

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM HISTÓRIA

MAURO ALVES PIRES

**Imagens Institucionais da Modernidade: a educação profissional
em Goiás (1910-1964)**

GOIÂNIA
AGOSTO, 2014

MAURO ALVES PIRES

**Imagens Institucionais da Modernidade: a educação profissional
em Goiás (1910-1964)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em História, da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em História, na linha de pesquisa de Fronteiras, Interculturalidades e Ensino de História, sob a orientação da Profa. Dra. Heloisa Selma Fernandes Capel.

GOIÂNIA
AGOSTO, 2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

GPT/BC/UFG

P667i Pires, Mauro Alves.
Imagens institucionais da modernidade: a educação profissional em Goiás (1910-1964) [manuscrito] : / Mauro Alves Pires. - 2014.
xv, 152 f. : il., figs.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Heloisa Selma Fernandes Capel.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História, 2014.
Bibliografia.
Inclui lista de figuras, abreviaturas e siglas.
Apêndices.
1. Educação profissional – Goiás – 1910-1964 2. Educação profissionalizante – Goiás 3. Ensino profissional - Goiás I. Título.

CDU: 377(817.3)

MAURO ALVES PIRES

**Imagens Institucionais da Modernidade: a educação profissional em Goiás
(1910 – 1964)**

Dissertação defendida pelo Programa de Pós-Graduação em História, nível Mestrado, da Universidade Federal de Goiás, aprovada em 15/08/2014, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Heloisa Selma Fernandes Capel

Orientadora/Universidade Federal de Goiás/Presidente da Banca

Prof. Dr. Itelvides José de Moraes

Universidade Estadual de Goiás

Profa. Dra. Sônia Maria de Magalhães

Universidade Federal de Goiás

DEDICO

À memória de Selma Maria Alves Pires,
grande professora que tão cedo teve que deixar
seus alunos e a todos nós.

AGRADECIMENTOS

Quando realizamos qualquer trabalho acadêmico contraímos “dívidas eternas” e por isso desejamos agradecer aquelas pessoas amigas e gentis que, o tempo todo, ofertaram-nos suas ideias, palavras, gestos, tempos ajudando quando nos escutam e ao fazerem com que escutemos a nós mesmos. Agradeço a todos e todas e em particular:

A professora Heloisa Selma Fernandes Capel pela sua orientação segura e amiga que muito contribuiu para o desenvolvimento do texto e sem a qual não haveria a concretização deste trabalho;

A professora Mônica Veloso Borges que revisou o texto com carinho e competência e foi um incentivo amigo e carinhoso;

A professora Sônia Maria de Magalhães por sua gentil participação na banca examinadora e pelas observações enriquecedoras e pertinentes para a finalização deste texto;

Ao professor Itelvies José de Moraes pela gentil e honrosa participação na banca examinadora deste trabalho;

A Carolina, pelo “abstract”, a Sofia e a Juliana pelo incentivo e mais ainda, por existirem em minha vida;

Aos colegas da Pró-Reitoria de ensino do IFG, especialmente a: professora Gilda, a professora Dulce, a Rayane, a Juliana, ao Leonardo, a Kamila, a Daniela, ao professor Arquimedes, pela amizade de todos que tanto serviu de incentivo;

A Natália de Paula Santos pela gentileza ao abrir os arquivos fotográficos da instituição para as pesquisas que realizamos e ao agradecê-la estendo o agradecimento a todos os colegas do Câmpus Goiânia do IFG;

A Maria de Fátima Silva Cançado, coordenadora da Fundação Educacional da Cidade de Goiás e a todos os servidores da instituição pelo empenho em localizar os documentos referentes a Escola de Aprendizizes Artífices de Goiás conservados nos seus arquivos.

Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos. (Machado de Assis, Conto de Escola)

RESUMO

PIRES, Mauro Alves. **Imagens institucionais da modernidade:** a educação profissional em Goiás (1910-1964). Goiânia, 2014. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Goiás.

