalhar o ser humano

“põe em movimento as forças *naturais* de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, *imprimindo-lhe forma útil à vida humana*. (...) Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender a sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho. *Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana*”²⁰.

Há, aí, uma visão que não se esgota na capacidade do ser humano de liberar energia mecânica e executar movimentos coordenados, capacidade esta fincada na existência biológica, mas que envolve os elementos que são próprios do mundo da cultura, portanto, configurando-se como uma construção verdadeiramente humana. Por tudo isto, há no pensamento de Marx tanto a idéia de positividade do trabalho quanto a sua centralidade na vida humana.

No entanto, não é esta positividade, a de tornar humano o homem, que se verificará na implantação do capitalismo. Autores importantes do liberalismo, como John Locke e Adam Smith, não consideraram o ser humano ao conceituarem o trabalho. Locke, por exemplo, apresentou o trabalho como origem e justificativa da propriedade privada, idéia central para o capitalismo. Para Adam Smith o trabalho é a fonte da riqueza das nações. Em ambos os casos, o ser humano é apenas o executor do trabalho, sendo, portanto, um instrumento gerador de riqueza. Sob esta visão, importa apenas a obtenção da máxima eficiência do trabalho humano. A positividade do trabalho visa, neste caso, ocultar o caráter de exploração do trabalho humano no modo de produção capitalista.

Esta última forma de afirmação da positividade do trabalho, no modo de produção capitalista, se deu a custa do uso da força, ou seja, por meio da violência pura e simples. Uma grande resistência impuseram os trabalhadores à exploração capitalista. Houve um longo processo de difusão de uma nova moral a fim de que os trabalhadores se

²⁰Karl MARX. *O capital*, p. 202, v. 1.

submetessem e introjetassem uma nova norma: a submissão às ordens do patrão. Esse processo se deu de modo repressivo, por meio da violência exercida pelo Estado. Marx, ao tratar da *acumulação primitiva do capital*, faz menção às chamadas “Leis Sanguinárias”, isto é, a atuação do Estado a fim de obrigar os camponeses a se empregarem nas manufaturas, para que dessa forma os salários pudessem ser mantidos muito baixo por meio de uma oferta garantida de mão-de-obra. A partir do século XVI, nos centros onde a manufatura crescia, como a Inglaterra, a França e a Holanda, o Estado impôs uma legislação que punia aquilo que era classificado como “vadiagem”. Desta forma, ao perseguir os indivíduos e impor a estes a obrigação de manterem-se empregados, garantia-se uma oferta permanente e abundante de força de trabalho, o que fazia com que o preço desta permanecesse baixo. Assim, todo aquele que não era proprietário dos meios de produção sofria, de um lado, a violência direta e institucionalizada do Estado que o obrigava a oferecer, no mercado, a sua força de trabalho e, de outro, a degradação das condições materiais de sobrevivência decorrente da manutenção dos baixos valores dos salários que o obrigava a aceitar toda a sorte de imposições do capital, tal como a longa jornada de trabalho.

“Assim, a população rural, expropriada e expulsa de suas terras, compelida à vagabundagem, foi enquadrada na disciplina exigida pelo sistema de trabalho assalariado, *por meio de um grotesco terrorismo legalizado* que empregava o açoite, o ferro em brasa e a tortura”²¹.

Houve resistência à exploração e isso não pode ser desconsiderado. O livre mercado não foi suficiente, nos primórdios do capitalismo, para fazer com que os trabalhadores aceitassem vender a sua força de trabalho sendo necessária a violência direta para que fosse mantida a oferta abundante de mão de obra. As duras leis contra aquilo que chamavam de “vadiagem” obrigavam aqueles que tinham como propriedade apenas a força de trabalho a venderem-na. A resistência à sujeição ao modo de produção capitalista era enfrentada através da intervenção direta e violenta do Estado contra os

²¹Karl MARX. *O capital*, p. 854 (os grifos são nossos).

trabalhadores. Impunham-se, assim, como fato incontestável, que os trabalhadores teriam de vender a sua força de trabalho ao capital.

Mas, não só através da força física, da ação violenta do Estado no cumprimento de normas impostas para servir aos interesses do capital, que esse processo foi se desenvolvendo. A manutenção de uma situação de permanente pressão fazia com que, com o passar do tempo, os trabalhadores introjetassem a idéia de que era natural a venda, sob condições desfavoráveis, da força de trabalho.

“Não basta que haja, de um lado, condições de trabalho sob a forma de capital, e, de outro, seres humanos que nada têm para vender além de sua força de trabalho. Tampouco basta forçá-los a se venderem livremente. *Ao progredir a produção capitalista, desenvolve-se uma classe trabalhadora que por educação, tradição e costume aceita as exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes.* A organização do processo de produção capitalista, em seu pleno desenvolvimento, quebra toda resistência, a produção contínua de uma superprodução relativa mantém a lei da oferta e da procura de trabalho e, portanto, o salário em harmonia com as necessidades de expansão do capital, e a coação surda das relações econômicas consolida o domínio capitalista sobre o trabalhador. *Ainda se empregará violência direta, à margem das leis econômicas, mas doravante apenas em caráter excepcional.* Para a marcha ordinária das coisas basta deixar o trabalhador entregue às ‘leis naturais da produção’, isto é, à sua dependência do capital, a qual decorre das próprias condições de produção, e é assegurada e perpetuada por essas condições. Mas, as coisas corriam de modo diverso durante a gênese histórica da produção capitalista. A burguesia nascente precisava e empregava a força do estado, para ‘regular’ o salário, isto é, comprimi-lo dentro dos limites convenientes à produção de mais valia, para prolongar a jornada de trabalho e para manter o próprio trabalhador num grau adequado de dependência. Temos aí um fator fundamental da chamada acumulação primitiva”²².

Portanto, se no início, o uso da força e da repressão, foi a regra, posteriormente, outros meios garantiram a manutenção das condições de exploração da força de trabalho. Isso tornou-se possível porque os trabalhadores, como bem salienta Marx, tornaram-se dependentes economicamente do capital à medida que se consolidava o seu modo de produção. Entretanto, não é suficiente por si só esta dependência. Para sua efetivação

²²Karl MARX. *O capital*, p. 854-855 (os grifos são nossos).

recorria-se à outras formas de intervenção que não se resumiam à força física – à violência direta – e à repressão, apesar destes ainda continuarem a ser empregadas. Dentre as formas têm-se o disciplinamento do trabalhador calcado na idéia de positividade do trabalho proposta pelo liberalismo. A educação foi um dos recursos empregados para tornar *natural* tanto esta dependência quanto a aceitação das exigências do modo de produção capitalista. Uma educação que, mediante esta idéia, se desenvolvia voltada àqueles que só dispunham como próprio – propriedade – a sua força de trabalho, colocando-a a venda no mercado de trabalho. Já Marx indicara que a aceitação destas exigências por parte da classe trabalhadora desenvolvia-se pela “educação, tradição e costume”. Sob este prisma, tornava-se fundamental uma educação que tivesse como preocupação preparar a criança para o trabalho na manufatura. Forçar ao trabalho as crianças era uma forma não só de manter um número elevado de trabalhadores disponíveis, e daí manter baixos os salários, mas também de impor desde cedo as exigências do modo de produção capitalista procurando impedir que se desenvolvesse a resistência a essa sujeição. Desta maneira, as imposições do modo de produção capitalista aos trabalhadores deixaram de ser feitas através de violência direta e pela repressão e passaram a ser resultado do processo coercitivo, através do recurso à educação.

Podemos entrever, aí, a origem do ensino profissional de tendência assistencialista. Os orfanatos, nos primórdios do capitalismo, além de abrigarem as crianças pobres, eram uma fonte de mão-de-obra para a manufatura. Através dessas instituições iniciava-se a criança ao trabalho de modo que, além do aprendizado de um ofício, a sua força de trabalho passava a estar disponível e, assim, contribuía-se para o aumento de braços disponíveis. Ao mesmo tempo, essa iniciação ao trabalho visava **habituar** o indivíduo, desde a infância, a aceitar as exigências do modo de produção capitalista.

É possível verificar esta característica na escola de ofícios manuais criada em Halle, na atual Alemanha, em 1694, por August Hermann Francke com a finalidade de receber os órfãos daquela paróquia. Considerada por alguns autores uma das primeiras escolas profissionais, essa instituição, além de dar abrigo, possuía oficinas nas quais as crianças trabalhavam e, assim, aprendiam algum ofício. A produção dessas oficinas era

vendida e a instituição era mantida financeiramente²³.

Essa forma de proceder, em relação ao ensino profissional, na instituição criada por Francke, não foi uma exceção. Em muitos outros países, orfanatos e asilos de meninos pobres possuíam a sua própria oficina ou mantinham os seus assistidos como aprendizes, e mesmo como trabalhadores, em oficinas particulares ou do Estado. Nesse sentido, podemos traçar um paralelo entre o aparecimento dessas instituições e o próprio desenvolvimento do capitalismo.

Essas instituições, que ainda não eram propriamente escolas profissionais, também existiram no Brasil, no século XIX. Muito embora a economia fosse agrária e mão-de-obra escrava, havia uma incipiente manufatura, ligada ao Estado que demandava uma força de trabalho livre. Essa manufatura estaria associada diretamente às Forças Armadas servindo para suprir as mesmas com produtos de consumo dos quartéis, além da própria execução de serviços, como era o caso da manutenção do armamento.

Fazendo estas considerações, pode-se dizer que o ensino dos ofícios no Brasil teve a sua origem, no século XIX, principalmente após a independência, por iniciativa do Estado. Dentro dessas iniciativas, destacam-se duas características. A primeira, é a presença das Forças Armadas, a segunda é o caráter assistencialista. A primeira

²³Celso Suckow da FONSECA. *História do ensino industrial no Brasil*, p. 17, v. 1. Francke, que viveu entre 1663 e 1727, é considerado um dos mais importantes representantes do movimento pietista

“(…) O pietismo foi uma reação tanto a perversão e a extravagância do racionalismo típico das *Ritterakademien* como contra o formalismo das escolas clássicas. Mas as escolas racionalistas e pietistas estavam unidas na mesma oposição ao formalismo e ao classicismo dominantes, e na defesa dos estudos realistas e no uso do idioma vernáculo. Começando em 1692, Francke fundou, em Halle, um grupo de instituições de caridade e de educação de amplos objetivos e de larga influência. Com uma clientela recrutada totalmente nas classes médias e humildes do povo – um grande asilo de órfãos fazia parte da instituição – Francke visou a combinar a preparação prática para a vida e a influência religiosa com uma instrução escolar vigorosa de idéias comenianas: uma combinação do cristianismo e de uma educação prática com o trabalho escolar formal. Um seminário para a preparação de professores, instituído como parte de seu plano geral, auxiliou, materialmente, a expansão de suas idéias em muitas escolas, especialmente na da Prússia, tanto de velhas como de novas fundações” (Paul MONROE. *História da educação*. p. 227)

As idéias de Francke influenciaram a criação de um novo tipo de escola secundária científica e realista, a *Realschule*, oposta à tradicional humanista (Lorenzo LUZURIAGA, *História da educação pública*. p.25)

característica marca de um lado o papel disciplinar próprio das instituições militares e, por outro, uma real necessidade do Estado de formar quadros de trabalhadores (libertos) que possuíssem um ofício. O Estado e, em especial, as unidades militares, precisava do trabalho de diferentes profissionais, como alfaiates e sapateiros para a confecção de fardamentos, armeiros e, até operários da construção naval²⁴. O assistencialismo, por sua vez, era caracterizado pela destinação do ensino aos órfãos ou crianças pobres.

Misturava-se, assim, ensino profissional e assistência aos pobres, com disciplina militar e atendimento de interesses do Estado. O ensino profissional ocorria numa situação semelhante ao do recrutamento militar. As crianças eram recolhidas, aprendiam um ofício e eram obrigadas a permanecer trabalhando para a instituição militar por alguns anos. Se a situação desses aprendizes pode ser considerada escravidão, é preciso acrescentar que, de acordo com o ofício aprendido, dificilmente seria possível empregar-se em outro lugar fora do quartel. Desta forma, era garantida a disponibilidade permanente de força de trabalho de baixo custo para trabalhar nas manufaturas mantidas pelo Estado.

A Casa Pia e Colégio dos Órfãos de São Joaquim, na Bahia, fundada, segundo João Luderitz, em 1799, é considerada a mais antiga instituição desse tipo²⁵. Celso Suckow da Fonseca também faz referência à essa instituição, entretanto assinala que a sua fundação ocorreu em 1819. Mesmo assim ela teria sido a primeira instituição de assistência aos pobres que oferecia o ensino de ofícios no país²⁶.

²⁴Segundo Gama, a construção naval era, no século XVIII, uma importante atividade desenvolvida no Brasil, havendo estaleiros em Salvador e no Rio de Janeiro. O autor registra, neste sentido, que foram construídos, em Salvador, diversos navios da Marinha de Guerra de Portugal (Ruy GAMA. *A tecnologia e o trabalho na história*. p. 161-163) Esses estaleiros, por sua vez, formavam os seus próprios operários mantendo aprendizes de ofício (Celso Suckow da FONSECA. *Op cit*, p. 82-83).

²⁵João LUDERITZ. Passado e presente de nosso ensino industrial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Volume IV, nº 11, maio de 1945.

²⁶Celso Suckow da FONSECA. *História do ensino industrial no Brasil*, p. 104, v.1. O autor citado lamenta essa origem do ensino profissional no Brasil. Para Fonseca, ao invés de um ensino profissional para os “rapazes de boa educação” o que se criou foi um ensino de ofícios para os “deserdados da fortuna”, idéia que segundo ele permaneceu por muitos anos.

Mas, o papel mais importante nessa experiência do ensino profissional estava nas mãos das Forças Armadas. No caso do Colégio São Joaquim, o aprendizado dos ofícios se dava no *trem da capitania*²⁷. O interesse aí era o de obter mão-de-obra para o trabalho de construção naval, uma importante indústria que existia no Brasil desde os tempos da colônia. Nesse sentido, a própria Marinha, nos arsenais, já possuía aprendizes, muitos deles convocados a uma espécie de serviço militar. Levar os órfãos, portanto, para dentro do arsenal e torná-los aprendizes seguia um orientação semelhante ao modelo de recrutamento que já vinha sendo adotado.

Após a independência houve um crescimento do efetivo militar e com isso ampliaram-se os Arsenais de Guerra. Em 1836, havia Arsenais no Rio de Janeiro, Pará, Pernambuco, Bahia, Mato Grosso e Rio Grande do Sul. Em todos eles foi montada uma Companhia de Aprendizes Menores. Eram grupamentos de aprendizes que, controlados por religiosos ou militares, aprendiam, além do ofício, as primeiras letras. Submetidos a uma rotina de trabalho rigidamente controlada, viviam sob um regime disciplinar que incluía entre as punições a prisão e até a redução da comida²⁸.

A aprendizagem profissional também ocorria em orfanatos criados pelos governos das províncias. Mais um vez, o modelo adotado era o dos quartéis – a disciplina era rigorosa, militar ou paramilitar e a instrução profissional era dada em arsenais ou em oficinas particulares²⁹. Os dados sobre os ofícios ensinados indicam que as oficinas com o maior número de alunos eram as de alfaiataria e de sapataria. Há indícios de que a concentração de alunos nessas oficinas não era mero acaso, pois os interesses do Estado,

²⁷Trens eram as “oficinas onde se fabricava e consertava o armamento do Exército e onde também existiam aprendizes de ofício” (Celso Suckow da FONSECA, *op. cit.*, p. 103). O dicionário Aurélio registra essa acepção da palavra “trem” como sendo do vocabulário da Marinha de Guerra do Brasil e significa “grupamento de navios auxiliares destinados aos serviços (reparos, abastecimentos, etc.) da esquadra” (Aurélio Buarque de Holanda FERREIRA. *Novo dicionário da língua portuguesa*, p. 1708).

²⁸Luiz Antônio CUNHA. O ensino de ofícios manufatureiros em arsenais, asilos e liceus. *Forum educacional*. 1979, p. 4.

²⁹Luiz Antônio CUNHA. *Op. cit.*, p. 7.

especialmente dos militares, estavam presentes. Eram nelas que se confeccionavam os fardamentos tanto para o Exército quanto para as Milícias Provinciais³⁰.

O ensino profissional de tendência assistencialista chegou a ter tal importância que mereceu até menção nas apresentações do Brasil nas Exposições Internacionais no século XIX. Em Paris, em 1889, ainda sob o Império, o Brasil foi apresentado como um país no qual estava implantada a ordem liberal, que banira a escravidão e, que vivia um momento de progresso. Dentre os símbolos dessa modernidade eram mostrados, com destaque, meios de transporte e de comunicação. A imigração aparecia como um outro elemento que demonstrava as mudanças no campo do trabalho³¹. Além disso, foram apresentadas obras sociais, tais como as companhias de aprendizes da Marinha, dos arsenais de guerra, dos artesãos aprendizes e as colônias de órfãos, todas classificadas como obras de proteção à infância.

“Ao lado dos asilos de mendigos, essas instituições [companhia de aprendizes da Marinha, dos arsenais de guerra, dos artesãos aprendizes, colônias de órfãos] constituíram um dos ensaios mais importantes, no século XIX, para produzir um contingente de proletários modernos, adestrados nos ofícios mecânicos e nas artes marciais, prontos para entrar no inferno da fábrica ou da guerra, como soldados da pátria ou, conforme as carências, do exército industrial de reserva”³².

O autor citado acima ainda afirma que, apesar da imigração em massa, não se pode descartar a presença de órfãos, desvalidos e negros na força de trabalho livre nacional, acrescentando que esses trabalhadores foram empregados nas construções das

³⁰Luiz Antônio CUNHA. *Op. cit.*, p. 8. A prática de produzir para o uso do Estado era uma constante nas escolas profissionais. Em 1906, Nilo Peçanha, quando governador do Estado do Rio de Janeiro, criou quatro escolas profissionais. Nos seus regulamentos constava que as mesmas deveriam fornecer calçados e roupas para o Corpo Militar do Estado, para a Casa de Detenção, Colônia Agrícola de Alienados, Penitenciária, além de móveis para escolas e repartições públicas (Manoel de Jesus A. SOARES. *As Escolas de Aprendizes Artífices e suas fontes inspiradoras. Forum Educacional*. 1981, p. 70).

³¹Francisco Foot HARDMAN. *Trem Fantasma: a modernidade na selva*, p. 89-90

³²Francisco Foot HARDMAN. *Op. cit.* p. 90

ferrovias e portos, além do trabalho nas fábricas.

Observa-se, portanto, que o ensino profissional surgiu no Brasil por uma necessidade de mão-de-obra por parte, principalmente, do Estado. A organização desse ensino se deu em orfanatos, o que estava de acordo com uma tendência verificada na Europa e, que chamamos de assistencialismo. A tendência assistencialista do ensino profissional, por sua vez, era uma construção social própria do momento histórico do capitalismo que tinha como necessário aumentar o número de indivíduos aptos a trabalhar, mantendo, assim, os salários baixos e, ao mesmo tempo, desenvolver a idéia de sujeição no trabalhador. Os órfãos e abandonados eram, assim, vistos como uma fonte importante de trabalhadores livres. Ao mesmo tempo, o caráter de imposição da disciplina ao trabalhador era garantido pela própria natureza militar da organização das instituições que mantinham o ensino profissional.

Uma característica dessa tendência de ensino profissional era, portanto, a associação da instituição que abrigava os meninos e a instituição que desenvolvia a atividade produtiva. Isto acontecia de maneira que o ensino profissional e a produção não se distinguiam, havendo, no entanto, uma importância maior da produção sobre o ensino. Ou seja, as crianças eram aprendizes nas oficinas e o ensino estava subordinado ao objetivo principal que era a exploração da força de trabalho das mesmas. No caso brasileiro a participação do Estado (com os arsenais de guerra e oficinas a serviço dos quartéis) preponderava e, assim, era nas oficinas do Estado que se ensinava os ofícios para os internos dos orfanatos.

O ensino profissional no Brasil surge, assim, de uma necessidade de atendimento de uma demanda de mão-de-obra por parte do Estado. Era este, e em especial as Forças Armadas, que desenvolvia alguma atividade manufatureira e empregava operários com alguma especialização. Não era a indústria, que no início do século XIX praticamente não existia, que tinha interesse no ensino profissional, mas o Estado, que produzia em pequena escala, apenas para atender as próprias necessidades. Foi, portanto, para formar seus próprios quadros que as oficinas dos quartéis e os *trens da armada* se associaram com as instituições de amparo aos órfãos.

Esse ensino profissional que associava a assistência às crianças pobres e o uso do trabalho das mesmas, especialmente em manufaturas ligadas de alguma forma ao Estado, teve também como característica a não organização das instituições como escolas. Isto é, todas essas instituições, que, de uma forma ou de outra, ministravam o ensino profissional não faziam parte do sistema formal de educação. Mesmo considerando que o Brasil não tivesse um sistema de ensino propriamente dito, as atividades de ensino profissional desenvolvidas pelas instituições de amparo às crianças pobres ou abandonadas não faziam parte nem mesmo do que era designado na época de *instrução pública*. O ensino profissional não era um sistema a parte dentro do sistema de ensino, ele simplesmente não existia enquanto sistema, não era considerado educação e as instituições que o ministravam não eram escolas.

Entretanto, é inegável a importância dessas instituições que ministravam ensino profissional. Eram nelas que efetivamente se ensinavam as chamadas artes mecânicas. E isso se deu efetivamente porque havia um interesse do Estado no uso da mão-de-obra formada em suas próprias manufaturas ou naquelas que diretamente a ele se ligavam. Muitas vezes, o preconceito traduzido no lamento pelo fato de o ensino profissional ter características assistencialistas, dirigido para os miseráveis, impediu de ver que nessas instituições efetivamente se ensinava um ofício. E um ofício que, para aquele momento histórico, era importante³³.

O preconceito em relação ao ensino profissional de tendência assistencialista se

³³Estamos nos referindo à obra, já citada, de Celso Suckow da Fonseca. Esse autor, que participou ativamente da administração do ensino profissional, vivendo no período em que se constituiu o SENAI e a rede de Escolas Técnicas Federais, procura enobrecer o ensino profissional. Talvez por esse motivo, faz uma avaliação negativa do ensino profissional oferecido pelo Estado no século XIX justamente por conta do caráter assistencialista que tinham as instituições que o ofereciam. O assistencialismo constituiria-se, assim, na visão de Fonseca, num obstáculo para que o ensino profissional fosse valorizado e levava a uma discriminação negativa, pois o governo, ao invés de destinar o ensino profissional aos “rapazes de boa educação”, dirigia-o aos “desvalidos da fortuna”. Há passagens que o autor chega mesmo ao lamento, como podemos ver a seguir:

“Sempre a mesma tecla, sempre a mesma finalidade, numa constância, numa perseverança que vencia séculos. Aos pobres, os desvalidos, os desamparados, os órfãos, os miseráveis, os expostos, os abandonados, os cegos, os surdos-mudos, para eles, *sempre para eles*, é que os governos destinavam o ensino de ofícios!” (Celso Suckow da FONSECA. *História do ensino industrial no Brasil*. p. 313-314, v. 2. Os grifos são nossos).

explica mais pelo caráter discriminatório em relação à população para o qual se destinava do que pela forma como se organizava, sem vínculos com a educação formal. Ao não considerar a importância desta tendência do ensino profissional, em razão da população atendida, implica em tomar a educação como um privilégio destinado a uma parcela da população que se supõe ter maiores condições de estudar.

O grande problema não estava na destinação do ensino profissional e sim na não organização escolar, isto é, na falta de articulação deste ensino com o ensino formal. Desta forma, impedia-se a própria democratização do educação no Brasil. Acrescenta-se que a escola profissional destinada aos desvalidos é um modelo que atravessou outras tendências. Basta lembrar que até mesmo as Escolas de Aprendizes Artífices, criadas pelo Governo Federal em 1909, tinham em seus estatutos a menção que eram destinadas aos “desvalidos da fortuna”. Essa menção só desapareceu da legislação sobre o ensino profissional depois da Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 1942.

Podemos, então, apresentar um quadro com as características do ensino profissional de tendência assistencialista:

- a) o ensino profissional não era escolarizado, isto é, as instituições que o ministram não estavam ligadas ao sistema de ensino regular, não havendo correspondência entre os cursos ministrados e os graus de escolarização atribuídos pelas escolas regulares – nesse sentido, essas escolas profissionais não estavam submetidas ao sistema burocrático da educação e o Estado não controlava os currículos, não havendo, pois, reconhecimento de diplomas, ou qualquer tipo de certificação ;
- b) as oficinas eram utilizadas para o aprendizado e para a produção, sendo que não havia distinção entre essas atividades – o ensino e a produção não estavam, portanto, separados;
- c) um dos objetivos era colocar os aprendizes a produzir para que os produtos fossem vendidos e a renda mantivesse a instituição, além disso, os aprendizes também recebiam, em geral um pagamentos pelos trabalhos, seja diretamente ou na forma de pecúlio, o que era considerado um incentivo.

Traços dessa tendência de ensino profissional ainda estão presente nos dias de

hoje se considerarmos que existe uma orientação, inclusive legal, para que jovens e crianças em situação de abandono ou que cumprem alguma penalidade imposta pela justiça recebam algum tipo de instrução profissional. A Lei 8069, chamada Estatuto da Criança e do Adolescente, ao tratar das Medidas Sócio-Educativas aplicadas à crianças e adolescentes que praticaram Ato Infracional, prevê, para os casos de Liberdade Assistida, do Regime de Semiliberdade e da Internação, de uma forma genérica, a *profissionalização* do jovem³⁴.

1.4. A escola de artes e ofícios

1.4.1. Aprendizagem no trabalho

O aprendizado dos ofícios ocorre, de uma forma geral, através da prática direta do mesmo, ou seja, aprende-se fazendo. Esta é a forma tradicional de aprendizado de um ofício. Trata-se de uma aprendizagem que, usualmente, demanda um tempo prolongado de prática e depende da convivência entre o trabalhador experiente e aquele que está iniciando no ofício.

O aprendizado no trabalho conheceu, inclusive, uma forma regulamentada: a formação nas corporações de ofício. Entre os séculos XII e XIV, acompanhando o renascimento comercial que vivia a Europa, desenvolveram-se as corporações de ofício, instituições que tinham o direito à exclusividade da produção e comércio de produtos e, por isso, controlavam a qualidade e determinavam o preço dos mesmos. Além disso, o

³⁴Lei 8069, de 13/07/1990, artigo 119, inciso III; artigo 120, parágrafo 1º; artigo 124, inciso XI (Estatuto da Criança e do Adolescente: Constituição e legislação relacionada. São Paulo: Cortez, 1991, p. 37-38). Enquanto nos dois primeiros casos, que se referem à Liberdade Assistida e à Semiliberdade a profissionalização fica apenas como uma intenção, no último caso, o da Internação, a profissionalização é colocada como direito do adolescente que está privado de liberdade. Entretanto, sabe-se que há uma grande distância entre a fixação legal do direito e a efetivação do mesmo, ainda mais, como já foi mencionado acima, quando se verifica o quanto é genérico falar em profissionalização.

regulamento garantia aos seus membros o privilégio do exercício dos ofícios, sendo que este privilégio só era outorgado àqueles que se submetiam ao aprendizado dentro da própria corporação. Desta maneira, ocorria o controle do aprendizado.

Com o desenvolvimento do capitalismo, porém, a corporação de ofício foi entrando em decadência até ser abolida por lei em diversos países, como foi o caso da França em 1791 e mesmo o Brasil, através da Constituição de 1824.

No entanto, o aprender no trabalho, ou seja, ao mesmo tempo que se está fazendo, é um método que existiu em toda a história da humanidade e permanece até hoje. Sua importância pode ser verificada, por exemplo, numa bela passagem do Texto Preliminar da Enciclopédia de Diderot e D'Alembert, no qual os autores apresentam o modo como buscaram as informações sobre os ofícios. Relatam que procuraram os operários de Paris e de todo o reino para que estes explicassem como trabalhavam, mas viram que esse expediente era insuficiente, uma vez que

“... há ofícios tão singulares e manobras de tanta precisão que, a menos que se trabalhe pessoalmente, que se mova uma máquina com as próprias mãos e que se veja a obra formar-se sobre os próprios olhos, é difícil falar dela com exatidão. Foi portanto necessário, várias vezes, obter máquinas, construí-las, por mãos à obra, tornar-se, por assim dizer, aprendiz e fazer pessoalmente obras más para ensinar aos outros como se fazem as boas.

Foi assim que nos convencemos da ignorância na qual nos encontramos sobre a maioria dos objetos da vida e da necessidade de sair dessa ignorância. Foi assim que nos colocamos em condições de demonstrar que o Letrado que melhor sabe sua Língua não conhece a vigésima parte das palavras; que, embora cada Arte tenha a sua, essa língua é ainda bem imperfeita; *que é pelo extremo hábito de conversarem uns com os outros que os operários se entendem*, e muito mais pela repetição das conjunturas do que pelo uso dos termos. Numa oficina é o momento que fala e não o artista”³⁵.

³⁵Diderot, D'Alembert. *Enciclopédia*. p. 97 (os grifos são nossos). Yves Schwartz, ao tratar do complexo problema da determinação das competências para o trabalho, apresenta a situação singular deste como a convocação do ser humano para uma atividade que se dá a partir do encontro de normas antecedentes, conhecimento acumulado e as escolhas dos indivíduos. As competências são então apresentadas na forma de ingredientes que se combinam nos indivíduos. O primeiro ingrediente da competência está relacionado com o conhecimento formal que resulta no cumprimento das normas antecedentes ou dos elementos de um protocolo de execução. O segundo ingrediente da competência remete à singularidade – o que cada um faz a partir das

Os enciclopedistas buscavam, portanto, aprender como os operários, e com eles – tornando-se aprendiz, trabalhando (mesmo que fazendo, como disseram, *obras más*) e conversando. Assumem, também, a ignorância a respeito das artes mecânicas e mostram a complexidade do trabalho real, a dificuldade de captá-lo e expressar em palavras toda a riqueza que está contida nele. Mostram, que para conhecer o ofício é necessário envolver-se com o mesmo e praticá-lo, o que requer uma aprendizagem que combina harmoniosamente a execução, a prática, e o diálogo.

Entretanto, já se tentou impedir o diálogo entre os trabalhadores. Na organização do trabalho segundo as propostas do engenheiro americano Frederick Winslow Taylor, a chamada “gerência científica”, procura-se capturar o trabalho humano e descrevê-lo de forma a reduzi-lo à execução de uma seqüência de gestos prescritos.

“ (...) Na administração científica, a iniciativa do trabalhador (que é o seu esforço, sua boa vontade, seu engenho) obtém-se com *absoluta uniformidade* e em *grau muito maior* do que é possível sob o antigo sistema; e em acréscimo a esta vantagem referente ao homem, os gerentes assumem novos encargos e responsabilidades, jamais imaginados no passado. À gerência é atribuída, por exemplo, a função de *reunir todos os conhecimentos tradicionais que no passado possuíram os trabalhadores e então classificá-los, tabulá-los, reduzi-los a normas, leis ou fórmulas, grandemente úteis ao operário para execução do seu trabalho diário*”³⁶.

Na perspectiva de Taylor, o trabalho humano, sempre enquadrado em método prescrito pela administração, poderia ser objeto de um controle muito mais estreito, daí

normas antecedentes, vale dizer, as escolhas. O terceiro ingrediente é a relação dialética entre o primeiro e o segundo ingredientes – é o próprio trabalho que ocorre no presente e só se concretiza com a resingularização que o indivíduo promove a partir daquilo que é prescrito, da sua história e das particularidades da situação (Yves SCHWARTZ. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. *Espaces de travail, espaces de parole*. Publications de l’Université de Rouen, collection Dyalang, 1999 [Tradução: Alain P. François; revisão técnica: Maria Inês Rosa]). A partir disso, podemos dizer que o terceiro ingrediente da competência relaciona-se com, usando as palavras dos enciclopedistas do século XVIII, o *momento que fala*.

³⁶ Frederick Winslow TAYLOR. *Princípios de administração científica*. p. 47 (os grifos são nossos).

resultando a uniformidade e o incremento daquilo que ele chama da “iniciativa do trabalhador” – o próprio trabalho. Para tanto, uma das obrigações da administração era substituir os “métodos empíricos” utilizados pelos trabalhadores e substituí-los por um sistema de normas de trabalho racionalizado. Esta tarefa, deveria ser atribuída à administração porque Taylor considerava que a formulação do método de trabalho mais racional demandava a descrição e análise da atividade, considerando o melhor rendimento. Esta tarefa não estaria ao alcance do trabalhador, uma vez que a este faltava ou a “instrução” ou a “capacidade mental”. Procedendo assim, nos escritórios da administração,

“todos os trabalhos dos operários eram planejados antecipadamente e os homens encaminhados dum lugar para outro *como se fossem peças num tabuleiro de xadrez*, por escreventes, graças a diagramas e mapas e a sistemas de telefones e mensageiros, organizados para esse fim”³⁷.

O trabalhador tornava-se, assim, dependente da administração para realizar o seu trabalho. Utilizando uma analogia orgânica e anatômica, os trabalhadores seriam os braços que executam os movimentos, isto é, se guiam pelas ordens ditadas pelo cérebro desse corpo, nesse caso, a administração. O controle individual de cada trabalhador, “como se fosse uma peça num tabuleiro de xadrez” resulta, nessa forma de organização do trabalho, em isolamento deste no seu posto de trabalho impedindo a convivência com os outros companheiros. Na organização tayloriana do trabalho, uma vez que o método de trabalho preparado pela administração supostamente esgota toda e qualquer necessidade de outras informações, restaria ao trabalhador apenas executar o método prescrito – o que Taylor chama de “tarefa”³⁸.

³⁷Frederick Winslow TAYLOR. *Op. Cit.* p. 72 (os grifos são nossos).

³⁸Para Taylor a idéia de tarefa é central. Sua origem está na tarefa escolar.

“Todos os dias uma *tarefa limitada* é entregue pelo professor ao aluno, na qual aquele determina o que deve ser estudado em cada matéria e somente por este meio é que se pode obter o progresso conveniente e sistemático por parte do discípulo” (Frederick Winslow TAYLOR. *Op. Cit.* p. 110 (os grifos são nossos)).

Desta forma, isolando os trabalhadores e cortando a possibilidade de diálogo entre eles estaria interdita a aprendizagem no trabalho. Essa forma de aprendizagem não deveria ter lugar numa fábrica que funcionasse de acordo com a “organização científica do trabalho”, pois resultariam em não uniformidade na execução das atividades. Taylor afirmava que apesar de os métodos de trabalho usados pelos trabalhadores serem produto de uma evolução que os tornaram cada vez melhores, era muito difícil encontrar uniformidade na execução de um trabalho. Havia, assim, muitos diferentes processos que permitiam fazer cada tarefa. Taylor especula, então, que essa diversidade tinha origem na *transmissão oral, pela aprendizagem inconsciente que ocorre na observação pessoal, pela falta de codificação, de análise e descrição dos processos*. Mas, considerava que os melhores métodos foram transmitidos de uma geração para outra e, reconhece que “esse conjunto de conhecimentos empíricos ou tradicionais pode ser considerado como o principal recurso e patrimônio dos artífices”³⁹. Daí justificava-se a necessidade de capturar esse conhecimento dos trabalhadores, formular os métodos que resultassem num maior rendimento e, ensinar os mesmos aos trabalhadores.

Desta forma, além de formular o método de trabalho, caberia, também, à administração, “selecionar cientificamente, depois treinar, ensinar e aperfeiçoar o trabalhador. No passado ele escolhia seu próprio trabalho e treinava a si mesmo como podia”⁴⁰.

Entretanto, esse modelo de organização do trabalho, estritamente da forma como foi proposto por Taylor, mostrou-se inadequado. O diálogo não só sempre foi tolerado, como foi esperado, pois, afinal, pela conversa entre os trabalhadores ocorre não só o aprendizado de técnicas, mas principalmente o estudo de soluções para problemas, ou mesmo para aperfeiçoamento de ferramentas e máquinas. Enfim, o diálogo entre os trabalhadores é necessário para a própria execução do trabalho – daí a impossibilidade de isolar o trabalhador no seu posto de trabalho, executando a sua tarefa, como propõe o

³⁹Frederick Winslow TAYLOR. *Op. Cit.* p. 46.

⁴⁰Frederick Winslow TAYLOR. *Op. Cit.* p. 49.

taylorismo⁴¹.

É significativo retomar o pensamento exposto por Diderot e D'Alembert: “Numa oficina é o *momento que fala e não o artista*”. Nenhum método consegue prescrever de forma completa o “momento” singular em que o homem, na sua atividade de trabalho, o realiza.

Marx ao mostrar que o trabalho é o elemento humanizador do homem traz que o trabalho é um processo em que participam homem e natureza, de tal maneira que o homem é o agente racional de uma ação em que interage, enfrenta, domina e apropria-se da natureza. Através desse processo, o homem domina as forças naturais e, principalmente, age de maneira intencional e planejada, de maneira a obter um resultado que lhe seja favorável, ou seja, algo que seja útil para a sua vida. Por um ato de vontade, sua atenção se volta para um objetivo e, então, põe todas as forças no sentido de alcançá-lo.

“Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece por isso menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais”⁴².

Daí a impossibilidade de se pensar o trabalho como a execução estrita de tarefas prescritas e que parte do princípio de que o ser humano que o executa deve ter características tais que permitam classificá-lo como um “homem tipo bovino”⁴³.

⁴¹Sobre o diálogo consentido dentro da fábrica ver o relato de trabalhadores profissionais em Maria Inês ROSA. *Trabalho, subjetividade e poder*. p. 88-89.

⁴²Karl MARX. *O capital*. Marx, p. 202, v. 1.

⁴³Estamos fazendo referência, mais uma vez, ao engenheiro Frederick Winslow Taylor que, em seu livro, relata um exemplo de aplicação de sua proposta de racionalização do trabalho em uma atividade de carregamento de lingotes de ferro gusa em vagões. Taylor apresenta com principal característica do operário, cujo nome era Smith, o fato de ser um tipo muito comum e, avaliado como estúpido (Frederick Winslow TAYLOR. *Op. Cit.* p. 54-56).

1.4.2. A proposta de uma escola profissional

Costuma-se associar o surgimento do ensino profissional com a extinção das corporações de ofício. Porém, não se pode afirmar, que um fato está mecanicamente relacionado ao outro. As corporações passaram por um processo de decadência que ocorria paralelamente ao desenvolvimento da manufatura e do capitalismo. O ensino profissional, como vimos, teve sua origem, seguindo uma tendência assistencialista, muito mais em função da expansão da manufatura, da necessidade de sujeição do trabalhador e manutenção dos baixos salários pelo aumento do número de trabalhadores disponíveis.

A divisão do trabalho no sistema da manufatura e a mecanização atingiram os ofícios e provocaram modificações na maneira de trabalhar. A “manufatura produz realmente a virtuosidade do trabalhador mutilado”⁴⁴, isto é, a divisão de trabalho obriga a repetição de uma operação continuamente, o que torna o corpo do trabalhador um “órgão automático especializado” de uma operação. A divisão do trabalho cria operações especializadas – o trabalho parcial. A repetição contínua de uma operação leva ao aperfeiçoamento do método de execução da mesmas e a redução do tempo necessário para a sua conclusão. Marx acrescenta que ocorre a reprodução dos “artifícios técnicos” adquiridos na manufatura pelo próprio trabalho de cooperação no qual estão reunidas diferentes gerações de trabalhadores, o que denota o acúmulo de experiências e o aprendizado no trabalho⁴⁵.

Portanto, pode-se inferir que a aprendizagem no trabalho era o modo através do qual se substituía, de forma gradual, o fim do sistema de aprendizagem da corporação de ofício. Deslocava-se para a manufatura a aprendizagem no trabalho da corporação de ofício, porém, não mais nos moldes desta última, visto que o trabalho já estava dividido e as tarefas especializavam-se. Paralelamente, a ação das instituições que atuavam no

⁴⁴Karl MARX. *O capital*. p. 390.

⁴⁵“(…)Havendo sempre diversas gerações de trabalhadores que vivem simultaneamente e cooperam nas mesmas manufaturas, os artifícios técnicos assim adquiridos firmam-se, acumulam-se e se transmitem” (Karl MARX. *Op. Cit.* p. 390. Os grifos são nossos)

ensino profissional segundo a tendência assistencialista contribuía para atender a demanda por mão-de-obra com algum tipo de especialização.

Além disso, o processo de criação do ensino profissional no Brasil não se enquadra no modelo apresentado acima. Não houve no país um sistema de corporações de ofício como na Europa. Portanto, não se pode dizer que a extinção das corporações de ofício, por força da Constituição de 1824, tenha resultado no fim de um sistema de aprendizagem de ofícios. O ensino profissional no Brasil surgiu seguindo uma tendência assistencialista e voltado para o atendimento da demanda de mão-de-obra para o Estado.

Mesmo na Europa, o ensino profissional circunscrito aos orfanatos parece ter resolvido uma parte da demanda de mão-de-obra no período que corresponde à manufatura e ao início da indústria. Entretanto, com o desenvolvimento da produção, este modelo de ensino profissional passou a não atender completamente a demanda por mão-de-obra. Havia ofícios que não eram ensinados nesses orfanatos, enquanto que outros demandavam novos conhecimentos, principalmente os relacionados à mecanização; havia, ainda, conhecimentos técnicos novos que precisavam ser disseminados. Vai, então, ganhando força a idéia de escolarizar o ensino dos ofícios, isto é, criar escolas profissionais⁴⁶.

Alguns fatores podem ser relacionados como determinantes dessa proposta:

- a) a própria decadência das corporações de ofício e com isso o enfraquecimento do sistema de formação profissional que a elas estava associado;
- b) a divisão do trabalho que mudou os ofícios e a intensificação do trabalho que interferia nas relações de aprendizagem nos locais de trabalho, isto é, na relação entre mestre e aprendiz⁴⁷;
- c) a mecanização e, principalmente, a motorização e automatização da produção levavam

⁴⁶Ruy Gama faz referência à propostas de algum tipo de ensino profissional formuladas por diversos pensadores a partir do século XVI. Dentre esses pensadores destacam-se Francis Bacon e Renè Descartes que teriam, cada um deles, proposto a criação de escolas profissionais nas quais houvesse um museu técnico e aulas de demonstração do uso de instrumentos e da prática das artes mecânicas (Ruy GAMA. *A tecnologia e o trabalho na história*. p. 124-125)

⁴⁷Estamos nos referindo a divisão de trabalho conforme Marx apresenta ao tratar da manufatura

à fixação do trabalhador no seu posto de trabalho e, no limite, impediam o diálogo entre os trabalhadores, dificultando o aprendizado no local de trabalho, isto porque o trabalhador experiente (mestre) não podia deixar o seu posto ou desviar a sua atenção do trabalho, cujo ritmo era ditado pela máquina, para orientar o aprendiz⁴⁸;

d) tornava-se necessário disseminar o conhecimento sobre os ofícios – agora divididos pela divisão parcelar – para garantir o atendimento da demanda por força de trabalho;

e) desenvolvia-se o processo de afirmação positividade do trabalho de acordo com a visão do liberalismo;

f) o segredo de ofício, que era próprio da corporação, passava a ser visto como obscurantismo e, nesse sentido, o conhecimento sobre os ofícios, assim como a ciência, deviam ser tornados públicos;

g) associava-se a ciência e o trabalho – empregava-se o conhecimento científico no sentido de aumentar o rendimento do trabalho.

Decorria de todos estes fatores a criação de uma organização especializada no ensino dos ofícios: a escola profissional. A solução, portanto, estava em separar o local de aprendizado do local de trabalho – criar uma escola em que fossem ensinados os ofícios. Esta escola, diferente da corporação, que era uma instituição fechada para poucos, deveria ser responsável pela difusão, para todos que quisessem aprender, dos conhecimentos a respeito dos ofícios. A instalação de escolas visando colocar em prática estes objetivos foi defendida por vários pensadores, a partir do século XVI, que viam a união entre o conhecimento científico e os processos de fabricação.

Desta forma, também os ofícios passam a ter estatuto de conhecimento. A própria escolarização é um reconhecimento de que os saberes relacionados aos ofícios fazem parte do patrimônio cultural da humanidade e, portanto, são conhecimentos que

⁴⁸Mecanização é a substituição da ação da mão na condução da ferramenta; motorização é o uso de energia mecânica que não seja a força humana; automatização é o processo em que diversas operações são realizadas em seqüência sob o controle da própria máquina.

devem ser ensinados na escola⁴⁹.

Há que se considerar, também, o comentário de Antoine Léon sobre a análise da história da educação da França feita por Emile Durkheim. Este último, em sua obra *L'évolution pédagogique en France*, distingue quatro épocas na história da educação daquele país, cujos limites correspondem aos dos períodos de transformações econômicas e políticas importantes. Essas épocas seriam: o período Carolíngio, o período Escolástico, o período Humanista (a partir do século XVI) e o período Realista, inaugurado com a Revolução Francesa. Este último período caracteriza-se pela “afirmação do valor educativo da ciência e pelo cuidado com a preparação da criança para uma função social e para uma profissão”, o que legitima o ensino profissional (ou educação técnica, nas palavras de Léon). Em resumo: “A história da educação técnica será neste caso inseparável da história da pedagogia realista”⁵⁰.

1.4. 3. O ensino profissional de tendência artes e ofícios no Brasil

1.4.3.1. As origens

A origem, no Brasil, das escolas profissionais de tendência artes e ofícios tem relação com as idéias trazidas para o país por um grupo de artistas franceses, que vieram para o país em 1816, contratados por Dom João VI. Era a chamada *missão artística francesa*. Credita-se à esses artistas a criação da Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro, mas, segundo Ruy Gama, o chefe da referida missão, Joaquim Lebreton,

⁴⁹É significativo lembrar a Enciclopédia de Diderot e D'Alembert. Nesta obra, o conhecimento da ciência e conhecimento dos ofícios são colocados em igual nível. O próprio título da obra já é um indicativo disto: *L'Encyclopédie ou Dictionnaire Raisonné Des Sciences, Des Arts et Des Métiers*.

⁵⁰Antoine LÉON. *Histoire de l'éducation technique*. p. 23-24. A obra de Durkheim a qual faz menção Antoine Léon tem uma edição brasileira: Emile DURKHEIM. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

apresentou uma proposta à Dom João VI de criação de duas escolas: uma Escola de Belas Artes e outra de Desenho voltada para artes e ofícios⁵¹.

A escola de desenho tinha como modelo uma instituição similar criada em Paris em 1766 – a Escola Real de Desenho⁵². O objetivo da escola proposta por Lebreton era o ensino do desenho de figuras e ornatos, considerados, segundo este, muito úteis para todos os ofícios no sentido de *educar o gosto para a escolha de formas e acessórios* e, de uma maneira geral, no embelezamento das obras produzidas. O modelo da escola de desenho era importado, portanto, da Escola Real de Desenho de Paris e, visava, não tanto ensinar um ofício, mas instrumentalizar o artífice com modelos considerados de bom gosto e que lhe permitissem produzir peças que atendessem os interesses das camadas mais abastadas da população⁵³.

Entretanto, apenas a Academia de Belas Artes foi criada, em 1820. Gama atribui isto a dois fatores:

- a) uma escola técnica, no caso, a escola de desenho, requer mais recursos financeiros;
- b) “A pintura – a grande pintura histórica – tinha utilidade indiscutível para os reinantes”;

⁵¹Ruy GAMA. *A tecnologia e o trabalho na história*. p. 134.

⁵²Segundo Gama, essa *École de dessin*, após a Revolução, passou a ser designada *École des arts décoratifs*. O fundador da referida escola foi Jean Jacques Bachelier, pintor e professor da Academia Real de Belas Artes, ligado ao grupo dos Enciclopedistas. Bachelier dava grande importância ao desenho e contribuiu para difundir a “idéia de que o desenho é a base de todos os trabalhos mecânicos, e que os trabalhadores competentes devem ser excelentes na arte do desenho” (Ruy GAMA. *Op. Cit.* p. 132-133).

⁵³André Petitat afirma que a Escola Real de Desenho de Paris (que servia de modelo para a proposta de Lebreton), pode ser classificada como uma experiência do ensino técnico elementar. Destinava-se àqueles que executavam o que ele chamou de “artesanato de elite”, isto é, ourives, joalheiros, gravadores, marceneiros. O conteúdo oscilava “entre a cultura gratuita do gosto e a aplicação das artes à indústria” e estava desligado da realidade da indústria, especialmente do processo de mecanização que se desenvolvia. Assim afirma:

“Enganar-nos-emos se virmos nestas escolas de desenho a resposta a necessidades próprias da manufatura nas quais, efetivamente, a função de desenhista começa a separar-se de qualquer atividade manual. Este aspecto é totalmente secundário. Mais importante é o desejo de uma elite de artesãos de recorrer ao desenho antes de passar à realização da obra, como um estímulo para a criatividade e como um meio de evitar custos devido a erros, assim como a perda de tempo na execução” (André PETITAT. *Produção da escola / produção da sociedade*, 1994, p. 135).

já a pintura “de gênero” (flores, frutas, paisagens) “não deixava de ter utilidade em termos de apropriação da natureza, assunto que se inscreve nos interesses mercantilistas (...)”.

A escultura tinha o mesmo papel da pintura. A arquitetura – neoclássica – era um símbolo imperial, própria da organização social do período “marcado pelas distâncias entre o pensar e o fazer”⁵⁴.

Apesar de factível, a primeira justificativa esbarra no fato de que, por se tratar de uma escola de desenho, os custos de sua implantação e manutenção seriam comparativamente menores. Daí, se considerarmos que a referida escola estaria voltada para a formação de artesão de produtos para a elite, é provável que ela não tenha sido implantada pela própria falta de demanda, uma vez que não havia propriamente uma manufatura ou indústria nacional de produtos de luxo, pois tais produtos eram importados. Já a segunda justificativa apresentada por Gama, é bastante plausível se considerarmos que as atividades para os quais se formavam os alunos tinham uma demanda dentro da corte.

Em 1856, foi fundada a Sociedade Propagadora das Belas Artes, no Rio de Janeiro, e criado o Liceu da Artes e Ofícios ao abrigo desta. Dentre os objetivos do Liceu estava a formação de “artífices da indústria nacional e os operários aperfeiçoados”⁵⁵.

O processo de criação do Liceu parece seguir a intenção manifestada pelo diretor da Academia de Belas Artes, o arquiteto Manoel de Araujo Porto Alegre – primeiro brasileiro a lecionar naquela instituição –, de retomada da idéia de Lebreton de uma dupla Academia, ou seja, ao lado da Academia de Belas Artes haveria um curso de desenho para os operários.

Nesse sentido, o desenho será o centro das preocupações no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro. Dois fatores podem estar a favor disto:

a) baixo custo de um curso de desenho, uma vez que não requer oficinas e máquinas de custo elevado;

⁵⁴Ruy GAMA, *Op. Cit.* p. 137.

⁵⁵ Ruy GAMA. *Op. Cit.* p. 142.

b) atender a uma necessidade de formação de artesãos que produzisse obras voltadas para a elite e/ou enquadramento dos artífices no padrão cultural tomado como modelo pela elite – com isso veta-se a cultura popular, que é considerada menor e difunde-se uma estética européia.

É significativo lembrar que Rui Barbosa, nessa mesma época, defendia a necessidade de implantação de aulas de desenho. A justificativa era que o aprendizado do desenho tinha como finalidade difundir o bom gosto. Rui Barbosa ilustrava a sua defesa pela aulas de desenho com os comentários sobre os produtos ingleses apresentados na Exposição Internacional sediada em Londres, em 1851. Segundo ele, apesar do grande desenvolvimento industrial, os produtos apresentados chamavam a atenção pela falta de beleza – “(...) A qualidade, do ponto de vista da arte decorativa, era abominável”⁵⁶.

Em 1872, foi criado o Liceu de Artes e Ofícios de Salvador. Suas aulas iniciaram-se em 1873. Este Liceu de Artes e Ofícios, como o do Rio de Janeiro, oferecia um ensino muito mais teórico do que prático⁵⁷.

Em 1880, foi instalado o Liceu de Artes e Ofícios de Recife. Como os seus similares, oferecia apenas aulas teóricas. Muito embora o programa registrasse a possibilidade do ensino de vários ofícios, “(...) durante muitos anos não foi possível a instalação de oficinas e laboratórios, o que impedia a completa realização do programa traçado”⁵⁸.

Não foram encontradas evidências de que os Liceus de Artes e Ofícios de Salvador e Recife fossem de fato escolas de ofício. Segundo os relatos levantados, essas instituições não possuíam recursos para a instalação de oficinas. Essa característica também estava presente nos primeiros anos de funcionamento do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo.

⁵⁶Rui Barbosa, *Apud Ruy GAMA. Op. Cit.* p 144.

⁵⁷Celso S. FONSECA. *História do ensino industrial no Brasil*, p. 156, v. 2.

⁵⁸Celso S. FONSECA. *Op. Cit.* p. 116, v. 2.

1.4.3.2. O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo

Em 1873, foi fundada, em São Paulo, a Sociedade Propagadora da Instrução Popular. Inicialmente, esta entidade se dedicou a oferecer aulas noturnas de primeiras letras, caligrafia, aritmética, sistema métrico e gramática. Em 1882, a escola foi reorganizada e recebeu a denominação de Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. O novo currículo era composto de duas partes: ciências aplicadas, que reuniam a aritmética, álgebra, geometria, zoologia, física, geologia, química, botânica, mecânica estereotomia – a arte de dividir e cortar com rigor o materiais de construção – e agrimensura; e as artes, que reuniam o desenho linear, desenho de figura, desenho geométrico, desenho de ornato, flores e paisagem, o desenho de máquinas, o desenho de arquitetura, a caligrafia, a gravura, a escultura de ornatos e artes, a pintura, a estatuária, a música a modelação e a fotografia⁵⁹.

Em 1895, o Liceu de Artes e Ofícios passou por uma ampla reforma. Uma nova diretoria é indicada e os cursos recebem outra orientação. Planeja-se a “abertura de oficinas próprias onde o trabalho prático possa ser o núcleo da formação oferecida”⁶⁰. Até então o Liceu não possuía oficinas próprias e tinha aulas práticas nas oficinas do Instituto dos Educandos Artífices⁶¹ ou em oficinas de mestres considerados⁶².

A orientação dada ao Liceu ia no sentido de formar operários para a construção civil e indústria de móveis. Dois fatores determinaram esta nova orientação. O primeiro era o fato de o novo diretor ser Francisco de Paula Ramos de Azevedo, engenheiro e dono de uma das maiores construtoras atuante em São Paulo no final do século XIX e

⁵⁹Celso S. FONSECA. *Op. Cit.* p. 317, v. 2.

⁶⁰Maria Lucia Caira GITAHY in Maria Alice Rosa RIBEIRO (org). *Trabalhadores urbanos e o ensino profissional*. 2ª edição. Campinas: Editora da Unicamp, 1986., p. 45.

⁶¹Instituição criada, em 1874, pelo Governo Provincial de São Paulo, visava, segundo o seu regulamento, “facilitar aos meninos pobres e desvalidos a sua educação industrial” (Celso Suckow da FONSECA. *Op cit.*, p. 313, v. 2).

⁶²Maria Lucia Caira GITAHY. *Op cit.*, p. 43.

início do século XX. O segundo, associado ao primeiro, era o de que São Paulo vivia um processo de intensa urbanização no final do século XIX e a construção civil mais a indústria de móveis eram atividades econômicas que demandavam grande quantidade de mão-de-obra⁶³.

O Liceu de Artes e Ofícios passou a funcionar como uma oficina de produção onde o aluno ingressava como aprendiz e ia galgando posições. Dessa forma, envolvia-se diretamente com a produção e era remunerado por isso.

“(…) Assim, [o Liceu de Artes e Ofícios] funcionava, ao mesmo tempo, como empresa, enfrentando problemas semelhantes às demais do ramo. Ali o aluno trabalhava ‘tomando seu lugar na metódica divisão de serviço que compete a uma oficina moderna de grande produção, trabalhando como aprendiz, como auxiliar, como operário, com utensílios próprios ou dirigindo diversos maquinismos (...)’ Este aspecto era considerado fundamental no treinamento oferecido pela escola. O aluno devia realmente trabalhar numa grande empresa, produzindo para o mercado. O significado da eficiência necessária a qualquer empresa lucrativa, da disciplina e da hierarquia seria apreendido na prática diária”⁶⁴.

O Liceu era comparável a uma empresa, organizava-se como empresa e isso resultou na definição de um sistema de aprendizagem. Ao mesmo tempo vê-se que ele entrava também na concorrência por um lugar no mercado, que conforme foi mostrado, era grande. Portanto, o Liceu, além da formação de mão-de-obra, vinha atender uma demanda por produtos da construção civil e do mobiliário em um mercado que se abria a partir do grande crescimento da cidade de São Paulo.

⁶³A urbanização de São Paulo tem a ver com o fato do crescimento dos negócios do café e a centralização tanto da atividade comercial e bancária quanto da própria burocracia na capital do Estado. Além disso, a implantação da ferrovia no interior, que reduziu os tempos de viagem, estabeleceu um rápido sistema de correio e de comunicação telegráfica, o que permitiu que os fazendeiros se afastassem de suas propriedades rurais e contribuiu para que os mesmos fixassem residência na cidade de São Paulo. É nessa época que se inicia o processo de industrialização, favorecido pela imigração subsidiada que não só fez surgir um grande mercado consumidor, como ampliou a oferta de mão-de-obra.

⁶⁴Maria Lucia Caira GITAHY. Op cit., p. 28. A autora transcreve um trecho de um artigo de Reinaldo Porchat publicado no jornal O Estado de S. Paulo, de 23/12/1915.

O sistema de ensino do Liceu de Artes e Ofícios seguia a organização do trabalho nos setores da construção civil e mobiliário. O ofício ainda não era totalmente dividido, os trabalhos eram executados pelos mestres auxiliados pelos aprendizes. Não havia, ainda, uma mecanização da produção e as características do formato dos produtos obrigava, em muitos casos, a construção unitária de cada peça. Ainda havia muitos detalhes e ornatos, tanto em móveis quanto em peças para a construção civil. Apesar do uso de máquinas, ou como eram designados, maquinismos, não se tratava ainda de uma mecanização da produção e exigia-se muito trabalho manual. A base técnica, neste caso, era, ainda, a habilidade do operário.

No sistema “oficina-escola”, adotado pelo Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, o aluno aprendia pela observação ou pela realização de parte do trabalho. A prioridade era a transmissão do conhecimento durante a prática profissional, isto é, instruir fazendo.

“Desse modo, o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo estruturava-se segundo os moldes de seus congêneres europeus, formando artífices pela aprendizagem, durante exercício do trabalho produtivo, nas oficinas escolares completada pelo ensino de ciências e letras, atuando ‘como uma verdadeira corporação Artes e Ofícios, mantida por uma tradição de espírito patriarcal’ diferencia do se destas pela inexistência do ‘juramento confessional’ que obrigava a manutenção dos segredos do ofício”⁶⁵.

O aprendizado ocorrendo no trabalho permitia, no entanto, o conhecimento do ofício completo.

“(…) [o aluno] Ao participar do conjunto da produção, podia conhecer todas as etapas da realização do objeto. O que lhe permitia, no final do treinamento,

⁶⁵Newton A. P. BRYAN. *Educação e processo de trabalho: contribuição ao estudo da formação da força de trabalho no Brasil*. p. 12. O autor citado considera, diferente de nós, que o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, de iniciativa particular, bem como as Escolas de Aprendizes Artífices, mantidas pelo Governo Federal, tinham o “caráter assistencialista” e que “não avançaram no sentido da elaboração de processos de formação do trabalho industrial, segundo a racionalidade capitalista” (Newton A. P. BRYAN. *Op. cit.* p. 13).

situar-se em uma delas e transformar-ser em um especialista”⁶⁶.

A organização da escola enquanto empresa tinha um objetivo que ia além do aprender um ofício. Junto aprendia-se também o modo de ser do trabalhador – a disciplina, o respeito a hierarquia e o reconhecimento do mestre também eram esperados dos aprendizes.

Um caso de “indústria-escola” é apresentado por Maria Inês Rosa⁶⁷. Uma fábrica do ramo óptico que, devido a própria especialidade, busca a auto-suficiência no sentido de produzir as próprias máquinas. Está presente, neste caso o caráter de ensino-aprendizagem no processo de trabalho. Os trabalhadores aprendem a operar as máquinas na própria fábrica e, alguns, até mesmo aprendem uma profissão lá dentro, durante longos períodos de permanência como empregados da empresa.

“Na relação ensino-aprendizagem pelo trabalho, o trabalhador vai tendo a sua formação profissional, ou seja, vai aprendendo o trabalho. Contudo, junto com a aprendizagem da formação profissional, aprende-se o *dever ser*, vale dizer, vai sendo o trabalhador educado, criando-se em sua alma forças que suscitam em seu *corpo o espírito da disciplina* (...), juntamente com o *sentimento de dever/obrigação* manifesto na obediência ao conjunto de regras (saberes), sob a forma de ordenações, emanadas da hierarquia, no caso, a chefia; forças que suscitam a **regularidade da ação do** trabalhador, no que faz e como faz, disciplinando-o ao tempo produtivo da jornada de trabalho diária; forças que suscitam na alma do trabalhador a afetividade em relação ao trabalho executado (...). Em suma, estas forças direcionam as forças do corpo do trabalhador, sujeitando-as (normalizando-as) à *habituação ao tempo de trabalho*, reduzindo-o à força física, produtiva e à *docilidade*”⁶⁸.

Neste caso, como no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, o aprendizado do ofício comporta, além do saber executar o trabalho, da operação da máquina, ou da arte de conduzir a ferramenta, enfim, da destreza ou da habilidade e de conhecimentos

⁶⁶Carmem Sylvia V. de MORAES. *A socialização da força de trabalho: Instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo - 1873 a 1934*. p 195-196

⁶⁷Maria Inês ROSA. *Trabalho, subjetividade e poder*.

⁶⁸Maria Inês ROSA. *Op cit.* p. 78 (grifos no original).

técnicos, aprende-se também uma moralidade, um conjunto de normas que regulam a conduta do indivíduo – o que aprende-se como o *dever ser trabalhador*, isto é, cria-se o “espírito de disciplina, sentimento de dever/obrigação e regularidade da ação” conforme analisa Maria Inês Rosa na relação ensino-aprendizagem pelo trabalho, no caso da “indústria-escola”⁶⁹. Porém, juntamente com esse “*dever ser (modo de ser) do trabalhador*”, nas relações de trabalho aprende-se também o “*ser profissional*” – o *modo de ser profissional*, nas palavras da autora. Os conhecimentos do trabalhador misturam-se com o modo de ser profissional criado nas relações de trabalho. O trabalhador deve obediência, disciplina, mas também deve firmar-se pelas suas ações, especialmente o seu modo de trabalhar. O trabalhador explicita esse “*dever ser profissional*” pela virtuosidade demonstrada no trabalho. O cumprimento com perfeição das tarefas, o cuidado com a execução passam a fazer parte da expectativa e do desejo de firmar-se como profissional⁷⁰.

Nesse sentido, Newton Bryan, ao referir-se à aprendizagem no trabalho – “aprendizagem tradicional”, nas palavras do autor citado – também aponta como uma das características desse sistema a preocupação com a virtuosidade na execução dos trabalhos.

“(…) A aprendizagem *mimética tradicional*, ao contrário, caracteriza-se por ser controlada pelos trabalhadores que, articuladamente à transmissão do saber técnico necessário à execução do trabalho, difundiam também uma cultura-operária que valorizava principalmente os resultados não pecuniários do trabalho. A *dignidade profissional* obtida através execução de ‘belo trabalho’ de modo autônomo era mais valorizadas no meio dos artífices do que a retribuição monetária recebida”⁷¹.

⁶⁹Maria Inês ROSA. *Op cit.* p. 79.

⁷⁰Maria Inês ROSA. *Op cit.* p. 83.

⁷¹Newton A. P. BRYAN. *Op. cit.* p. 1-2 (grifos nossos). Consideramos, entretanto, diferentemente do autor citado, que a aprendizagem no trabalho ultrapassa o caráter “mimético” ou “imitativo” uma vez que a atividade de trabalho não se restringe ao cumprimento de uma norma prescrita mas, exige uma resingularização por parte do indivíduo. Nesse sentido, remetemos o leitor à nota 35 deste capítulo.

Todavia, consideramos que a preocupação com execução *perfeita* das tarefas ou de um “*belo trabalho*” é uma *característica presente e essencial no processo de formação do trabalhador de uma maneira geral*. Trata-se propriamente do aspecto que identifica e distingue o trabalhador profissional. A busca dessa perfeição se insere no campo da subjetividade, ultrapassa o código prescrito pelos departamentos de métodos e processos, portanto escapa às tentativas de antecipação da atividade de trabalho como é caso da proposta taylorista de racionalização do trabalho⁷².

Na escola de artes e ofícios essa preocupação com o fazer bem feito estará presente na execução das obras de fino acabamento. Estas materializam a busca incessante de marcas subjetivas que demonstrem a superação do artífice em relação a si mesmo e aos seus pares. Intenções dessa superação também estarão presentes na escola técnico-profissional. Nesse caso, materializando-se nas peças executadas com engenhosidade e precisão cada vez maiores. Em ambas as tendências a mesma características: *a busca da virtuosidade* que evidencia o “*dever ser profissional*” e dá “*dignidade profissional*” ao trabalhador qualificado.

O Liceu de Artes e Ofícios, concorrendo como empresa no mercado, tinha uma preocupação com a lucratividade. Isto refletia no modo como o trabalho era executado e, portanto, na aprendizagem dos alunos. A auto-suficiência da escola era uma característica da proposta da mesma⁷³. Se bem que o Liceu de Artes e Ofício recebesse subvenção do Governo Estadual praticamente desde sua fundação.

Em 1884, logo depois de ter iniciado as atividades, ainda não iniciados os cursos profissionais, a Sociedade Propagadora da Instrução Pública foi reconhecida como de utilidade pública e passou a receber uma verba no valor de 4:000\$000 (quatro contos de réis). No ano seguinte, esse subsídio foi aumentado para 12:000\$000 (doze contos de

⁷²Mais uma vez, como já foi salientado anteriormente, a tentativa de circunscrever e enquadrar a atividade de trabalho e, assim, impedir aquilo que Diderot e D’Alembert indicaram como “*o momento que fala*”.

⁷³Maria Lucia Caira GITAHY. *Op cit.* p. 29.

réis)⁷⁴. Com a proclamação da república houve uma interrupção no repasse de verbas para a escola. Entretanto, a primeira Assembléia Legislativa concede subsídio de 100:000\$000 (cem contos de réis) para a construção de um prédio. Tudo indica que o subsídio continuou a ser concedido nos anos seguintes pois, em 1914, em documento do próprio Governo do Estado, há o registro de subvenção anual no valor de 100:000\$000 (cem contos de réis) para a escola⁷⁵.

A distinção do Liceu de Artes e Ofícios, primeiramente em relação aos orfanatos e, posteriormente em relação às Escolas Profissionais mantidas pelo Governo do Estado, está no fato de sua organização estar fundada no sistema chamado de “indústria-escola”. Entretanto, o Liceu não era uma indústria, pois o seu objetivo era a formação profissional. As outras instituições seriam “escolas-oficina”. A troca da ordem, aí, tem um sentido muito importante. Nas chamadas “escolas-oficina”, os alunos tinham apenas algumas aulas de “prática profissional” em “pequenas oficinas”. Havia no caso do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, um contato direto do aluno com a produção industrial, o que não ocorria com o aluno de outra escola profissional.

1.5. A Escola Técnico-Profissional

1.5.1. Características gerais da Escola Técnico-Profissional

A escola de artes e ofícios apresenta, em sua organização, elementos que, de um lado, contribuem para o afastamento em relação ao assistencialismo dos asilos de órfãos e, de outro, apontam no sentido de uma transição para a escola técnico-profissional. Neste aspecto em particular, o principal elemento é a configuração enquanto estabelecimento de ensino, ou seja, a própria constituição como organização responsável

⁷⁴Celso Suckow da FONSECA. *História do Ensino Industrial*, v. 2, p. 318.

⁷⁵SÃO PAULO, Diretoria da Instrução Pública. *Anuário do Ensino*, 1914, p. 586.

pelo ensino profissional, isto é, *escola profissional*. Aquela deixava, assim, de ser uma instituição de abrigo de crianças pobres e passava a se constituir em um ramo alternativo à escola de formação geral chegando mesmo a articular-se com esta última, conforme será visto a seguir.

A própria criação da escola profissional com a tendência artes e ofícios já implicava numa organização do sistema de formação profissional. Ocorria, assim, uma mudança da orientação na formação profissional de uma forma geral. Esta deixa de ocorrer exclusivamente no trabalho e passa a ser oferecida nas escolas organizadas para tal fim.

A escola profissional, sob a tendência artes e ofícios, foi configurando-se, primeiramente preservando o sistema de formação no trabalho – daí a constituição em oficina-escola. Mas, a própria constituição como escola incorria em um custo mais elevado para a formação do trabalhador. A redução desse custo foi buscada tomando-se como pressuposto que a formação profissional se daria em uma escola. A solução para tal redução de custos foi encontrada na racionalização do ensino, ou seja, no emprego de uma metodologia de ensino aplicada à formação profissional.

Newton Bryan, tomando Roberto Mange como referência, mostra que a “formação racional” distingue-se das “formação comum” pelo menor tempo que a primeira “exige para a instalação no aprendiz da dosagem adequada das qualidades técnicas e sociais consideradas necessárias para o exercício do trabalho”⁷⁶. A redução do tempo de aprendizagem tem como resultado um menor custo para a formação do trabalhador. Esse custo é considerado relevante uma vez que o aprendizado ocorre separado da produção, como é o caso da formação nas escolas profissionais. Essa eficiência do ensino profissional é perseguida através do desenvolvimento de uma metodologia de ensino. Metodologia que permite reduzir o tempo de aprendizagem, estender o ensino profissional ao maior número de aprendizes, homogeneizar e padronizar a aprendizagem, além de permitir o controle sobre o próprio processo de ensino-

⁷⁶Newton A. P. BRYAN. *Op. cit.* p. 37.

aprendizagem.

Esse aspecto é apresentado por Newton Bryan como sendo o cerne do método de ensino desenvolvido pelo engenheiro russo Victor Della-Vos e aplicado, a partir de 1865, na Escola Técnica Imperial de Moscou. Em primeiro lugar, Della-Vos criou uma oficina especial, separada da oficina de produção, destinada apenas a aprendizagem profissional.

“Após essa separação das oficinas, Della-Vos se pôe a elaborar um plano de radical transformação do processo de ensino do trabalho. Esse plano objetiva a formação do aprendiz segundo uma ‘experiência racional do trabalho manual prático’, de acordo com quatro diretrizes:

1. a aprendizagem deve se processar no menor tempo possível;
2. facilitar a supervisão do desenvolvimento gradual dos alunos;
3. fornecer ao estudo dos trabalhos práticos o caráter de uma profunda, de uma sistemática aquisição do conhecimento;
4. possibilitar a demonstração do progresso de cada aluno a qualquer momento.

O método a que chega para operacionalizar essas diretrizes funda-se na aplicação da análise do ofício ao ensino do trabalho: principia pela divisão dos ofícios em seus elementos, que são então arranjado segundo a ordem crescente de dificuldades, de tal modo que o aprendiz inicia sua aprendizagem pelos elementos mais simples e, gradativamente, vá atingindo os trabalhos complexos”⁷⁷.

Assim, a metodologia de ensino foi aperfeiçoada e o conhecimento próprio da pedagogia passou a ser utilizado para tornar mais rápida a formação. O próprio Newton Bryan conclui que

“A organização do processo de ensino segundo os princípios analíticos não foi, entretanto, efetuada pela primeira vez por Della-Vos. Desde o lançamento das bases da didática moderna por Comênio, vários pedagogos já haviam empregado o princípio analítico para organizar o processo de ensino”⁷⁸.

Observa-se, portanto, que a aplicação da metodologia de ensino profissional funda-se num movimento mais amplo de afirmação de uma racionalização dos processos

⁷⁷Newton A. P. BRYAN. *Educação, trabalho e tecnologia*. v. 2, p. 265.

⁷⁸Newton A. P. BRYAN. *Op. cit.* v. 2, p. 266.

de ensino em geral⁷⁹.

A utilização desse conhecimento e o desenvolvimento de uma metodologia de ensino profissional demandava, por outro lado, uma formação escolar do aprendiz – agora aluno de escola profissional –, ou seja, a escola profissional teve de, em seu currículo, abrir espaço para a educação geral. Esta tinha como finalidade socializar os alunos, prepará-los para a vida escolar através da transmissão dos valores e normas que eram próprias dessa instituição, além daqueles que eram considerados como esperados do trabalhador. Enfim, a escola profissional que tinha como inerente a função diferenciadora da educação, assumida pelo fato de ser uma escola de formação profissional especializada, assumia, ao mesmo tempo, a função homogeneizadora da educação, representada, neste caso, pela educação geral introduzida em seu currículo⁸⁰.

⁷⁹Um manual de ensino utilizado na Escola Normal de São Paulo, no final do século XIX, ao apresentar o capítulo sobre a metodologia geral assinalava que “(...) A metodologia estuda o *caminho mais seguro* de distribuir o ensino, de instruir, de guarnecer enfim, como já dissemos, a inteligência” (Camillo PASSALACQUA. *Pedagogia e metodologia*. p. 141. Os grifos são nossos).

⁸⁰Estamos considerando como referência o pensamento de Emile Durkheim que, ao definir educação, atribui à mesma a presença de dois aspectos encontrados em todos sistemas de educação: ser uno e múltiplo. Segundo o autor, há uma educação comum a todos os indivíduos que tem como função transmitir aqueles valores considerados básicos pela sociedade (a função homogeneizadora, ou aspecto uno do sistema de educação). A partir de um certo ponto a educação passa a ser diferenciada de modo a preparar os indivíduos, especializando-os, para as múltiplas funções demandadas pela divisão do trabalho (função diferenciadora, ou aspecto múltiplo do sistema de educação).

“Vejam como é múltiplo. (...). Cada profissão, constitui um meio *sui-generis*, que reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais, meio que é regido por certas idéias, certos usos, certas maneiras de ver as coisas; e, como a criança deve ser preparada em vistas de certa função, a que será chamada a preencher, a educação não pode ser a mesma desde certa idade para todos os indivíduos. Eis porque vemos, em todos os países civilizados, a tendência que ela manifesta para ser, cada vez mais, diversificada e especializada; e esta especialização torna-se cada dia mais precoce. A heterogeneidade, que assim se produz não repousa, como aquela de que há pouco tratamos, sobre injustas desigualdades; todavia não é menor (...).

Mas, qualquer que seja a importância destes sistemas especiais de educação, eles não constituem toda a educação. *Pode-se dizer até que não se bastam a si mesmos*; por toda a parte, onde sejam observados, não divergem, uns dos outros, senão a partir de certo ponto, para além do qual todos se confundem. *Repousam assim sobre uma base comum*. Não há povo em que não exista certo número de idéias, de sentimentos e de

Assumindo-se como estabelecimento de ensino regular – vale dizer escola –, a escola profissional acabou integrando-se ao sistema escolar e teve o seu funcionamento regulado por um estatuto legal. Ou seja, o Estado passou, então, a regulamentar essa formação através de um estatuto jurídico que moldou este ramo do ensino da mesma forma que a educação geral. Assim, o Estado, legitimando o ensino profissional e a escola profissional como agência de formação profissional, teve de assumir o seu papel fiscalizador e zelar pela socialização do aluno de maneira a garantir a sua formação profissional⁸¹.

Mas, não só este aspecto foi contemplado. Com a regulamentação buscava-se, também a eficiência na formação profissional. Eficiência esta que, como já foi salientado, era perseguida na implementação de uma metodologia de ensino e que, então, chega ao campo da administração da escola profissional. Desta forma, esse novo estabelecimento de ensino, destinado à formação do trabalhador, passou a apresentar uma organização burocrática no sentido de ser regida por um regimento comum a todas as escolas. Seu funcionamento passou a acontecer de forma regulada, em períodos letivos, com os alunos distribuídos em turmas. Essa organização levava à formação de modo graduado e hierárquico obedecendo uma ordenação disposta em uma grade curricular que distribui e nela fixa os saberes a serem transmitidos e avaliados nos momentos dos exames. Uniformizava-se e padronizava-se a formação profissional, cujo tempo de duração, com essa organização foi reduzido, significando economia de custos para o Estado e ao mesmo tempo, acelerando o processo de formação de profissionais necessário para a indústria em expansão, cuja organização do trabalho configurava-se sob os moldes tayloristas.

práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam” (Emile DURKHEIM. *Educação e sociologia*. p. 41-42 – os grifos são nossos. Remetemos, ainda, o leitor, à nota 4 da Introdução do presente trabalho).

⁸¹Segundo Durkheim o Estado deve exercer o papel fiscalizador da educação. Isto porque a escola tem a função de socialização dos indivíduos.

“(…) Não se compreende uma escola que possa reclamar o direito de dar uma educação anti-social” (Emile DURKHEIM. *Op. cit.*, p. 55).

Entretanto, é preciso salientar que não houve uma ruptura completa com o assistencialismo. Basta verificar que, durante muitos anos ainda a escola profissional, mesmo organizada como estabelecimento de ensino, continuava a ser vista como uma obra de caridade para os pobres. Isto pode ser apreendido da leitura dos regulamentos das Escolas de Aprendizes Artífices, criadas, pelo Governo Federal, em 1909. As referidas escolas, instaladas nas capitais dos estados, teriam como público a ser atendido os “desfavorecidos da fortuna”⁸².

Além disso, como já foi salientado, surgiu, junto com esse processo, que denominamos de “escolarização da formação profissional”, uma preocupação com o ensino de conteúdos de conhecimento geral e técnico. A escola profissional deixava de ser apenas uma organização voltada para o desenvolvimento de habilidades para o trabalho, enfim, uma oficina de aprendizagem. Os conhecimentos tanto técnicos a cerca do trabalho (a tecnologia) quanto os científicos e de natureza geral ganharam importância

⁸²O Decreto Federal 7566, de 23 de setembro de 1909, que dispunha sobre a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, fixava, no artigo 6º: “serão admitidos os indivíduos que o requererem dentro do prazo marcado para a matrícula [...], *preferidos os desfavorecidos da fortuna*” (Decreto Federal 7566, de 23 de setembro de 1909. *Apud.* Celso Suckow da FONSECA. *História do Ensino Industrial no Brasil*. p. 164, v. 1). Essa intenção de que o ensino profissional era destinado aos pobres estava presente, ainda, na Constituição de 1937, que estabelecia, no artigo 129, que o ensino profissional era destinado às “classes menos favorecidas”. Entretanto, a escola profissional que se configura, em São Paulo, no início do século XX não é mais uma instituição de amparo para órfãos ou crianças abandonadas. Maria Alice Rosa Ribeiro mostra que, no Estado de São Paulo, nas primeiras décadas do século XX, havia uma distinção, por parte das autoridades do governo, entre o atendimento dirigido às crianças abandonadas e o ensino profissional, sendo este último voltado à qualificação de operários. Esta constatação vem ao encontro do que foi exposto sobre a escolarização do ensino profissional e a transição do assistencialismo para a escola de artes e ofícios e, escola técnico-profissional.

“(…) denota-se que havia, por parte das autoridades, *uma nítida distinção entre os filhos de operários e os desvalidos, os pobres em geral*. Estes últimos constituíam na infância abandonada, cuja rua era a moradia, o trabalho e o lazer. Para estes existiam instituições disciplinadoras, onde o objetivo era fundamentalmente domar os instintos ‘anti-sociais’. Tinham caráter mais correccional do que profissional.

Não era entre estes miseráveis que as autoridades buscavam a clientela para justificar a instalação das escolas profissionais. Mas entre aqueles, filhos de operários que já em casa receberam e incorporavam normas de comportamento, aceitas socialmente como hábitos de trabalho disciplinado e respeito à autoridade” (Maria Alice Rosa RIBEIRO. *Trabalhadores urbanos e o ensino profissional*. p. 121-122 – os grifos são nossos).

para a preparação do trabalhador. Assim, a organização do currículo das escolas profissionais abriu-se para o conhecimento de uma forma mais ampla. De acordo com o estabelecimento, esta preocupação com a formação geral fazia com que a escola oferecesse desde primeiras letras e aritmética básica, até tópicos de ciências físicas e naturais. Entretanto, desde a sua origem, a escola técnico-profissional guarda a polarização entre a formação geral e formação profissional, instalando-se um espaço de tensão entre ambas.

Com isto, a formação geral tinha o espaço limitado dentro do currículo escolar. Muitas vezes o currículo divulgado até apresentava diversas disciplinas de formação geral, mas que não eram, de fato, ministradas. Esse era o caso das Escolas Profissionais mantidas pelo Governo do Estado de São Paulo. No código que regulava o seu funcionamento, em 1919, havia a indicação de que os alunos freqüentariam, além das aulas nas oficinas, as aulas de matemática, português, história e geografia do Brasil. Efetivamente, porém, só aulas de matemática e português eram ministradas⁸³.

Outras vezes, as disciplinas de formação geral deixavam de ser ministradas para aumentar o tempo de prática nas oficinas ou ainda para dar espaço ao estudo do desenho ou da tecnologia. No Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, quando as oficinas próprias passaram a funcionar houve mesmo uma redução do número de aulas de formação geral em favor de mais tempo para formação profissional.

“Foi elaborado um programa de ensino técnico, voltado prioritariamente para o ramo das construções. *Suprimiram-se algumas disciplinas teóricas para abrir mais espaço ao desenho linear, de ornato, arquitetura e máquinas.* A base de todo o sistema pedagógico era a geometria. O arquiteto italiano Domiziano Rossi foi encarregado do desenvolvimento do chamado ‘curso gráfico’ que, de acordo com a prestigiosa publicação da época, *Gli italiani nel Brasile*, dava ‘orientação primordial que cabe a este gênero de escola, desde o começo destinada a alunos-operários para os quais o aprendizado do desenho equivale ao conhecimento das primeiras letras’”⁸⁴.

⁸³Celso Suckow da FONSECA. *História do Ensino Industrial no Brasil*. p. 326, v. 2.