Esta pesquisa investiga as imagens instituintes que tornam coesas e legitimam a educação profissional em Goiás na primeira metade do século XX. Tem como foco a constituição do imaginário institucional da modernidade sob a educação profissional pública. Nela, os ideários da modernidade interpretam o passado, planejam o futuro e se legitimam em políticas específicas no campo educacional. O imaginário instituinte produz representações e práticas marcadas pela racionalidade e disciplinarização em corpos e no edifício escolar e são reforçadas por ritos e imagens institucionais. O recorte do espaço temporal da pesquisa vai da criação da Escola de Aprendizes Artífices na cidade de Goiás (1910), analisando o período desde sua transferência durante a mudança da capital para Goiânia até a criação da Escola Técnica Federal de Goiás (1964).

Palavras-chave: Imaginário Instituinte; Ensino Profissional em Goiás; Modernidade.

ABSTRACT

PIRES, Mauro Alves. **Modern institutional images:** the professional education in Goiás (1910-1964). Goiânia, History Master's Dissertation – History Post-Graduation Program, Universidade Federal de Goiás.

This research investigates the images that institute, make cohesive and legitimize the professional education in Goiás on the first half of the twentieth century. It is focused on the establishment of the modern institutional imaginary concerning the public professional education. In it, the past is interpreted, the future is planned and the specific politics of the educational field are legitimized by the modern set of ideas. This imaginary produces representations and practices led by rationality and disciplinary action on bodies and on the educational building and are reinforced by rites and institutional images. The space temporal cut of this research goes from the foundation of the Escola de Aprendizes Artífices in Goiás city (1910), analyzing the period of its transference throughout the change of the capital to Goiânia to the foundation of the Escola Técnica Federal de Goiás (1964).

Key-words: Founding Imaginary; Professional Education in Goiás; Modernity

LISTA DE ABREVIATURAS

E.T.F.G	- Técnica Federal de Goiás
EAAGO	- Escolas de Aprendizizes e Artífices de Goiás
EAAMG	- Escolas de Aprendizizes e Artífices de Minas Gerais
EAA-MT	- Escolas de Aprendizizes e Artífices de Mato Grosso
EAAPB	- Escolas de Aprendizizes e Artífices da Paraíba
EAA s	- Escolas de Aprendizizes e Artífices
IDORT	- Instituto de Organização Racional do Trabalho
IFG	- Instituto Federal de Goiás
IFMT	- Instituto Federal do Mato Grosso
MAIC	- Ministério da Agricultura Indústria e Comércio
MEC	- Ministério da Educação e Cultura

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	- Grupo de alunos da Escola Normal de São Paulo	19
Imagem 2	- Edifício da Escola Normal da Praça, inaugurado em 1894	20
Imagem 3	- Carteira escolar usada em sala de aulas da Escola de Aprendizes Artífices na Cidade de Goiás	49
Imagem 4	- Professores, alunos, diretor e servidores administrativos da primeira turma da Escola de Aprendizes Artífices na Cidade de Goiás	57
Imagem 5	- Professores, alunos, diretor e servidores administrativos da primeira turma da Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba	61
Imagem 6	- Prédio da Escola de Aprendizes Artífices na Cidade de Goiás	62
Imagem 7	- Sala de aulas da Escola de Aprendizes Artífices na Cidade de Goiás	63
Imagem 8	- Sala de aula de Desenho da EAAMG	65
Imagem 9	- Fac. Símile da capa do Relatório endereçado ao Ministério da Indústria e Comércio pelo Diretor da EAAGO em 1923	76
Imagem 10	- Fac. Símile de páginas do Relatório ao Ministério da Indústria e Comércio pelo Diretor da EAAGO em 1923	77
Imagem 11	- Fac. Símile de página do jornal “Cidade de Goyaz”	79
Imagem 12	- Vista da Av. Goiás em Goiânia	102
Imagem 13	- Praça frontal e vista da fachada da principal da Escola Técnica Federal de Goiás	104
Imagem 14	- Praça no pátio da Escola Técnica de Goiânia no batismo cultural da cidade	105
Imagem 15	- Lanchonete no pátio da Escola Técnica de Goiânia no batismo cultural da cidade.....	106
Imagem 16	- Pátio da Escola Técnica de Goiânia no batismo cultural da cidade	106
Imagem 17	- Getúlio Vargas, Pedro Ludovico e Gustavo Capanema na Escola Técnica de Goiânia na Exposição de Goiânia	107
Imagem 18	- Autoridades do estado em visita a Exposição de Goiânia na Escola Técnica de Goiânia	112
Imagem 19	- Casa do diretor e Teatro da Escola Técnica de Goiânia	119
Imagem 20	- Inauguração da Exposição de Goiânia na Escola Técnica de Goiânia ...	121