⁸⁴Margarida Cintra GORDINHO(org). *Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo: missão excelência*. São Paulo: Marca D'Água, 2000, p. 28.

O desenho, nesse período, estava passando por um processo de mudança de sua orientação. Em função das transformações do mundo do trabalho, especialmente a racionalização no sentido de separar o trabalho de planejamento e de execução, o desenho deixava de ser um instrumento nas mãos do artífice para a criação e domínio do processo de produção, para ser um documento de prescrição imposto pela administração da fábrica. No ensino de artes e ofícios o desenho é importante para a criação do belo, a orientação do artífice na direção da execução da obra que impressiona. É importante, nesse caso, que o artífice saiba desenhar. No ensino técnico-profissional o operário formado deve conhecer um código – o desenho técnico – e interpretá-lo para que possa executar de maneira fiel as especificações de formato, dimensão e acabamento fixados pelo projetista. O desenho, o desenho técnico, neste caso é uma linguagem que se presta à comunicação de ordens e fixação do código prescrito. É, portanto, um documento da administração e não mais um instrumento do artífice.

Todavia, não é o desenho em si que ganha importância. Se os traços dispostos no papel com perfeição evocam a preocupação com a execução precisa, vale dizer, de acordo com o que determina o próprio desenho, não podemos esquecer que todas as disciplinas do currículo vão no sentido de inculcar no aluno um conjunto de características que tornam favorável a formação do trabalhador esperado pela fábrica. A organização da escola profissional como estabelecimento de ensino implica, como vimos, num modo próprio de funcionar. Esse modo de funcionamento escolar exige, para sua efetivação, a presença de características que são próprias ao meio escolar – uma cultura escolar. A organização dos alunos em turmas, a aplicação do método de ensino, o cumprimento do regimento disciplinar e do sistema de avaliação por meio de exames requeria uma conformação dos alunos à essa cultura escolar. Esta, por sua vez, requeria um conhecimento de conteúdos escolares mínimos, um saber escolar que exigia o estudo das matérias que compunham um currículo de formação geral. Era esse conteúdo de formação geral que preparava os alunos para a disciplina escolar, fundada na regularidade

das ações, que caracteriza o estudo e, na autoridade do saber⁸⁵.

Esse quadro que configura uma necessidade de abertura dentro do currículo da escola profissional para a formação geral não afastará, contudo, a tensão entre esta e a formação profissional. Esta tensão acabará sendo central na escola de tendência técnico-profissional, tornando-se mais aguda a partir da regulamentação do ensino profissional pelo Estado. Esta ação faz com que a escola profissional, organize o seu funcionamento a partir de um currículo. As disciplinas provocam a compartimentalização, os conteúdos são distribuídos e o tempo passa a ser rigorosamente controlado. A organização do currículo define e prescreve como será o ensino. Além disso, o Estado passa a atuar de forma direta na regulamentação da educação. O ensino profissional, antes separado da escola formal, passou efetivamente a ser ministrado em escolas, de maneira que a regulamentação colocou-o num nível intermediário entre o ensino primário e secundário, sendo ora comum ao primeiro e ora ao segundo.

Fernando de Azevedo, fazendo uma análise dos sistemas escolares tendo a obra de Emile Durkheim como referência, mostra que o processo de regulamentação do ensino profissional era uma característica da própria modernização dos sistemas escolares porque atende à multiplicidade de interesses que a sociedade apresenta em relação à educação. Os sistemas, caracterizados pela existência de uma “infra-estrutura de educação comum”, formada por escolas de primárias e, em até certo ponto, médias, responsáveis por uma formação comum, e de uma “superestrutura de educações múltiplas” (ensino superior), responsável pela especialização, passavam por um processo de modificação que os tornavam mais complexos. A origem disto seriam as “diferenciações múltiplas” impostas pela divisão do trabalho. Assim, fazendo um corte vertical em um sistema escolar moderno seriam encontrados, em primeiro lugar, o ensino primário com o objetivo de “dar educação comum ou ‘standardizar’ os espíritos”; em seguida, o ensino médio, formado por ginásios e colégios, no qual persistiria “de uma maneira mais ou menos acentuada essa tendência à homogeneidade, até certo nível

⁸⁵Cf. Emile DURKHEIM. *Educação, sociologia e moral*. p. 125-130.

(desenvolver e aprofundar a cultura geral e preparar para as especializações futuras)”; e, no topo, o ensino superior voltado para a “formação para as profissões intelectuais (especialização profissional e técnica, superior) e na preparação de futuros investigadores, nos diversos domínios das atividades científicas (especialização científica)”⁸⁶.

Além dessa estrutura vertical do sistema escolar, que está relacionada com as etapas do crescimento ou “sucessão cronológica das idades”, acrescentaria-se um outro nível intermediário representado pelo ensino profissional.

“(…) Na zona fronteiriça entre as duas secções do ensino elementar e médio acham-se as escolas de especialização técnicas (artes e ofícios) que, mantendo-se ao nível do ensino elementar ou elevando-se ao do ensino médio (ensino médio técnico, profissional e artístico), se agrupam em secções diferentes e nitidamente distintas, segundo os ofícios e as atividades manuais e mecânicas”⁸⁷.

Essa sobreposição do ensino profissional ao ensino primário e médio corresponderia à própria divisão do trabalho que “conduz à constituição dos ofícios e profissões”, segundo o pensamento de Azevedo. A divisão de trabalho, nesse caso, é a da fábrica: a escola profissional de *nível primário* formaria os trabalhadores destinados ao trabalho manual – os operários –; a escola profissional de *nível secundário* formaria os trabalhadores do quadro intermediário, que controlariam o trabalho dos operário – seriam os técnicos⁸⁸. Vemos, portanto, que não só o ensino profissional passa a fazer parte do sistema de ensino como o mesmo passa a ter uma organização que, de um lado atende à divisão do trabalho da fábrica, da qual deriva uma forma de hierarquização, por outro adota, para atender a esta última, os níveis *primário* e *secundário*. Trata-se, portanto, de uma aproximação, pois, como foi dito acima, a disposição vertical do sistema

⁸⁶Fernando AZEVEDO. *Sociologia Educacional: Introdução ao Estudo do Fenômenos Educacionais e de suas Relações com os outros Fenômenos Sociais*. p. 182.

⁸⁷Fernando AZEVEDO. *Op. cit.* p 182-183.

⁸⁸Como já foi salientado, a caracterização da função dos técnicos na fábrica organizada de acordo com a orientação taylorista foi feita por Roberto Mange. Remetemos o leitor à nota 11 do presente capítulo e ao parágrafo, no corpo do texto, ao qual se refere a nota.

de ensino está relacionada com as etapas do crescimento ou “sucessão cronológica das idades”. No entanto, no ensino profissional, considerado um ramo isolado dentro do sistema, os *níveis primário e secundário* não correspondem à escola destinada à esta ou aquela faixa etária, mas ao objetivo que se tem em relação ao aluno formado e à função que este terá na divisão de trabalho da fábrica. Há, então, uma hierarquização, dentro da escola profissional, do conhecimento que terá acesso o aluno da *escola profissional primária* e o aluno da *escola profissional secundária*.

O próprio Fernando de Azevedo, em 1933, quando secretário da educação de São Paulo, promoveu uma reforma do ensino que organizou as escolas profissionais como primárias e secundárias. O chamado Código de Educação do Estado de São Paulo⁸⁹, na parte que regulamentava o funcionamento da Educação Profissional, ao tratar das escolas profissionais, estabelecia uma divisão entre elas de forma que poderiam ser organizadas como:

- a) curso vocacional;
- b) escolas profissionais primárias;
- c) escolas profissionais secundárias;
- d) escolas noturnas de aprendizado e aperfeiçoamento profissional;
- e) curso de aperfeiçoamento de mestres⁹⁰.

Entretanto, apesar da nomenclatura utilizada, as escolas profissionais secundárias não foram equiparadas às escolas secundárias e o ensino profissional continuou a ser um sistema isolado do sistema de educação geral. Talvez a reforma que tenha ido mais longe nesse sentido tenha sido promovida por Anísio Teixeira, nas escolas profissionais do Distrito Federal na primeira metade dos anos 30. Neste caso houve uma equiparação entre escola profissionais e escolas secundárias de forma que foram criadas as “Escolas Secundárias Técnicas”, que tinham como objetivo fazer a articulação com as escolas

⁸⁹Decreto Estadual número 5884, de 21 de abril de 1933.

⁹⁰Decreto Estadual número 5884, de 21 de abril de 1933, artigo 347, *apud* SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA. Superintendência da Educação Profissional e Doméstica. *Legislação*. p. 10.

primárias de maneira a oferecer, além da formação geral em nível secundário, a possibilidade de formação profissional tanto na área industrial como na comercial. Para Teixeira a implantação desse tipo de escola seria justificada em função das aplicações da ciência na produção industrial. Assim, o aluno da escola profissional deveria tomar contato com os conhecimentos da ciência e o aluno da escola secundária não poderia deixar de conhecer como ocorria a produção.

“Nas condições atuais da ciência e com o desenvolvimento do método experimental, já não se pode separar cultura e trabalho, do mesmo modo não se pode separar laboratório e oficina.

A obra de pensamento e de ação, de teoria e de prática, tornou-se uma única obra contínua e coesa, dentro do mesmo método conquistado e reconstruído pela ciência.

Essa imensa conciliação entre o pensamento e a ação, a ciência e a indústria, deve refletir-se na educação, unindo e pacificando objetivos supostamente hostis de cultura e de profissão, de teoria e de prática, de pensamento e de trabalho”⁹¹.

A proposta de escola secundária técnica era oferecer uma gradual e progressiva sistematização dos conhecimentos adquiridos, das habilidades de fazer e aplicar e as atitudes de julgar, compreender e sentir.

“Terminada a escola primária, cuja função educativa é cada vez mais acentuada, distribuindo-se as suas atividades pedagógicas pelas verdadeiras atividades da vida – estudo, trabalho e jogo – o adolescente brasileiro deve encontrar uma escola secundária contínua com esse primeiro organismo escolar e capaz de lhe oferecer uma gradual e progressiva sistematização de seus conhecimentos, de suas habilidades de fazer e aplicar e de suas atitudes de julgar, compreender e sentir”⁹².

Anísio Teixeira, propunha uma forma de organização avançada para a Escola Profissional, isto é, dar, de fato, estatuto de Escola Secundária. A experiência paulista,

⁹¹ Anísio S. TEIXEIRA *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1936, p. 232.

⁹² Anísio S. TEIXEIRA. *Op. cit.* p. 233.

neste sentido, foi bem menos ousada (estamos nos referindo à organização dada às Escolas Profissionais a partir do Código de Educação de 1933) – ela dava nome de Escola Profissional Secundária, apresentava um conteúdo racionalizado, ampliava o currículo de educação geral, mas não com a mesma ênfase da proposta de Teixeira. Nesta, o currículo da escola secundária foi introduzido na escola profissional. A própria afirmação do autor negando o caráter de simples preparação de operários ao ensino profissional, demonstra que a proposta era uma escola que não se restringia à formação profissional. Além disso, há que se comparar a mobilidade dentro do sistema escolar de uma e de outra proposta. A proposta de Teixeira ia no sentido de eliminação do dualismo educacional, que para ele era um transplante cultural do modelo europeu.

Há que se considerar também as observações de Paschoal Lemme, que participou da equipe de Fernando de Azevedo e de Anísio Teixeira nas Reformas promovidas por estes na educação no Distrito Federal a partir de 1928. Segundo ele, a elevação das Escolas Profissionais à categoria de Escolas Secundárias teve como consequência a mudança do público atendido: dos pobres passou para a classe média e que esses novos alunos acabavam não indo ocupar postos na indústria, mas sim na burocracia⁹³

Podemos dizer, então, que a escola de tendência técnico-profissional apresenta como característica esse “movimento pendular”, ora em direção a uma maior integração com a educação geral, ora um maior afastamento. Isto se dá pelo enquadramento do

⁹³Paschoal LEMME. *Mémórias*. volume 3, p. 91-92. O autor citado afirma que muitas pessoas de “boa fé” defendem o ensino profissional alegando que o mesmo permitirá o desenvolvimento da indústria, o que para ele não ocorre pois esta modalidade de ensino depende, isto sim, da existência de uma indústria solidamente instituída. Lemme faz referência ao sucesso do SENAI, o que provaria o desperdício de recursos ao tentar manter o ensino profissional de nível secundário. Estes texto foi escrito no anos 60 (pois faz referência a Lei 4024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), mas os argumentos estão atuais para o debate que se desenvolve sobre a orientação do ensino profissional nos dias de hoje. Há uma oposição entre ensino profissional no nível do secundário, ligado ao sistema de ensino de nível médio, e o ensino profissional desligado do sistema de ensino médio. Consideramos, portanto, que a reforma da educação profissional promovida em 1997 (especificamente a regulamentação resultante do Decreto Federal 2208/97) é mais um desdobramento desta polêmica apontando para a não ruptura entre as tendências do ensino profissional, uma vez que o campo de tensão na organização do currículo das escolas profissionais permanece até os dias de hoje.

ensino profissional ao sistema formal de educação, mediante a organização e hierarquização dos conhecimentos na aprendizagem, nos moldes tayloristas, ou seja, uma divisão desse ensino em níveis que, de um lado identificam-se com o sistema de trabalho na fábrica racionalizada, que cria uma hierarquização das funções de controladores e executores, e de outro com a organização da educação formal em níveis primário e secundário.

1.5.2. A racionalização do ensino profissional

Uma das características que diferencia a escola técnico-profissional é a racionalização da aprendizagem. Um dos objetivos perseguidos nessa escola é dirigir a aprendizagem do trabalhador através da organização dos conteúdos, que são sistematicamente apresentados aos alunos, de forma a aumentar a eficiência na formação dos mesmos. Essa eficiência se traduz em redução do tempo de aprendizagem e uniformização da formação do trabalhador. Para tanto, há uma intervenção no campo da metodologia do ensino, ou seja, a escola técnico-profissional marca a sua diferença com as outras tendências que mantinham, ainda, o aprendizado no trabalho como metodologia de ensino.

Da mesma forma, e ligada a essa primeira característica, está a configuração definitiva da escola profissional como um ramo dentro do sistema de educação. Para tanto, a escola profissional organiza-se enquanto escola regular, submete-se ao controle exercido pelo Estado a partir da fixação dos códigos legais que regulamentam a educação e, compõe com o sistema de ensino, articulando-se com a escola primária ou secundária. No que toca a este último aspecto, surge uma tensão entre concepções que vêem a necessidade de fazer com que a escola profissional abra mais espaço em seu currículo para a educação geral, tornando-se, efetivamente, um ramo do ensino secundário e, outras que defendem a independência do ensino profissional em relação ao ensino formal. Assim, faz-se a separação entre a formação e a produção. Isto é, a escola firma-se como

espaço privilegiado de formação do trabalhador. Esse privilégio do espaço escolar justifica-se pela eficiência da aprendizagem na escola em comparação com a formação no trabalho.

Uma indicação dessa busca da eficiência no ensino profissional, distinguindo este da aprendizagem no trabalho pode ser identificada, em São Paulo, nos anos da década de 20 e 30. Esta distinção era feita de maneira a desqualificar o aprendizado no trabalho. Argumentos desse tipo eram empregados por autoridades da educação, em especial aqueles que trabalhavam no ensino profissional. É o caso do professor Armando Bayeux da Silva, primeiro diretor da Escola Profissional Masculina de Rio Claro. No discurso proferido na cerimônia de abertura das aulas da referida escola ele afirmava:

O aprendizado em oficinas ou fábricas, sobre ser *longo e por demais moroso*, apresenta não pequenas lacunas e deficiências, tais como as especializações em certos gêneros simples de trabalho, em que o aprendiz *permanece por dilatados anos*, fazendo sempre a mesma coisa, a troco de risível salário, para gáudio dos que traficam com a miséria humana.

Saem dali oficiais incompletos, falhos, ignorantes dos vários ramos de sua arte e incapazes de progredir na mesma, em vista de sua defeituosa educação técnica. Ficam condenados a fabricar a mesma peça por anos e anos e a não dar um passo para a frente em sua profissão, deixando-se explorar pela poderosas empresas interessadas nesse atraso e nessa ingenuidade do proletariado inculto⁹⁴.

⁹⁴Armando Bayeux da SILVA. Abertura das aulas da Escola Profissional. *O Alpha*. 13 de setembro de 1920, p. 1 (os grifos são nossos). É preciso assinalar que o professor Armando Bayeux da Silva expressou outras vezes o argumento de que o aprendizado na escola profissional era mais eficiente do que o aprendizado no trabalho. Este é o caso da seguinte passagem de seu discurso na cerimônia de abertura da Exposição de trabalhos do ano de 1921.

“Muita gente pensa que para se aprender um ofício basta uma oficina qualquer. Ali diz-se, o rapaz vai aprendendo e ganhando logo alguma coisa. É mais fácil e mais econômico. O aprendiz não perde tanto tempo e pode logo ajudar os pais.

Será assim mesmo? Ora analisemos um momento de que lado estão todas as vantagens.

O aprendizado nas oficinas particulares é mais longo e mais moroso. Os oficiais que nela labutam não estão ali para ensinar a ninguém e pouco se lhes dá que o aprendiz aprenda ou não. O que eles querem é produzir, dar conta de sua tarefa, executar a sua obra, sem outros incômodos e canseiras. Muitos até, movidos por baixos sentimentos de egoísmo, se recusam a dar a menor explicação ao pobres que solicitam as suas luzes.

Nas escolas profissionais os mestres não fazem outra coisa senão guiar, orientar,

A formação no trabalho é mostrada como portadora de dois defeitos. O primeiro é o longo tempo necessário para que o trabalhador esteja formado. O segundo diz respeito à própria formação, isto é, o trabalhador que aprende no próprio trabalho teria uma aprendizagem limitada pelas experiências a que vivenciara no exercício de suas atividades, além de não ter a formação moral, homogeneizadora, da educação⁹⁵. Transparece, neste caso, uma concepção de trabalho como execução de procedimentos. Assim, segundo essa concepção, a formação do trabalhador dependeria exclusivamente da amplitude, ou do número, ou, ainda, da diversidade das experiências ou tarefas executadas.

O diretor da Escola Profissional Masculina de Rio Claro estava fazendo referência, especialmente, à formação de mecânicos e marceneiros, especialidades para as quais a Escola Profissional de Rio Claro oferecia formação. A qualidade dessa formação, quando ocorria no trabalho, dependeria, então, da variedade de operações que aprendizes tivessem experimentado ou, ainda, das diferentes peças que tivessem

instruir e conduzir os alunos nas dificuldades crescentes de sua arte, dando lhes todas as explicações necessárias.

O aprendizado nas oficinas particulares é incompleto, falho e defeituoso. O aprendiz leva meses e meses, anos e anos, a fazer sempre a mesma coisa, a encarregar-se sempre do mesmo serviço a produzir a mesma obra, a lidar com uma única máquina, ignorando por muito tempo e talvez para sempre os outros trabalhos de sua arte.

Nas escolas profissionais não há especializações. Os alunos aprendem todos os ramos de sua arte, manobram todas as máquinas da respectiva oficina e devem executar todo e qualquer trabalho relativo ao seu ofício.

É o que chamamos de ensino integral ou de conjunto, de tão férteis resultados e de tão grandes vantagens na vida de um artífice.

O ensino nas oficinas comuns é todo prático, material, rotineiro e atrasado, em que tomam parte apenas as mãos que não o cérebro.

Nas escolas profissionais o aprendizado se faz de modo racional, com explicações e estudos técnicos e precisos, e todos as artes nelas ministradas baseiam-se no desenho e no cálculo, os dois sólidos alicerces da indústria moderna.

Além de tudo isso, nestas escolas faz-se um estudo bem feito da língua materna, de linguagem oral e escrita, dão-se aulas de educação moral e cívica, para formar o coração, o caráter e o patriotismo dos alunos e todos eles são obrigados a fazer o curso de plástica ou modelagem, como meio seguro para a educação do gosto artístico, da vista e das mãos” (*O Alpha*, 26 de novembro de 1921).

⁹⁵Vide nota 80 deste capítulo.

confeccionado ou serviços que tivessem executado. Assim, para o professor Bayeux da Silva, a rotina do trabalho fabril era esterilizante na medida em que faria com que a diversidade dessas operações ou peças fosse limitada.

Com isso, a formação do trabalhador estaria comprometida em sua extensão. Isto porque partia-se do princípio que a qualificação do trabalhador poderia ser medida pelo volume de conhecimento de modos de executar as operações mecânicas. Neste sentido, o aprendizado no trabalho, ocorrendo de maneira não sistemática, repetindo um conjunto limitado de operações, não permitiria um grande volume de aprendizado. Tratava-se de um modo de pensar dos profissionais da educação: o ensino escolar, por ser submetido a uma organização dos conteúdos e a uma apresentação que seguiria uma metodologia, seria a fonte da maior parte do conhecimento humano. Enquanto isso, no aprendizado no trabalho não haveria um programa de lições a ser percorrido pelo aprendiz, logo, não haveria, nesta concepção, a garantia de que todo o conhecimento considerado necessário para a formação ou habilitação do trabalhador seria adquirido. Acrescenta-se que, no aprendizado no trabalho, o conhecimento não era transmitido de acordo com um plano, por um profissional dedicado apenas para isso e conhecedor tanto do conteúdo quanto do caminho para apresentá-lo, ou seja, o professor.

Também merece ser lembrado que, na opinião do professor Bayeux da Silva, os patrões não se preocupariam com a formação dos trabalhadores e, até, estariam tirando vantagens da desqualificação dos empregados. Desta forma, ele pontua que ao Estado caberia a formação profissional dos trabalhadores.

Assim, a formação no trabalho seria lenta e o resultado não poderia ser garantido. Para se contrapor a isto estaria o ensino nas escolas profissionais. Prosseguindo em seu discurso, o professor Armando Bayeux da Silva mostra como as Escolas Profissionais distinguiriam-se, com vantagens, do aprendizado no trabalho.

“As escolas profissionais vem sanar esse mal.

*Os rapazes que a procuram encontrarão nela todos os meios e todos os recursos para uma *aprendizagem racional e integral das artes*, para as quais se sentem com vocação ao mesmo tempo que irão completando e aperfeiçoando a instrução recebida nos cursos preliminares.*

Assim formam-se nessas escolas artistas *habilitados e instruídos*, aptos portanto a estudar por si e a acompanharem todos os progressos e todas as inovações de seus ofícios, *libertando-se da rotina e dos processos ranceiros que esperdiçam tempo e dinheiro*.

E oficiais com tais qualidades terão colocação certa e remuneradora em qualquer parte⁹⁶.

A *aprendizagem racional* é um indicativo da preocupação com a eficiência e, portanto, rapidez, na aprendizagem. Além disso, a *aprendizagem integral* seria a garantia de que o aluno adquiriria todo o conhecimento necessário para a sua habilitação como trabalhador. Habilitação que garante o pleno conhecimento do ofício resultando em capacidade de aperfeiçoamento e, também, *execução eficiente de tarefas* (da atividade produtiva). Esse é o sentido de “(...) *libertando-se da rotina e dos processos ranceiros [lentos] que esperdiçam tempo e dinheiro*”. O trabalhador formado pela escola profissional seria, acima de tudo, um trabalhador eficiente, produtivo, capaz *executar* com rapidez as mais diferentes tarefas que lhe fossem atribuídas. Isso permite, não apenas constatar um dos objetivos do ensino profissional na década de 20, mas, também, situar o ensino profissional brasileiro dentro de um processo no qual não há ruptura entre as tendências sob as quais essa modalidade da educação se apresenta. Assim, é possível identificar elementos do discurso do professor Armando Bayeux da Silva presentes nas orientações e normas que regem a educação profissional no Brasil⁹⁷.

Para Bayeux da Silva, a escola profissional teria, assim, em função de sua organização e método, uma capacidade de formar num espaço de tempo menor, um trabalhador com habilitação completa. Teria aprendido, de forma abrangente, uma *arte*.

⁹⁶Armando Bayeux da SILVA. *Op. cit.* p. 1 (os grifos são nossos).

⁹⁷Para ficarmos em apenas um documento, basta ater-nos a um dos princípios específicos da atual educação profissional, ou seja, o das “competências para a laboralidade”. Surge deste o conceito de “competência profissional” que é definida como “a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 16/99. p. 33-34). Pode-se identificar nesta orientação a mesma matriz do discurso do professor Armando Bayeux da Silva, o do trabalho como execução, resultando, daí, a preocupação com a produtividade do trabalhador.

Seria, portanto, conhecedor de um *ofício*⁹⁸.

Haveria, ainda, na escola profissional, uma articulação entre formação profissional e educação geral. É possível apreender isto quando o professor Bayeux da Silva afirma que “formam-se nessas escolas artistas *habilitados e instruídos*”. Artistas, nesse caso, tem o sentido de artífice e, se é habilitado, é porque teria sido preparado pela escola profissional – teria passado por um aprendizado sistemático, que ocorreu num tempo determinado e que foi avaliado, pela instituição (a escola profissional), como capaz de exercer uma atividade de trabalho. É, portanto, um *oficial* – habilitado para o exercício de um *ofício*. Mas, não apenas isto, ele é, além de um artífice habilitado, um homem *instruído*, ou seja, teve acesso ao conhecimento formal, ao conhecimento que a escola é guardiã e transmissora. E o conhecimento propiciado pela educação geral, junto com a habilitação para o trabalho, torna-se o elemento que garante a independência do trabalhador e abertura de possibilidade de acompanhar “todos os progressos e todas as inovações de seus ofícios”.

Vemos, assim, neste ponto, um aspecto que marcará a escola técnico-profissional: o discurso sobre a formação do trabalhador inclui a educação geral como fator de desenvolvimento. A educação geral passou a ser encarada como uma necessidade na formação profissional.

⁹⁸Temos de ter claro que os termos *arte* e *ofício* tinham, no início dos anos 20 um significado e um uso próprios, que não são necessariamente os da atualidade. Arte é entendida como o conjunto de preceitos e regras para fazer algo bem feito, trata-se, portanto, de conhecimento. Ofício, se bem que seja um sinônimo de arte, associa-se, usualmente, de forma mais restritiva, a arte mecânica – o trabalho manual. Tanto é assim que um dicionário do século XIX registra, no verbete *arte*:

“(…) Quem quiser falar com clareza e precisão deve evitar de confundir o termo arte com o de ofício: a primeira requer engenho e aplicação de espírito, sem excluir nem exigir o trabalho das mãos; o segundo pede um trabalho inteiramente manual: a arte é própria do artífice, do artista, do homem hábil; o ofício, do obreiro, do oficial, do trabalhador. (...) A arte faz o artífice, o artista, o homem hábil; o ofício, o operário, o jornaleiro; a profissão, o homem de uma ordem ou certa classe; tais são os médicos, os cirurgiões, os boticários, etc., que nem se chamam artistas nem são homens de ofício. O ofício requer um trabalho material mecânico ou de mãos; a profissão, um trabalho de ocupação qualquer; a arte, um trabalho de engenho, sem excluir nem exigir o trabalho material”. Eduardo de FARIA. *Novo dicionário da lingua portugueza*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Constitucional de J. Villeneuv, 1859, V. 1, p. 364.

Portanto, faltava, então, ao aprendizado no trabalho a racionalidade e a integralidade que só a escola profissional poderia dar. Essa racionalidade garantiria a rapidez no aprendizado e, por ser integral, garantiria uma formação ampla, para além de uma especialização, a formação para o ofício completo. Nas escolas profissionais paulistas a expressão “ensino integral” tinha a ver com a orientação programática adotada. Procurava-se garantir que o aluno executasse todas as operações essenciais para a formação do profissional habilitado.

“De conformidade com o regulamento em vigor, o ensino é essencialmente prático e utilitário e obedece ao *sistema integral ou de conjunto*, devendo o mestre evitar as especializações dentro do mesmo ofício e ser graduado o trabalho de modo a se obter um aproveitamento regular e constante.

Assim, é que *nenhum aluno poderá especializar-se num só ramo de qualquer arte*, porém há de passar por todos os cursos relativos a um mesmo ofício, a fim de ficar *conhecendo todos os ramos de sua profissão para tornar-se um oficial completo*, que se basta a si mesmo em seu mister.

De forma que os mecânicos terão de freqüentar os cursos de fundidores, ferreiros e forjadores, serralheiros e caldeireiros, tornearia e ajustagem; os marceneiros deverão igualmente fazer os cursos de entalhadores, torneiros, marceneiro propriamente ditos, lustradores e tapeceiros; e, por último, os pintores trabalharão em caiações, em pinturas lisas, em decorações de casas, em ornatos, letras, tabuletas, em desenho artístico e em quadros a óleo, aquarela, pastel, etc.

Todas as artes ensinadas na escola são baseadas no desenho por escalas e no cálculo, de maneira que o aluno, antes de fazer qualquer peça, deve desenhá-la para depois executá-la com as dimensões exatas do desenho, efetuando os cálculos necessários.

Nenhum aluno fará parte ou partes de uma peça, mas sim a peça inteira, todos os seus acessórios e ornatos, sem jamais recorrer às habilitações de outrem.

Depois de executadas as séries educativas de cada curso, obrigatórias para todos os alunos, é que eles poderão começar a fazer obras de aplicação, das mais simples para as mais difíceis, até ficarem aptos a realizar qualquer trabalho de sua arte, dispensando qualquer estranho”⁹⁹.

O ensino integral era, portanto, a marca do empenho no sentido da formação do *oficial completo*, habilitado para o exercício autônomo de seu ofício. A prática em

⁹⁹ESCOLA PROFISSIONAL MASCULINA DE RIO CLARO. *Relatório de atividades de 1920*. p. 25-26 (os grifos são nossos).

diversas oficinas garantiria o aprendizado de todas as possibilidades de transformação pelo trabalho de um determinado material – o mecânico conheceria a *arte* de manipular o ferro, o marceneiro a arte de manipular a madeira. Esse aspecto tem a ver com a tendência artes e ofícios. No caso das escolas profissionais paulistas, apesar de não haver referência, a inspiração é o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Nesse estabelecimento a orientação também era o chamado ensino integral.

“O sistema de trabalho utilizado no Liceu [de Artes e Ofícios de São Paulo] privilegiava a *visão global do processo de confecção, evitando a especialização em peças isoladas*. Cada secção se dividia em repartições onde trabalhavam cerca de 15 pessoas, entre operários e aprendizes, cada uma delas responsável por uma ou mais encomendas. O folheto Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, publicado pela entidade nos anos vinte, registra que esse procedimento era proposital e didático. *A obra saía pronta da mão do aluno, que participava de todo o processo*”¹⁰⁰.

A formação de um artífice ou oficial era cara aos professores, entretanto, as fábricas passavam a adotar uma organização que demandava trabalhadores com outro tipo de formação. Não era mais o *oficial completo*, mas operários especializados e técnicos, isto é trabalhadores que pudessem compor o quadro funcional de uma fábrica em que o trabalho estava racionalizado seguindo os moldes tayloristas. Nessas unidades industriais, grupos de operários executavam o trabalho prescrito pela administração e um grupo intermediário supervisionava esse trabalho.

Uma proposta de escola profissional que procurava atender as necessidades dessa organização do trabalho na fábrica foi apresentada, em São Paulo, pelo engenheiro Roberto Mange, no início da década de 30. Trata-se do curso de formação de ferroviários mantido pela Estrada de Ferro Sorocabana.

A preocupação, nesse caso, era, além de acelerar a formação do trabalhador, garantir a uniformidade da formação. O princípio era o mesmo adotado na fábrica, isto é, a uniformidade da produção. Para tanto, era preciso racionalizar o ensino profissional

¹⁰⁰ Margarida Cintra GORDINHO (org). *Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo: missão excelência*. p. 42-46 (os grifos são nossos).

prescrevendo as atividades e fixando um sistema padronizado de avaliação. Segundo Roberto Mange, “a aquisição de conhecimentos durante a aprendizagem profissional não pode ser deixada ao acaso”, pois, além de ser prejudicial ao desenvolvimento da carreira dos jovens, “inibe simultaneamente o locador de serviço de se cercar de elementos de eficiente produtividade”¹⁰¹.

Mange demonstra, assim, a preocupação com a garantia da habilitação do trabalhador. Essa garantia, todavia, não era obtida pelo aprendizado no trabalho.

“Desde a época medieval até tempos não muito remotos, o ofício, considerado mais como arte, tinha caráter individual e a formação profissional, adaptando-se a essa feição, se desenvolvia sob os cuidados diretos do oficial-mestre. Este transmitia, como que para imortalizar sua reputação, os conhecimentos da arte ao jovem aprendiz que lhe era entregue de corpo e alma. Guiava-o, ensinando-o e dele fazia seu sucessor. Hoje o ofício é anódino, é anônimo; são grupos, massas até, que, dentro de um complexo de operações sucessivas na matéria, ocupam função parcial, e o oficial que labuta dentro dum desses grupos enxerga no aprendiz muito menos um futuro sucessor do que um concorrente adventício. Além disso, sobrará porventura ao oficial encaixado na febril atividade moderna, vagar para ensinar? Sua tarefa não o obriga a manter o passo dentro do grupo para não retardar o conjunto da obra que deve obedecer à seqüência e ao ritmo geral dos trabalhos? Certamente, esse oficial não pode ensinar.

(...)

Os aprendizes são jogados na oficina de trabalho, aprendem como querem e como podem e não raro copiam processos defeituosos de trabalho, adquirem vícios, e – depois de certo tempo – a convicção, tantas vezes errônea, de que são ‘formados’ no ofício.

Quanto à formação intelectual e à aquisição de conhecimentos teóricos nada se faz, e só os que de motu-próprio procuram se aperfeiçoar, ingressam em algum raro curso noturno de aperfeiçoamento”¹⁰².

O autor citado, ainda nesse mesmo artigo, denomina o processo em que se aprende no próprio trabalho de “instrução comum”. O contraposto à esta seria a “instrução racional”, que ele defende. Desta forma, o aprendizado realizado no próprio

¹⁰¹Roberto MANGE. Ensino profissional racional no curso de ferroviários da Escola Profissional de Sorocaba e Estrada de Ferro Sorocabana. IDORT, ano 1, nº 1, janeiro de 1932. p. 16. Podemos depreender, do fato do artigo em questão ter sido publicado na primeira edição da revista do Instituto de Racionalização e Organização Racional do Trabalho (IDORT), a importância da temática do ensino profissional na política do referido órgão.

¹⁰²Roberto MANGE. *Op. cit.* p. 16.

trabalho não atenderia as necessidades surgidas da organização do trabalho que se colocava no seu tempo. Assim, valoriza-se o ensino que se desenvolve em escolas profissionais, ou a aprendizagem em uma escola profissional, através da desqualificação do aprendiz no trabalho.

Há, portanto, pontos de convergência entre os discursos de Mange e de Armando Bayeux da Silva, considerando que ambos criticam o aprendiz no trabalho e procuram mostrar a superioridade do aprendiz na Escola Profissional. O ponto comum é justamente a proposta de escolarização do ensino profissional, entendida, aqui, como a separação entre a produção e a aprendizagem. Entretanto, em seguida há uma divergência entre os dois discursos se verificarmos que a proposta de Bayeux da Silva é a de formação do *oficial completo*, através do *ensino integral*, de longa duração, enquanto que Mange propunha uma formação rápida e voltada para a preparação de operários para ramos específicos da produção.

Assim, a instrução profissional racional tinha como objetivos a “eficiência e economia”, isto é, estaria organizada de tal maneira a “(...) conseguir o máximo rendimento no menor tempo possível e com o mínimo dispêndio de energia e dinheiro”. Para isso, seria preciso, também, selecionar o “material humano” que receberia a instrução profissional.

“Estende assim a ‘instrução racional’ suas exigências ao período pré-vocacional. Aí é que se poderá avaliar das tendências e julgar das aptidões, seja por simples observação, seja por seleção profissional pela psicotécnica, o que é sempre mais rápido. *Se selecionamos matérias primas na indústria, sementes e plantas na agricultura, espécimens animais pecuária, sempre para obter o processo evolutivo eficiente, não é de estranhar que o material humano – que também não se presta de igual modo para determinado fim – tenha de ser selecionado. Aliás, o homem não escapa às leis genéticas e biológicas e, como tal, é que a psicologia aplicada lhe segue os passos.* O processo de seleção profissional é sobremaneira complexo. Se, de um lado, aptidões profissionais constituem indícios de alto valor para o êxito na profissão, não menos importante será levar-se na devida consideração um exame psico-fisiológico, o poder de adaptação ao meio, as condições sociais, as tendências caracteriológicas, enfim,

o conjunto da personalidade”¹⁰³.

Assim, não bastava a instrução racional, era preciso, também, um sistema de seleção profissional que antecipasse as possibilidades de cada indivíduo permitindo tornar o ensino profissional um investimento seguro através da garantia antecipada do sucesso da instrução profissional. Desta forma, a seleção profissional era considerada o “alicerce da instrução racional”.

A racionalidade, que determinará a redução do tempo de aprendizagem, se constituirá no estabelecimento de uma metodologia de ensino que tem como fundamento a execução de exercícios padronizados – a chamada *série metódica* ou *série educativa*¹⁰⁴. O aprendiz não é colocado a trabalhar junto com os outros operários ou acompanhando um mestre na execução dos trabalhos usuais da oficina. Com a série metódica o aluno da escola profissional não está mais produzindo junto com outros operários, está sim executando operações fixadas a partir da análise do trabalho para o qual será habilitado. São as operações consideradas necessárias para compor o conjunto de conhecimento que o trabalhador habilitado deve possuir. Vale dizer, é a concepção do trabalho taylorista, que o tomou como objeto racionalizável, circunscrito, delimitado, porque é tido, simplesmente, enquanto execução. Apreende-se nisto a ambição taylorista de antecipação das experiências¹⁰⁵.

¹⁰³Roberto MANGE. *Op. cit.* p. 17 (os grifos são nossos).

¹⁰⁴Para entender o sentido das séries metódicas é essencial a leitura do capítulo V – “A pedagogia analítica de Victor Della-Vos” – da já citada Tese de Doutorado de Newton Bryan (Newton A. P. BRYAN. *Educação, trabalho e tecnologia*. v. 2. p. 251-301). No Brasil o uso das séries metódicas no ensino profissional pode ser verificado, dentre outros, através do relato de Coryntho da Fonseca sobre o funcionamento da Escola Profissional Souza Aguiar, no Rio de Janeiro, no período em que foi diretor desse estabelecimento na década de 10 do século XX (Coryntho da FONSECA. *A escola ativa e os trabalhos manuais*. p 82-93). As escolas profissionais paulistas também empregavam as chamadas “séries educativas” no ensino nas suas oficinas. Nesse sentido, remetemos o leitor a observar, as figuras 6 e 7 (página 127), capítulo 2 do presente trabalho, alguns quadros contendo as peças das “séries educativas” das diversas oficinas da Escola Profissional Masculina de Rio Claro.

¹⁰⁵Cf. Yves SCHWARTZ. Trabalho e o uso de si. *Proposições*. Faculdade de Educação/Unicamp, vol. 1 nº 5 (32), jan. 2000, p. 38-54.

CAPÍTULO 2

RIO CLARO E A ESCOLA PROFISSIONAL

2.1. A economia em Rio Claro no final do século XIX e início do século XX

A cidade de Rio Claro desenvolveu-se a partir da expansão cafeeira na direção do oeste paulista na primeira metade do século XIX. As terras, distribuídas na forma de sesmarias, foram então ocupadas e a nova cultura substituiu a de cana-de-açúcar. Ao mesmo tempo, posseiros, foram expulsos das terras e delimitaram-se as divisas dos latifúndios.

A região possuía faixas de terra que eram propícias ao plantio do café, mas dois problemas foram se tornando relevantes. O primeiro, era o fato de que o trabalho escravo passou a ter impedimentos com o fim do tráfico. Enquanto isso, a demanda por braços para a lavoura que crescia forçava o aumento dos preços da mão-de-obra. O segundo dizia respeito à dificuldade no transporte do café até o porto de Santos. Este era feito utilizando animais sendo, além de caro, demorado e inseguro.

Este último problema foi solucionado com a construção de ferrovias. Em 1867, foi inaugurada a ligação entre Santos e Jundiaí feita pela São Paulo Railway, uma companhia de capital inglês. Diante do não interesse da companhia inglesa pela extensão da ferrovia, grupos de fazendeiros criaram empresas e conseguiram a concessão de linhas para o interior. Dois grupos se destacaram, o grupo que criou a Companhia Rio Claro, que inicialmente construiu uma linha entre Rio Claro e São Carlos, e aquele que constituiu a Companhia Paulista de Estradas de Ferro, que ligou, inicialmente, Jundiaí a Campinas. De Campinas havia duas possibilidades, levar a ferrovia para os lados do Rio Mogi Guaçu ou, para Rio Claro. A opção da Paulista foi pela extensão de sua linha até Rio Claro. Uma outra companhia ferroviária foi criada, então, pelos fazendeiros da região de Mogi Mirim e Mogi Guaçu, a Companhia Mogiana.

Os trilhos da Paulista chegaram a Rio Claro em 1876. O café, então, poderia ser transportado desde São Carlos até Santos fazendo uma baldeação em Rio Claro, visto que a linha da Companhia Rio Claro era de bitola de 1,0 m e a linha da Companhia Paulista tinha bitola de 1,6 m. Em 1892, a Companhia Rio Claro foi comprada pela Companhia Paulista. Nesse mesmo ano, foram instaladas, em Rio Claro, oficinas de reparo de vagões e locomotivas.

A ferrovia, assim, não apenas resolveu o problema do transporte do café como transformou a economia da cidade. O fato de ser um ponto de baldeação e a instalação das oficinas da Companhia Paulista provocaram o crescimento urbano e foram decisivos para o delineamento de uma nova configuração da estrutura de classes sociais: o surgimento de uma classe operária, representada especialmente pelos ferroviários; o crescimento de uma classe média formada por profissionais liberais, burocratas e comerciantes; e, a redução da participação direta dos grandes fazendeiros na vida da cidade.

A solução para o problema da mão-de-obra também foi determinante para delinear a nova configuração da estrutura de classes sociais. Com a inviabilização da escravidão foi posta como solução a imigração. Com a participação do Estado subsidiando-a, um grande número de europeus veio para São Paulo. Rio Claro atraiu muitos deles tanto por conta do trabalho nas fazendas como pelo grande crescimento urbano.

“A transformação do regime de trabalho nas fazendas levou à diversificação da economia do estado. Uma variedade muito maior de produtos se fazia necessária a fim de satisfazer a demanda dos consumidores, e a natureza da economia dos bens de exportação brasileiros era tal que as importações não podiam dar conta da mesma. Alguns dos imigrantes abandonaram o trabalho agrícola e se dedicaram a ofícios. Pequenas indústrias multiplicaram-se no interior de São Paulo. O centro da cidade de Rio Claro industrializou-se notavelmente. Sua posição, primeiro como terminal ferroviário, depois como ponto de baldeação entre a Paulista e a linha de Rio Claro, de bitola estreita, aconselhava a construção de depósitos de vagões de ambas as ferrovias. Uma usina hidroelétrica começou a funcionar (...). Havia oficinas de construção de carruagens, selarias, serrarias, olarias, fornos de cal, uma fábrica de sapatos, várias tipografias, oficinas mecânicas e de fundição. Estabelecimentos menores fabricavam massa, sabão, vinagre, colchões, chapéus de palha, charutos,

foguetes e gelo. Uma grande cervejaria vendia 600 mil litros para todo o estado¹.

Por volta do ano de 1900, Rio Claro tinha uma população de quase 32 mil habitantes e contava, além dos depósitos e oficinas da Companhia Paulista, com algo em torno de cem estabelecimentos que desenvolviam atividades artesanais ou industriais. Quanto aos serviços de infra estrutura, possuía rede telefônica, energia elétrica e demandava a instalação de uma rede de esgotos².

2.2. O poder político em Rio Claro na Primeira República

Depois da proclamação da república, o poder em Rio Claro passou a ser disputado por dois grupos políticos. O primeiro, liderado por Joaquim Salles, controlou a administração municipal desde o fim do Império até 1904. Salles ainda permaneceu como deputado estadual até 1910. O segundo grupo, era liderado por Marcello Schimdt, assumiu primeiro a administração municipal e depois a representação no Congresso Estadual, e dominou o poder político local até os anos 30.

Joaquim Augusto Salles (1857–1923), irmão de Manuel Ferraz de Campos Salles, que foi presidente da república entre 1898 e 1902, era proprietário de fazendas de café em Rio Claro. Pode ser considerado um representante de um modelo de dominação política que caracteriza o predomínio da infra-estrutura econômica agrária. Mas é sob o domínio de Salles que é instalada em Rio Claro, no ano de 1900, a primeira escola pública – o primeiro Grupo Escolar –, que por força do poder político local foi chamado de Grupo Escolar Joaquim Salles. Há um relato de que, ainda sob o domínio político de Salles, havia um plano, que acabou frustrado, de instalação de uma escola complementar

¹Waren DEAN. *Rio Claro: um sistema brasileiro de grande lavoura 1820-1920*. p.154.

²Silvia Selingardi SAMPAIO. A industrialização de Rio Claro: Contribuição ao estudo da desconcentração espacial da indústria no Estado de São Paulo. *Geografia*, 12 (24): 12-24.

em Rio Claro³.

Escola complementar era um tipo de estabelecimento de ensino que existiu no Estado de São Paulo na Primeira República. Inicialmente, a escola complementar era um segundo nível dentro do ensino primário, constando de quatro séries, que, como o nome indicava, complementavam o ensino preliminar. Em 1895, uma mudança na legislação transformou as escolas complementares em cursos de formação de professores – o que caracterizava uma alternativa mais econômica do que as tradicionais Escolas Normais. A partir de 1911, as escolas complementares passaram a ser denominadas Escolas Normais Primárias⁴.

É provável que o plano, do grupo político de Joaquim Salles, de criar em Rio Claro uma escola complementar tenha ocorrido na mesma época em que o Grupo Escolar foi instalado, isto é, por volta de 1900. O que nos leva a pensar desta forma é o fato de que em 1899 foram instaladas Escolas Complementares em Piracicaba e em Itapetininga, no caso, as primeiras do interior. A não concretização do plano, por outro lado, pode ter sido a falta de um local para o funcionamento da escola. A falta de terrenos públicos no centro da cidade de Rio Claro era tão evidente que a Câmara Municipal e Cadeia Pública funcionavam no mesmo edifício e o Grupo Escolar, por necessitar de uma área maior, acabou sendo construído em um terreno que fora, até 1875, o cemitério da cidade. Por outro lado, o que se verifica é que, mesmo não se efetivando a criação da Escola Complementar, houve o que seria a primeira tentativa de trazer para a cidade um curso de formação de professores, idéia que seria retomada no ano de 1913.

Marcello Schimdt (1861–1927), era filho de um engenheiro alemão que trabalhou na construção da linha da Companhia Paulista de Estradas de Ferro. Estudou na Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro e veio para Rio Claro, onde se casou com uma das netas de José Estanislau de Oliveira (Visconde do Rio Claro), proprietário de fazendas de café na segunda metade do século XIX. Acabou herdando uma fazenda.

³José Romeu FERRAZ. *Álbum histórico de Rio Claro*. p. 66.

⁴Heládio C. G. ANTUNHA. *Instrução pública no Estado de São Paulo: a reforma de 1920*. p. 79-83.

Liderou o grupo político que rivalizava com o grupo de Joaquim Salles. Seu sucesso político é atribuído ao fato de ter sabido aproveitar a transformação econômica e social ocorrida cidade de Rio Claro, no final do século XIX, no sentido de passar do predomínio de uma infra-estrutura baseada na agricultura para outra que tinha como centro as atividades industriais e de transporte ferroviário. Schimdt não rompeu com o padrão de manutenção de poder que vinha com o grupo de Salles, mas adaptou-o às condições urbanas que surgiam em Rio Claro, sabendo conciliar os interesses dos proprietários rurais com os do eleitorado urbano emergente e fazendo uso de uma propaganda de cunho popular⁵.

A partir de 1904, quando o grupo de Schimdt venceu o de Salles nas eleições municipais, os conflitos entre os dois grupos políticos se tornaram mais agudos. No poder local estava o grupo de Schimdt, enquanto que o grupo de Salles rivalizava ocupando a cadeira de representante do distrito eleitoral no Congresso do Estado. Finalmente, em 1910, o próprio Joaquim Salles perdeu a eleição de deputado estadual para José Vasconcelos de Almeida Prado Junior, candidato do grupo liderado por Schimdt. A partir daí, é este último grupo político que vai dominar a poder local até os anos 30, em Rio Claro.

É significativo observar que o grupo político de Schimdt vai conseguir do Governo do Estado um segundo Grupo Escolar. Esta nova escola foi instalada num prédio que pertencera ao próprio Marcello Schmidt e, acabou tendo o mesmo como patrono. Assim, as primeiras escolas públicas de Rio Claro, os Grupos Escolares, vão, não apenas ser a marca da presença do Estado, com os seus prédios grandiosos, símbolos de um ideal da República, mas antes marcas do poder local.

⁵Neusa Costa DAVIDS. *Poder local: aparência e realidade*. p. 61.

2.3. A tentativa de expansão do ensino em Rio Claro: a campanha pela Escola Normal e o funcionamento da Escola de Farmácia e Odontologia

Em 1913, um grupo de moradores de Rio Claro promoveu uma campanha no sentido de criação de uma Escola Normal na cidade. Os registros, pouco detalhados, de tal campanha foram encontrados num dos jornais que circulava na cidade – *O Alpha*⁶. Nesse jornal há notícias de que uma comissão se reuniu primeiro com o prefeito municipal e posteriormente se reuniria com o Presidente do Estado. Ao mesmo tempo essa comissão arrecadou dinheiro, na forma de doações, para a aquisição de um prédio. No dia 23 de dezembro, em reunião com o prefeito municipal, o grupo procurava apoio no sentido de encaminhar a demanda pela Escola Normal junto ao Governo Estadual⁷. O jornal do dia 25 de dezembro estampava, na primeira página, um relato da reunião do dia 23. O discurso centrava-se em torno de dois pontos: a ausência de iniciativas por parte do Governo do Estado na cidade e, o problema da educação das moças. A criação de uma Escola Normal em Rio Claro era apresentada como uma obrigação do Governo Estadual no sentido de saldar uma espécie de dívida com a cidade, uma vez que esta era, segundo os autores da proposta da Escola Normal, tão próspera e desenvolvida como outras que já haviam recebido o “importante melhoramento”, que era a Escola Normal. Ao mesmo tempo estaria sendo resolvido o problema do ensino destinado às jovens da cidade. Nesse sentido, o relato termina com uma extensa lista de nomes de mulheres que eram apresentadas como interessadas na criação da Escola Normal.⁸

É provável que a iniciativa de uma campanha para a instalação de uma Escola Normal em Rio Claro tenha sido influenciada por dois fatos, ambos acontecidos em 1911. Como já foi mencionado, as Escolas Complementares foram transformadas em Escolas

⁶O jornal *O Alpha* foi um diário que circulou em Rio Claro até 1926. Nas primeiras décadas do século XX havia outros jornais em Rio Claro, porém somente os exemplares d’*O Alpha* estão preservados no Arquivo Público e Histórico do Município de Rio Claro.

⁷*O Alpha*, 23 de dezembro de 1913, p. 2,

⁸*O Alpha*, 25 de dezembro de 1913, p. 1.

Normais Primárias. As Escolas Complementares já existiam, mas é possível admitir que isto tenha sido entendido como criação de novas Escolas Normais. Duas dessas “novas” Escolas Normais estavam situadas em cidades próximas à Rio Claro, em Piracicaba e Pirassununga. O segundo fato pode ter sido a inauguração da Escola Normal Secundária de São Carlos⁹.

Estas escolas eram, na época, estabelecimentos de ensino bastante reconhecidos pela distinção social que conferiam. Uma Escola Normal era, para as elites das cidades do interior de São Paulo, um tipo de estabelecimento de ensino para o qual se atribuía um grande valor. Esse tipo de estabelecimento, considerado um símbolo da educação na Primeira República, gozava de um prestígio que decorria menos do fato de ser uma escola de formação de professores mas muito mais do rigor no tratamento da cultura geral, o que estava de acordo com o modelo de organização das sociedades tradicionais que vêm na formação humanista a distinção necessária para a legitimação dos quadros dirigentes¹⁰.

A comissão, a fim de obter do Governo do Estado a criação da Escola Normal em Rio Claro, ofereceria, em contrapartida, um prédio, que seria adquirido pela mesma, para a instalação da referida escola. Para tanto, a comissão arrecadara a quantia de 20 contos de réis, que seria utilizada para a compra do referido prédio.

Apesar da existência de uma verba para a compra do prédio, a comissão fracassou na negociação com o Governo do Estado e não conseguiu que o mesmo criasse a Escola Normal em Rio Claro. Entretanto, nada sobre o assunto foi publicado em *O Alpha*. Relatos posteriores atribuíram esse fracasso ao fato de a cidade não ter um representante no Governo Estadual que influenciasse uma decisão favorável. Entretanto, há indícios que a decisão do Governo estaria fundamentada não no desprestígio da representação política da cidade mas ao fato de que não estava nos planos do Governo do Estado a abertura de

⁹Havia, no Estado de São Paulo, em 1911, as Escolas Normais Secundárias da Capital, de São Carlos e Itapetininga e, as Escolas Normais Primárias (antigas Escolas Complementares) Anexa à Secundária da Capital, do Brás, de Campinas, de Piracicaba, de Guaratinguetá, de Pirassununga, de Botucatu e de Casa Branca (Heládio C. G. ANTUNHA, *Op. Cit.* p. 119).

¹⁰Ester BUFFA & Paolo NOSELLA. *Schola Mater a antiga Escola Normal: São Carlos, 1911 - 1933.* p. 10.

Escolas Normais. Tanto que nenhuma outra escola desse tipo foi criada até 1927. Ocorria que, nos anos 10, segundo Antunha, formavam-se mais normalistas do que o sistema estadual de ensino primário comportava e este era o argumento usado pelas autoridades da educação para afirmarem que havia um número excessivo de escolas normais funcionando no Estado¹¹. A própria proximidade da cidade à outras que já possuíam Escolas Normais também deve ter contribuído para que a solicitação ao Governo fosse negada.

Se, por um lado, *O Alpha* não publicou notícias sobre a negociação da comissão com o Governo Estadual e a negativa deste à solicitação da outra, as repercussões do acontecido, de várias maneiras, ficaram registradas. Em fevereiro de 1914, o insucesso do projeto já era público e um grupo de pessoas que fizera doações em dinheiro para compra do prédio para a Escola Normal externava a opinião de que o valor arrecadado pela comissão para a compra do prédio que seria oferecido ao Estado deveria ser devolvido às pessoas que fizeram as doações. Sob o título “Escola Normal”, um grupo que se apresentava como “Muitos Contribuintes”, fazia publicar a seguinte nota

“À comissão angariadora de 20 contos para compra do prédio, pede-se a devolução dessa soma aos contribuintes, visto que a essa mesma comissão o Governo dissera positivamente não fazer a Escola Normal, como porque se acha esse dinheiro em mãos de particulares.

*Nós contribuintes fizemos donativos à Escola Normal e só a ela, a qual tendo fracassado é justo e de sã consciência, a comissão depositar essa importância numa das Imprensas locais convocando os contribuintes”*¹²

O significado dessa mensagem não se esgota na preocupação desse grupo de contribuintes com o incerto destino do dinheiro arrecadado. Eles deixam claro que fizeram “donativos à *Escola Normal e só a ela*”. Mesmo não sendo possível, pela leitura de *O Alpha*, mostrar o processo com toda a profundidade e detalhes, podemos afirmar que o episódio deixou marcas. Mesmo depois de 30 anos ainda era lembrado que o “povo

¹¹Heládio C. G. ANTUNHA, *Op. Cit.* p. 121.

¹²*O Alpha*, 18 de fevereiro de 1914, p. 3 (os grifos são nossos).

de Rio Claro” doara dinheiro à “*Escola Normal e só a ela*”. E, esse relato acabou associando o frustrado processo de criação da Escola Normal e a posterior criação da Escola Profissional¹³.

Uma Escola Normal, no interior de São Paulo, na Primeira República, era apreciada pela sociedade local, que ainda mantinha valores aristocráticos e a identificava como um símbolo de distinção social. A educação enciclopédica, voltada meramente para a ilustração e o sistema excludente de seleção garantiam o caráter elitista dessa modalidade de ensino. Era esse, e só esse, tipo de ensino que queriam as “distintas senhoras e vários cavalheiros” que formaram a comissão que se reuniu em torno do projeto de criar, em Rio Claro, uma Escola Normal, bem como uma parcela significativa dos que contribuíram com donativos para a aquisição de um prédio.

A comissão que tentara obter do Governo do Estado a Escola Normal acabou dissolvida ficando o dinheiro arrecadado sob a guarda de um de seus membros. Interesses outros, começaram a ser tornados públicos. Num artigo assinado por Benedito Leite, redator auxiliar de *O Alpha*, surge uma proposta para o dinheiro arrecadado: um prédio para instalação do 4º Batalhão da Força Pública.

“(…) Já estive entre nós, segundo consta, uma alta patente da Força Pública, que aqui veio a fim de combinar a aquisição do confortável prédio destinado à fracassada Escola Normal”¹⁴.

¹³Estamos nos referindo a um artigo publicado no jornal *Cidade de Rio Claro*, no dia 24 de agosto de 1948. Neste artigo, o redator afirma que a cidade de Rio Claro, ao contrário de outras, não era atendida em suas demandas junto ao Governo do Estado. E completava que o Governo Estadual além de não promover ações de interesse “do povo” da cidade determinava ações que o contrariavam. Ilustrava, então, da seguinte forma:

“A Escola Profissional Masculina para aqui trazida pelo Dr. Almeida Prado Junior, quando deputado, representou uma substituição.

*O povo de Rio Claro pedira uma Escola Normal para as suas moças, comprou, por iniciativa de Almeida Santos e João Aranha, um prédio e o ofereceu ao governo, para aí instalá-la. O prédio foi aceito, mas, nele se instalou a Escola Profissional”. (ESCOLA INDUSTRIAL DE RIO CLARO, Grêmio “Horácio Silveira”, Departamento Esportivo. *Álbun para recortes*. [Localização: Arquivo Público de Rio Claro, pasta Escola Estadual Armando Bayeux da Silva] – os grifos são nossos).*

¹⁴Benedito LEITE, A Força Pública, in *O Alpha*, 8 de março de 1914, p. 1.

O próprio jornal *O Alpha*, alguns dias depois, publicou uma matéria, na primeira página, com o título: “Escola de Farmácia e Odontologia”¹⁵. Na referida matéria era reproduzida uma entrevista dada por Diogo Cavalcanti de Albuquerque, diretor da Escola de Farmácia e Odontologia de São Carlos, a um jornal daquela cidade. Nessa entrevista, Albuquerque confirmou que a escola iria se transferir para Rio Claro visto que haveria interesse por parte do poder público municipal. O que o diretor da Escola de Farmácia e Odontologia chamava de *interesse do poder público municipal* era, de uma forma prática, a garantia de uma subvenção mensal que, provavelmente, a Câmara de São Carlos não estaria concedendo e que, por outro lado, a Câmara de Rio Claro estaria disposta a oferecer.

Esta notícia foi dada três dias antes da sessão da Câmara Municipal de Rio Claro notificar, oficialmente, o recebimento de um requerimento solicitando que a mesma concedesse uma subvenção para a Escola de Farmácia e Odontologia que era dirigida por Albuquerque e que tinha interesse de instalar-se na cidade. O requerimento era assinado por Heliodoro Antonio de Castro Ferreira, José Ribeiro de Almeida Santos Filho e José de Oliveira Malheiro¹⁶. Os três eram membros da comissão que arrecadara o dinheiro que seria utilizado para a compra do prédio para a Escola Normal. O requerimento foi encaminhado para análise das Comissões de Justiça e de Contas. O parecer dessas comissões foi apresentado no mês seguinte. A Comissão de Justiça julgou conveniente aprovar a subvenção e a Comissão de Contas indicou pela aprovação de uma subvenção mensal de quinhentos mil réis, durante o ano de 1914, para a Escola de Farmácia e Odontologia. No entanto, a Comissão de Contas condicionava a aprovação do subsídio ao compromisso da comissão que assinara o requerimento de que faria a doação, para a municipalidade, do prédio que pretendia adquirir para que fosse instalada a Escola de Farmácia e Odontologia. Completava, ainda, que seria aceitável que ficasse estabelecida a condição de que o dito prédio, fosse destinado exclusivamente para uso como

¹⁵*O Alpha*, 13 de março de 1914, p. 1.

¹⁶ATAS DA CÂMARA MUNICIPAL DE RIO CLARO. Sessão Ordinária de 16 de março de 1914 – Livro Ata nº 28, folha 47.

estabelecimento de ensino. Os pareceres foram aprovados e a Escola de Farmácia passou a receber a subvenção a partir do mês de maio de 1914¹⁷.

Assim, o dinheiro que fora arrecadado para a compra do prédio que seria oferecido ao Governo do Estado para a instalação de uma Escola Normal, agora, seria utilizado para a compra de um prédio que seria doado para o Governo Municipal em troca de uma subvenção para uma escola particular, que oferecia cursos de nível superior, e que se instalaria no referido prédio.

A Escola de Farmácia e Odontologia publicou o seu primeiro edital no dia 25 de março de 1914. O edital indicava que anexo à referida escola funcionaria, também, o Ginásio Rio Claro, um estabelecimento que ofereceria os cursos primário, secundário e de preparação para os exames de admissão às escolas normais e superiores. Como já foi mencionado, a Escola de Farmácia e Odontologia que se transferiu para Rio Claro, funcionava, antes, na cidade de São Carlos. Lá, a referida escola mantinha, também, um curso secundário. Inclusive, no ano anterior à transferência para Rio Claro, parece ter sido o ensino secundário a única atividade desenvolvida pela escola, uma vez que a estatística oficial indicava que, no ano de 1913, a Escola de Farmácia e Odontologia de São Carlos tinha 26 alunos matriculados no curso secundário e nenhum aluno no curso superior¹⁸. O fato, porém, é que todos os anúncios em *O Alpha* davam destaque à vinda para Rio Claro de um curso superior. O curso secundário que seria oferecido pelo chamado Ginásio Rio Claro, era pouco lembrado. Entretanto, em São Carlos, esse curso superior sequer funcionara no ano anterior.

No dia 20 de abril de 1914, começaram os exames de admissão a Escola de Farmácia e Odontologia. No dia 25 de abril, com 12 alunos selecionados, todos para o curso superior, a escola foi inaugurada. No anúncio da inauguração o redator do jornal expõe o ressentimento em relação ao Governo do Estado.

¹⁷ ATAS DA CÂMARA MUNICIPAL DE RIO CLARO. Sessão Ordinária de 15 de abril de 1914 – Livro Ata nº 28, folha 48 (verso) e 49.

¹⁸ Anuário do Ensino do Estado de São Paulo – 1913. São Paulo: Tipografia Siqueira, p. 538-539.

“É motivo, pois, de justo júbilo o dia de hoje, para todos aqueles que amam o progresso desta terra e a querem a altura do merecido destino, pois é sabido que, em se tratando de estabelecimentos da natureza a do que ora nos ocupamos, Rio Claro tem sido sempre de uma infelicidade e de um abandono inauditos.

“Sem os bafejos do governo do Estado, presentemente, e a contar tão só, em exclusivo, com a boa vontade da população que lhe não tem regateado aplausos, e, ainda, com a verba que lhe consignou no seu orçamento a Câmara Municipal, a escola em questão, traduzida em fato, é um raro cometimento que bem merece o melhor dos nossos estímulos e do nosso acoroçamento [encorajamento]”¹⁹

A Câmara Municipal, portanto, participava com uma subvenção para o funcionamento da Escola de Farmácia e Odontologia e, dessa forma, compensava o suposto descaso com que o Governo do Estado estava a tratar a cidade, pelo menos em matéria de educação.

A dependência da cidade em relação ao Governo do Estado vinha da configuração política local que se implantou a partir do final do século XIX e foi consequência das mudanças econômicas, especialmente a chegada da ferrovia, em 1876, e o fim da escravidão. Os grandes fazendeiros que residiam na cidade, de onde controlavam as fazendas de café, mudaram suas residências para São Paulo. A ferrovia tornou rápida a viagem entre São Paulo e Rio Claro, além disso havia o correio e o telégrafo que permitiam o envio diário de relatórios pelos administradores das fazendas. Assim, o sistema de transporte e comunicação, tornava possível ao proprietário controlar à distância a produção de café e, ao mesmo tempo, estando na capital do Estado, acompanhar de perto os negócios relativos ao financiamento e venda do produto. Com a isso, a política local em Rio Claro passou a ser exercida por setores da classe média urbana.

“A estrada de ferro transformou a operação das fazendas. Antes o traslado era tão demorado e as comunicações tão precárias que se tornava muito difícil para um mesmo proprietário supervisionar duas ou mais lavouras um pouco distantes. Os fazendeiros de Rio Claro viviam em suas próprias terras ou

¹⁹O *Alpha*, 25 de abril de 1914, p. 2.

na cidade, onde muitas de suas mansões , imponentes sobrados, foram construídas no começo da década de 1870. A ferrovia trouxe a capital da província a menos de um dia de viagem de Rio Claro, e oferecia, além dos serviços telegráficos, serviços postais diários. Nas duas décadas seguintes os fazendeiros partiram, deixando em ruínas as casas da cidade. *A política local ficou abandonada nas mãos dos boticários, donos de armazém, escrivães e outras pessoas de destaque da classe média local*²⁰.

A nova classe dirigente da cidade estava voltada, principalmente, para a exploração, na forma de monopólio, do comércio local. Seu prestígio vinha muito mais das relações que possuía com os grandes fazendeiros, antigos moradores da cidade e, desde então moradores da capital. Essa nova configuração política, portanto, levou a uma dependência em relação à capital do Estado, seja em relação aos fazendeiros, seja em relação ao próprio Governo.

“Herdeira do município foi a classe média urbana, constituída de uns poucos antigos colonos mas, na sua maioria, de imigrantes que na Europa tinham vivido em cidades, e tinham chegado com uma ocupação, um capital e relações familiares. Ao tempo da Primeira Grande Guerra os italianos estavam em condições de exigir dos alemães, suíços e portugueses de classe média paridade nos negócios da cidade. O processo não foi inteiramente isento de rancor, mas se completara até a Segunda Guerra. Casaram-se com as filhas dos fazendeiros falidos, e depois casaram-se entre si. À medida que prosperavam e compravam lotes e casas na cidade, sítios suburbanos e, finalmente, as fazendas repartidas, ao mesmo tempo *o poder econômico e político da capital do estado penetrava mais fundo no município*. As fábricas tinham seus proprietários ausentes, tal como antigamente as fazendas, *e a nova classe média aprendeu a fazer pequenas transações, a esperar pelos acontecimentos, e a cavar contratos da Secretaria de Obras Públicas*”²¹.

O episódio do veto do Governo Estadual à Escola Normal, mesmo sem ser citado, era lembrado a todo momento. O Governo do Estado era, então, apresentado como adversário da cidade, este, ao negar a Escola Normal, teria dito não ao “interesse do povo rio-clarense”. A Escola de Farmácia e Odontologia era apresentada, então, como uma

²⁰Waren DEAN. *Rio Claro: um sistema brasileiro de grande lavoura 1820-1920*. p. 56 (os grifos são nossos).

²¹Waren DEAN. *Op. Cit.*. p. 182 (os grifos são nossos).

resposta local ao descaso da capital em relação à cidade. Procurava-se mostrar que a cidade estava a altura de grande estabelecimento de ensino e que queria mais do que “apenas” Grupos Escolares.

Entretanto, não é claro que houvesse unanimidade nesse processo de vinda da Escola de Farmácia e Odontologia. No dia 25 de maio de 1914, foi publicada uma carta do diretor da escola ao redator chefe do jornal local. Nela o diretor relatava a quantas andava o processo de reconhecimento dos cursos ministrados pela escola no Conselho Superior de Ensino da República, órgão do Ministério do Interior, responsável, na época, pela fiscalização do ensino superior no país. Segundo o diretor o processo se encaminhava bem, o que resultaria, em breve, no reconhecimento dos cursos.

“Levando tão significativa e auspiciosa notícia ao vosso conhecimento, não posso ocultar o meu contentamento por ver finalmente sancionado o nosso direito, afastadas todas as dúvidas, destruídas todas as objeções, desmascarados os nossos gratuitos detratores, vampiros que fogem à aproximação da luz espalhada pela ciência.

A vitória seria forçosamente nossa, porquanto, acima dos sentimentos subalternos e inconfessáveis dos maledicentes, paira, serena e imperturbável, a consciência de quem tem a convicção de estar cumprindo com denodo, dedicação e desprendimento um dever patriótico (...)”²².

O sucesso no encaminhamento do processo de reconhecimento dos cursos, tornado público, era uma forma de neutralizar alguma possível oposição à Escola de Farmácia. Além disso, é preciso ressaltar que, até então, o prédio que seria oferecido para o uso da Escola ainda não havia sido adquirido. A compra do prédio, e a sua doação à municipalidade, era, afinal, a garantia da subvenção à Escola.

No dia 16 de julho de 1914, a comissão que arrecadara o dinheiro para a compra de um prédio para a Escola Normal, arrematou, em um leilão, do expólio de Egor Von Frankenberg, o prédio assobradado, situado na avenida 5 número 55²³. O prédio era uma

²²O *Alpha*, 20 de maio de 1914, p. 1.

²³A escritura desta transação comercial é um dos documentos que permite identificar alguns dos membros da comissão que arrecadara o dinheiro para a compra do prédio e que assinaram o

residência que fora construída no final do século XIX. A casa, considerada, na época, uma das mais elegantes da cidade, pertenceu a Luiza Barreto Rinaldi, herdeira de uma das maiores fortunas de Rio Claro. Posteriormente, foi vendida para Frankenberg, gerente da Central Elétrica de Rio Claro.

A Escola de Farmácia e Odontologia, que até aquele momento funcionava em um prédio provisório, instalou-se, então, no novo prédio. No dia 28 de setembro de 1914, a comissão transferiu a posse do imóvel, comprado em julho, para a Câmara Municipal. A transferência se deu sob as condições que ficaram registradas na escritura do imóvel, como pode ser visto a seguir:

“(…) o outorgante [no caso, o representante da comissão], de pleno acordo com seus companheiros de comissão, que põem o maior empenho em ultimar a incumbência que lhe foram delegadas, à outorgada [a Câmara Municipal de Rio Claro] transfere por bem desta escritura e na melhor forma de direito todo o domínio, direito, posse e ação sobre o descrito imóvel, *o qual se destinará sempre a estabelecimento de instrução*, sob pena de ser a outorgada compelida a vendê-lo, sendo o preço respectivo proporcionalmente distribuído pelos subscritores, ficando porém desde já estabelecido que a mencionada Escola de Farmácia e Odontologia que aliás já se acha instalada no aludido prédio, continuará a experiência independentemente de pagamento de qualquer aluguel e não poderá ser despejada sob qualquer pretexto enquanto funcionar no mesmo regularmente, com o número de alunos do curso superior excedente a vinte e cinco e zelar do imóvel convenientemente e como a mantê-lo sempre em bom estado de conservação (...)”²⁴.

No final de 1914, porém, em um edital publicado no jornal, eram apresentados os resultados dos exames finais. Estava registrado que apenas quatro alunos freqüentavam

requerimento enviado a Câmara Municipal de Rio Claro solicitando subvenção para a Escola de Farmácia e Odontologia. José Oliveira Malheiro era escrivão do cartório de imóveis; Heliodoro de Castro Ferreira era advogado e, naquele ato, representava o expólio de Frankenberg – desta forma ambos estavam impedidos de concorrer no leilão –; José de Almeida Santos Filho, o outro membro da comissão, acabou sendo o representante da mesma na transação (CARTÓRIO MACHA. *Certidão: Autos de inventário dos bens deixados pelo finado Dr. Egon Von Frankenberg; Auto de arrematação*).

²⁴SEGUNDO SERVIÇO NOTARIAL DE RIO CLARO. *Certidão: Escritura de transferência do imóvel que à Câmara Municipal de Rio Claro passa José R. de Almeida Santos Filho. (os grifos são nossos)*.

o curso de farmácia e seis o curso de odontologia²⁵. Estava a Escola, portanto, funcionando de maneira que contrariava ao que determinavam as regras registradas no documento transcrito acima. Em 1915, chegaram a ser publicados os editais anunciando os exames de admissão²⁶, porém, não há registros de que a escola tenha funcionado naquele ano, uma vez que não houve menção à mesma no jornal após o mês de abril.

Em janeiro de 1916, foi publicado um anúncio do “Ginásio Rio Claro”, um estabelecimento de ensino que oferecia os cursos Preliminar, Comercial, Ginasial e Preparatórios. Eram apresentados, também, os nomes dos professores, todos eles conhecidos moradores da cidade de Rio Claro²⁷. Tudo indica que esse estabelecimento, que já não teria nada a ver com a antiga Escola de Farmácia e Odontologia, também não chegou a funcionar, pois em maio do mesmo ano, o anúncio de um novo estabelecimento de ensino, com sede no prédio em que funcionou a Escola de Farmácia e Odontologia, era publicado. Agora com o pomposo nome de “Instituto de Ciências e Letras de Rio Claro”²⁸. Do anúncio, constavam os nomes dos professores e as respectivas disciplinas. Nenhum dos professores que compunha o corpo docente do “Ginásio Rio Claro” figurava no anúncio do “Instituto de Ciências e Letras”, mas eram também conhecidos cidadãos da cidade. Mais uma vez, porém, não há registros de que esse outro estabelecimento de ensino tenha funcionado.

O prédio, onde funcionara a Escola de Farmácia e Odontologia, e que fora comprado com o dinheiro arrecadado numa campanha pela criação de uma Escola Normal acabou desocupado.

²⁵*O Alpha*, 4 de dezembro de 1914, p. 3.

²⁶*O Alpha*, 28 de janeiro de 1915, p. 4.

²⁷*O Alpha*, 4 de janeiro de 1916, p. 3.

²⁸*O Alpha*, 3 de maio de 1916, p. 3.

2.4. A criação da Escola Profissional Masculina de Rio Claro

No dia 6 de dezembro de 1918, o Deputado José Vasconcelos de Almeida Prado Júnior, integrante do grupo político que detinha o poder municipal em Rio Claro, encaminhou um projeto de lei ao Congresso Estadual que criava uma Escola Profissional em Rio Claro. Dois argumentos sustentavam o projeto de lei. O primeiro era a iniciativa da própria Câmara Municipal de Rio Claro solicitando ao Governo a criação da Escola. O segundo era que a Escola atenderia a demanda por mão-de-obra tecnicamente habilitada para as indústrias da cidade, em especial a Companhia Paulista de Estradas de Ferro.

Na exposição apresentada no plenário do Congresso, Almeida Prado, fez menção a um ofício que a Câmara Municipal de Rio Claro havia enviado ao Governo do Estado pedindo a instalação de uma Escola Profissional Masculina. Para tanto, a municipalidade estaria oferecendo um prédio de sua propriedade, apresentado como um dos “melhores da cidade”, para que nele fosse instalado a referida escola. Portanto, havia intenção do poder público municipal no sentido de instalar uma Escola Profissional em Rio Claro.

O prédio a que se referia o deputado era aquele em que havia funcionado durante 1914 a Escola de Farmácia e Odontologia e, que fora adquirido com o dinheiro arrecadado na campanha pela Escola Normal.

A Escola Normal, como vimos, seria uma escola alinhada com um pensamento aristocrático. Se bem que Antunha venha nos mostrar que já nos anos 10 essas escolas representavam um meio de ascensão social de uma parcela da classe média, especialmente os filhos de imigrantes, que estavam impedidos de seguir pelo estreito caminho que passava pelo ginásio e o curso superior²⁹, ainda assim, havia um sentimento de valor superior atribuído ao ensino ministrado nessas escolas. A Escola Normal despertava o interesse de setores da sociedade do interior de São Paulo no sentido de uma educação, de orientação tradicional, de nível secundário, que trouxesse distinção social, e que fosse

²⁹Heládio C. G. ANTUNHA. *Op. Cit.* p. 42.

útil às moças, permitindo que as mesmas recebessem educação formal, cultura, polidez, uma educação moral e, se fosse o caso, o acesso à uma profissão em que era admitida a presença da mulher (lembrando que, já naquela época, o magistério era uma profissão feminina).

Por outro lado, a Escola Profissional é, muitas vezes, apresentada como a escola destinada aos pobres, deserdados ou, como diziam naquele tempo, os “desfavorecidos da fortuna”. Desta forma, fica parecendo contraditório que o que era para ser uma escola normal acabe se transformando numa escola profissional. Mas isto é apenas aparência. O que ocorria em Rio Claro é um exemplo da transformação pela qual estava passando o ensino profissional naqueles anos.

É possível que tenha havido resistência de setores da sociedade rio-clarense à criação da escola profissional, especialmente aqueles que se alinhavam com o um modo de ver a educação como um instrumento de diferenciação social e de exclusão através da manutenção de uma escola elitista³⁰. Entretanto, o poder local se mostrava sensível às demandas próprias de um centro urbano e industrializado, dentre eles a necessidade de mão-de-obra qualificada. Conforme já assinalamos anteriormente, a cidade de Rio Claro passara por transformações em sua infra-estrutura, notadamente, a criação de um importante pólo ferroviário representado pela oficina da Companhia Paulista. Com isto, foram criadas necessidades próprias de um centro industrial que levaram, inclusive, a fazer com que o poder municipal solicitasse uma Escola Profissional. Neste sentido, a Escola Profissional não é uma escola para desvalidos, é uma escola destinada à formação de operários qualificados e, portanto, interessa diretamente ao capital³¹.

Acrescente-se, ainda, o oportunismo de Marcello Schimdt, o líder político que dominava o poder local na época, conciliando os interesse do capital com uma proposta

³⁰Neste sentido, remetemos o leitor ao texto transcrito de um jornal de circulação reconhecida na cidade de Rio Claro que é reproduzido na nota 13 deste capítulo.

³¹Conforme já foi salientado, as escolas profissionais paulistas não eram instituições de amparo aos desvalidos, o que caracterizava o ensino profissional de tendência assistencialista, mas escolas de formação de operários (remetemos o leitor à nota 82 do Capítulo 1 do presente trabalho).

de interesse popular³².

A presença de uma classe operária na cidade é lembrada pelo deputado em sua exposição de motivos. Porém, não é o interesse desta que está presente no projeto de lei, mas sim o da Companhia Paulista. É provável que a menção à esta empresa ferroviária não seja gratuita. Almeida Prado era um dos acionistas da Central Elétrica de Rio Claro, tendo feito parte, inclusive, da diretoria da mesma. Esta empresa gerava e distribuía energia elétrica para Rio Claro e outras cidades vizinhas desde o final do século XIX. Por sua vez, o principal cliente da Central Elétrica era a Companhia Paulista de Estradas de Ferro³³.

Através da escola seria possível formar a força de trabalho operária qualificada e portadora da chamada competência técnica, que era prevista para o ensino profissional, atendendo, assim, as necessidades de processo produtivo. Sobre a formação propiciada pela Escola Profissional, o deputado, em seu pronunciamento ao apresentar o projeto à Câmara, afirmava:

“...[A Escola Profissional formará operários] para substituírem com proveito os elementos com que hoje tem contado as oficinas e as várias indústrias estabelecidas naquele município, sem falar no contingente de pessoal tecnicamente habilitado que se espalhará por outros pontos do Estado, em busca de meios de subsistência, concorrendo, ao mesmo tempo, para o aperfeiçoamento e progresso das indústrias a que dedicarem os seus esforços”³⁴.

³²É preciso lembrar que Marcello Schmidt, pessoalmente, poderia estar inclinado pela Escola Profissional. Ele era filho de um engenheiro alemão que trabalhara na Companhia Paulista. Além disso, estudara na Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro no final do século XIX. Ele, provavelmente, conhecia o trabalho do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, uma instituição que tinha relações, desde a fundação, com a Academia.

³³Sobre a participação de Almeida Prado como acionista e membro da diretoria da Central Elétrica de Rio Claro, consultar José Eduardo Marques MAURO. *S/A Central Elétrica de Rio Claro*. 1986, p. 12-13. Sobre as relações comerciais entre esta empresa e a Companhia Paulista consultar a mesma obra, p. 38-39.

³⁴CÂMARA DOS DEPUTADOS DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Annaes da sessão ordinária de 1918*. p. 476 (os grifos são nossos)

Almeida Prado vê na Escola Profissional um meio para preparação de um contingente de novos operário que viriam substituir “os *elementos* que hoje tem contado as oficinas e as várias indústrias”. Os trabalhadores que atuavam nas indústrias e oficinas, tidos como *elementos*, eram aceitos porque não havia ensino profissional que preparasse operários considerados qualificados. Apreende-se que, no mercado de trabalho, a força de trabalho qualificada é uma mercadoria relativamente rara. Isto estaria levando os empresários a comprar uma mercadoria que não era aceitável – força de trabalho do trabalhador supostamente não qualificado, daqueles que o deputado chama de *elementos*. A Escola Profissional seria, assim, uma “fornecedora” de uma mercadoria até então escassa no mercado, isto é, a força de trabalho dos operários tecnicamente habilitado. Estava, portanto, preocupado, o deputado, com a criação de um exército de reserva de mão-de-obra qualificada que poderia substituir a força de trabalho operária e, assim, tornar favorável, ao capital, as condições para a sua exploração.

Após fazer a exposição de motivos, o deputado apresentou um projeto de lei, que recebeu o número 40. O tal projeto fixava, logo de início, que seria criada uma Escola Profissional, em Rio Claro, “para o ensino de *artes e ofícios* a alunos do sexo masculino”. Em seguida, determinava que a escola seria organizada conforme o regulamento da Escola Profissional Masculina de São Paulo, mas acrescentava que dois cursos seriam prioritários: o de marcenaria e de carpintaria.