Imagem 21 - Diretor da ETG discursa na abertura da Exposição de Goiânia e inauguração da Escola Técnica de Goiânia	122
Imagem 22 - Fac. Símile de parte do Relatório do Diretor da EAAGO, em 1923, para o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio	123
Imagem 23 - Portal de entrada da Exposição de Goiânia na Escola Técnica de Goiânia na Exposição de Goiânia	124
Imagem 24 - Autoridades no stand de Goiás na Escola Técnica de Goiânia no batismo cultural da cidade	127
Imagem 25 - Fresadora Eletromecânica na oficina de metalurgia da Escola Técnica de Goiânia	129
Imagem 26 - Fachada do prédio da Escola Técnica Federal de Goiânia	134
Imagem 27 - Vista do prédio da Escola Técnica Federal de Goiânia durante a Exposição de Goiânia	136
Imagem 28 - Oficina de mecânica da Escola Técnica Federal de Goiânia	138
Imagem 29 - Visita à oficina de mecânica da Escola Técnica Federal de Goiânia	138
Imagem 30 - Plaina para madeira na marcenaria Escola Técnica Federal de Goiânia	139
Imagem 31 - Máquinas e caixotes na marcenaria da ETFG	140
Imagem 32 - Máquina de desgrosso para madeira na marcenaria da ETFG	141
Imagem 33 - Professor Gustavo Ritter orienta aluno da Escola Técnica Federal de Goiás	142
Imagem 34 - Visita do governador Otávio Lage de Siqueira à Escola Técnica Federal de Goiás.....	143

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
 CAPÍTULO I	
A ESCOLA DE APRENDIZES E ARTÍFICES DE GOIÁS COMO IMAGEM DA RACIONALIDADE REPUBLICANA	17
1.1 A Invenção da Escola Republicana e o Imaginário da Racionalidade Científica	17
1.1.1 A Desconstrução da Imagem da Instituição Escolar Imperial.....	7
1.1.2 A Nova Racionalidade Presente no Discurso Republicano Sobre a Escola.....	25
1.1.3 Os Grupos Escolares como Lugar e Prática da Educação Republicana.....	41
1.2 A Arquitetura dos Grupos Escolares	43
1.3 Os Grupos Escolares e a Escola de Aprendizes Artífices	54
1.4 O Silêncio Sobre os Menores da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás.....	69
1.4.1 A Escola de Aprendizes Artífices de Goiás no Centro das Disputas Políticas Cidade de Goiás	75
 CAPÍTULO II	
A ESCOLA TÉCNICA COMO IMAGEM DA MODERNIDADE	83
2.1 A Definição de Um Novo Modelo de Ensino Industrial	84
2.2 Disputa do Modelo de Ensino Profissional: Privatismo (sistema s) x Estatismo (escolas técnicas).....	87
2.3 O Discurso de Modernização Do Governo Vargas.....	93
2.4 A Definição do Modelo de Ensino Profissional.....	98
2.5 O Novo Prédio Para o Ensino Industrial Como Parte do Discurso da Modernização ..	102
2.6 Prevalece a Dualidade na Definição de Um Projeto Para o Ensino Profissional	110
2.7 A Modernidade e as Reformas no Campo Educacional Expressas nas Imagens da E.T.F.G.	113
2.8 A Transferência da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás e a Efetivação de Um Novo Modelo de Ensino Profissional	118
2.9 A E.T.F.G. Como Símbolo Desenvolvimentista	129
2.10 As E.T.F.G Como Autarquias, Resultado da Modernização na Administração Pública.....	136
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	150

INTRODUÇÃO

Esta dissertação investiga as imagens institucionais criadas a partir da educação profissional em Goiás. Tomando como princípio geral, as concepções de racionalidade, modernidade e desenvolvimentismo, explora a trajetória do ensino profissional desde sua criação, no início do século XX, à década de 60 do mesmo século.