O maior empregador na cidade de Rio Claro era a Companhia Paulista de Estradas de Ferro. Em Rio Claro, havia um importante entroncamento entre linhas de bitolas diferentes. A linha da Paulista, que vinha desde Jundiaí (ou desde Santos se considerarmos que a ferrovia continuava até lá, só que sob o controle de outra companhia, a São Paulo Railway), tinha bitola de 1,60 m; partindo de Rio Claro havia uma outra linha de bitola de 1,0 m que pertencera a uma outra companhia, a Estrada de Ferro Rio Claro, que fora comprada em 1892 pela Companhia Paulista. Esta segunda estendia-se de Rio Claro até Araraquara, passando por São Carlos. As bitolas diferentes obrigavam a operação de baldeação e, por vezes, o armazenamento em Rio Claro.

Mas, a principal atividade da ferrovia na cidade era a manutenção do material

rodante que ocorria numa grande oficina localizada na parte norte da cidade. A oficina de Rio Claro era, dentro da Companhia Paulista, a que concentrava o maior número de operários. Segundo publicação da época, a oficina de Rio Claro contava com “mais de mil operários” e a oficina de Jundiaí possuía “perto de mil operários”³⁵. Nas oficinas da Companhia Paulista, em Rio Claro, era grande o contingente de carpinteiros e marceneiros. A oficina era responsável pela manutenção de vagões e o uso de madeira era intenso. Além disso, em Rio Claro havia um outro grande empreendimento da Companhia Paulista: o horto florestal. Foi nesse horto, uma antiga fazenda de café comprada pela Companhia Paulista, que foi plantado, de forma pioneira no Brasil, o eucalipto, árvore que fornecia tanto madeira usada como lenha para as fornalhas das locomotivas, mas também como postes, dormentes e para as mais diversas aplicações. Era, portanto, de grande importância a formação de operários para o trabalho com madeira.

Outro aspecto a ser destacado é o fato de a organização seguir o regulamento da Escola Profissional de São Paulo. Há indícios de que a única Escola Profissional que funcionava no interior, a então chamada Escola de Artes e Ofícios de Amparo, funcionava com uma estrutura diferente e, talvez, com uma orientação que não era a industrial.

O projeto tramitou em poucos dias. Foi modificado na Comissão de Instrução Pública, retirando justamente a organização segundo o regulamento da Escola Profissional da Capital e permitindo que o Governo a organizasse e instalasse os cursos submetendo os regulamentos ao Congresso. Este dispositivo já antecipava a mudança que ocorreria na organização do ensino profissional em 1919. Não havia, no entanto, uma descaracterização da proposta de Almeida Prado. Além disso, o substitutivo da Comissão de Instrução Pública autorizava uma despesa de 150 contos de réis para que a escola fosse instalada.

Antes do projeto ir à votação ainda foi acrescentada uma outra emenda: além da autorização para a criação da Escola Profissional Masculina de Rio Claro, o governo foi autorizado a criar, também, uma Escola Profissional na cidade de Franca. Para tanto,

³⁵Filemón PEREZ. *Álbum ilustrado da Companhia Paulista de Estradas de Ferro (1868-1918)*

fixava-se uma despesa de 300 contos de réis para a instalação das duas escolas.

O substitutivo da Comissão de Instrução Pública ao projeto de Almeida Prado foi aprovado, bem como a emenda que dispunha sobre a autorização para criação da Escola Profissional de Franca. Assim, em 31 de dezembro de 1918, era sancionada a Lei Estadual número 1635, que criava Escolas Profissionais Masculinas em Rio Claro e Franca. Portanto, em menos de 30 dias o projeto de lei tramitou e foi aprovado.

O momento era favorável às Escolas Profissionais. Ainda no ano de 1918, autorizou-se a criação de uma Escola Profissional em Santos e a Diretoria da Instrução Pública de São Paulo apresentava um indicativo de criar outras escolas deste tipo no interior do Estado³⁶.

Um ano depois de criadas as Escolas Profissionais de Rio Claro e de Franca, era sancionada a lei 1709 (27 de dezembro de 1919) que criava duas Escolas Profissionais (uma masculina e outra feminina) na capital e cinco no interior do estado. Nesse caso, porém, a lei não previa os recursos para o processo de instalação bem como não determinava as cidades do interior onde seriam instaladas as escolas. A intenção do Governo do Estado era atrair as prefeituras para auxiliarem na ampliação da rede de Escolas Profissionais. A lei indicava:

“(...) ficam criadas cinco Escolas Profissionais no interior, localizando as escolas nos municípios que contribuam com um auxílio de 150:000\$000 (cento e

³⁶Um relatório de Guilherme Kulmann, inspetor de ensino designado pela Diretoria da Instrução Pública para verificar o funcionamento das três Escolas Profissionais mantidas pelo Governo de São Paulo (Masculina e Feminina de São Paulo e, a Masculina de Amparo), apresentou resultados favoráveis e indicava que deveriam ser criadas Escolas Profissionais nos municípios de Ribeirão Preto, São José do Rio Pardo, Barretos, Araraquara, Taubaté, Avaré, Bauru, além de Rio Claro e Franca (DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. *Anuário do ensino do Estado de São Paulo (1918)*. p. 533-535. Com exceção de Rio Claro e de Franca, nenhuma das cidades mencionadas no referido relatório recebeu investimento direto do Governo do Estado para a instalação de escolas profissionais nos anos seguintes, nem mesmo a Escola Profissional de Santos, cuja lei de criação já havia sido aprovada, foi instalada. Há indícios, porém, que o relatório não tenha sido elaborado seguindo critérios muito claros. Neste sentido, é relevante destacar que Campinas e Sorocaba, apesar da reconhecida importância como centros industriais desde a década de 10, não foram indicadas como cidades nas quais a instalação de escolas profissionais se fizesse necessário.

cinquenta contos de réis) destinados ao aparelhamento dos primeiros cursos. Os municípios deverão colocar terreno à disposição para a construção do prédio ou contribuir para a adaptação de prédio já existente”.

O valor de 150 contos de réis era, então, a quantia que as autoridades estaduais consideravam como necessária para instalar os primeiros cursos, uma vez que, para a criação das Escolas Profissionais de Rio Claro e de Franca foi destinado um crédito de 300 contos de réis. Além disso, o município teria de dispor de um prédio para a instalação da escola. Considerando que a Escola Profissional de Rio Claro foi rapidamente instalada em virtude da existência de um prédio disponível, podemos considerar que o Governo do Estado tinha como referência, mesmo antes da Lei 1709, instalar escolas profissionais nos municípios que já dispusessem de um prédio para tal. Isto explicaria o motivo da Escola Profissional de Franca só ter sido inaugurada em 1924.

As escolas de Rio Claro e de Franca foram as últimas Escolas Profissionais instaladas sob iniciativa direta do Governo do Estado de São Paulo. As escolas profissionais instaladas depois tiveram a participação direta do poder público municipal ou de grupos privados que, posteriormente, repassaram o estabelecimento para o Governo do Estado. Este foi o caso da Escola Profissional Mista Bento Quirino, de Campinas, criada, em 1915, por uma instituição particular e, assumida pelo Estado, em 1927. A Escola Profissional Mista de Ribeirão Preto (inaugurada em 1927) foi criada por um grupo particular que a entregou à Prefeitura e esta repassou-a para o Estado. A Escola Profissional Fernando Prestes (em Sorocaba) foi inaugurada em 1929 em um prédio doado por um particular³⁷. A Escola Profissional Mista de São Carlos, que iniciou as suas atividades em 1932, foi iniciativa municipal e se enquadrou no disposto da Lei 1709³⁸.

O fato de as Escolas Profissionais de Rio Claro e de Franca, terem sido as últimas de iniciativa direta do Governo do Estado, além da própria Lei Estadual 1709, sugere

³⁷Celso Suckow da FONSECA. *História do ensino industrial no Brasil*, v. 2, p. 327-331

³⁸Ester BUFFA & Paolo NOSELLA. *A Escola Profissional de São Carlos*, p. 45-51.

que, apesar do discurso favorável da Diretoria da Instrução Pública, não existia um plano de expansão do ensino profissional. As escolas criadas depois disso eram iniciativas municipais e, portanto, apesar da transferência para o âmbito do Governo Estadual, não se pode afirmar que se constituíam na execução de um plano organizado de instalação, no interior, de Escolas Profissionais. No que diz respeito à Lei 1709, para as duas escolas que seriam instaladas na capital havia apenas o critério de que a escolha do bairro deveria recair sobre aqueles de grande concentração operária, o que sugere uma preocupação com o atendimento da necessidade de formação de força de trabalho. No caso das escolas do interior, o único critério era o da disponibilidade dos recursos por parte do município. Como era provável que a maioria dos municípios não tivessem esses recursos, o rumo da ampliação da rede de escolas profissionais era deixado ao interesse das iniciativas particulares.

Dessa forma, nos anos vinte, as escolas profissionais oficiais instaladas no interior de São Paulo, exceto as escolas de Rio Claro e de Franca, foram iniciativas que não partiram do Governo do Estado.

No dia 1 de abril de 1919, a Câmara Municipal de Rio Claro transferiu o prédio que fora doado para o município, em 1914, pela comissão que encaminhara a campanha pela Escola Normal, para o Governo do Estado³⁹. A Diretoria de Obras do Estado firmou um contrato com a Câmara Municipal e esta ficou responsável pela condução da adaptação do prédio para ser instalada a escola. O edifício foi então reformado e adaptado ficando dividido em seis salas de aula (três grandes e três pequenas), mais uma

³⁹ESCOLA INDUSTRIAL PROFESSOR APRÍGIO GONZAGA. *Cópia da certidão expedida pelo Cartório de Registro Geral de Imóveis e anexos*. Este documento é uma cópia da escritura de transferência do prédio destinado à instalação da Escola Profissional, da Câmara Municipal para a Fazenda do Estado. Escola Industrial Professor Aprígio Gonzaga foi o nome que a antiga Escola Profissional Masculina de Rio Claro recebeu nos anos 50 e parte dos 60. Este nome foi dado pela Secretaria da Educação. Aprígio Gonzaga foi o diretor da Escola Profissional Masculina de São Paulo desde a sua fundação em 1911 até 1933. A homenagem a um professor de outra escola descontentou o corpo docente da Escola de Rio Claro. Posteriormente a escola teve o nome alterado e passou a se chamar Ginásio Industrial Professor Armando Bayeux da Silva. O novo patrono foi o primeiro diretor da Escola Profissional Masculina de Rio Claro, conforme já observado.

sala pequena no andar superior. No terreno atrás do prédio foi construído um galpão subdividido em três partes para instalação das oficinas de ferraria, mecânica e marcenaria. Foram construídas, também, instalações sanitárias num anexo na parte externa do prédio. As obras foram iniciadas em agosto de 1919 e concluídas em janeiro de 1920⁴⁰.

No dia 27 de agosto de 1919 o professor Armando Bayeux da Silva foi nomeado diretor da Escola Profissional Masculina de Rio Claro.

Armando Bayeux da Silva nasceu em 1880 na cidade de Amparo, formou-se professor na Escola Complementar anexa à Escola Normal de São Paulo. Em 1906, iniciou a carreira como professor na Escola da Estação de Coqueiros, também na cidade de Amparo. Foi diretor do Grupo Escolar Joaquim Salles, em Rio Claro, entre 1913 e 1918. Por um curto período foi diretor da Escola Normal Primária Botucatu e do Grupo Escolar de Salto, para em seguida, voltar para Rio Claro para assumir o cargo de diretor da Escola Profissional. Neste cargo permaneceu até junho de 1925. Desde essa data, até 1930 ocupou o cargo de Inspetor Especial de Trabalhos Manuais Masculinos. Em seguida, ocupou cargos técnicos na Secretaria da Educação e Saúde⁴¹.

Ao assumir a direção da Escola Profissional de Rio Claro, Bayeux da Silva, foi para São Paulo e ficou comissionado na Escola Profissional Masculina da Capital onde recebeu orientações do professor Aprígio Gonzaga, diretor daquela Escola Profissional. No Relatório de 1920 o professor Bayeux registra que na Escola da Capital aprendeu, com o professor Gonzaga,

“as várias questões relativas à instrução profissional, à organização dos cursos técnicos e teóricos, o sistema de ensino adotado, os métodos e processos em prática e mais a escrita e o regime administrativo em vigor”⁴².

⁴⁰ESCOLA PROFISSIONAL MASCULINA DE RIO CLARO. *Relatório de trabalhos de 1920*. p. 5-6.

⁴¹SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO. *Cópia da ficha de exercício de Armando Bayeux da Silva*.

⁴²ESCOLA PROFISSIONAL MASCULINA DE RIO CLARO. *Relatório de trabalhos de 1920*

Não havia, em 1919, um órgão responsável pela coordenação das Escolas Profissionais. Celso Suckow da Fonseca afirma que faltava à Diretoria Geral de Ensino um corpo técnico especializado que ficasse responsável pela coordenação do ensino profissional. Segundo o referido autor, houve uma tentativa de coordenar as escolas profissionais, em 1925, através da criação da Inspetoria Geral de Trabalhos Manuais⁴³. Por outro lado, Carmen Sylvia Moraes afirma que, apesar de não estar oficialmente instituída, a coordenação do ensino profissional no Estado de São Paulo, até a criação, em 1934, da Superintendência da Educação Profissional e Doméstica, era exercida pelo diretor da Escola Profissional Masculina da Capital, o professor Aprígio Gonzaga⁴⁴.

No dia 6 de dezembro de 1919, apesar da reforma do prédio ainda estar em andamento, de não estarem instaladas as máquinas e nem mesmo contratados os professores e funcionários para que pudessem ser iniciadas as aulas (somente o diretor havia sido nomeado), a Escola Profissional foi inaugurada. O evento serviu para colocar a escola em evidência, pois reuniu figuras da política estadual, como Oscar Rodrigues Alves, Secretário do Interior; Oscar Thompson, Diretor Geral da Instrução; os deputados Vicente de Almeida Prado, João Martins de Mello Jr., Machado Pedrosa, Ruy de Paula Souza e José de Vasconcelos de Almeida Prado Jr., além de autoridades locais, do público em geral e de “diversos alunos que se apresentaram à inscrição”⁴⁵.

⁴³ Celso Suckow da FONSECA. *op. cit.*, v. 2, p. 333. A referida inspetoria especial de trabalhos manuais foi criada pela Lei 2095 de 24 de dezembro de 1925 e resumia-se a um inspetor. Como já salientamos, o cargo de inspetor especial de trabalhos manuais masculinos foi ocupado pelo professor Armando Bayeux da Silva desde que o cargo foi criado, em 1925, até 1930.

⁴⁴ Carmen Sylvia Vidigal de MORAES. *A socialização da força de trabalho: Instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo - 1873 a 1934*. p. 217. Aprígio Gonzaga, o Diretor da Escola Profissional Masculina da Capital, iniciara a sua carreira no magistério, em 1905, justamente na cidade de Amparo, a mesma em que Bayeux da Silva nasceu e também iniciou a carreira um ano depois (Cf. SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO. *Cópia da ficha de exercício de Armando Bayeux da Silva* e SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO. *Cópia da ficha de exercício de Aprígio Gonzaga*).

⁴⁵ Ata da Inauguração da Escola Profissional Masculina de Rio Claro, *apud*. ESCOLA PROFISSIONAL MASCULINA DE RIO CLARO. *Relatório de trabalhos de 1920*, p. 11-12.

A escola ganhou destaque com a inauguração. Entretanto, não devem ter faltado críticas ao não funcionamento da mesma no início do ano de 1920. Tanto que, em março desse ano, o diretor da escola fez esclarecimento, por meio do jornal, sobre a demora para o início das aulas da Escola Profissional:

“O sr. Professor Armando Bayeux da Silva, diretor desta escola de regresso da capital, onde estivera em comissão alguns meses tratando da organização e instalação da mesma e onde acaba de efetuar as compras de todo o maquinário, ferramental e material para as oficinas, acha-se de novo entre nós e à disposição dos interessados para dar esclarecimentos sobre a matrícula aos diferentes cursos.

(...)

Esta escola não se propõe apenas a dar um ofício aos seus alunos, mas também a *educá-los, instruí-los, formar-lhes a inteligência e o caráter* e, ao mesmo tempo, *ensinar-lhes uma profissão que os faça úteis a si mesmos e aos seus e lhes garanta, para o futuro, a independência e o conforto, de que resulta a felicidade.*

Como se vê, é uma *escola altamente benéfica para as classes trabalhadoras*, bem assim para as classes médias que, sem nada despenderem encontraram nela os meios de dar uma educação completa aos seus filhos, fazendo deles homens instruídos e hábeis profissionais.

Os pais não farão despesas de espécie alguma e os alunos terão mais tarde o direito a uma diária sobre os lucros das vendas dos objetos por eles manufaturados.

As aulas abrem-se logo que estejam ultimadas as obras de montagem das máquinas e instalação das oficinas, no que já está trabalhando ativamente, para tais serviços ficarem terminados no mais breve espaço de tempo possível.

Uma escola profissional não se instala num mês ou dois como uma escola normal, um ginásio ou grupo escolar, segundo muita gente impaciente supõe (...).

Acalmem-se os descrentes e pessimistas, que a nossa profissional, para o gáudio da população entrará dentre em pouco em franca atividade⁴⁶.

Além de uma resposta às críticas que, provavelmente, a Escola Profissional estaria recebendo, o diretor apresentava os objetivos da mesma. A Escola Profissional é uma escola que requer instalações que diferem de uma outra escola. Instalações, máquinas e

⁴⁶Escola Profissional entrará dentro em pouco em franca atividade. *O Alpha*, 2 de março de 1920. (os grifos são nossos).

ferramentas são necessários e sem elas não seria possível iniciar as aulas⁴⁷. Mas não apenas os aspectos materiais são considerados. Os propósitos da escola vão além do ofício e visam a formação de uma moralidade do sujeito tornando-o útil à sociedade e a si mesmo, em suma, busca-se socializá-lo segundo os ditames requeridos pela indústria em consolidação.

Em fevereiro de 1920, o diretor nomeou os primeiros mestres da escola (mestres de marcenaria e de mecânica) para auxiliarem-no na seleção e compra de equipamentos e materiais⁴⁸; além disso buscou a ajuda do diretor da Escola Profissional Masculina da Capital. Num primeiro momento, o diretor enviou cartas para firmas de São Paulo para fazer um orçamento. O resultado não foi satisfatório, as firmas não enviaram resposta ou enviaram listas incompletas. Segundo Armando Bayeux “havia na praça grande escassez de materiais para toda a espécie de oficina”. O diretor foi, então, pessoalmente, visitar quatro firmas. Apenas duas delas apresentaram orçamento completo e, assim, foram escolhidas para fornecer equipamentos e materiais para a instalação da Escola.

Uma das firmas (aquela que ficou responsável pelo contrato de menor valor – 11:664\$200) entregou imediatamente toda a encomenda feita. A outra (contrato de 78:147\$600) fez a entrega de forma parcelada, não concluindo todo o contrato até o final de 1920. O diretor afirmava ter feito reclamações a respeito da demora,

“(...) tendo sempre como respostas e como justificação as dificuldades atuais da

⁴⁷Nesse ponto podemos distinguir uma diferença entre a Escola Profissional de Rio Claro, em que há uma preocupação de equipar as oficinas antes do início das atividades, e outras escolas profissionais cujos relatos indicam terem começado sem ao menos contar com uma oficina para aulas práticas, o que resultava em aulas apenas de cursos teóricos. Essa foi a realidade, como já foi visto, dos Liceus de Artes e Ofícios inaugurados na segunda metade do século XIX.

⁴⁸ESCOLA PROFISSIONAL MASCULINA DE RIO CLARO. *Relatório de trabalhos de 1920*, p. 12. Eram chamados de mestres os profissionais responsáveis pelo ensino nas oficinas. Não havia escola de formação desses profissionais e eles eram recrutados de acordo com o *conhecimento prático* que possuíam sobre a técnica a ser ensinada. Ficava reservado o título (e o cargo) de professor apenas para aqueles que ministravam as disciplinas teóricas e que haviam sido diplomados pelas escolas normais. Apreende-se deste estatuto uma clara divisão hierárquica interna ao saber: distinguem-se os que dirigem dos que executam.

importação, motivadas pelo estado anormal dos mercados estrangeiros e pelas *agitações proletárias dos centros industriais*⁴⁹.

Os móveis e artigos escolares foram fornecidos pelo Almojarifado da Secretaria do Interior, entre janeiro e setembro de 1920. A Escola Profissional da Capital forneceu, em fevereiro, algumas máquinas e um motor de 5 hp.

Esses problemas levaram ao adiamento da abertura das aulas. Finalmente, no início do mês de setembro de 1920, foram nomeados mestres e funcionários. Assim, no dia 12 de setembro de 1920, ocorreu a abertura solene das aulas da Escola Profissional. Mais uma vez aconteceu uma cerimônia marcada pela presença de autoridades, com destaque, dessa vez, para Antonio Sampaio Dória, Diretor da Instrução Pública do Estado.

Sampaio Dória foi convidado a deixar registrada suas impressões na primeira folha do Livro de Termos de Visitas da Escola Profissional. Ao saudar a inauguração da Escola Profissional, o Diretor da Instrução Pública de São Paulo mostrou alguns dos objetivos do ensino profissional paulista. O mais evidente era a articulação com a educação primária.

“Depois da instrução primária, as escolas de artes e ofícios são o maior bem na educação de um povo. Pela noção adquirida do abc, descerram-se os olhos para a surpresa dos horizontes mais variados. Mas é pela educação profissional que o homem se constitui verdadeiramente entidade livre e uma fonte criadora de riqueza. A simples alfabetização, abandonando depois o alfabetizado à lei da natureza, pode até concorrer para que os de má inclinação melhor empreendam o caminho do crime. Se a escola se restringisse com tão pouco, já não teria senso o provérbio conhecido de que abrir uma escola é fechar um cárcere.

Daí a evidente necessidade de completar a instrução primária com a educação profissional. O homem que adquire um ofício, pode desafiar o destino, porque produz, e arreda de si e dos seus as aflições da miséria. Em qualquer lugar por onde vá, é uma criatura que se basta a si mesmo. A não ser que se trate de um tarado sem cura, a imagem do vício não o seduz, nem o prende.

Por isto não é difícil admitir que abrir uma escola profissional é fechar

⁴⁹ESCOLA PROFISSIONAL MASCULINA DE RIO CLARO. *Relatório de trabalhos de 1920*, p. 10 (os grifos são nossos).

*não um cárcere, mas cem cárceres*⁵⁰.

Depreende-se, mais uma vez, a presença da função homogeneizadora da educação que é salientada por Dória através da não suficiência da alfabetização no sentido de não promoção da formação moral da criança. Nesse sentido, seria necessário dar a instrução profissional no sentido de diferenciar e desta forma atender não apenas as exigências colocadas pelo mundo do trabalho, mas de toda a sociedade. Além disso, o ensino profissional era visto como um meio de promover o desenvolvimento

“Eu bendigo a tua fatura que me faz presidir a abertura das aulas nesta escola. *A cidade que logra ter uma escola destas, será, dentro de pouco, um centro de onde radiarão indústrias novas. Uma escola de artes e ofícios é uma forja do futuro. Se, por todas as cidades, as crianças pudessem desenvolver as suas vocações, e habilidades criativas, ao lado da independência política, cujo centenário já descortinará o problema do analfabetismo, se haveria de firmar com solidez a independência econômica da pátria*”⁵¹.

A escola profissional era, assim, não apenas uma agência formadora, mas um elemento de indução do desenvolvimento econômico. Através dela seria possível fazer com que indústrias fossem criadas. Ou seja, a presença da escola profissional abriria oportunidades. Entretanto, esse ponto de vista que apresenta a escola profissional como “um centro de onde radiarão indústrias novas” não é unânime. Havia um debate envolvendo entre outros, os profissionais da educação, em São Paulo, sobre as finalidades do ensino profissional. Alguns colocavam a escola profissional como um agente do desenvolvimento, enquanto outros viam a escola profissional como uma demanda decorrente do desenvolvimento industrial. Assim, havia os que defendiam que as escolas profissionais só deveriam ser instaladas onde já houvesse desenvolvimento industrial que demandasse formação de mão de obra, enquanto outros viam a educação

⁵⁰ESCOLA PROFISSIONAL MASCULINA DE RIO CLARO. *Livro de Termos de Visitas*. Folha 1 (os grifos são nossos).

⁵¹ESCOLA PROFISSIONAL MASCULINA DE RIO CLARO. *Livro de Termos de Visitas*. Folha 1– verso (os grifos são nossos).

profissional como a fomentadora do desenvolvimento industrial.

O Diretor da Instrução Pública, João Chysostomo Bueno dos Reis Jr., em 1913, ao tratar das Escolas Profissionais, no relatório enviado ao Secretário do Interior, manifestava que as escolas profissionais deveriam ser instalada apenas onde houvesse indústrias funcionando.

“Entre nós, é bem recente a instituição de escolas dessa natureza [escolas profissionais], e, por esse fato, elas ainda não puderam atingir o grau de desenvolvimento desejável, que só o tempo, a experiência e a prática poderão determinar. Por isso mesmo, acho que, ao em vez de disseminá-las pelo interior do Estado, convinha primeiramente dar maior desenvolvimento às da capital, introduzindo-lhes novos melhoramentos, aperfeiçoando-as cada vez mais, até que elas possam constituir bons padrões, verdadeiros modelos par outras que se criarem. Será este um meio prático e seguro para que tais estabelecimentos de ensino correspondam ao fim a que se propõem, e prestem os benefícios que deles se esperam.

Enquanto tal se não fizer, julgo inoportuna a criação desses institutos no interior, mormente em localidades, cuja ausência de estabelecimentos fabris ou industriais não reclama o ensino educativo peculiar às escolas profissionais.

Todo e qualquer movimento no sentido de espalhar estabelecimentos dessa espécie pelo interior, é, por enquanto, precipitado; só pode desvirtuar a natureza dos mesmos, transformando-os em pesados aleijões para o Estado”⁵².

A este debate sobre os critérios que deveriam orientar a abertura de escolas profissionais acrescenta-se, ainda, uma outra preocupação presente entre os profissionais da educação de São Paulo no final da década de 10: a formação de operários brasileiros. Essa era uma preocupação do Governo de São Paulo que se tornava mais intensa em função do aumento das ações reivindicatórias dos movimentos sociais do operários. Esses operários eram, por sua vez, em sua grande maioria, estrangeiros. Com isso, ganhava força a tese de que era necessário formar, através das escolas profissionais, o “operário nacional”. Este, uma vez portador do conhecimento técnico e do preparo profissional poderia substituir, segundo os educadores, o operário estrangeiro. O Estado estaria

⁵² Anuário do Ensino do Estado de São Paulo – 1913. São Paulo: Tipografia Siqueira, p. XXV e XXVI. Para verificar como o tema apresentado nessa citação é recorrente remetemos o leitor à nota 93 do Capítulo 1 do presente trabalho.

agindo, assim, através da educação, no sentido de conter o movimento operário.

“As escolas profissionais constituem no instrumento de criação desse contingente de ‘cidadãos-operários’ irmanados pela espírito patriótico, disciplinados ao regime de trabalho fabril e portadores de conhecimento sobre seu ofício. Com a criação deste contingente se conformava uma determinada hierarquia social sob controle do Estado. Reproduzida pela configuração que assume o sistema educacional”⁵³.

Entretanto, é preciso relativizar essa preocupação com a formação do operário nacional. Conforme já foi mencionado anteriormente, não havia, propriamente, um plano de instalação de escolas profissionais em São Paulo nas décadas de 10 e 20, sendo que a indicação da instalação das mesmas não seguia um critério de demanda de força de trabalho especializado⁵⁴.

Por outro lado, a Escola Profissional de Rio Claro, como já foi salientado, teve a sua criação justificada pelo fato de a cidade possuir uma grande oficina de manutenção da Companhia Paulista de Estradas de Ferro. Rio Claro, portanto, reunia as condições de demanda de força de trabalho especializada, sendo que esta demanda partia de um setor estratégico para a economia do Estado – o ferroviário.

2.5. A Escola Profissional Masculina de Rio Claro em funcionamento

Iniciadas as atividades, no dia 13 de setembro de 1920, a escola de Rio Claro tornava-se a quarta Escola Profissional instalada no Estado de São Paulo, sendo a segunda do interior⁵⁵.

⁵³Maria Alice Rosa RIBEIRO. *Trabalhadores urbanos e o ensino profissional*. p. 125.

⁵⁴Nesse sentido, verificar a nota 36 deste capítulo.

⁵⁵Em 1911 foram instaladas as Escolas Profissionais Masculina e Feminina de São Paulo; em 1913 foi instalada a Escola Profissional Masculina de Amparo. Foi criada, ainda no início da década de 10 a Escola Profissional de Jacareí, porém esta última não chegou a ser instalada. Cf.

Faltavam ainda máquinas e equipamentos e as atividades, nos últimos meses de 1920, concentraram-se na conclusão das instalações e na fabricação do que era necessário para o aparelhamento da escola⁵⁶. Nesse período, a escola só funcionou no período diurno, apenas com as aulas nas oficinas porque os professores de português e de matemática não haviam sido nomeados. O número de matrículas chegou a 208, que era razoável, considerando a capacidade do próprio prédio⁵⁷.

As dependências da escola compunham-se de um edifício, do tipo palacete, composto de três salas grandes e três salas pequenas no andar térreo e, uma sala pequena no andar superior. Nesse prédio estavam localizados o gabinete do diretor, a portaria, um depósito, as salas de aulas teóricas (português e matemática), as oficinas (eram chamadas assim) de desenho profissional, de plástica (escultura) e as oficinas de tornearia e entalhação. No andar superior estava instalada a oficina de pintura. Havia ainda dois outros edifícios: Um galpão na parte posterior do palacete, onde estavam instaladas as oficinas de ferraria, mecânica e marcenaria; um galpão ao lado do palacete, mas isolado deste, onde estava instalada a oficina de fundição.

No currículo de cada um dos cursos diurnos da escola as oficinas eram os elementos centrais. Os três cursos eram desdobrados em seis oficinas. O curso de mecânica compunha-se pela prática nas oficinas de fundição, ferraria e mecânica; o curso de marcenaria pela prática nas oficinas de tornearia e entalhação e, marcenaria. O curso de pintura tinha apenas uma oficina. Todos os alunos tinham, ainda, aulas de português, educação cívica e matemática, além da prática de desenho profissional e de plástica

Celso Suckow da FONSECA. *op. cit.*, v. 2, p. 325-326.

⁵⁶ESCOLA PROFISSIONAL MASCULINA DE RIO CLARO. *Relatório de trabalhos de 1920*. p. 25.

⁵⁷O prédio da Escola Profissional Rio Claro era relativamente pequeno se comparado, por exemplo, aos Grupos Escolares que funcionavam na cidade no mesmo período. No ano de 1921, quando a escola iniciou as atividades logo no início do ano, as matrículas iniciais totalizaram, no período diurno o número de 213 alunos. Posteriormente, o número de matriculados no referido período chegou a 296. Conclue-se, portanto, que as matrículas em setembro de 1920 podem ser até consideradas altas visto que se tratava de um período incomum para o início de funcionamento de uma escola.

O método de ensino adotado, segundo os relatórios, era chamado de “ensino integral”. Em primeiro lugar o aluno executava uma série educativa que era formada por exercícios graduados e de dificuldade crescente. Em seguida, o aluno passava a fazer trabalhos de aplicação. Esses trabalhos de aplicação eram executados com a finalidade de colocar à venda os produtos confeccionados. O chamado ensino integral queria dizer que os alunos deveriam praticar em todas as secções que compunham a arte escolhida, isto é, não poderiam se especializar em nenhuma delas, nem executar qualquer trabalho parcelado. Era recomendado, ainda, que o aluno desenhasse a peça que iria ser executada.

Dessa forma o produto deveria ser todo confeccionado por um único aluno. Não cabiam divisões de tarefas que levassem a cada aluno executar uma parte do produto. O princípio geral era o de que cada artífice caberia executar todas as etapas de trabalho com um determinado material. Assim, por exemplo, o mecânico deveria saber fundir o ferro, forjá-lo e dar acabamento pela usinagem.

As matrículas ocorriam no final de janeiro. Segundo um anúncio publicado no jornal, para efetuar a matrícula na escola

“Os candidatos deverão vir acompanhados dos respectivos pais ou tutores e terão de exhibir certidão de idade e atestado de vacina, provando ainda não sofrerem de moléstia contagiosa ou repugnante.

A idade mínima para a matrícula é de 12 anos e é preciso que os candidatos tenham o curso primário ou, em caso contrário, se sujeitem a frequentar o curso noturno preliminar.

Serão preferidos para a matrícula os candidatos que hajam feito o curso dos grupos escolares ou que saibam bem ler, escrever e fazer as quatro operações⁵⁸.

A condição de alfabetizado poderia restringir o aumento da matrícula tendo em vista o alto índice de analfabetismo da época, conforme já foi mencionado. Entretanto, havia apenas uma preferência pelos candidatos alfabetizados e, até um analfabeto poderia

⁵⁸Escola Profissional – matrícula para 1923. *O Alpha*, 16 de janeiro de 1923

ser matriculado desde que freqüentasse, paralelamente, a Escola Preliminar Noturna⁵⁹.

Os cursos tinham duração de três anos. As aulas iniciavam-se em fevereiro e encerravam-se no final de novembro quando era realizada a exposição de trabalhos. O curso diurno funcionava de segunda a sábado, com uma carga horária diária de seis horas e meia (das 8 até 10 h e 30 min e, das 12 até 16 h). Era, portanto, de dedicação integral.

Esse poderia ser um aspecto seletivo do curso pois afastaria da escola aqueles alunos que trabalhavam. Entretanto, devido ao fato de a escola funcionar como uma oficina de prestação de serviços, os alunos eram remunerados pelos trabalhos executados. Essa remuneração era composta de uma diária e de uma porcentagem sobre os valores líquidos arrecadados pela escola com a venda de produtos ou serviços executados nas oficinas. No anúncio de convocação para a matrícula do ano de 1923 essa remuneração era apresentada como uma das vantagens oferecidas pela escola.

“DIÁRIAS – Os alunos aplicados e esforçados, desde que começam a produzir, têm direito a pequena diária que lhe são creditadas nos boletins e pagas mensalmente. A escola têm para esse fim uma verba anual de 6:000\$000.

PORCENTAGENS – Além das diárias mencionadas, os alunos recebem a metade do lucro líquido das vendas de artefatos ou consertos e serviços por eles executados. O total das porcentagens pagas em 1922 foi de 2:349\$100.

As diárias e porcentagens são só para os alunos do curso diurno”⁶⁰.

Não foi possível avaliar se as remunerações pagas pela escola eram mais atrativas do que aquilo que um adolescente daqueles anos poderia receber em algum outro trabalho. Essa remuneração era uma prática tanto nas Escolas Profissionais, mantidas pelo Estado de São Paulo, quanto pelas Escolas de Aprendizes e Artífices mantidas pela

⁵⁹A Escola Preliminar Noturna passou a funcionar apenas em 1921, quando foram nomeados os professores de Português e Matemática. O exame dos relatórios anuais indicou que o número de alunos matriculados na Escola Preliminar Noturna girava em torno de 50. Entretanto, não foi possível determinar se esses alunos haviam ou não freqüentado alguma escola anteriormente. É preciso lembrar que a Escola Preliminar Noturna tinha como finalidade, segundo o regulamento, atender os alunos “analfabetos ou de insuficiente preparo” (artigo 8º da Lei 1711 de 27 de dezembro de 1919).

⁶⁰Escola Profissional – matrícula para 1923. *O Alpha*, 16 de janeiro de 1923.

União. As Escolas Profissionais podiam instalar, também, as chamadas “seções industriais” que eram organizações independentes que funcionavam dentro das escolas e que tinham como finalidade receber encomendas de produtos e serviços de terceiros e assim levantar recursos financeiros para a escola. O diretor era o responsável pela administração da seção industrial podendo, inclusive, contratar, por conta da escola, pessoal para servir exclusivamente nela. Em Rio Claro, a primeira seção industrial, de marcenaria, foi instalada, de forma precária, apenas em 1932. Segundo o relato do diretor, essa seção industrial não foi instalada antes devido à falta de espaço⁶¹.

No ano de 1921, a escola passou a funcionar tanto no período diurno quanto noturno. Foram nomeados os professores de português e de matemática. Assim, começaram a funcionar as aulas dessas disciplinas, além da escola preliminar noturna que tinha aulas três vezes por semana. Também começaram a funcionar as aulas do Curso Noturno de Aperfeiçoamento.

No referido curso, que tinha duração dois anos, os alunos recebiam apenas instrução profissional. Havia classes de Desenho Profissional, Desenho Artístico e Escultura. Não há muitos registros detalhados sobre o mesmo a não ser os registros de matrícula e as atas de exames finais. Esses documentos, no entanto, indicam que o curso tinha uma evasão maior do que o curso diurno. Em princípio, o Curso Noturno de Aperfeiçoamento seria destinado a trabalhadores adultos, mais especificamente aos “operários ou oficiais adultos”, porém não havia impedimento para que adolescentes o frequentassem, pois a idade mínima para a matrícula era a mesma do curso diurno (12 anos).

No final do ano de 1921, ocorreu a primeira exposição de trabalhos da escola. Esse evento tinha uma grande importância para a escola e repetiu-se em todos os anos seguintes, com exceção de 1932 por conta da Revolução Constitucionalista. O objetivo era a venda dos artigos produzidos nas oficinas durante o ano.

O caráter da prática das artes e ofícios estava presente nos trabalhos colocados

⁶¹ESCOLA PROFISSIONAL MASCULINA DE RIO CLARO, *Relatório de atividades do ano de 1932*.

na exposição anual. Procurava-se mostrar que os alunos recebiam uma iniciação artística que os tornava aptos à execução de obras cujo formato e acabamento agradava ao gosto das camadas mais abastadas. Era dessa forma que a Escola Profissional de Rio Claro apresentava-se para aquela parcela da sociedade cujo interesse inicial não era ela, mas uma Escola Normal ou Superior.

Desta forma, há uma contenção do conflito entre expectativas associadas a uma concepção tradicional de educação, elitista, identificada, neste caso, à Escola Normal, e aquelas associadas à nova orientação da educação, em princípio democrática, pois abre, para além do curso primário, a possibilidade de escolarização dos operários, neste caso, através da Escola Profissional. O ensino profissional de tendência artes e ofícios veio dar à Escola Profissional de Rio Claro um caráter civilizador na medida que promovia a iniciação artística dos futuros artifices e difunde os valores estéticos burgueses.

Esta difusão dos valores estéticos pode ser verificado no enfoque dado ao ensino do desenho na escola profissional. Não se trata, ainda, do desenho técnico que têm o caráter normativo, que, pelo detalhamento e precisão, visa tirar daquele que executa qualquer possibilidade de decisão, uma vez que fixa formas, dimensões e demais característica daquilo que vai ser executado. Isto é, o desenho como documento que tem o objetivo de prescrever o trabalho e que remete à divisão hierárquica entre o planejar e o executar⁶². O desenho ensinado na escola profissional, é o que chamavam na época, de *desenho de ornato*, que visava não a prescrição rigorosa das características, mas auxiliar

⁶²Sérgio Ferro, no capítulo II, de *O canteiro e o desenho*, nos mostra que no período anterior à organização capitalista da produção o desenho era apenas a expressão das intenções genéricas do autor. Os “desenhos estavam longe de trazer uma informação unívoca, [e, assim] tudo era possível”, ou seja, o artesão estava livre para interpretar as intenções do autor. Isto, porém vai mudar a medida que a produção capitalista se impõe.

“Da regulamentação da produção à sua organização, da mensuração externa à sistematização das operações – é nesta passagem que o desenho faz-se adotar como instrumento capital, momento em que se torna urgente definir as parcelas da produção, com maior rigor. Questão de organização, portanto, que o generaliza como documento de trabalho. O objetivo de seu uso não é nem a qualidade do produto (as normas da corporação eram muito mais rígidas e detalhadas), nem sua constância (a ausência do desenho, se fosse o caso, fazia da cópia direta um método mais fiel). O que constrange a história do desenho é a divisão desigual do trabalho que avança – e o seu outro pólo, o acordo a ser imposto aos componentes produzidos pelos trabalhadores divididos” (Sérgio FERRO. *O canteiro e o desenho*. 1982. p. 63).

o artífice a traçar detalhes dos adereços que iriam decorar a obra a ser executada. Seu valor estava no saber *selecionar e combinar* os detalhes de maneira a agradar o gosto dominante. Os desenhos de ornatos estavam muito mais para o traço que sugere as formas gerais do que para o documento que tem a pretensão de fixar, de maneira unívoca, todas as características do que será produzido.

Os alunos, futuros artífices, vão demonstrar, nas obras que produzirão, o conhecimento desses valores estéticos, expressos na virtuosidade da execução dos trabalhos. Mas esta virtuosidade não se esgota na simples aparência do trabalho bem feito. Ela é necessária para a própria formação do dever ser do profissional. A execução perfeita da obra é a garantia do envolvimento no trabalho e faz parte da formação moral do trabalhador⁶³.

FIGURAS

As figuras 3 e 4 apresentam a fachada do prédio principal da Escola Profissional Masculina de Rio Claro na década de 20. Em 1928, o arco visto na parte direita das fotos, no qual estava localizado o portão de entrada, foi demolido e o portão substituído.

Na figura 6, no fundo da sala retratada, há três quadros fixados na parede nos quais estão apresentadas as peças das séries educativas dos cursos de fundição, ferraria e mecânica. Na figura 7, do lado direito, um quadro apresenta as peças da série educativa do curso de ferraria.