O corpo documental desta investigação é constituído por documentos oficiais, tanto escritos quanto iconográficos. A documentação escrita inclui cópias de atas, artigos de jornal, relatórios anuais, enquanto a iconográfica constitui-se de fotografias que compõem o arquivo oficial do Instituto Federal de Goiás e de Institutos Federais de outros estados do país. O uso das imagens foi tomado com foco em fotos de solenidades e da arquitetura dos prédios que abrigaram a instituição, de oficinas didáticas, de salas de aulas e de visitas de autoridades.

A fotografia é um documento que não só retrata a escola, mas também reproduz uma imagem, e ao mesmo tempo produz uma imagem. Assim ele constrói a instituição através de suas imagens. Desse modo, a fotografia é considerada como produção social, evitando, portanto, concebê-la como reflexo do real, que espelharia fielmente as instituições da época analisada. Por isso é importante confrontar os textos escritos, dos quais fazemos uso, com os documentos iconográficos.

A hipótese central é de que houve um apagamento da atuação da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás, pela modernidade que a ignora e que manteve um silêncio sobre sua presença na Cidade de Goiás. Nossa pesquisa buscou subsídio no quadro da renovação teórico-metodológica da história cultural, presente nos trabalhos de autores que procuram problematizar o social com ênfase no imaginário.

O imaginário, portanto, em um certo sentido, é mesmo o real, o substitui, sendo mais real que o real, visto que as ações humanas se guiam por ele.

Tal perspectiva acompanha o pensamento de autores como Cornélius Castoriadis (1986) que nos chama a atenção para a impossibilidade de compreendermos o mundo das relações humanas fora do imaginário, que perpassa tanto a linguagem quanto as instituições. Para o autor o imaginário não pode prescindir do símbolo, mas este também depende da capacidade imaginária do ser para se constituir.

Cornelius Castoriadis também define imaginário e estuda o chamado imaginário instituinte (CASTORIADIS, 1999). Para ele, além da dimensão histórica, o imaginário é a capacidade humana para representação do mundo, algo de natureza ontológica, própria do

humano. O homem cria ou recria o real com sua interpretação, formando uma espécie de energia criadora de base. Essa é uma condição herdada e que é a fonte de todo simbólico, o que ele chama de ‘imaginário radical’. Já à energia criadora, que é elemento constituído pela história e pelas condições sociais, o autor dá o nome de ‘imaginário efetivo’, instituinte. O autor explica os termos imaginação, imaginário e radical em sua concepção:

A retomada do termo imaginação se impõe em virtude das duas conotações da palavra: a conexão com imagem, no sentido mais geral (não simplesmente “visual”) do termo, isto é, com a forma; e sua conexão com a ideia de invenção, de criação. Utilizo o termo radical, primeiramente para opor meu objeto à “imaginação segunda”, a única que realmente se fala, imaginação somente reprodutiva e/ou combinatória; em seguida, para sublinhar a ideia de que essa imaginação vem antes da distinção entre o “real” e o “imaginário”, ou “fictício”. Dizendo de forma brutal: é porque há imaginação radical e imaginário instituinte que há para nós “realidade, e esta realidade (CASTORIADIS, 1999, p. 242).

O autor explica que as duas considerações se aplicam ao imaginário social instituinte, pois ele é radical, porque cria ex-nihilo. Não cria “imagens” no sentido habitual (ainda que as crie, também: marcos totêmicos, bandeiras, brasões), porém formas, que podem ser compreendidas como imagens no sentido geral (ex. imagem acústica de uma palavra, por exemplo) e que são, ao mesmo tempo e solidariamente, significações e instituições. O termo imaginário para o autor não é um adjetivo que denota qualidade, mas um substantivo que se refere a uma substância.

Castoriadis considera que exista uma crise nas sociedades contemporâneas e que essa crise é decorrente de uma crise identificatória, ao mesmo tempo em que é por ela agravada. Como explica, o processo identificatório é peculiar a cada sociedade historicamente instituída, e a própria identificação são momentos da totalidade do social que só fazem sentido dentro dessa totalidade.

As significações imaginárias exercem funções importantes: estruturam as representações do mundo em geral; designam as finalidades da ação, o que se deve e o que não se deve fazer em uma sociedade; estabelecem os tipos de afetos característicos de uma sociedade. Estas três dimensões – representações, finalidade e afetos – permeiam as instituições sociais, o que faz com que todas as sociedades possuam uma representação imaginária de si mesmas e produzam um discurso sobre si mesmas. Castoriadis admite a crise identificatória e pergunta: *onde está o sentido do vivido como imortal pelos homens e mulheres contemporâneos?* Ele mesmo responde que esse sentido não está em nenhuma parte (CASTORIADIS apud FREITAS, 1999, p.50).

Assim podemos dizer que todas as formas de apreensão do real, independente do meio, são contornadas pela função simbólica. Nessas apreensões não há neutralidade, pois o simbólico não é o espelho do real. Assim, os significados estão permeados pela individualidade, engendrada no ambiente cultural. Acabamos de dizer que a cultura é ao mesmo tempo limite e horizonte, pois os materiais simbólicos com os quais construímos novas representações encontram-se empilhados nos depósitos dos simbolismos do passado.

Com relação ao conceito de imaginário podemos recorrer também aos estudos seminais de Bronislaw Baczko (1984) que atribui a esse conceito uma historicidade tal que admite que em cada época os homens constroem imaginários e representações que conferem sentido ao real. Esses elementos podem aparecer em palavras, discursos, imagens, práticas, ritos, performances, ou mesmo em materialidades. O imaginário é um conjunto do qual fazem parte as crenças, os mitos, as ideologias, e, importante, o imaginário constrói identidades.

O período enfocado, nesta pesquisa, (1910-1964) é de destacada importância e significação para desvendar as origens do ensino profissional e sua evolução no Brasil, a partir de políticas públicas voltadas para a construção do arcabouço de uma moderna sociedade do trabalho. O ano de 1910 é o ano em que foi inaugurada a Escola de Aprendizes e Artífices de Goiás e o ano de 1964 é tomado como o fim de um ciclo, pois a partir dele o ensino técnico passa por profundas mudanças que se refletem na organização e nas práticas das escolas Técnicas Federais.

Para mantermos coerência com nosso recorte temporal dividimos essa dissertação em dois capítulos. No primeiro capítulo buscamos compreender a racionalidade que subsidiou os discursos que justificaram a criação das Escolas de aprendizes e Artífices na chamada Primeira República. Neste capítulo levantamos o papel que essa racionalidade exerceu na definição dos discursos que tomavam a educação em geral como tema. No segundo capítulo procuramos identificar como o discurso da modernidade vai definir o fim das Escolas de Aprendizes e Artífices e ao mesmo tempo justificar a criação das Escolas Técnicas Federais. Nele ainda buscamos identificar esse discurso que pregava a modernização da sociedade e ao mesmo tempo procurava alimentar um imaginário acerca do passado que o desqualificava e negava o seu valor. Havia uma negação da tradição e uma exacerbação do moderno.

A criação da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás, e as dos demais estados da recém criada República, fez-se no momento em que havia uma busca para superar antigas representações sobre o trabalho, sobre a infância e a minoridade. A intenção da República ao criar uma escola para os menores filhos dos “*desfavorecidos da fortuna*” era ordenada por uma racionalidade e por anseios de construir um cidadão laborioso e disciplinado. Assim a

Escola de Aprendizes Artífices usou a formação disciplinar como estratégia para conformar o trabalhador ideal para a República. Como a escola atendia a esses alunos? Pois eles constituíam um público diferenciado, “abandonados moral e materialmente” e ainda eram categorizados por vadios, mendigos, delinquentes, abandonados etc.

Nosso objetivo foi buscar as imagens construídas em torno das representações dessa Escola em seu percurso até tornar-se Escola Técnica Federal de Goiás. Para atingirmos esse objetivo privilegiamos fontes como os discursos construídos pelo poder em diferentes períodos, as iconografias que representam instantes na vida dessa instituição, registrados em fotografias guardadas nos arquivos do IFG, também procuramos conhecer relatórios de diretores, discursos de políticos, artigos nos jornais e os discursos enunciados na construção dos prédios. Assim procuramos perceber nas mensagens emitidas pelas fontes o imaginário que permeou a representação dessa escola de ensino profissional em Goiás.