⁶³Como já foi salientado, esta preocupação com a virtuosidade não é exclusiva da escola de artes e ofícios. Na verdade ela estará presente, também, na escola técnico-profissional. Isto se dá justamente pelo mesmo motivo: o fazer “bonito” é fundamental para a formação moral do trabalhador, seja artífice, seja operário. Maria Inês Rosa, ao apresentar trabalhadores profissionais mostra como esta virtuosidade é uma forma do trabalhador ir além do método prescrito – normas antecedentes de trabalho –, (re)afirmando, assim, o seu modo de ser profissional.

“No ‘fazer bem feito’, a qualidade, a precisão, a perfeição dos resultados do trabalho (re)afirmando o ‘ser’ profissional do trabalhador (...). Mas nesta (re)afirmação o trabalhador organiza o tempo de trabalho em termos qualitativos e não quantitativos mediante ‘a gente tem que fazer bem feito’, ‘cada um tem um sistema’, ‘um método de trabalho’” (Maria Inês ROSA. Op. Cit., p. 83).

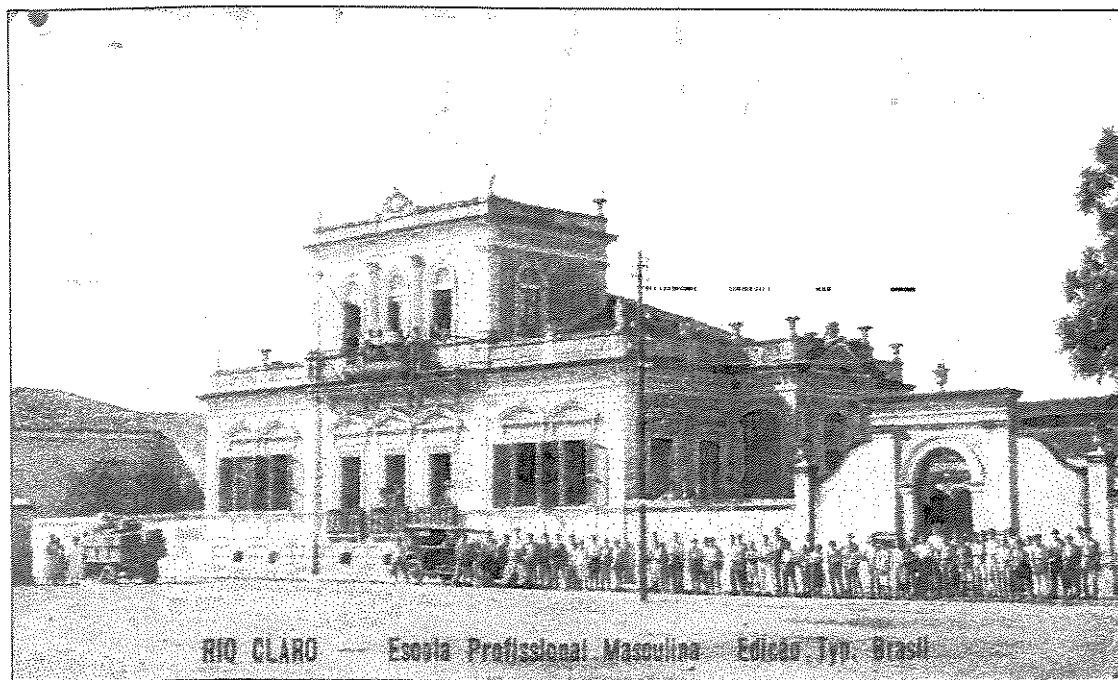


Figura 3

(Foto do acervo do Museu Histórico Pedagógico “Amador Bueno da Veiga” – Rio Claro)



Figura 4

(foto do acervo do Museu Histórico Pedagógico “Amador Bueno da Veiga” – Rio Claro)

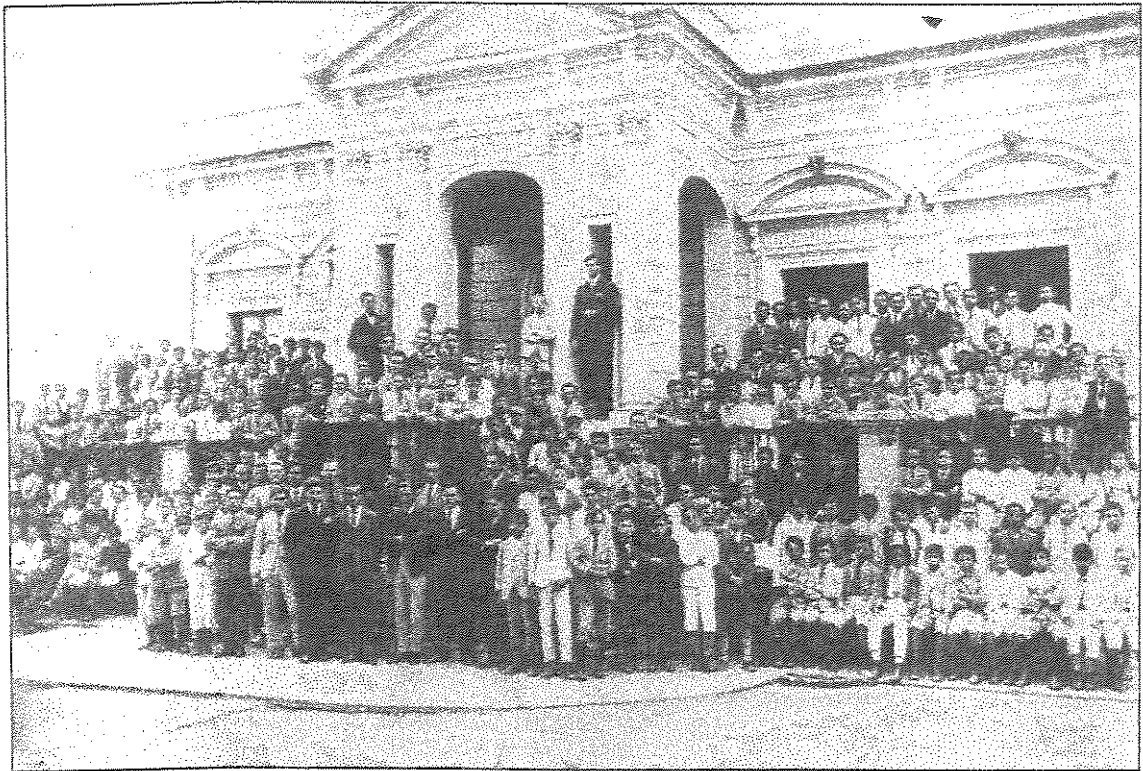


Figura 5

Alunos que se apresentaram para a matrícula em 1921.

(foto do acervo do Arquivo Público e Histórico do Município de Rio Claro "Oscar Arruda Penteado")

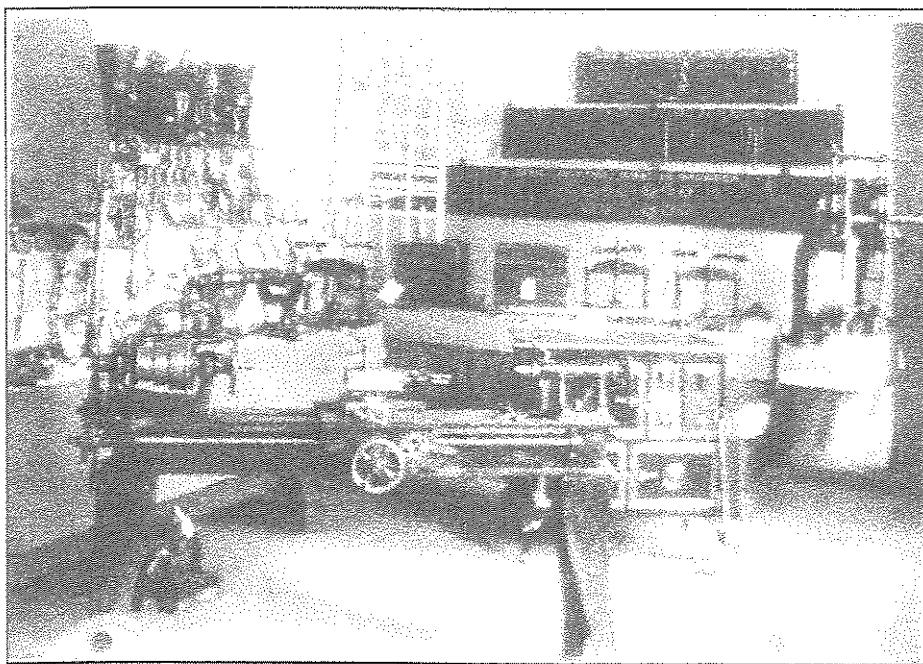


Figura 6

(foto do acervo do Arquivo Público e Histórico do Município de Rio Claro “Oscar Arruda Pentecado”)

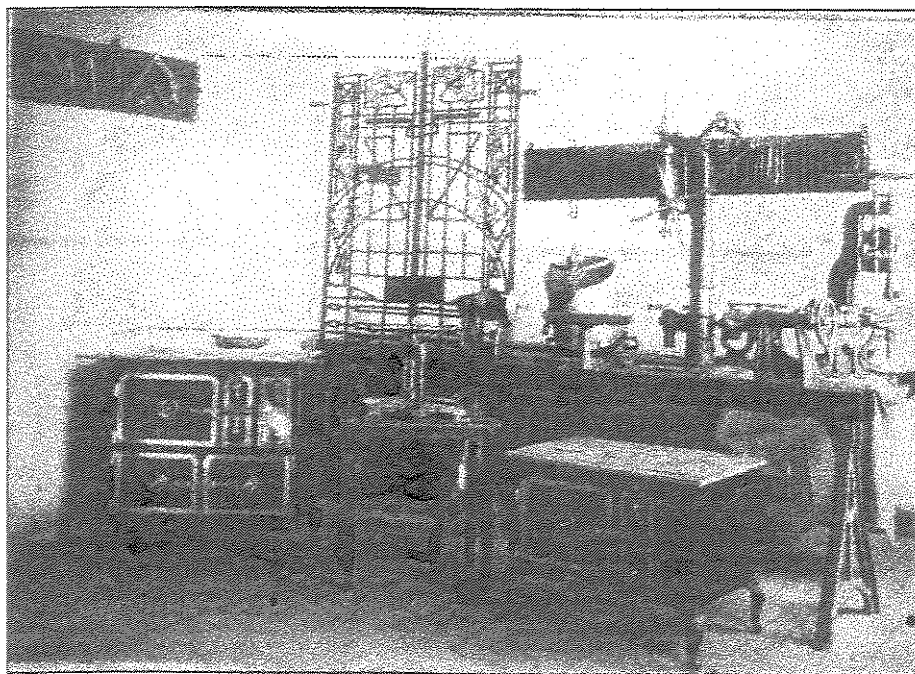


Figura 7

(foto do acervo do Arquivo Público e Histórico do Município de Rio Claro “Oscar Arruda Pentecado”)

CAPÍTULO 3

A RACIONALIZAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL EM SÃO PAULO

3.1. O ensino profissional em São Paulo: da escola de artes e ofícios para a escola técnico-profissional

O ensino profissional mantido pelo Governo do Estado de São Paulo, nos anos vinte e trinta, seguiu uma orientação no sentido da tendência que chamamos de técnico-profissional. Não se trata de um processo isolado, outras escolas profissionais também passavam por transformações da mesma natureza e, as novas escolas, surgidas no período, organizaram-se de maneira a não serem mais escolas de artes e ofício. Este foi o caso da Escola de Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, dos cursos de formação de ferroviários e o próprio Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Nesse mesmo período, foi importante e decisiva a interferência do Estado através da regulamentação do ensino profissional. Com a constituição de sistemas escolares estaduais a partir das reformas educacionais ocorridas a partir da década de 20, alguns Estados brasileiros regulamentaram o funcionamento do ensino profissional¹. Em São Paulo, onde havia escolas profissionais mantidas pelo governo estadual, desde 1911, a reforma do ensino de 1933, que instituiu o *Código de Educação do Estado de São Paulo*, regulamentou o ensino profissional de acordo com a tendência técnico-profissional. Finalmente, em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial regulamentou, nacionalmente, o ensino profissional seguindo, também, a tendência técnico-profissional. Em comum aos dois códigos legais está o fato de definir um sistema de ensino profissional hierarquizado

¹Jorge NAGLE. *Educação e sociedade na Primeira República*. p. 226.

que organizava as escolas de acordo com normas comuns e definia uma escala na formação – cursos de primeiro e de segundo nível.

Dois aspectos são centrais: o primeiro tem a ver com a própria organização administrativa dos sistemas de ensino – a própria escolarização do ensino profissional. O segundo, que não está desligado do primeiro, pois assim como esse tem a ver com a busca de eficiência da formação profissional, diz respeito à metodologia empregada no ensino propriamente dito. Este segundo aspecto chamaremos de racionalização do ensino profissional.

A escolarização do ensino profissional foi um processo que se iniciou com a escola de artes e ofícios. Essa instituição foi a primeira a constituir-se, enquanto escola, tendo como objetivo principal a formação do trabalhador. Se bem que as escolas de artes e ofícios ainda mantivessem um sistema de oficina ou indústria-escola, isto é, muitas delas eram unidades manufatureiras ou industriais nas quais os aprendizes se formavam, já havia uma preocupação essencial com o ensino do trabalho e, em alguns casos, alguma instrução geral. Esta última podia ir desde o ensino das primeiras letras até estudos de tópicos de ciências físicas e naturais considerados importantes para a própria formação do trabalhador.

Entretanto, essa escola profissional de artes e ofícios, em sua origem, ainda se constituía como uma instituição isolada do sistema de ensino. Ou seja, não havia articulação desta modalidade de ensino nem com a escola primária, nem com a secundária. Por outro lado, pelo fato de se constituir como ensino escolarizado fez com que surgisse a preocupação com a atividade de ensino e com a garantia de que o aprendiz – agora aluno – tivesse uma formação satisfatória.

A necessidade de eficiência no ensino profissional levou ao desenvolvimento e aplicação de uma metodologia de ensino própria. Esta metodologia, por sua vez, demandava uma formação geral para ser aplicada, uma vez que envolvia a apreensão de uma disciplina escolar. Com isso, a articulação com o sistema de ensino passa a ser uma necessidade e as escolas profissionais organizam seus currículos abrindo espaço para a formação geral. Paralelamente, o Estado passa, então, a regulamentar o sistema visando

ampliar a eficiência através da fixação de normas e, assim, o ensino profissional se insere no sistema de educação.

A escola técnico-profissional, resultado desse processo de transformação que vai passando a escola de artes e ofícios, mantém uma articulação com o sistema de ensino formal. E, assim, o ensino profissional passou a ser entendido como um segmento da formação básica do cidadão.

Fernando Azevedo nos mostra que o ensino profissional se insere no sistema de educação. Por um lado, ele também apresenta elementos que caracterizam o afastamento do ensino profissional em relação à educação formal. Nesse sentido, o referido autor argumenta que as escolas profissionais estariam, temporariamente ligadas ao sistema de ensino formal estatal, mas deveriam, com o tempo, serem assumidas pelas indústrias visto que só assim poderiam acompanhar as rápidas mudanças que ocorriam no campo do trabalho.

“(…) Em consequência da desorganização das corporações do regime feudal, pela maquinofatura e pelo desenvolvimento da civilização industrial, o ensino técnico e profissional (artes e ofícios) que garrou da órbita do sistema corporativo, desmantelado, veio cravar-se nos flancos dos sistemas escolares públicos, de que tende novamente a desprender-se para ser repartido entre as escolas (ensino técnico) e as fábricas (aprendizagem profissional). É essa a tendência atual, já adotada, em parte, na Bélgica e na Suíça, em que a educação técnica (de artes e ofícios) é ministrada mediante entendimento e colaboração entre o governo e as indústrias que, pela variedade crescente de seus tipos e especialidades, pela riqueza de suas organizações e pelo aparelhamento técnico e material (instrumento, máquinas, etc.), torna cada vez mais difícil ao Estado ministrar, em suas escolas deficientes e forçosamente mal equipadas, uma formação técnica de acordo com as exigências múltiplas das indústrias modernas”².

A formação profissional mantida pelas empresas vai se estruturar, em São Paulo, a partir da iniciativa de criação do curso de formação de ferroviários. Em 1931, através de um convênio entre o Governo do Estado, por meio da Escola Profissional de Sorocaba

²Fernando AZEVEDO. *Op. cit.* p. 183-184. O texto citado foi escrito durante os anos 30. Podemos notar aqui elementos que vão sendo agregados à idéia de participação das empresas na formação profissional dos trabalhadores e que, no caso brasileiro, levarão à criação do SENAI.

e a Estrada de Ferro Sorocabana, foi criado o primeiro curso desse tipo. A formação geral era de responsabilidade da Escola Profissional e uma equipe mantida pela própria Sorocabana se incumbia do ensino nas oficinas da ferrovia³.

Além disso, como Fernando de Azevedo destacou, o ensino profissional dividido entre o Estado e as empresas era um fato em países da Europa. No período que estamos considerando, ou seja, a década de trinta, a Alemanha era um exemplo disso. Naquele país o ensino profissional se estruturava em três níveis. Em todos eles a tarefa da formação do trabalhador era dividida entre o Estado, que era responsável pela educação geral, e os empregadores, responsáveis pela chamada “aprendizagem profissional”⁴

Vemos, então, que as propostas de encaminhamento do ensino profissional passavam pela organização de uma escola que se articula com o sistema de educação geral. Dentro desta perspectiva passou a ter importância, no currículo dessas escolas, as disciplinas de formação geral. Já se percebia, também, que o espaço designado para as mesmas seria condicionado pelos objetivos de formação, isto é, a atividade que o egresso da escola profissional exerceria dentro da fábrica.

Nas escolas profissionais paulistas o processo que chamamos de escolarização

³Pode-se considerar que esta seja uma das primeiras experiências efetivas de uma escola de tendência técnico-profissional. A escolha da Escola Profissional de Sorocaba para efetivar a experiência de um curso ferroviário deve-se a vários fatores, mas podemos destacar, que além do interesse da própria Estrada de Ferro Sorocabana, estaria o fato de que desde a fundação a direção da Escola Profissional de Sorocaba foi ocupada por pessoas que organizaram o ensino profissional dentro da tendência técnico-profissional, ou seja, identificadas com as idéias de racionalização do trabalho. O primeiro diretor foi Horácio da Silveira e, em seguida Basilides Godoy, ambos sócios fundadores do Instituto de Organização e Racionalização do Trabalho (IDORT) e, portanto, próximos de Roberto Mange, que foi o coordenador do curso de formação de ferroviários. Podemos tomar por hipótese que na Escola Profissional de Sorocaba não houve a tensão entre a tendência artes e ofícios e técnico-profissional, pois a segunda tendência deve ter sido implantada desde o início. Sobre o curso ferroviário na Escola Profissional de Sorocaba ver Basilides GODOY. Escola Profissional de Sorocaba. *IDORT*, fevereiro de 1934, ano III, nº 26, p. 43-45.

⁴MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. *O ensino profissional na Alemanha*. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Ministério da Educação, 1939. Esta obra é reveladora de como as idéias da Alemanha nazista eram consideradas pelo Governo Brasileiro. Trata-se de um relatório entregue ao ministro da educação pelo inspetor regional Rodolfo Fuchs sobre o V Congresso Internacional de Ensino Profissional, realizado em Berlim, de 25 a 29 de junho de 1938.

começou justamente pela abertura, em 1919, de espaço para as disciplinas de formação geral dentro do currículo escolar. No referido ano foi promulgada a Lei 1711, que organizava o funcionamento das Escolas Profissionais. A lei fazia a indicação do ensino de “noções elementares” de português e educação moral e cívica, aritmética e geometria, geografia e história do Brasil⁵. Na Escola Profissional de Rio Claro, no entanto, o currículo fixado pela Lei 1711 não chegou a ser implantado de forma completa. Além das aulas nas oficinas correspondentes a cada um dos cursos, havia as chamadas “aulas auxiliares” de Desenho Profissional, Plástica – que era o nome da disciplina em que se ensinava a escultura –, Português e Educação Cívica, Aritmética⁶.

Observe-se que não apenas deixou-se de ministrar as aulas de Geografia e História do Brasil como também não foi considerado o conteúdo da geometria, mas tão somente a aritmética. Isto nos dá uma idéia do formalismo que deveria imperar no ensino dessas disciplinas de formação geral visto que a geometria, que foi omitida, deveria ser um conhecimento fundamental para um mecânico, um marceneiro ou pintor. Pode-se imaginar que a geometria fizesse parte do conteúdo tratado na disciplina Desenho Profissional, no entanto, esperava-se que a abordagem da matemática tivesse características próprias que a diferenciava daquela dada pelo desenho, fosse ele técnico ou artístico.

O próprio tratamento dado através do nome “aulas auxiliares” nos leva a inferir que o conteúdo dessas disciplinas não tinha centralidade no currículo, devendo estar subordinada ao conteúdo tratado nas oficinas. Além disso, a própria legislação já indicava que as chamadas “aulas auxiliares” transmitiam apenas “noções elementares” dos conhecimentos, o que sugere superficialidade no tratamento do conteúdo. Por outro

⁵Artigo 3º da Lei nº 1711, de 27 de dezembro de 1919, in *Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, 1919, p. 79.

⁶Não foi encontrado um documento oficial com o currículo da Escola Profissional de Rio Claro. Porém, pouco antes do período de matrículas para o ano letivo de 1923 foi publicada uma nota no jornal em que se fazia a divulgação da escola. Dentre as informações disponíveis estava o quadro das disciplinas e conteúdo de cada uma delas. Cf. *Escola Profissional de Rio Claro, O Alpha*, 16 de janeiro de 1923, p. 1.

lado, Aritmética, Português e Educação Cívica eram disciplinas ministradas por professores normalistas, enquanto que o ensino de conhecimentos técnicos, nas oficinas, era ministrado por mestres de ofício.

Ainda é necessário acrescentar que o ensino de Geografia e História do Brasil, segundo Celso Suckow da Fonseca, não aconteceu, também, nas outras escolas profissionais paulistas. Desde a criação das primeiras, em 1911 até 1919, ensinava-se, além da prática na oficina, apenas matemática e noções de desenho.

“(…) Visava-se, abertamente, muito mais a aprendizagem prática do que os conhecimentos teóricos, pois *os jovens desejavam* uma espécie de instrução que os habilitasse rapidamente ao trabalho nas oficinas e fábricas”⁷.

Fonseca afirma que a introdução do ensino de Português e Educação Moral e Cívica, Geografia e História do Brasil não foi aceita, sugerindo que foram os próprios alunos que, por um interesse concentrado apenas numa “espécie de instrução que os habilitasse rapidamente ao trabalho nas oficinas e fábricas” rejeitaram a introdução das aulas de Geografia e História do Brasil nas escolas profissionais. O próprio autor citado acrescenta, a seguir, que “a reação contra a cultura geral introduzida paralelamente à aprendizagem de ofícios foi muito forte”⁸, o que teria feito o Governo voltar a trás e introduzir apenas as aulas de português. Considerando o sistema centralizador da educação, é difícil acreditar em tal hipótese levantada por Fonseca, ou seja, que os alunos fossem os responsáveis pela definição do currículo das escolas profissionais. O fato é que a Lei 1711 não foi revogada e o Governo simplesmente não a cumpriu.

Em 1925 e 1926, ocorreram mudanças no regulamento das escolas profissionais estabelecendo-se que, nas referidas escolas, os alunos freqüentariam aulas de dois *cursos*: um *teórico, geral e obrigatório* para todos e, outro, *técnico* de acordo com a profissão escolhida. O curso teórico era composto, desta vez, pelas disciplinas português e

⁷Celso Suckow da FONSECA. *História do Ensino Industrial no Brasil*. v. 2. p. 326 (os grifos são nossos).

⁸Celso Suckow da FONSECA. *Op. Cit* v. 2, p. 326.

educação cívica, aritmética e geometria, desenho profissional e, plástica aplicada às profissões⁹. Desta forma, o Governo colocou no texto legal aquilo que já estava acontecendo de fato, ou seja, a formação geral nas escolas profissionais limitava-se às aulas de português, educação moral e cívica, matemática, desenho e plástica. Isto nos dá idéia da problemática da cisão entre o conhecimento geral e o conhecimento do trabalho que está presente na história do ensino profissional no Brasil.

Não podemos deixar de ressaltar que as escolas profissionais paulistas tinham, até a década de 30, usando as palavras de Fernando de Azevedo, como característica a natureza de escola primária. O ingresso dos alunos nos cursos era limitado apenas pela idade mínima de 12 anos e pela capacidade física para a execução dos trabalhos nas oficinas. A escolaridade era um indicativo, sendo recomendável que as vagas fossem destinadas, em primeiro lugar aos egressos dos Grupos Escolares, em seguida aos que demonstrassem ser alfabetizados e, finalmente, aos demais interessados desde que se comprometessem a freqüentar as aulas noturnas da escola preliminar que funcionava na própria escola profissional¹⁰. Assim, a formação geral oferecida pela escola profissional estaria limitada ao tratamento elementar dos conteúdos. Entretanto, é preciso considerar que qualquer mudança qualitativa da escola profissional tinha como obstáculo, em primeiro lugar, o próprio analfabetismo e a falta de vagas para todas as crianças nas

⁹Esta configuração é aquela dada pelo Decreto 4101, de 14 de dezembro de 1926, especificamente os artigos 531 e 532 (Cf. *Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, 1926, p. 335). Em 1925, o Decreto 3858, de 11 de junho, o artigo 78 determinava que o *curso teórico* era composto das aulas de português, desenho profissional, aritmética e geometria (Cf. *Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, 1925, p. 321). Portanto, além das aulas de geografia e história do Brasil, até mesmo as aulas de educação cívica e plástica não constavam do currículo das escolas profissionais.

¹⁰As condições para a matrícula nas escolas profissionais era regulamentada pelos artigos 30, 31, 32 e 33 da Lei 1711, de 27 de dezembro de 1919. A mesma Lei, no artigo 11, previa a existência das escolas preliminares noturnas anexas às escolas profissionais do interior, destinadas a atender os “alunos analfabetos ou de insuficiente preparo” (Cf. *Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, 1919, p. 77-78). O condicionamento da matrícula do analfabeto à freqüência às aulas da escola preliminar noturna foram registradas nos anúncios de chamada para a matrícula da Escola Profissional de Rio Claro, como aquele publicado em 1923 (Cf. *Escola Profissional. O Alpha*, 16 de janeiro de 1923, p. 1).

escolas primárias. Basta ver que, em 1920, foi realizado um recenseamento escolar no estado de São Paulo e o resultado foi que, de um total de 547975 crianças entre sete e doze anos, 407083 eram analfabetas, sendo que 372145 simplesmente não freqüentavam a escola¹¹.

O problema da formação geral na escola profissional, restrita à noções elementares de Português e Aritmética, relacionava-se com a não democratização do ensino primário. Havia uma restrição ao acesso ao ensino elementar que era um obstáculo para qualquer outra experiência de educação posterior a esse nível. A pequena rede escolar primária impedia que a população tivesse acesso à educação básica e, assim, o ensino profissional, também contando com pouquíssimas escolas, acabava tendo que manter características de escola primária, especialmente no que diz respeito à formação geral oferecida.

3.2. As escolas profissionais paulistas

Como já foi salientado, o Governo do Estado de São Paulo fundou, em 1911, as duas primeiras Escolas Profissionais, ambas na capital, sendo uma delas masculina e outra feminina. Em 1913 foram fundadas escolas profissionais nas cidades de Amparo e de Jacarei. Esta última, no entanto, por falta de alunos, não chegou a funcionar. Em 1920 começou a funcionar a Escola Profissional de Rio Claro e, em 1924, a Escola Profissional de Franca. Em seguida, ainda na década de 20, foram fundadas escolas profissionais, mantidas pelo Governo do Estado, em Campinas, Ribeirão Preto e Sorocaba. Em 1932, foi inaugurada a Escola Profissional de São Carlos.

Durante as décadas de 10, 20 e início dos anos 30, essas escolas profissionais estiveram funcionando sob um regulamento que tinha como horizonte uma escola que

¹¹ Antônio de Sampaio DÓRIA, *Recenseamento escolar*. São Paulo, 1920, p. 87. Em Rio Claro, os resultados do referido recenseamento foram os seguintes: de um total de 8098 crianças entre 6 e 12 anos, 5963 eram analfabetos, sendo que apenas 2800 freqüentavam a escola (Cf. *O Alpha*, 16 de agosto de 1920, p. 1).

chamamos de tendência artes e ofícios. Apesar de sofrer algumas alterações ao longo dos anos, é significativo verificar o conteúdo do código instituído em 1919, através da Lei Estadual 1711, que apresentava o Regulamento Geral das Escolas Profissionais do Estado de São Paulo.

Artigo 6º – O ensino profissional terá a feição prática e utilitária, devendo o mestre evitar as especializações dentro do mesmo ofício.

Artigo 61º – O ensino deve ser essencialmente prático caracterizando-se pela feição educativa, afim de desenvolver nos alunos as faculdades de observação, de reflexão e de criação.

Artigo 62º – Deverá o ensino obedecer ao sistema integral ou de conjunto, de modo que o aluno possa fazer nos três anos escolares a prática bastante nas diferentes oficinas do mesmo ofício.

O chamado ensino de conjunto, sem especialização, era um dos pontos considerados centrais na organização do ensino das Escolas Profissionais de São Paulo. A escola tinha como objetivo fazer o aluno dominar um ofício completo ao final do curso. A especialização, nesse sentido, não era aceita. O domínio do ofício, para a escola, materializava-se na execução de um trabalho completo – por exemplo: quando um aluno do curso de marcenaria tornava-se capaz de executar sozinho a construção de qualquer peça da mobília de uma casa.

A prova dessa independência era manifestada nas obras confeccionadas nas oficinas da escola, isto é, sua própria produção. Os produtos e, principalmente, a renda obtida tinham destaque nos relatórios anuais enviados pelo diretor da escola profissional. Havia, assim, uma intenção, se bem que não atingida, de que as escolas profissionais se auto-financiassem. Esse era um dos pontos polêmicos da administração do ensino profissional paulista. Se bem que os regulamentos não indicassem que as escolas devessem se auto-financiar, o próprio sistema de ensino adotado ia no sentido de produzir para vender e, daí, com a obtenção de alguma renda através dessas vendas, imaginava-se o auto-financiamento. Os relatórios anuais da Escola Profissional de Rio Claro sempre apresentavam uma secção na qual era apresentada a contabilidade dessas vendas. Além disso, a organização do calendário escolar era feita de modo que ao final do período

letivo havia uma exposição de trabalhos que tinha, como intenção apresentar os trabalhos produzidos pelos alunos e, principalmente, vender esses produtos.

Entretanto, o auto-financiamento das escolas profissionais, que ocorreria a partir da venda da produção das oficinas das mesmas, estava no centro de um debate a respeito da organização do ensino profissional. Em 1921, a Diretoria da Instrução Pública do Estado de São Paulo, num evento reunindo diretores de unidades escolares e inspetores de ensino colocava, entre algumas das questões que deveriam ser discutidas, no que diz respeito ao ensino profissional, se as escolas deveriam ter como preocupação a produção de produtos para a venda¹². Horácio da Silveira, então diretor da Escola Profissional de Amparo enviou uma *memória* sobre o assunto. Nela, Silveira, apresentava duas *teses*:

“I – As Escolas Profissionais não podem, sem desvirtuar a sua missão educativa, explorar os trabalhos dos alunos com fins comerciais.

II – O Estado precisa manter nas suas Escolas Profissionais, secções industriais, como curso de aperfeiçoamento. Essas secções não poderão pesar aos cofres públicos, podendo, até, deixar lucro para o Estado”¹³.

As secções industriais eram oficinas que, funcionando anexas às escolas profissionais, ofereciam seus serviços no mercado¹⁴. O objetivo era contratar alunos que concluíam os cursos da escola profissional para que, trabalhando na secção industrial, praticassem o ofício, como numa espécie de estágio. Nesse sentido, as secções industriais representavam uma tentativa de separação entre a oficina de aprendizagem e a oficina de produção, muito embora os alunos, durante o processo de aprendizagem, continuassem,

¹²A questão colocada era a seguinte: “Deve o ensino profissional de artes e ofícios mantido pelo Estado dar renda?” (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo – 1920-1921, p. 50).

¹³Horácio da SILVEIRA. Memória apresentada ao Sr. Professor Guilherme Kuhlmann, DD. Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo. in Anuário do Ensino do Estado de São Paulo – 1920-1921, p. 366.

¹⁴O artigo 18 da Lei 1711 de 27 de dezembro de 1919 dispunha: “Como auxílio ao desenvolvimento das escolas profissionais, poderá ser instalada uma ‘Secção Industrial’, especialmente destinada às encomendas particulares” (Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo, 1919, p. 81).

ainda, a produzir peças e conjuntos que se destinavam a venda. Isto pode ser apreendido com a verificação da importância da exposição anual dos trabalhos na escola profissional.

Horácio da Silveira, por sua vez, propunha um ensino profissional que não se orientasse pela demanda de trabalho de uma oficina. O seu raciocínio, ia no sentido do ensino integral. Este só poderia ser de fato efetivado se os alunos pudessem praticar a totalidade das operações do ofício, seguir um roteiro de treinamento que não fosse pautado pelas circunstâncias das encomendas de produtos. Além disso, segundo Silveira, o aluno era apenas um aprendiz e não tinha a produtividade de operário formado, necessitava de atenção e estava sujeito a cometer um número maior de erros. Finalmente, a divisão do trabalho e a especialização dos operários, que eram uma realidade na oficina de produção, representavam uma condição não educativa, isto é, com a divisão do trabalho tornava-se impossível a aprendizagem integral do ofício. Enfim, a busca de renda com a venda de produtos fabricados na escola acabava tornando a escola uma fábrica e, assim, o aprendizado voltava a ocorrer no trabalho e não havia garantia de que o ofício fosse aprendido integralmente.

“Todos sabem que os alunos, mesmos os dos segundos e terceiros anos, não podem trabalhar somente para atender às encomendas e aos caprichos do freguês. *Eles seguem um roteiro preestabelecido de estudos*. Sendo o nosso método – o integral, cada aluno terá de vencer sozinho todas as dificuldades da peça modelo. Tratando-se da marcenaria, por exemplo, o aprendiz precisará, primeiramente, levantar a planta do modelo. Depois terá de cortar e preparar a madeira; ajustar, colocar, torneiar, se preciso for, as peças. Fará as aplicações de entalhe e apresentará o móvel inteiramente acabado.

Vencida uma dificuldade de construção, o aluno passará a executar outro trabalho. *Uma série de modelos sucederá a outra série, e assim por diante*. Logo as escolas não poderão, sem prejuízo da marcha do ensino, aceitar encomendas a seu bel prazer. Quando muito, e assim o temos feito, poderão receber alguma encomenda, para as classe mais adiantadas, cuja execução se acomode no plano estabelecido para o ensino”¹⁵.

O diretor da Escola Profissional de Amparo demonstra a preocupação com o

¹⁵Horácio da SILVEIRA. Memoria apresentada ao Sr. Professor Guilherme Kuhlmann, DD. Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo. in Anuário do Ensino do Estado de São Paulo – 1920-1921, p. 373 (os grifos são nossos).

aspecto pedagógico da questão da não separação entre produção e aprendizagem. Produção e ensino, no capitalismo, tem objetivos diferentes. Fabrica-se o que vai vender, enquanto que o ensino na escola profissional se dá de tal forma que os alunos “seguem um método preestabelecido de estudos”. Esse método de estudo era chamado de *série educativa*.

Roberto Mange também discordava da organização da escola profissional como unidade produtiva. Respondendo à Fernando de Azevedo, em 1926, no Inquérito da Educação, o engenheiro afirmava que, para que o ensino fosse racionalizado, isto é, que proporcionasse a rápida formação do aprendiz, era necessário o emprego de um método de ensino e a dedicação exclusiva ao curso de formação. Assim, não seria possível desviar o aprendiz de seu roteiro de aprendizagem para produzir algo.

“Julgamos imprescindível a função industrial da escola, já por proporcionar assim aos alunos o meio de executar trabalhos realmente úteis que incitam o seu interesse, já por permitir à escola obter recursos em auxílio à sua manutenção. Não nos esqueçamos porém que o ensino deve ser o mais rápido possível para atingir sua plena eficiência, não podendo portanto ser abafado no seu desenvolvimento pela função industrial. A industrialização completa da escola (‘self-supporting’) viria a introduzir no ambiente de estudos a ‘luta pela vida’, viria prejudicar o desenvolvimento das aptidões e capacidades; viria a manietar o princípio da sucessão metódica dos trabalhos”¹⁶.

A preocupação, nesse caso, era com o tempo de aprendizagem. A regularidade do método de ensino era a garantia da rapidez do processo de formação do trabalhador. Qualquer desvio do método implicaria na dilatação do tempo de formação e, conseqüentemente, num custo maior de formação. Em todo o caso, é marcante, tanto em Horácio da Silveira, quanto em Roberto Mange, a preocupação com o encaminhamento do ensino profissional separado da produção e sendo desenvolvido de acordo com uma metodologia própria.

No caso das escolas profissionais paulistas havia uma orientação metodológica que apresentava elementos do sistema de ensino conhecido como *slojd*. Esta orientação

¹⁶Fernando de AZEVEDO. *A educação na encruzilhada*. p.151. (os grifos são nossos).

metodológica estava presente no regulamento das escolas profissionais, como é o caso do Decreto 4101 de 1926, na parte que regulamenta o funcionamento das escolas profissionais mantidas pelo Governo do Estado de São Paulo.

“Artigo 525 – As escolas [profissionais] funcionarão sob o regime de externato, sendo a instrução ministrada de modo que o mesmo tenha maior grau de desenvolvimento técnico, trabalhando na confecção de objetos típicos, ou partes componentes, segundo um plano geral de educação profissional que envolva o ‘Slojd’ e a finalidade técnica.

Artigo 526 – Sob essa orientação visará a escola que o aluno exercite na construção de objetos de fácil venda, perfeitamente acabados, ensinando ainda a evitar rigorosamente o desperdício de material”¹⁷.

Maria Alice Rosa Ribeiro afirma que o slojd era uma das “matrizes metodológicas” do sistema de ensino preconizado pelo professor Aprígio Gonzaga, diretor da Escola Profissional Masculina de São Paulo¹⁸. O professor Aprígio Gonzaga é o autor de um dos poucos livros editados no Brasil que tratam da referida metodologia de ensino¹⁹. Entretanto, a preocupação nessa obra era com o slojd como técnica de ensino manual aplicado às escolas primárias. Outro autor que tratou do assunto foi Coryntho Fonseca²⁰. O slojd é um método de ensino de trabalhos manuais desenvolvido por professores primários na Escandinávia, no século XIX.

“O slojd – artesanato tradicional na Suécia, Noruega, Finlândia e Dinamarca – estava em processo de decadência em meados do século XIX devido ao avanço da produção tipicamente capitalista. Para reverter essa situação, a Câmara de Deputados da Suécia, em 1872, aprovou a liberação de verbas para estimular o ensino escolar dessas técnicas artesanais que eram tradicionalmente passadas dos

¹⁷Decreto 4101, de 14 de dezembro de 1926 (Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo, 1926, p. 333).

¹⁸Maria Alice Rosa RIBEIRO. *Trabalhadores urbanos e ensino profissional*. Campinas: Editora da Unicamp, 1986, p. 144.

¹⁹Aprígio GONZAGA. *O slöjd*. São Paulo: Casa Duprat, 1916.

²⁰Coryntho da FONSECA. *A escola ativa e os trabalhos manuais*. São Paulo: Melhoramentos, 1929.

pais para os filhos no meio doméstico. A necessidade de se encontrar um modo sistemático de transmitir essas técnicas, incentivou educadores com formação técnica como o sueco Otto Salomon e o finlandês Uno Cygnaeus a desenvolverem um método de ensino adequado à sua utilização nas escolas. As características fundamentais do método desenvolvido por Salomon, segundo Bennett, são: 1) visar à produção de objetos que fossem de utilidade para os alunos ou que pudessem ser comercializados; 2) basear o ensino na análise do processo de trabalho; 3) articular o ensino do trabalho artesanal como os demais componentes curriculares da escola elementar de modo a dotá-lo de função educacional. A segunda característica, ainda conforme Bennett, foi incorporada por Salomon no seu método sob influência de Della Vos; a terceira teve como origem os trabalhos de Cygnaeus”²¹

Além disso, nas escolas profissionais paulistas era valorizada, também, a iniciação artística. N já mencionado Decreto 4101 de 1926, o assunto é tratado da seguinte maneira:

“Artigo 527 – A formação do *gosto e o aperfeiçoamento artístico* do educando serão objetivos focalizados na organização das séries de trabalhos práticos das oficinas”(os grifos são nossos).

Quanto ao aspecto administrativo, as Escolas Profissionais de São Paulo funcionaram isoladamente até 1934 quando foi criada a Superintendência do Ensino Profissional. Este órgão não só centralizava a política do ensino profissional do estado, como também colocava para as escolas uma nova orientação: a racionalização do trabalho.

²¹Newton A. P. BRYAN, *Educação, trabalho e tecnologia*. p. 288-289 nota 324. O autor citado indica como referência Charles BENETT, *History of manual and industrial education up to 1870*.

3.3. A racionalização do ensino profissional em São Paulo

3.3.1. Antecedentes da reforma de 1933

Em 1926, o jornal O Estado de S. Paulo publicou um conjunto de artigos, sob a coordenação de Fernando de Azevedo, que tratavam dos problemas do ensino público em São Paulo. O conjunto foi chamado de “Inquérito sobre a educação”. A apresentação se fez através de questões formuladas por Fernando de Azevedo e respondidas de forma livre por colaboradores escolhidos pelo coordenador, sendo que este, ao final, comentava as idéias apresentadas pelos colaboradores. As questões foram reunidas em torno de grandes temas e estes correspondiam aos níveis ou modalidades da educação: ensino primário e normal, ensino secundário e superior, ensino técnico e profissional²².

Ao tratar do ensino profissional, Fernando de Azevedo lamentou o descaso com que esse ramo da educação vinha sendo tratado pelo Governo. Haveria um número muito pequeno de Escolas Profissionais, cinco apenas, todas elas, segundo ele, *primárias*²³, funcionando de uma forma precária, sem um *plano de organização* e, mesmo, sem uma orientação científica.

“(…)Aqui [no ensino profissional], como no ensino primário e normal, o mesmo desinteresse que toca as raias da cândida hostilidade, pelas idéias modernas de educação. Nada ainda que indique, a não ser no ensino profissional agrícola, a

²²Os artigos que fizeram parte do referido Inquérito sobre a educação foram reunidos em livro, sendo a primeira edição lançada em 1937, com o título *A educação pública em São Paulo*. Em edições posteriores, Fernando de Azevedo mudou o título do livro para *A educação na encruzilhada*. Segundo Azevedo, o novo título queria indicar que, no período em que se realizou o inquérito, havia uma disputa entre duas correntes que se opunham no campo da condução da educação em São Paulo – uma que propunha a mudança e outra que defendia a manutenção do sistema educacional da forma que estava –, daí a idéia de encruzilhada (Fernando de AZEVEDO. *A educação na encruzilhada*, p. 19).

²³Fernando de AZEVEDO. *Op. cit.* p. 123. Azevedo fazia referência às escolas profissionais que funcionavam em 1926: Escola Profissional Masculina de São Paulo, Escola Profissional Feminina de São Paulo, Escola Profissional Masculina de Amparo, Escola Profissional Masculina de Rio Claro, Escola Profissional Masculina de Franca.

preocupação de fazer circular por esse aparelho uma corrente renovadora de idéias científicas. É aquele mesmo ambiente estreito, de ar parado e morno, mais próprio para as sextas digestivas do que para as atividades fecundas”²⁴.

A crítica formulada por Azevedo à política do Estado para o ensino profissional era dirigida tanto à organização burocrática, que funcionava de acordo com um código legal defeituoso, quanto à orientação pedagógica que não seguia os padrões considerados modernos de educação. Às escolas profissionais mantidas pelo Governo do Estado de São Paulo estariam faltando as chamadas *idéias modernas de educação*, que Azevedo identificava como “uma iniciativa de espírito novo, quer na *organização científica do ensino*, quer no *estudo experimental* e na *aplicação da psicologia e higiene à escolha das profissões e dos ofícios*”²⁵.

A *organização científica do ensino* estava relacionada com o estabelecimento de uma estrutura escolar para o ensino profissional articulada com o ensino formal e a aplicação de uma metodologia de ensino racionalizada que permitisse aferir a aprendizagem de forma homogênea, tornasse mais rápida a formação do trabalhador e possibilitasse o controle das escolas. Ao mesmo tempo, o ensino da ciência deveria ser colocado como o aspecto central no currículo escolar e, principalmente, a ciência calcada na experimentação. Finalmente, a seleção profissional contribuiria para tornar mais eficaz o ensino profissional, dirigindo-o somente aos que demonstrassem aptidão para o trabalho como operário. Desta forma, juntamente com o uso de uma metodologia de ensino e organizada em um sistema, a escola profissional estaria cumprindo a missão de formar profissional e moralmente o trabalhador de maneira eficaz e com o menor custo.

O ensino profissional deveria, portanto, ter a ciência como suporte. Azevedo apresentava uma proposta de escolarização do ensino profissional, isto é, a introdução

²⁴Fernando de AZEVEDO. *Op. cit.* p. 126. O ensino profissional agrícola que o autor faz referência, e que exclui da crítica dirigida às escolas profissionais, era aquele desenvolvido pela Escola Agrícola Luís de Queirós, de Piracicaba, que, naquele tempo (1926), era um Instituto Profissional Superior. Posteriormente, a referida escola agrícola veio a integrar a Universidade de São Paulo.

²⁵Fernando AZEVEDO. *Op. cit.* p. 126 (os grifos são nossos).

de conteúdos de conhecimento geral no ensino profissional. Trata-se, como já foi salientado, de uma característica do ensino profissional de tendência técnico profissional, isto é, a inclusão de conteúdos de formação geral no currículo das escolas profissionais. Desta forma, a escola profissional estaria integrada ao ensino formal e a educação geral – a ciência – passaria a ocupar um lugar central no currículo. A proposta indicava que o processo de escolarização deveria ser aprofundado. Esse processo, se de um lado, quando colocado no nível das intenções, passa a ser, a partir de então, sempre defendido, de outro, quando de sua implementação, esteve sempre envolvido por circunstâncias que impediam a plena integração entre a educação geral e o ensino profissional.

O uso da psicologia para a seleção profissional fundamentava-se num conjunto de idéias que eram difundidas na década de 20. Idéias ligadas à racionalização e à determinação taylorista de busca do “melhor dia de trabalho” que, para tanto, necessitava da seleção do “melhor trabalhador”. Essa acabaria sendo uma das políticas implementadas com mais destaque pelos administradores do ensino profissional nos anos 30 e que se constituiria no principal elemento da racionalização do ensino profissional nas escolas profissionais de São Paulo.

Fernando de Azevedo fez referência à Escola Profissional de Mecânica, anexa ao Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Nesta escola, criada em 1922, sob direção do engenheiro Roberto Mange, aplicou-se uma metodologia de seleção profissional baseada nos conhecimentos da psicologia (psicotécnica).

A psicotécnica era considerada um importante meio para racionalizar o ensino profissional. Através da verificação das características físicas e de natureza psicológica de candidatos aos cursos profissionais fazia-se a separação tanto daqueles que eram considerados “aptos” para o trabalho e, portanto, que supostamente teriam sucesso na aprendizagem, daqueles considerado “inaptos”. Desta forma, o ensino profissional não estaria aberto para todos, mas apenas para os “mais capazes”. Segundo Ítalo Bologna, a partir da utilização da seleção profissional através da utilização da psicotécnica, o ensino profissional deixou de ser destinado às “classes menos favorecidas” para ser o

ensino destinados aos “aproveitáveis”²⁶. Estamos diante de uma racionalização que tem ênfase econômica e política. A preocupação é fazer o ensino profissional economicamente rentável porque, visto como um investimento, só deve ser dirigido aos “aproveitáveis”. Ou seja, aqueles indivíduos que apresentarem características que permitam distingui-los como os que, sob um “padrão científico”, possuem as aptidões que permitem assegurar boas perspectivas de retorno do investimento a ser feito em sua formação profissional.

Os mesmos conhecimentos da psicologia são invocados para regular a organização do ensino no nível metodológico bem como a avaliação da aprendizagem do aluno. Propõe-se uma racionalização da formação do aprendiz.

A importância dada à psicologia e à psicotécnica pode ser verificada pela organização de eventos e publicações dos anos 20 e 30. Em 1927, esteve no Brasil o psicólogo Leon Walther, ministrando cursos em Belo Horizonte e em São Paulo. Walther trabalhava no Instituto Jean Jacques Rousseau, de Genebra, e estudava e divulgava a psicotécnica. Em 1929, foi lançado um livro do psicólogo, traduzido por Manoel Bergström Lourenço Filho²⁷. Na capital paulista o curso, organizado pela Associação

²⁶Italo BOLOGNA *apud* Newton A. P. BRYAN. *Educação e processo de trabalho: contribuição ao estudo da formação da força de trabalho no Brasil*. p. 35. Pode-se apreender, da afirmação de Bologna, dois aspectos. O primeiro, salientado por Newton Bryan, de afirmação da idéia de uma suposta neutralidade das técnicas psicológicas utilizadas para a seleção profissional, o que resultaria numa democratização da escola a partir da utilização das mesmas. O segundo aspecto diz respeito ao sentido preconceituoso do pensamento dos administradores do ensino profissional, conforme já foi salientado anteriormente. Sobre esse último aspecto remetemos o leitor à nota 33 do capítulo 1 do presente trabalho, bem como ao parágrafo após a referida nota, no corpo do texto.

²⁷Leon WALTHER. *Tecno-psicologia do trabalho industrial*. Tradução Lourenço Filho. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1929. No referido livro, além da “seleção racional”, há uma seção apresentando os fundamentos da “formação racional”. Em ambos os casos, o objetivo era a busca da eficiência através da aplicação de conhecimentos da psicologia e fisiologia. Quanto à formação, o autor propõe preparar o indivíduo para o trabalho através da utilização de exercícios funcionais, isto é, exercícios criados a partir da decomposição do trabalho em operações consideradas elementares. Desta forma, o aprendiz exercitaria operações e seria informado a todo o momento sobre o seu progresso. Há, inclusive a menção a espécies de “máquinas” construídas especialmente para o aprendizado, isto é, aparelhos que permitiriam o exercício das operações e, ao mesmo tempo registravam as ações do aprendiz e as comparavam com um padrão, estabelecendo assim uma avaliação do “progresso da aprendizagem”, isto é o cumprimento pelo

Comercial, e o próprio lançamento posterior do livro, podem ser considerados eventos preparatórios para a criação do Instituto de Organização e Racionalização do Trabalho, o IDORT, fundado em 1931²⁸.

Dentro desse mesmo esforço de divulgação dos referenciais da psicologia podemos relacionar o lançamento, em 1927, do livro do psicólogo francês Henry Pieron, com tradução, mais uma vez, de Lourenço Filho²⁹

Mas, não só a psicologia foi empregada. Havia um movimento de racionalização que se caracterizava pelo análise das atividades desenvolvidas pelo operário, e que eram ensinadas para os alunos através de exercícios de operações, e controle uniforme do trabalho executado através da prescrição das regras para a avaliação dos mesmos. Neste caso, trata-se da própria metodologia de ensino empregada nas escolas profissionais mantidas pelo Governo do Estado de São Paulo.

aprendiz da norma prescrita para a operação. Esta forma de aprendizagem é identificada, pelo autor, não com o exercício bruto (o próprio trabalho), mas com uma espécie de jogo. Um jogo que simula os movimentos que foram isolados na fase de análise do trabalho. Está aí o fundamento da proposta de Walther, o trabalho, seguindo a proposta tayloriana, considerado como a execução de um conjunto de movimentos. Daí a apresentação do trabalhador como um “motor humano”. Uma máquina que deve executar movimentos periódicos, consumindo a menor quantidade de energia.

²⁸No prefácio, Lourenço Filho assinala:

“(…) Cogita-se, atualmente, a Associação Comercial de São Paulo, por iniciativa do seu presidente, o dr. A.C. de Assumpção, de promover a fundação de um ‘Instituto de Organização Científica do Trabalho’, com diferentes secções de seleção e educação profissionais, de organização psicológica do trabalho, de higiene do trabalho, de orientação profissional, e de estudos de legislação e estatística que a esses assuntos se prendam” (Léon WALTHER. *Tecnologia do trabalho industrial*. p. 4).

²⁹Henry PIÉRON. *Psicologia experimental*. São Paulo: Cia Melhoramentos, 1927. A referida obra era o primeiro volume da coleção organizada por Lourenço Filho e que se intitulava *Biblioteca de Educação*. Pieron também esteve no Brasil ministrando cursos em São Paulo, em 1925, e colaborou na reorganização do Laboratório de Psicologia da Escola Normal de São Paulo.

3.3.2. O ensino profissional no Código de Educação do Estado de São Paulo

A intervenção mais importante promovida pelo Governo de São Paulo no ensino profissional foi determinada pelo Decreto número 5884, de 21 de abril de 1933, instrumento jurídico que foi denominado *Código de Educação do Estado de São Paulo*. O referido decreto é extenso. A Parte 4, cujo título é *Da educação profissional*, contém os artigos que vão do número 346 ao número 566. Regulamenta, sob o título acima referido, as escolas profissionais, as escolas de comércio, as escolas agrícolas e escolas de pesca.

O Código de Educação, na parte que trata da educação profissional, tinha como objetivo a instituição de um sistema de ensino profissional no Estado de São Paulo. Nesse sentido, uma das preocupações foi o estabelecimento de um sistema hierárquico que classificava as escolas profissionais em três níveis e definia os objetivos de cada um deles bem como o modo que deveriam funcionar.

Assim, as escolas profissionais, podendo ser masculinas, femininas e mistas, eram organizadas em escolas profissionais primárias, escolas profissionais secundárias e institutos profissionais. Os cursos masculinos tinham como objetivo formar operários. Já nos cursos femininos, a intenção de formar operárias não se colocava de modo explícito. Havia uma forte orientação no sentido de instruir as adolescentes dentro de um padrão que considerava que a principal atividade de uma mulher deveria ser a de cuidar da casa e das crianças. Assim, além das aulas de corte e costura havia aulas de culinária e dietética, além de puericultura.

Depreende-se, considerando apenas os cursos masculinos, que foi estabelecida, pelo *Código de Educação*, uma hierarquia no sistema de ensino profissional do Estado de São Paulo. Na base desse sistema, estavam as escolas profissionais primárias, com seus cursos de dois anos de duração. Essas escolas tinham como finalidade “a preparação elementar de jovens de um e outro sexo, maiores de 12 anos, para o exercício de profissões de base manual e mecânica, e para continuação dos cursos nas escolas

profissionais secundárias³⁰. Vê-se, portanto, que a Escola Profissional Primária, na falta de uma clara definição de objetivos, era uma espécie de preparatório para o ingresso na escola secundária.

É importante salientar que o Governo do Estado não abriu escolas profissionais primárias. Em 1934, através do Decreto número 6566, de 13 de junho, o Estado concedia aos municípios a prerrogativa de abrirem escolas profissionais que se equiparavam com as escolas profissionais estaduais. A escola profissional municipal deveria ser organizada de acordo com as normas fixadas pelo Estado sendo que o cargo de diretor do estabelecimento deveria ser ocupado por um professor normalista, nomeado em comissão, pelo Estado³¹.

Poucos municípios se utilizaram desta “regalia” concedida pelo Estado e instalaram escolas profissionais e, em todos eles, a opção foi pela abertura de escolas profissionais primárias. Em 1936, havia em funcionamento sete escolas primárias municipais, sendo quatro delas mistas, localizadas nos municípios de Santo André, Jundiaí, Limeira e Tatuí e, três delas femininas, localizadas nos municípios de Araraquara, Jaboticabal e Rio Claro³².

A escola de Rio Claro funcionava anexa à Escola Profissional Masculina, sendo que, em 1939, acabou desativada. As escolas de Santo André, Limeira e Tatuí foram, posteriormente, transferidas para o controle do Governo do Estado³³.

O segundo nível hierárquico do ensino profissional, determinado pelo *Código de*

³⁰Artigo 471 do Decreto nº 5884 de 21 de abril de 1933 – Código de Educação do Estado de São Paulo – in SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA. Superintendência da Educação Profissional e Doméstica. *Legislação*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1936, p. 26.

³¹Artigo 3º do Decreto nº 6566 de 13 de julho de 1934 in SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA, *op. cit.*, p. 71.

³²SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA. Superintendência da Educação Profissional e Doméstica. *Relatório 1936*. São Paulo: s.e., 1937, p. 136-142.

³³Estas escolas funcionam até hoje, fazendo parte do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. São elas, respectivamente, Escola Técnica Estadual Júlio Mesquita, Escola Técnica Estadual Trajano Camargo, Escola Técnica Estadual Salles Gomes.

Educação do Estado de São Paulo, era o das Escolas Profissionais Secundárias. Nesse nível foram colocadas todas as escolas profissionais mantidas pelo Governo de São Paulo no interior do estado³⁴. Estas, que se organizavam em cursos de três anos, para alunos maiores de 13 anos, tinham como objetivo a

“formação de artífices e obreiros, mediante a aquisição de técnicas profissionais baseadas na cultura propedêutica necessária à exata compreensão social das profissões, na sua natureza, no seu valor e no seu significado”³⁵.

Nas escolas masculinas mantinham-se o mesmo conjunto de cursos que já eram oferecidos pelas escolas profissionais desde de 1911, ou seja, mecânica, marcenaria e pintura. A abertura de outros cursos dependeria de aprovação pela Secretaria da Educação. É importante registrar isto porque nos códigos anteriores havia um conjunto de cursos que o Governo estava autorizado a instalar nas escolas profissionais. No entanto, os cursos de mecânica, marcenaria e pintura foram aqueles que efetivamente acabaram, ao longo dos anos, sendo colocados em funcionamento nas diversas escolas profissionais³⁶.

Os alunos ingressavam na escola profissional secundária através do chamado Curso Vocacional. Esse curso, obrigatório, tinha a duração de um ano. Nele os alunos, além das aulas de matemática, português, geografia e história do Brasil, desenho e plástica, freqüentavam aulas em todas as oficinas da escola executando séries educativas introdutória. Ao final do ano, em função de uma avaliação padronizada, os alunos recebiam a orientação para se encaminharem para os cursos de marcenaria ou de

³⁴No caso, as Escolas Profissionais de Amparo, Rio Claro, Franca, Campinas, Ribeirão Preto, Sorocaba e São Carlos. Todas elas passaram a ser denominadas Escola Profissional Secundária.

³⁵Artigo 411 do Decreto 5884, de 21 de abril de 1933, in SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA. Superintendência do Ensino Profissional. *Legislação*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1936, p. 19.

³⁶A Lei 1711, de 27 de dezembro de 1919, fixava, no seu artigo 8º, dez opções de cursos femininos, 26 opções de cursos masculinos e, seis de cursos tanto femininos quanto masculinos (Cf. *Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo*. 1919, p. 76-77).

mecânica. Esses, por sua vez, tinham a duração de três anos.

A avaliação padronizada dos cursos vocacionais era apresentada como um dos elementos da racionalização do ensino profissional de São Paulo. Pretendia-se, através do chamado “estágio rotativo” nas oficinas da escola e da avaliação escolar determinar as aptidões dos alunos do curso vocacional de maneira racional.

“Cada um dos alunos do Curso Vocacional é objeto de acurada observação por parte dos professores, mestres e encarregados do Gabinete de Psicotécnica, que examinam, cuidadosamente, entre outros, os seguintes dados:

- antecedentes escolares
- provas psicotécnicas
- caracteres antropto-fisiológicos
- eficiência nas aulas e oficinas
- qualidades de caráter e de adaptabilidade
- condições sociais
- vontade manifestada

De posse de todos esses informes, tem-se em mãos todos os elementos necessários para formular aos educandos um conselho sobre a profissão mais adequada a cada um deles.

Tendo tido a oportunidade de experimentar praticamente variados ofícios os aprendizes podem escolher com seguro critério a profissão a seguir evitando assim as perdas de tempo e os fracassos que a orientação profissional mal conduzida ocasiona”³⁷.

Finalmente, os Institutos Profissionais representavam o último e mais elevado nível do ensino profissional paulista. Neles, eram oferecidos tanto cursos profissionais para a formação de técnicos, quanto cursos de formação de mestres para o ensino profissional. Havia apenas dois desses Institutos, um masculino e outro feminino, ambos localizados na capital do estado³⁸.

Os Institutos Profissionais eram um conjunto composto por curso de aperfeiçoamento, escola profissional secundária, escola noturna de aprendizado e

³⁷SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA. Superintendência do Ensino Profissional. *A racionalização do ensino técnico profissional no Estado de São Paulo*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1939, p. 5-6.

³⁸Esses Institutos Profissionais eram as antigas Escola Profissional Masculina de São Paulo e Escola Profissional Feminina de São Paulo.

aperfeiçoamento, curso vocacional, secção industrial e gabinete de psicotécnica. O curso de aperfeiçoamento era, de fato, o elemento que diferenciava o Instituto Profissional das demais Escolas Profissionais Secundárias. Esse curso destinava-se a candidatos, com idade entre 16 e 25 anos, que fossem diplomados pelas Escolas Profissionais Secundárias. Os objetivos eram, segundo o regulamento:

- a) preparar extensivamente e intensivamente profissionais para as atividades industriais;
- b) elevar a cultura geral e técnica dos profissionais de ambos os sexos;
- c) formar mestres para o magistério profissional”³⁹.

A duração do curso de aperfeiçoamento era de dois anos e meio, sendo que o último semestre era um estágio obrigatório numa indústria ou na secção industrial do Instituto Profissional. O objetivo principal era a formação de mestres para as escolas profissionais. Mas o próprio nome – curso de aperfeiçoamento – indicava a intenção de fazê-lo como um nível acima dos cursos das escolas profissionais que haviam sido transformadas em escolas profissionais secundárias. Desta forma, constituía-se um sistema de ensino profissional graduado em São Paulo, tendo como base as escolas profissionais primárias e como topo os cursos de aperfeiçoamento dos Institutos Profissionais.

3.4. A racionalização do trabalho no Brasil – anos 20 e 30

A educação e a racionalização eram temas que estavam presentes no debate de idéias nos anos 20 e 30 do século XX. De um lado a mobilização em torno do problema da educação nacional, de outro a difusão da idéias da organização “científica” do trabalho.

³⁹Artigo 370 do Decreto 5884 de 21 de abril de 1933, in SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA. Superintendência do Ensino Profissional. *Legislação*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1936, p. 14.

Esses temas não estavam separados. A racionalização era uma expressão empregada pelos adeptos da Escola Nova, que viam na psicologia a forma científica e incontestável de transformar a escola de forma a fazer esta se adaptar aos novos tempos. No mundo do trabalho, as idéias de Taylor e de Ford vão chegando ao Brasil através de diferentes fontes.

É na década de 20 que o escritor e empresário Monteiro Lobato traduz e edita os livros de Henry Ford. Inserido numa vertente utilitarista, Lobato apresenta Ford como o modelo de sucesso a ser seguido, visto que se tornara o homem mais rico do mundo⁴⁰. No anúncio de apresentação do livro *Hoje e amanhã* há uma indicação disto:

“Hoje e amanhã – (Novo livro, também tradução de Monteiro Lobato) – Henry Ford recebeu no ano de 1927, uma oferta de Um bilhão de dólares (oito milhões e quinhentos mil contos) pelas suas fábricas de automóveis. É a maior soma que jamais se ofereceu no mundo por qualquer coisa. Que demonstra isso? Que as idéias de Henry Ford são certas, que seus princípios são verdadeiros, que *só não errará quem o seguir*. Este livro desvenda os segredos dessa prosperidade gigantesca e ensina os caminhos certos. Quem o ler com atenção criará em seu próprio espírito um formidável alicerce para sua prosperidade pessoal” (os grifos são nossos).

Ford é apresentado como o possuidor e o criador de uma racionalidade. O seu poder se fundamenta não apenas no fato de ser o proprietário dos meios de produção mas numa espécie de virtude, numa orientação de vida que deve ser seguida⁴¹.

Se Ford teve praticamente um único divulgador, as idéias de Taylor chegaram por diferentes caminhos. Newton Bryan afirma que Astrojildo Pereira já discutia o taylorismo

⁴⁰Lobato traduziu e editou os livros *Minha filosofia da indústria*, *Minha vida e minha obra* e *Hoje e amanhã*. O lançamento dos livros de Ford se inserem num contexto maior de uma mudança dos referenciais culturais da elite brasileira, que tinha a Europa como matriz, passando, então, a ter os Estados Unidos da América como modelo. Monteiro Lobato, nesse sentido não é apenas um pioneiro da indústria editorial brasileira, é também o lançador de um estilo de literatura própria dos americanos: os livros de divulgação das idéias de empresários de sucesso.

⁴¹O mundo burguês é laico mas conserva traços de uma visão teológica do real – “No mundo burguês a Providência chama-se: racionalidade”. Marilena CHAUI. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 1989, p. 50.

em 1915 no sindicato dos ofícios vários do Rio de Janeiro⁴². Benedicto Silva afirma que Afrânio Peixoto proferiu uma palestra em dezembro de 1920, no Rio de Janeiro, em que ele mencionava a doutrina taylorista, e completa que o primeiro livro publicado no Brasil sobre o assunto teria sido o já citado *Tecnopsicologia do trabalho industrial*, de Leon Walther, traduzido por Lourenço Filho, em 1929⁴³. Maria Inez Turazzi apresenta como as idéias de Taylor começaram a chegar aos industriais e engenheiros do Rio de Janeiro:

“Na escola politécnica do Rio de Janeiro, o prof. Aarão Reis tratando das vantagens da divisão do trabalho já mencionava na década de 1910 o ‘esplêndido’ sistema de organização científica do trabalho criado por Frederick Winslow Taylor (1858-1915) nos Estados Unidos. Alguns anos depois, em 1924, jubileu da mesma Escola, o paraninfo da turma de engenheiros industriais, prof. Luiz Catanhede de Carvalho Almeida não deixaria de mencioná-lo como o ‘grande mestre da organização moderna do trabalho (...) cujo nome é só ele toda uma doutrina’ e diversas vezes as idéias de Taylor foram citadas em sua conferência⁴⁴.

O Instituto de Organização e Racionalização do Trabalho (IDORT), fundado em 1931, foi o principal centro de divulgação das idéias de racionalização e de organização do trabalho no Brasil. Tinha entre os seus membros empresários, engenheiros, médicos e educadores⁴⁵. Essa instituição influenciou a organização de diversos órgãos da administração pública, inclusive o Departamento de Administração do Serviço Público

⁴²O autor cita o livro de Boris Fausto, *Trabalho urbano e conflito social*, para fazer a afirmação. Newton A. P. BRYAN. 1983, p 28 nota 26.

⁴³Benedicto SILVA. *Taylor e Fayol*. p. 51-52.

⁴⁴Maria Inez TURAZZI. *A euforia do progresso e a imposição da ordem*. 1989, p. 107. Acrescente-se que, no dia 16 de agosto de 1921, o jornal *O Alpha*, de Rio Claro, publicou um artigo com o título “Os quatro princípios do Taylor”. O artigo, provavelmente, era uma reprodução de outra publicação. A única referência era o nome do autor – A. Thomaz de Favery.

⁴⁵Para maiores detalhes sobre o IDORT é recomendável a consulta à Álvaro TENCA. *Razão e vontade política*. Unicamp/IFCH/Dissertação de mestrado em história, 1987.

(DASP), que nos anos 40 foram responsáveis por publicações sobre o taylorismo⁴⁶.

3.5. As escolas profissionais de São Paulo e a racionalização do trabalho

Para entender o que era a racionalização nas escolas profissionais de São Paulo serão utilizadas publicações da Superintendência do Ensino Profissional do Estado de São Paulo⁴⁷.

Nas publicações procura-se mostrar o que é o ensino profissional nas escolas paulistas, qual a sua finalidade e como procura-se integrar esse ensino ao modelo de organização da produção que se está implantando no país.

“O ensino profissional, tendo por finalidade o preparo de trabalhadores especializados para as diferentes indústrias, deve, necessariamente, acompanhar a evolução técnica de nossas fábricas, racionalizando, tanto quanto possível, o sistema de trabalho para a obtenção de técnicos⁴⁸ capazes de executar todos os serviços com máxima eficiência. Bem compreendendo essa necessidade inadiável, a Superintendência do Ensino Profissional do Estado de São Paulo vem estudando, com carinho, há alguns anos, o problema importantíssimo da modernização dos métodos de ensino profissional, no sentido de racionalizar o aprendizado e formar operários eficientes para as condições de trabalho encontradas nas indústrias que já se libertaram dos processos empíricos de produção”⁴⁹

⁴⁶ Basta lembrar que Arlindo Vieira Ramos, tradutor do *Princípios de administração científica*, principal obra de Taylor, era técnico do DASP.

⁴⁷Em especial a publicação: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA. Superintendência do Ensino Profissional. *A racionalização do ensino técnico profissional no Estado de São Paulo*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1939.

⁴⁸As expressões *técnico*, *operário especializado*, *artífice* vão aparecer nas citações dos textos da Superintendência do Ensino Profissional do Estado de São Paulo, de forma indistintas, todas elas tomadas como sinônimos e empregadas para designar o profissional que era formado pelas escolas profissionais. Como já foi salientado, será Roberto Mange que definirá de maneira mais exata a distinção entre *operário qualificado* e *técnico*.

⁴⁹SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA.. *Op. Cit*, p. 3.

O aspecto do ensino profissional paulista, nos anos 30, que os seus administradores procuravam divulgar como sendo o indicador de sua modernização, era o alinhamento à “evolução técnica” das fábricas que se traduzia na “racionalização”. Esta última, aplicada aos métodos de ensino, garantiria a formação de “operários eficientes” para essas mesmas fábricas. Nesse sentido, um ideal de profissional a ser formado é apresentado.

“A preparação técnica tem por finalidade ensinar o aprendiz a construir peças de trabalho, na *medida exata e na forma indicada*, à vista de um desenho técnico de construção. Adotado esse ponto de vista, verificou-se que é possível e altamente aconselhável realizar-se racionalmente esse trabalho de aprendizado, tendo em vista preparar *técnicos capazes de executar qualquer peça no menor tempo possível, com o menor dispêndio de esforço e sem gastos inúteis de material*”⁵⁰.

A racionalização do ensino profissional tem como referência as fábricas “libertas” dos processos empíricos de produção, ou seja, as fábricas que se organizam de acordo com a proposta taylorista. Daí a preocupação com a formação de trabalhadores eficientes, que *executam* suas tarefas, com exatidão, no menor tempo possível e sem desperdício de esforço e de material. As características do profissional ideal aparecem, então, de forma objetiva, como:

- a) habilidade de construir peças na medida exata e na forma indicada no desenho, o que denota a expectativa de cumprimento de normas prescritas;
- b) habilidade para construir qualquer peça no menor tempo possível, com menor esforço e sem desperdício de material, o que é indicado como racionalização do trabalho.

Esse profissional ideal deve ser formado sistematicamente, passando por uma série de avaliações padronizadas que vão garantir que adquiriu as características desejadas

“Os trabalhos de cada turma são avaliados em conjunto quanto à precisão, aspecto, tempo de execução e atitude do aluno durante a execução, ou seja o

⁵⁰SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA.. *Op. Cit*, p. 3-4 (os grifos são nossos).

modo de trabalhar”⁵¹.

Para verificar detalhes específicos dessa avaliação padronizada basta verificar os formulários de avaliação reproduzidos na publicação citada. Nesses formulários observa-se a prescrição de uma norma de trabalho a ser seguida pelo professor que avalia o aluno e, ao mesmo tempo, a explicitação de um modelo de profissional esperado tendo em vista os critérios exigidos. O trabalho é tido como execução de norma prescrita e os critérios para a sua avaliação são: precisão (medidas e esquadro), rapidez, acabamento e forma de trabalho.

Esse modelo de avaliação é aplicado ao ensino através do uso das séries metódicas. O uso desse procedimento é justificado fazendo uma comparação com o aprendizado do operário no próprio local de trabalho:

“Visa-se, na formação dos técnicos para a indústria, o *adestramento* de artífices eficientes capazes de executar qualquer trabalho referente ao seu ofício, no menor tempo, com menor dispêndio de energia e sem desperdício de material. O artífice assim adestrado deve ainda ser capaz de interpretar o desenho técnico, isto é, executar qualquer trabalho à vista do respectivo desenho. No aprendizado empírico, como acontece nas oficinas industriais, o aprendiz é posto diretamente em contato com o trabalho e se vai adaptando lentamente. Dessa forma, executa o que lhe for dado fazer, pela natureza do trabalho, sem ter oportunidade, muitas vezes, de praticar certas operações do ofício. Além disso, fará o trabalho como os outros operários mais antigos, imitando maquinalmente os seus processos, não raro e até adquirindo vícios que irão prejudicar a sua eficiência técnica no futuro.

No aprendizado racional, procurou-se organizar uma série metódica em que todas as operações de determinado ramo de ofício sejam executadas na ordem crescente de dificuldade, isto é, dos mais fáceis para os mais difíceis, gradativamente, intercalando-se trabalhos de natureza diversa entre cada operação fundamental, de maneira a evitar-se a monotonia do serviço. Procura-se ao mesmo tempo indicar, em cada exercício, um modo racional de executar as operações a fim de ganhar tempo, evitar dispêndio inútil de energia e de material, tomando o aprendiz apto e eficiente”⁵².

⁵¹SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA.. *Op. Cit*, p. 12.

⁵²SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA.. *Op. Cit*, p. 14-15 (os grifos são nossos).

O aprendizado através da série metódica seria, portanto, a forma racional de formação do operário e se contrapunha ao aprendizado “empírico” que ocorria, no trabalho, em oficinas e fábricas. A diferença entre essas formas de aprendizagem estaria no fato de que a série metódica apresentaria ao aprendiz todas as “operações de determinado ramo de ofício”, numa ordem crescente de dificuldade, através de exercícios em que é indicada a maneira racional de execução. Pode-se dizer que, neste processo, executando operações básicas, sem ensinar nenhum ofício, acaba-se ensinando os princípios fundamentais de todos⁵³.

A concepção de trabalho que fundamenta este modelo de ensino profissional é de que o trabalho é execução de tarefas. E mais, o trabalho é a execução de uma seqüência padronizada de gestos. Estamos no campo do governo taylorista do trabalho – a atividade manual é separada da atividade de pensar e é imposta a administração “científica” do trabalho. Este modelo de administração está centrado na ação da gerência “científica”, cuja função é criar na situação de trabalho um modo de extrair ao máximo e de forma uniforme a produção do trabalhador. Nesse sentido,

“(…) À gerência é atribuída, por exemplo, a função de reunir todos os conhecimentos tradicionais que no passado possuíram os trabalhadores e então classificá-los, tabulá-los, reduzi-los a normas, leis ou fórmulas, grandemente úteis ao operário para execução do seu trabalho diário. Além de desenvolver deste modo uma *ciência*, a direção exerce três tipos de atribuições que envolvem novos e pesados encargos para ela.

Estas novas atribuições podem ser agrupadas nos quatro títulos abaixo:

Primeiro – Desenvolver para cada elemento do trabalho individual uma ciência que substitua os métodos empíricos.

Segundo – Selecionar cientificamente, depois treinar, ensinar e aperfeiçoar o trabalhador. No passado ele escolhia seu próprio trabalho e treinava a si mesmo como podia.

Terceiro – Cooperar cordialmente com os trabalhadores para articular todo o trabalho como os princípios da ciência que foi desenvolvida.

Quarto – Manter a divisão equitativa de trabalho e de responsabilidades entre a direção e o operário. A direção incumbe-se de todas as atribuições, para as quais esteja mais bem aparelhada do que o trabalhador, ao passo que no passado quase

⁵³Charles BENETT. History of manual and industrial education up to 1870. *apud* Newton A. P. BRYAN. *Op. cit.* p. 290.

todo trabalho e a maior parte das responsabilidades pesavam sobre o operário”⁵⁴.

A série metódica tem a pretensão de circunscrever todo o conhecimento relativo ao trabalho nos moldes da proposta da “gerência científica”. Assim, Taylor defende a criação do que ele chama de uma “ciência” – reunião dos conhecimentos pertencentes aos trabalhadores na forma de normas, leis ou fórmulas – que substituiria os “métodos empíricos” de trabalho. A série metódica, por sua vez, substituiria o aprendizado empírico que ocorria nas oficinas e fábricas. A vantagem disto estaria no fato de que na aprendizagem no trabalho

“(…) o aprendiz é posto diretamente em contato com o trabalho e se vai adaptando *lentamente*. Dessa forma, executa o que lhe for dado fazer, pela natureza do trabalho, *sem ter oportunidade, muitas vezes, de praticar certas operações do ofício*”⁵⁵.

O aprendizado no trabalho, além de ser considerado lento, o que implica, como já foi salientado, numa elevação do custo da aprendizagem, era tido como incompleto. Notamos mais uma vez que o trabalho é encarado, nas palavras de Yves Schwartz, como a execução de um protocolo experimental, que pressupõe acompanhamento de uma norma prescrita fundamentada no saber formal acumulável⁵⁶. Considerando apenas esse componente da competência, realmente, a falta do cumprimento da escolaridade traduzido na série metódica, seria um fator que indicaria a desqualificação do operário.

Mas há um outro impedimento que o ensino racionalizado da série metódica opera. A relação mestre aprendiz no local de trabalho é interdita. Justifica-se que a aprendizagem no local de trabalho, considerada como feita por imitação, além de pouco

⁵⁴Frederick Winslow TAYLOR. *Princípios de administração científica*. p. 49-50 grifos do autor

⁵⁵SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA. *Op. cit.* p. 14-15 (os grifos são nossos).

⁵⁶Yves SCHWARTZ. *Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. Espaces de travail, espaces de parole*. Publications de l’Université de Rouen, collection Dyalang, 1999 (Tradução: Alain P. François; revisão técnica: Maria Inês Rosa).

eficiente, é transmissora de vícios. Na fábrica mecanizada o contato entre os operário, especialmente o contato do mestre e do aprendiz, está limitado pela cadência imposta pela máquina que dita o ritmo do corpo e não permite que se estabeleça uma relação de ensino-aprendizagem. Na fábrica taylorizada o ideal é o trabalho individual e a lógica é a do posto de trabalho, onde o trabalho seria reduzido à força física e o trabalhador reduzido à componente acessório da máquina, isto é, apenas um motor, um ser capaz de executar movimentos. Portanto, ao operário experiente não caberia o papel de ensinar ao iniciante.

Newton Bryan nos dá uma indicação de uma outra explicação para isso. A implantação do ensino profissional no formato de escolas técnicas que utilizavam as séries metódicas conforme a proposta de Vitor Della Vos, nos EUA, foi impulsionado por dois fatores:

- a) as fábricas mecanizadas não permitiam a parada do trabalho para o exercício do ensino por parte dos mestres, como mencionamos acima;
- b) os industriais viram na escola profissional a possibilidade de criação de um ambiente separado das fábricas, que impedia a difusão de um ideal de classe social partindo dos operários mais antigos para os novatos e, ao mesmo tempo permitia a imposição de uma visão favorável ao capital.

Pode-se dizer, que, assim, a escola profissional é encarregada também da formação moral do trabalhador.

As Escolas Profissionais do Estado de São Paulo representam uma experiência importante nos anos 20 e 30 dentro do que se pode chamar de processo de estruturação do sistema brasileiro de qualificação profissional. As outras experiências importantes no mesmo sentido são as Escolas de Aprendizes Artífices criadas em 1909 e que vão dar origem às Escolas Técnicas Federais e o Centro de Seleção e Formação Ferroviária de São Paulo. Este último órgão vai ser o precursor do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

3.6. A constituição de um modelo taylorista de qualificação profissional

Em 1924, sob a coordenação de Roberto Mange, o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo reestruturou o curso de mecânica. Mange era engenheiro e professor na Escola Politécnica de São Paulo. Na reorganização da Escola de Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo foram lançadas as bases de uma experiência de organização do ensino profissional através do envolvimento das indústrias. Neste caso eram as ferrovias de São Paulo que se associavam ao Liceu para formar aprendizes para os seus quadros. A reorganização envolvia ainda mudanças nos métodos de ensino, que passaram a considerar a formação industrial, abandonando definitivamente a formação artística, juntamente com a adoção de uma sistemática de seleção dos candidatos aos cursos – a chamada seleção profissional.

A experiência da Escola de Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios juntamente com as ferrovias foi adotada, em 1931, pela Estrada de Ferro Sorocabana (uma empresa que pertencia ao Governo do Estado de São Paulo) juntamente com a Escola Profissional de Sorocaba. Expandindo ainda mais esta experiência, em 1934 é criado o Centro de Seleção e Formação Ferroviária de São Paulo, envolvendo as ferrovias do estado de São Paulo, juntamente com as Escolas Profissionais de várias cidades onde foram criados núcleos de formação de ferroviários⁵⁷. A coordenação desse sistema de ensino profissional foi do próprio Roberto Mange e a orientação continuou a mesma daquela dada à Escola de Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios.

Os últimos grandes acontecimentos no campo do ensino profissional no período estudado foram, finalmente, a Lei Orgânica do Ensino Industrial e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Estes dois acontecimentos devem ser considerados em conjunto. A Lei Orgânica determinava que o ensino industrial seria organizado em dois ciclos, sendo que cada um abrangia diferentes ordens de ensino: no

⁵⁷Faziam parte deste conjunto as Escolas Profissionais de Campinas, Sorocaba, Rio Claro e o Instituto Profissional Masculino de São Paulo (antiga Escola Profissional Masculina de São Paulo). Além disso foram criados núcleos de ensino ferroviário nas cidades de Jundiaí, Araraquara e Bauru (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA, *Relatório 1936*, p.69.

primeiro ciclo seriam quatro ordens – industrial, mestria, artesanal e aprendizagem –; no segundo ciclo seriam duas ordens – técnico e pedagógico. Os cursos industriais, de 4 anos, destinavam-se a ensino, de modo completo, de um ofício. Os cursos de mestria, de 2 anos, complementavam os cursos industriais e formavam os mestres dos cursos industriais. Os cursos artesanais, destinavam-se ao ensino de um ofício em períodos curtos (1 a 2 anos). Os cursos de aprendizagem eram “destinados a ensinar, metodicamente, aos aprendizes dos estabelecimentos industriais, em período variável, e sob regime de horário reduzido, o seu ofício”⁵⁸. Os cursos técnicos, de 3 a 4 anos, eram destinados ao ensino de técnicas próprias ao exercício de funções específicas na indústria. Os cursos pedagógicos complementavam os cursos técnicos e destinavam-se à formação de profissionais do ensino industrial.

As escolas industriais ofereciam os cursos de primeiro ciclo e as escolas técnicas poderiam oferecer tanto os cursos de primeiro quanto de segundo ciclo. No entanto, os cursos artesanais e os cursos de aprendizagem seriam ministrados em escolas específicas para esse fim ou mesmo, “mediante entendimento, com as entidades interessadas, por qualquer outra espécie de estabelecimento de ensino industrial”⁵⁹. Da mesma maneira, cursos extraordinários e avulsos eram livres para serem ministrados em qualquer estabelecimento de ensino industrial.

Surgem, então, de maneira oficial, as expressões Escola Técnica e Ensino Técnico. Essas expressões já eram usadas no início da década de 30 do século XX nos discursos de profissionais da educação de São Paulo, mas ainda não se diferenciavam da forma de qualificação que se praticava nas escolas profissionais de São Paulo. Em 1941, a Superintendência do Ensino Profissional do Estado de São Paulo publicou um texto chamado *A Escola Técnica*⁶⁰, no qual é apresentado um ante projeto de decreto de

⁵⁸Decreto-Lei 4073/42, artigo 9, parágrafo 4º in BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1943.

⁵⁹Decreto Lei 4073/42 artigo 15, parágrafo 3º.

⁶⁰SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA. Superintendência do Ensino Profissional. *A Escola Técnica*. Santos: Edição do Instituto D. Escolástica Rosa, 1941.

criação de uma escola voltada para a “preparação de artífices qualificados, de capacidade intermediária entre engenheiros e operários comuns”.

Quem vai expressar de maneira mais clara o sentido da qualificação de técnico é Roberto Mange. Segundo ele, existe uma identificação direta entre conhecimento e capacidade de execução e os indivíduos podem ser classificados numa escala crescente de qualificações, que vai desde o trabalhador “anatômico” até o trabalhador “imaginativo”. Nessa escala, os técnicos são aqueles trabalhadores que “executam funções de controle e comando na produção e que cooperam nos estudos de organização e de planejamento”⁶¹, estando situados na parte intermediárias da escala de qualificações, entre o “elemento executor”, isto é, o grupo de operários que reuniam desde o “braço anatômico” até o mestre, e o “o pessoal superior”, que planeja, organiza e administra.

“O técnico deve ser o braço direito do engenheiro, seu ajudante e auxiliar imediato. Pensa e fala como ele, bem que sua cultura seja menos elevada. A formação do técnico se assemelha mais à do engenheiro do que a do operário altamente qualificado e ele não pode, de forma alguma, ser considerado como é ainda bastante comum entre nós, como um mestre de melhor qualidade”⁶².

Mas, não é da formação de técnicos que se ocupará o SENAI. Foram dos cursos de aprendizagem e dos extraordinários que o SENAI se ocupou. Lendo atentamente a Lei

⁶¹Roberto MANGE. A preparação do fator humano para a indústria. in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 6(16) outubro de 1945, p. 66-70.

⁶²Roberto MANGE. *Op cit.* p. 68. É importante notar que é esta definição que se tornará corrente e até oficial – basta ver regulamentação da profissão de técnico:

“A atividade profissional do Técnico Industrial de nível médio efetiva-se no seguinte campo de realizações:

I - conduzir a execução técnica dos trabalhos de sua especialidade;
II - prestar assistência técnica no estudo e desenvolvimento de projetos e pesquisas tecnológicas;
III - orientar e coordenar a execução dos serviços de manutenção de equipamentos e instalações;
IV - dar assistência técnica na compra, venda e utilização de produtos e equipamentos especializados;
V - responsabilizar-se pela elaboração e execução de projetos compatíveis com a respectiva formação profissional”.

Artigo 2º da Lei nº 5.524, de 5 de novembro 1968 (Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico Industrial de nível médio).

Orgânica do Ensino Industrial nota-se que os cursos de aprendizagem foram mencionados mas a sua regulamentação fica fora da mesma. A única garantia era de que as escolas de aprendizagem ficassem fora da organização do Estado. Para cuidar delas foi criada uma agência própria: o SENAI. Este, dotado de financiamento garantido através de imposto cobrado sobre a folha de pagamento das indústrias, era vinculado à Confederação Nacional da Indústria (CNI), podendo se estruturar livremente e, principalmente, ser um instrumento de intervenção direta da grande indústria na sociedade de maneira a “universalizar uma razão particular”.

O argumento do aumento da demanda de operários qualificados, considerado como fator determinante para a criação do SENAI, deve ser verificado comparando-se o contexto da indústria naquele momento e as ações do SENAI no início de seu funcionamento. Em São Paulo, o maior parque industrial do país, estavam instaladas 30 mil fábricas quando da criação do SENAI. Essas fábricas empregavam cerca 450 mil operários⁶³. Entretanto, segundo Roberto Mange, que foi o primeiro diretor do SENAI em São Paulo, “nem toda essa população operária necessita de formação profissional completa; apenas operários ‘qualificados’ deverão recebê-la”. O próprio Mange define o que são “operários qualificados”:

“Operário, operário qualificado. Mais do que mera adjetivação, a distinção de posto e funções no processo produtivo apontava para uma distinção social, onde o fator de diferenciação era a qualificação técnica. Assim, “operário qualificado” é aquele que exerce funções qualificadas, isto é, requer uma formação metódica e sistemática, aliando conhecimentos técnicos a uma cultura geral mais desenvolvidas. É a união do trabalho com a cultura técnica”⁶⁴

Este operário qualificado destacaria-se em relação ao operário não qualificado.

“Por sua vez, o “operário não qualificado é aquele que não precisa de uma formação profissional metódica. Pode ser um simples operário braçal ou um

⁶³SENAI, *De homens e máquinas: Roberto Mange e a formação profissional*. 1991, p 130.

⁶⁴SENAI, *op cit*, p. 131 (os grifos são nossos).

manipulador. O manipulador é um operário que executa operações em geral simples e repetidas. Sua função *não exige formação profissional*, mas um simples *adestramento*. Assim, o operário que, tomando uma chapa de ferro, transforma-a em bacia com um simples movimento do pedal da máquina própria, é um manipulador. Num conceito psicológico do problema – prossegue Mange – podemos chamar o operário braçal de *braço anatómico*; o manipulador de *braço atento* e qualificado de *braço pensante*. A cúpula da gradação anterior é constituída pelo mestre, que seria o *braço pensante e dirigente*⁶⁵.

Essa diferenciação, fundamentada na organização racional taylorista do trabalho, traduzia-se, em números, que eram apresentados por Roberto Mange da seguinte maneira: 15% do total deveriam ser operários qualificados; 5% deveriam ser mestres e encarregados e 80% de operários não qualificados, isto é, que não precisariam de formação profissional metódica. Assim, em uma fábrica que adotasse a divisão do trabalho segundo os princípios da racionalização taylorista empregaria, em sua grande maioria, operários não qualificados.

Em 1946, foi promulgado um decreto que impunha às indústrias manter, no mínimo, 5% de seus operários em cursos de aprendizagem. A necessidade desse dispositivo legal mostra, em primeiro lugar, como a tal demanda por mão-de-obra qualificada, se existiu, era localizada em algum setor específico e não pode ser generalizada para todo o conjunto da força de trabalho. Em segundo, apresenta indícios de uma falta de unanimidade entre os industriais com relação ao SENAI. A respeito disso, uma publicação do próprio SENAI nos parece esclarecedora:

“Aliás, embora a criação do SENAI tenha sido fruto, em grande parte, de uma articulação de alguns industriais com o governo, muitos eram aqueles que pareciam não entender os propósitos da instituição”⁶⁶.

Diante disso, pode-se colocar em dúvida a afirmação de que o SENAI foi criado em decorrência da demanda de mão-de-obra qualificada para a indústria e ao mesmo

⁶⁵SENAI, op. cit, p. 131.

⁶⁶SENAI, op cit, p. 138.

tempo era um meio de impedir a democratização do ensino secundário e superior por meio de um desvio da trajetória escolar para um sistema de ensino paralelo⁶⁷. A restrição não estava na escola de ensino secundário, mas no próprio acesso ao ensino primário. A divisão de trabalho nas indústrias, adotados os princípios da administração científica do trabalho, tornava restrita a demanda por operários qualificados.

Ao mesmo tempo, acreditar que o SENAI aparece como um simples ato do governo desconsidera a participação da grande indústria que se mobiliza para criar um sistema de ensino profissional que permita, no âmbito do Estado, mas sem a interferência deste, impor uma razão que lhe é favorável. Em 1939, a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) protestava contra o decreto 1238 que obrigava as indústrias com mais de 500 operários a manterem cursos de aperfeiçoamento profissional. Num relatório de Roberto Simonsen (presidente da entidade) está registrado:

“(...) a FIESP considerava o decreto 1238 injusto, por diferenciar os trabalhadores das indústrias com mais de 500 empregados, e, ao mesmo tempo, impraticável, uma vez que havia indústrias grandes que necessitavam de pouca quantidade de artífices, e indústrias pequenas que necessitavam deles em grande quantidade”⁶⁸.

Pode-se inferir, daí, que a grande indústria não queria assumir sozinha o encargo da formação da mão-de-obra. Ao mesmo tempo, observa-se que não era real a necessidade urgente de mão-de-obra qualificada – a grande indústria, mecanizada, estava adotando o sistema taylorista e não tinha interesse na formação de operários qualificados, diferentemente das pequenas indústrias cujo funcionamento necessitava da destreza, conhecimento e habilidade desse tipo de operário.

No mesmo relatório, Simonsen cobra do Estado: alfabetização, seleção profissional (através de cursos pré-vocacionais) e aulas de moral e civismo. Sem a alfabetização seria impossível ensinar qualquer ofício; moral e civismo “preparariam” o

⁶⁷Otaiza ROMANELLI. *História da educação no Brasil*. 1980 p. 166.

⁶⁸SENAI, op. cit., p. 119.

“caráter obreiro”, levando o operário a “cultivar o estímulo e o desejo de progredir, fazendo com que o operário veja no patrão e na fábrica, não um adversário e um lugar de constrangimento, mas um aliado e um estabelecimento a que deve prender o seu destino e dedicar seus esforços”.

Diferentemente, Mange queria cursos organizados pela própria indústria. Não descartaria a cooperação do Estado com “quota igual à da indústria”⁶⁹.

Na proposta da comissão formada para estudar o assunto e que acaba propondo o SENAI: formar rapidamente um profissional especializado “numa subdivisão” da classe. A formação completa seria encargo das escolas oficiais. A solução se adapta aos interesses da grande indústria, além disso, tem um custo menor. A formação mais dispendiosa fica para o Estado

“Esforçando-se para apresentar com o máximo de clareza as suas idéias, a comissão acrescentava que ‘(...) eficiência, flexibilidade, economia, rapidez seriam as normas essenciais que norteariam esses cursos. Exemplifiquemos sua atuação: um ajustador mecânico necessitará quatro anos para um curso completo. O SENAFI [Serviço Nacional de Seleção, Aperfeiçoamento e Formação dos Industriários, designação inicial que aparecia nas propostas da comissão que estudou a criação do SENAI] preparará somente ajustadores mecânicos especializados, numa subdivisão dessa classe. Esse curso parcial não terá a duração de mais de dois anos. O ajustador completo só será preparado nas escolas oficiais”⁷⁰.

Vê-se, dessa maneira como foi se estruturando um sistema de formação de mão-de-obra para a indústria no Brasil. Percebe-se que a estruturação se deu paralelamente à introdução das idéias de racionalização próprias do taylorismo. Assim, a grande parcela do operariado, que Roberto Mange chamava de “braço anatômico”, isto é os indivíduos aos quais estavam destinados os trabalhos repetitivos, e dos quais só se esperava a execução cadenciada de gestos pré-determinados, nem sequer recebia formação sistemática, apenas algum treinamento no próprio local de trabalho. Deve-se considerar,

⁶⁹SENAI, op. cit, p. 120.

⁷⁰SENAI, op cit, p. 123.

também, que grande parte desse contingente sequer receberá educação primária formal.

Um segundo grupo, bem menor, será composto por operários que receberam instrução profissional e que, mais uma vez nas palavras de Mange, formavam a “elite do operariado”. Para este grupo se dirigirá, especialmente, a atenção do SENAI através dos seus cursos de aprendizagem industrial. Podemos mesmo dizer que é nesse grupo que estarão os operários qualificados: torneiros, fresadores, ajustadores, ferramenteiros, mecânicos de manutenção, soldadores e os diversos mestres e contramestres da indústria em geral.

Um terceiro grupo será formado pelos técnicos industriais. Esses, formados em escolas secundárias, vão se distinguir do operariado em geral. Na escola, a formação destes estará mais próxima do engenheiro; na fábrica, estarão mais próximos da gerência. São eles os responsáveis pelo cumprimento das diversas tarefas relacionadas ao planejamento e ao controle da execução do trabalho dos operários das fábricas.

Os técnicos representam, assim, o quadro intermediário dentro da fábrica. Pode-se ver aqui que a qualificação é, como mostra Pierre Naville⁷¹, uma construção social e, portanto, de valores sociais, neste sentido é significativa a fala de Roberto Mange, citada acima: “o técnico deve ser o braço direito do engenheiro (...) pensa e fala como ele, bem que sua cultura seja menos elevada”.

Também é importante aqui, ainda lembrando Naville, a qualificação associada ao tempo de aprendizagem, tanto no que diz respeito ao caso dos técnicos quanto à própria definição dada por Mange para operário qualificado e operário não qualificado. Outro aspecto, que também salienta esse autor, está relacionado ao custo dessa qualificação. Percebe-se que um dos aspectos centrais no processo de criação do SENAI é o seu financiamento. Além disso, no que diz respeito à formação dos técnicos, cujo custo é maior, a responsabilidade será do Estado, seja diretamente nas Escolas Técnicas oficiais, seja indiretamente através da regulamentação, inspeção e supervisão das Escolas Técnicas

⁷¹Pierre NAVILLE. *Essai sur la qualification du travail*. Paris: Librairie Marcel Rivière et Cie, 1956. O texto utilizado é uma tradução parcial de Gisela Lobo B.P. Tartuce, com revisão técnica de Maria Inês Rosa.

particulares.

Finalmente, a própria administração ou gerência composta por indivíduos com formação de nível superior. Mais uma vez, o papel do Estado na formação desse grupo é central, tanto atuando diretamente quanto indiretamente, como no caso das Escolas Técnicas.

O sistema está, assim, hierarquicamente estratificado de uma forma racional, de acordo com os princípios da gerência “científica” do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consolidação do ensino para a formação profissional escolarizado se dá pela afirmação deste como alternativa de maior eficiência em relação ao aprendizado no trabalho. O modo de funcionar da fábrica racionalizada passa a ser o referencial para o encaminhamento da educação profissional. Assim, o ensino profissional passa a ser uma marca de modernidade diante do tradicional sistema de aprendizagem no trabalho, agora identificado com o antigo sistema de formação da corporação de ofício.

Em um livro da reconhecida *Biblioteca de Educação*, organizada por Lourenço Filho, publicado em 1929, Coryntho da Fonseca, diretor da Escola Profissional Souza Aguiar, do Rio de Janeiro, procura mostrar a inconveniência da aprendizagem no trabalho e, assim, atribuir superioridade ao ensino profissional¹.

“É o conceito medieval de ensino profissional, contemporâneo da época dos contratos de aprendizagem. Mas esse conceito não pode subsistir, depois dos

¹No prefácio do livro citado, Lourenço Filho registra que Coryntho da Fonseca, quando foi diretor da escola profissional Souza Aguiar no Rio de Janeiro, desenvolveu um estudo para tornar metódico o ensino profissional

“(…) Para lograr esse desiderato, estudou-os sob o ponto de vista didático, conseguindo reduzi-los as séries graduadas de forma de operações tipo, esforço de que é de que resultaram, em 1913, os quadros de ensino de tomearia em madeira, envernização, empalhação e vários folhetos visando a didatização do aprendizado. Verificando a necessidade de um ensino para o preparo das ferramentas e da matéria prima, criou em 1913, o ensino de tecnologia, consagrada ainda recentemente na reforma Fernando de Azevedo. E prosseguindo em seus trabalhos, chegou à fórmula mais avançada de ensino profissional, partido do princípio de que o Estado não deve, na fase de educação elementar, formar cidadãos para determinadas classes sociais, mas, ao contrário, propiciar-lhes formação fundamental capaz de garantir a mais ampla liberdade de iniciativa e econômicas. É a tese oposta à da especialização restritas compreendida por muitos como essência do ensino profissional” (Manoel B. LOURENÇO Filho, Prefácio. in Coryntho da FONSECA. *A escola ativa e os trabalhos manuais*. São Paulo: Melhoramentos, 1929, p. 8).

Além disso, para Lourenço Filho a fórmula avançada de ensino profissional era aplicação do princípio proposto por Durkheim, ou seja, escola primária homogeneizadora, seguida de escola profissional diferenciadora.

progressos da indústria, sobretudo no campo da mecanização. Operações feitas manualmente, tornando indispensáveis anos e anos de aprendizagem pelo processo empírico da adaptação imitativa, passaram a ser executados por máquinas, com muito mais rapidez do que pelos esforço do trabalho manual”².

O autor citado vale-se, então, do conceito de trabalho como execução de movimentos. Assim, o trabalho humano, tomado como uma seqüência de movimentos simples, que poderia ser aprendido por meio de “adaptação imitativa”, com a mecanização, desapareceria em razão de que as máquinas seriam muito mais rápidas nessa execução de movimentos. Seria, esse trabalho, então, substituído, com vantagens, pelas máquinas.

Nesse ponto, a escola profissional, empregando uma metodologia racional, fundada no aprendizado através de série metódica substituiria o aprendizado no trabalho. E, não apenas isso, a escola, com um sistema organizado e padronizado de ensino, substituiria *com vantagens* o aprendizado chamado *imitativo*. O novo trabalhador, escolarizado teria uma vantagem sobre o antigo operário, pois agora, detinha o conhecimento formal, adquirido na escola e as habilidades exercitadas nas séries metódicas.

“O operário precisou, assim, de se *transformar num técnico*. (...) Foi essa uma das importantes revoluções realizadas no mundo econômico e industrial.

Ela devia interessar, como interessou, no terreno educativo com efeito, até então, o que se poderia chamar de ensino profissional, era feito ao sabor do trabalho das oficinas, sem uma ordem de seriação. Os contratos de aprendizagem, embora deixassem ao cuidado dos mestres o adestramento dos aprendizes num determinado ofício não lhes conferiam, nem isso era possível, qualidades de professor. O aprendiz entrava com uma espécie de servente, começando pelas tarefas mínimas, até ir pouco a pouco, lentamente, numa lentidão que se estendia por anos a fio, conhecendo as várias operações do seu ofício. Essa conquista, em geral, era mais um produto do esforço espontâneo do aprendiz, do que mesmo de qualquer processo didático do mestre, incapaz de tê-lo, por si, e ao mesmo tempo impedido disso, pelas contas que tinha de dar das

²Coryntho da FONSECA. *A escola ativa e os trabalhos manuais*. São Paulo: Melhoramentos, 1929, p. 86.

encomendas recebidas”³.

Atribui-se, assim, valor ao processo de ensino e, portanto, à eficiência que dele decorre e não ao trabalho do aprendiz.

“O operário precisou, assim, de se transformar num técnico”. A formação geral ganha estatuto de estudo de tecnologia. Supõe-se que o antigo artífice não conhecia a máquina e o processo de produção. Verifica-se que, enquanto o trabalho tem o seu conteúdo reduzido, ocorre um aparente aumento do conhecimento do egresso do ensino profissional. Todavia, vai se configurando o estabelecimento de uma organização do sistema de ensino e juntamente o de níveis no ensino profissional que, de um lado, fixa níveis segundo o que se dá na educação geral e, de outro, se molda de acordo com a divisão do trabalho na fábrica organizada nos moldes tayloristas, fazendo surgir funções que compõem o chamado quadro intermediário.

Mas é importante destacar que a oposição entre o sistema de aprendizagem antigo, da corporação, e o ensino profissional, se dá enquanto passagem de uma formação tradicional para uma formação moderna, sendo esta última explicitada, pelos seus defensores, na (re)afirmação da metodologia desse ensino, graduação dos exercícios executados separadamente ao aprendizado no trabalho. Através deste se coloca uma única via de acesso aos conhecimentos, que permite a sua hierarquização em torno de cargos de direção, dirigentes e executores, os que se *formam* para pensar e os que se *formam* para executar. E entre estes, os que plenamente não se formam, não tem a escolarização profíssiional/teórica.

“(…) O cabalismo dos segredos da grande instituição teve como primeira origem modesta os ‘segredos do ofício’ das corporações de operários da Idade Média. Foi preciso, pois, que se submetessem as operações de cada ofício a um regime de seriação didática, único caminho pelo qual a aprendizagem de ofícios pode chegar a ser, realmente, ensino de ofícios no sentido pedagógico que esta

³Coryntho da FONSECA. *A escola ativa e os trabalhos manuais*. São Paulo: Melhoramentos, 1929, p. 87.

expressão não pode deixar de ter”⁴.

E, então, conclui:

“Antes de prosseguir, detenhamo-nos um momento para verificar que o nosso conceito médio do ensino profissional ainda o compreende um pouco como aquele mestre longínquo cioso de seus segredos de ofício e aquele apagado aprendiz, esforçando-se em descobri-los e assenhorar-se deles, dentro de uma oficina medieval em trabalho ativo para satisfazer as encomendas. Daí, muito naturalmente o que ainda muito pensamos sobre o que seja o ensino profissional, considerado como preparo para engrossar aquele grupo de que nos fala Ruskin, de homens que estejam sempre trabalhando, enquanto que outros devem sempre estar pensando, isto é, a humanidade dividida em duas partes formidavelmente desiguais: a que se incumbe das tarefas mentais e a que tem a seu cargo as tarefas materiais”⁵.

O autor procura, assim, distinguir o ensino profissional do aprendizado no trabalho. O senso comum teria, segundo o autor citado, tomado-os como sendo sinônimos. Entretanto, a diferença estaria no processo de escolarização presente no ensino profissional. Este, por sua vez, teria transformado positivamente a formação do trabalhador operário – agora, nas palavras de Coryntho Fonseca, um técnico⁶.

⁴Coryntho da FONSECA. *A escola ativa e os trabalhos manuais*. São Paulo: Melhoramentos, 1929, p. 88.

⁵Coryntho da FONSECA. *A escola ativa e os trabalhos manuais*. São Paulo: Melhoramentos, 1929, p. 88-89.

⁶Tomar a instituição do ensino profissional escolarizado como sendo um fator de desenvolvimento tecnológico é o argumento apresentado por Ruy Gama. Segundo este último, o que ele chama de ensino técnico surgiu a partir do fim das corporações de ofício e teria fomentado a difusão dos saberes sobre os ofícios, das técnicas, enfim da tecnologia.

“Parece-me evidenciada, em seus aspectos essenciais, a vinculação do ensino técnico escolarizado com a superação do sistema corporativo medieval. *A escola se propõe substituir a oficina*. A escola profissional gratuita ocupando o espaço deixado pelo aprendizado nas oficinas, pago em dinheiro ou em tempo de ‘servidão’ do aprendiz. *É a partir dessa escolarização que se abrem os caminhos para o desenvolvimento das técnicas em nível mais alto que o da tradição empírica e da transmissão pessoal direta do saber fazer*. É a partir daí que se pode falar, com propriedade, em tecnologia. Ela começa a se configurar um saber organizado e socializado aliando a prática das artes antigas com os métodos da ciência moderna; corresponde a um certo nível de

A Escola Profissional Masculina de Rio Claro, saudada, na sua inauguração, em 1920, como “*uma forja do futuro*”, tinha os elementos que caracterizavam uma escola de artes e ofícios, num tempo em que a tendência era a escola técnico-profissional.

O sistema de ensino integral, voltado para a formação do artífice, não tinha a eficiência apresentada pelo ensino racionalizado e fincado na execução da série metódica. Sua estrutura curricular, por outro lado, não permitia que se constituísse numa escola de nível técnico.

A primeira geração de mestres formou a segunda e estes mantiveram vivo o ideal de formação de artífices.

Paralelamente, uma nova agência de formação profissional foi instalada na cidade de Rio Claro e atraiu para si o interesse dos possíveis alunos da escola. Em 1934, foi criado o Centro de Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional. Uma das unidades veio a ser instalada, logo no ano seguinte, na cidade. As aulas das disciplinas de formação geral eram dadas na Escola Profissional, mas a formação profissional, especialmente as aulas de desenho, tecnologia e aprendizado profissional eram ministradas em um espaço reservado dentro da oficina da Companhia Paulista de Estradas de Ferro.

O curso ferroviário, como era conhecido, representava uma oportunidade de ingresso como operário nas oficinas da Companhia Paulista. Isso provocava evasão do curso da Escola Profissional dos alunos que completavam 14 anos, idade em que vários deles transferiam-se para o curso ferroviário. O curso ferroviário, posteriormente, foi incorporado à estrutura do SENAI.

A Escola Profissional de Rio Claro, em 1942, passou a ser Escola Industrial de Rio Claro. Continuou a ter a mesma estrutura, não sendo nem uma escola de aprendizagem industrial, nos moldes das que vieram a ser as escolas do SENAI, nem uma escola técnica.

A constituição de um sistema de educação profissional em São Paulo, a partir do

desenvolvimento das de forças produtivas e a novas relações de produção, em formações sócio-econômicas determinadas” (Ruy GAMA. *A tecnologia e o trabalho na história*. p. 166 – os grifos são nossos).

Código de Educação do Estado de São Paulo, ocorreu de forma que as antigas escolas profissionais do interior preservassem-se enquanto escolas de artes e ofícios. Apesar da orientação no sentido da racionalização, especialmente no nível metodológico, com a inclusão de sistemas de avaliação padronizados e de uma rotina de seleção profissional através nos cursos vocacionais, essas escolas continuaram a funcionar como nos primórdios do ensino profissional paulista. Ou seja, mantiveram o sistema de ensino integral, voltado para a formação completa do artífice.

Abriam, por um lado, espaço, nos currículos, para a introdução de disciplinas de formação geral. Por outro lado, os conteúdos de desenho técnico e tecnologia, continuaram limitados. O primeiro, mantido como desenho mais de cunho artístico e ainda distante do instrumento de prescrição do trabalho na oficina. Quanto ao conteúdo de tecnologia, não avançou além daquilo que era praticado na oficina. De certa forma, houve uma formalização de um conteúdo que já era tratado nas aulas das oficinas. Nesse sentido, a ciência não chegou às aulas das escolas profissionais.

É significativo verificar que o currículo das escolas profissionais de São Paulo não incluía o ensino de física ou de química. Com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, essas escolas mantiveram-se como escolas industriais, hierarquicamente, ainda num nível inferior ao das escolas técnicas, ou seja, eram escolas do primeiro nível do ensino profissional, enquanto que as escolas técnicas eram estabelecimentos de segundo nível. Com o currículo de formação geral limitado, a escolarização também foi mantida limitada. Mantiveram-se, assim, numa transição inacabada entre escola de artes e ofícios e escola técnico-profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFIA

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves.. *Instrução pública no Estado de São Paulo: a reforma de 1920*. São Paulo: USP: Publicações da Faculdade de Educação, s.d.

AZEVEDO, Fernando de. *Sociologia educacional: introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e suas relações com os outros fenômenos sociais*. 6º edição. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

AZEVEDO, Fernando de. *A educação na encruzilhada*. São Paulo: Melhoramentos, s.d.

BENNETT, Charles Alpheus. *History of manual and industrial education 1870 to 1917*. Peoria: Chas. A. Bennet Co., 1937.

BRYAN, Newton A. Paciulli. *Educação, trabalho e tecnologia*. Tese de doutoramento. Educação. Unicamp, 1992.

BRYAN, Newton A. Paciulli. *Educação e processo de trabalho: contribuição ao estudo da formação da força de trabalho no Brasil*. Dissertação de mestrado. Educação. Unicamp, 1983.

BUFFA, Ester & NOSELLA, Paolo. *Schola Mater a antiga Escola Normal: São Carlos, 1911 – 1933*. São Carlos: (mimeografado), 1994.

BUFFA, Ester & NOSELLA, Paolo. *A Escola Profissional de São Carlos*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

CALDAS AULETE. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Delta, 1980.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 1989

CHILVERS, Ian. *Dicionário Oxford de Arte*. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p 30-31.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino de ofícios manufatureiros em arsenais, asilos e liceus. *Forum educacional*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 3(3):3-47, julho/setembro 1979.

DAVIDS. Neusa Costa. *Poder local: aparência e realidade*. Tese de doutoramento. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Rio Claro, 1968.

DEAN, Waren. *Rio Claro: um sistema brasileiro de grande lavoura 1820-1920*. Tradução Waldívia Marchiori Portinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

DIDEROT, D. & D'ALEMBERT. *Enciclopédia ou dicionário raciocinado das ciências, das artes e dos ofícios: Discurso preliminar e outros textos*. Edição bilingüe. Tradução Fúlvia Maria L. Moretto. São Paulo: Editora da Unesp, 1989.

DÓRIA, Antônio de Sampaio. *Recenseamento escolar*. São Paulo: Estado de São Paulo, 1920.

DURKHEIM, Emile. *Educação e sociologia*. 2ª edição. Tradução de Manoel B. Lourenço Filho. São Paulo: Companhia Melhoramentos, s.d.

DURKHEIM, Emile. *A evolução pedagógica*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DURKHEIM, Emile. *Sociologia, educação e moral*. Tradução de Evaristo Santos. Porto: Rés, 1984.

ÉSQUILO, *Prometeu acorrentado*. Tradução Mário Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei 8069, de 13/07/1990: Constituição e legislação relacionada. São Paulo: Cortez, 1991

FARIA, Eduardo de. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Constitucional de J. Villeneuv, 1859, 2 volumes.

FERRAZ, José Romeu. *Álbum histórico de Rio Claro*. s.e, s.d.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERRO, Sérgio. *O canteiro e o desenho*. 2ª edição. São Paulo: Projeto Editores Associados, 1982.

FONSECA, Celso Suckow da . *História do ensino industrial no Brasil*. 2 volumes. Rio de Janeiro: Gráfica da Escola Técnica Nacional, 1961.

FONSECA, Coryntho da. *A escola ativa e os trabalhos manuais*. São Paulo: Melhoramentos, 1929.

GAMA, Ruy. *A tecnologia e o trabalho na história*. São Paulo: Nobel : EDUSP, 1987.

GITAHY, Maria Lúcia Caira. Qualificação e urbanização em São Paulo: a experiência do Liceu de Artes e Ofícios (1873-1934), in RIBEIRO, Maria Alice Rosa (org). *Trabalhadores urbanos e o ensino profissional*. 2ª edição. Campinas: Editora da Unicamp, 1986.

GODOY, Basilides. Escola Profissional de Sorocaba. *IDORT*, fevereiro de 1934, ano III, nº 26, p. 43-45.

GONZAGA, Aprígio. *O sløjd*. São Paulo: Casa Duprat, 1916.

GORDINHO, Margarida Cintra (org). *Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo: missão excelência*. São Paulo: Marca D'Água, 2000.

GRAVES, Robert. *Os mitos gregos*. Tradução Fernanda Branco. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

HARDMAN, Francisco Foot. *Trem fantasma: a modernidade na selva*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LEMME, Paschoal. *Mémórias*. volume 3. São Paulo: Cortez. Brasília: INEP, 1988,

LOURENÇO Filho, Manoel B. *Introdução ao estudo da escola nova*. 6ª edição. São Paulo: Melhoramentos, 1948.

LÉON, Antoine. *Histoire de l'éducation technique*. Paris: PUF, 1961.

LUDERITZ, João. Passado e presente de nosso ensino industrial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Volume IV, nº 11, maio de 1945.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação pública*. Tradução Luis Damasco Penna, J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

MANGE, Roberto. Ensino profissional racional no curso de ferroviários da Escola Profissional de Sorocaba e Estrada de Ferro Sorocabana. *IDORT*. ano 1, nº 1, janeiro de 1932.

MANGE, Roberto. Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional. *IDORT*. Maio de 1934, ano III, nº 29, p. 113-116.

MANGE, Roberto. O Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional. *IDORT*. Setembro 1934, ano III, nº 33, p. 197-199.

MANGE, Roberto. A preparação do fator humano para a indústria. in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 6(16) outubro de 1945, p. 66-70.

MARX, Karl. *O capital*. 8ª edição. Tradução Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: Difel, 1982.

MAURO, José Eduardo Marques (coordenador). *S/A Central Elétrica de Rio Claro* (Fascículos da História da Energia Elétrica em São Paulo, nº 1). São Paulo: CESP/IEB USP, 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 16/99. Brasília, 1999.

MIRADOR INTERNACIONAL. *Dicionário brasileiro da língua portuguesa*. (2 volumes). São Paulo: Enciclopédia Britânica: Melhoramentos, 1975.

MONROE, Paul. *História da educação*. 9ª edição. Tradução Idel Becker. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. *A socialização da força de trabalho: Instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo - 1873 a 1934*. Tese de doutoramento. Universidade de São Paulo, 1990.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU: EDUSP, 1974.

NAVILLE, Pierre, *Essai sur la qualification du travail*. Paris: Librairie Marcel Rivière et Cie, 1956. O texto utilizado é uma tradução parcial de Gisela Lobo B.P. Tartuce, com revisão técnica de Maria Inês Rosa

PASSALACQUA, Camillo. *Pedagogia e metodologia*. São Paulo: Typographia Jorge Seckler & Comp., 1887.

PETITAT, André. *Produção da escola / produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Tradução Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIÉRON, Henry. *Psicologia experimental*. São Paulo: Cia Melhoramentos, 1927.

RIBEIRO, Maria Alice Rosa (org). *Trabalhadores urbanos e o ensino profissional*. 2ª edição. Campinas: Editora da Unicamp, 1986.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1987.

ROSA, Maria Inês. *Trabalho, subjetividade e poder*. São Paulo: EDUSP: Letras & Letras, 1994.

SAMPAIO, Silvia Selingardi. A industrialização de Rio Claro: Contribuição ao estudo da desconcentração espacial da indústria no Estado de São Paulo. *Geografia*, 12 (24): 1-60, Out. 1987.

SCHWARTZ, Yves. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. *Espaces de travail, espaces de parole*. Publications de l'Université de Rouen, collection Dyalang, 1999 (Tradução: Alain P. François; revisão técnica: Maria Inês Rosa).

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e o uso de si. *Proposições*. Faculdade de Educação/Unicamp, vol. 1 nº 5 (32), jan. 2000, p. 38-54.

SENAI. *De homens e máquinas: Roberto Mange e a formação profissional*. São Paulo: SENAI, 1991,

SILVA, Antônio de Moraes. *Grande dicionário da língua portuguesa*. 10 ° edição. Lisboa: Editorial Confluência, 1950.

SILVA, Benedicto. *Taylor e Fayol*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1974.

SOARES, Manoel de Jesus A. As Escolas de Aprendizizes Artífices e suas fontes inspiradoras. *Forum Educacional*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 5(4):66-77, outubro/dezembro 1981.

TAYLOR, Frederick Winslow. *Princípios de administração científica*. 7ª edição (tradução de Arlindo Vieira Ramos). São Paulo: Atlas, 1970.

TEIXEIRA, Anísio S. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1936.

TENCA, Álvaro. *Razão e vontade política*. Unicamp/IFCH/Dissertação de mestrado em história, 1987

TURAZZI, Maria Inez. *A euforia do progresso e a imposição da ordem*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1989.

WALTHER, Leon. *Tecno-psicologia do trabalho industrial*. Tradução Lourenço Filho. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1929.

WEIL, Simone. *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. Tradução Therezinha G. G. Langlada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

RELAÇÃO DAS FONTES CONSULTADAS

Publicações

CÂMARA DOS DEPUTADOS DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Annaes da sessão ordinária de 1918*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. Serviço de Documentação. *As bases de organização e de regime do ensino industrial no Brasil*. Folheto nº 12. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. *O ensino profissional na Alemanha*. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Ministério da Educação, 1939.

PÉREZ, Filemón. *Álbum ilustrado da Companhia Paulista de Estradas de Ferro*. (Publicado no cinquentenário da sua fundação), 1918.

SÃO PAULO, Diretoria da Instrução Pública. *Anuário do ensino do Estado de São Paulo*. São Paulo: Tipografia Siqueira, 1913.

SÃO PAULO, Diretoria da Instrução Pública. *Anuário do ensino do Estado de São Paulo*. São Paulo: Tipografia Siqueira, 1914.

SÃO PAULO, Diretoria da Instrução Pública. *Anuário do ensino do Estado de São Paulo*. São Paulo: Tipografia Siqueira, 1918.

SÃO PAULO, Diretoria da Instrução Pública. *Anuário do ensino do Estado de São Paulo*. São Paulo: Tipografia Siqueira, 1923.

SÃO PAULO, Diretoria da Instrução Pública. *Anuário do ensino do Estado de São Paulo*. São Paulo: Tipografia Siqueira, 1920-1921.

SÃO PAULO. *Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, 1919.

SÃO PAULO. *Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, 1925.

SÃO PAULO. *Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, 1926.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA. Superintendência da Educação Profissional e Doméstica. *Legislação*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1936

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA. Superintendência da Educação Profissional e Doméstica. *Relatório 1936*. São Paulo: s.e., 1937

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA. Superintendência do Ensino Profissional. *São Paulo e a Educação Técnico-Profissional*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1939.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA. Superintendência do Ensino Profissional. *O ensino profissional no Brasil*. Santos: Instituto D. Escolástica Rosa, s.d.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA. Superintendência da Educação Profissional e Doméstica. *O ensino técnico-profissional e doméstico em São Paulo*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1935.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA. Superintendência da Educação Profissional e Doméstica. *Contribuição ao Congresso Regional de Ensino da Bahia: exposição sintética do Ensino Profissional e Doméstico em São Paulo*. São Paulo: Imprensa Oficial, 1934.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA. Superintendência do Ensino Profissional. *Realizações do ensino profissional em São Paulo (1930-1940)*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1940.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA. Superintendência do Ensino Profissional. *A Escola Técnica*. Santos: Instituto D. Escolástica Rosa, 1941.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA. Superintendência do Ensino Profissional. *A racionalização do ensino técnico profissional no Estado de São Paulo*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1939.

Jornais

O Alpha, 23 de dezembro de 1913.

O Alpha, 25 de dezembro de 1913.

O Alpha, 18 de fevereiro de 1914.

O Alpha, 8 de março de 1914.

O Alpha, 13 de março de 1914.

O Alpha, 25 de abril de 1914.

O Alpha, 20 de maio de 1914.

O Alpha, 4 de dezembro de 1914.

O Alpha, 28 de janeiro de 1915.

O Alpha, 4 janeiro de 1916.

O Alpha, 3 de maio de 1916.

O Alpha, 13 de março de 1914.

O Alpha, 2 de março de 1920.

O Alpha, 16 de agosto de 1920.

O Alpha, 13 de setembro de 1920.

O Alpha, 16 de agosto de 1921.

O Alpha, 26 de novembro de 1921.

O Alpha, 25 de novembro de 1922.

O Alpha, 16 de janeiro de 1923.

Documentos

ATAS DA CÂMARA MUNICIPAL DE RIO CLARO. Sessão Ordinária de 16 de março de 1914 – Livro Ata nº 28.

CARTÓRIO MACHA. *Certidão: Autos de inventário dos bens deixados pelo finado Dr. Egon Von Frankenberg; Auto de arrematação.*

ESCOLA PROFISSIONAL MASCULINA DE RIO CLARO. *Livro de Termos de Visitas.*

ESCOLA PROFISSIONAL MASCULINA DE RIO CLARO. *Relatório de trabalhos de 1920.*

ESCOLA PROFISSIONAL MASCULINA DE RIO CLARO. *Relatório de trabalhos de 1921.*

ESCOLA PROFISSIONAL MASCULINA DE RIO CLARO. *Relatório de atividades de 1932.*

ESCOLA INDUSTRIAL PROFESSOR APRÍGIO GONZAGA. *Cópia da certidão expedida pelo Cartório de Registro Geral de Imóveis e anexos.*

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO. *Cópia da ficha de exercício de Armando Bayeux da Silva.*

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO. *Cópia da ficha de exercício de Aprígio Gonzaga.*

SEGUNDO SERVIÇO NOTARIAL DE RIO CLARO. *Certidão: Escripura de transferência do imóvel que à Câmara Municipal de Rio Claro passa José R. de Almeida Santos Filho.*

Outros

ESCOLA INDUSTRIAL DE RIO CLARO, Grêmio “Horácio Silveira”, Departamento Esportivo. *Álbum para recortes.*