A análise convencional costuma atribuir a essas escolas um papel quase que exclusivo de formação de mão-de-obra qualificada para atender à demanda do processo de expansão da produção manufatureira-fabril do início do século 20. Nós contornamos esse ponto de vista e faremos um esforço no sentido de sistematizar as informações levantadas, e fazemos uma nova leitura sobre a origem e o percurso dessa Escola em Goiás, e por extensão das outras Escolas de Aprendizes Artífices, demonstrando que a criação dessa rede guarda uma relação estreita com o disciplinamento e o controle de corpos e mentes dos alunos, formaram uma rede de instituições disciplinares que buscaram conformar o homem despossuído à nova ordem de trabalho que se instala.

CAPÍTULO I

A ESCOLA DE APRENDIZES E ARTÍFICES DE GOIÁS COMO IMAGEM DA RACIONALIDADE REPUBLICANA

1.1 A Invenção da Escola Republicana e o Imaginário da Racionalidade Científica

A instituição escolar tem se constituído em espaço privilegiado para executar o projeto de educação de uma sociedade. Ela não é única. As escolas não são as mesmas em diferentes lugares. Elas sofrem as mudanças, no tempo e no espaço. Cada momento histórico tem sua própria instituição escolar, da mesma forma que cada escola marca a sua individualidade no espaço da cidade. Quando nos referimos à escola como instituição, é importante salientar que embora instituir, segundo o *Dicionário Houaiss* (2001), signifique ‘dar formação, educar, instruir, fundar’, cada instituição vai formar um instituto próprio. Referindo-se à escola, Magalhães (1996) entende que

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico (MAGALHÃES, 1996, p. 2).

Pelo caráter histórico e cultural da instituição escolar, torna-se importante que a história busque o seu aspecto universal, tentando extraí-lo do imaginário criado em torno das representações sobre a escola e a educação. Entendemos com isso que a educação escolar é uma prática cultural e que a escolarização é “[...] a produção de representações sociais que têm na escola o locus fundamental de articulação e divulgação de seus sentidos e significados” (FARIA FILHO, 2004, p. 3). Assim a escola não está isolada de sua comunidade ou do seu tempo e nem da sociedade em geral. Compreendê-la significa conhecer sua singularidade, mas sem esquecer os aspectos gerais aos quais ela está ligada. Esse processo de afirmação da escola, perante outras instituições, é visto por Faria Filho (2003), como um lento processo de afirmação da instituição escolar, que teve no diálogo o fator preponderante para sua inserção cultural (p. 136).

1.1.1. A Desconstrução da Imagem da Instituição Escolar Imperial

Na contramão do que afirma FARIA FILHO (2003), a República instala-se no poder em 1889, instaurando um discurso sobre a escola que nega o diálogo com o passado. Na verdade construía-se um novo discurso em torno da educação escolar que desqualificava a escola Imperial. Com ele o governo buscava alimentar uma nova representação de escola. Seu propósito era o de fazer a população esquecer a experiência anteriormente vivida, “este era o sentido da invenção republicana”. A intenção era criar um aspecto de modernidade para as suas propostas, tentando assim apagar os sentidos políticos e sociais da escola que fora gestada no período imperial. O pretense atraso do Império era difundido nos discursos republicanos sobre a educação.

Segundo Schueler & Magaldi (2009):

A memória da escola primária e da ação republicana em prol da educação escolar foi edificada por cima dos escombros de antigas casas de escola, de “palácios escolares”, de debates, leis, reformas, projetos, iniciativas e políticas de institucionalização da escola nos tempos do Império. Zombando do passado, as escolas imperiais foram lidas, nos anos finais do século XIX, sob o signo do atraso, da precariedade, da sujeira, da escassez e do “mofo” (SCHUELER & MAGALDI, 2009, p. 35, grifo das autoras).

As autoras entendem que o discurso Republicano despreza o passado imperial e suas escolas, das quais se fazia uma leitura, nos anos finais do século XIX, que as relacionava aos símbolos de atraso, de precariedade, de sujeira, de pobreza e do “mofo”. Eram tomadas como anacrônicas tanto quanto suas práticas pedagógicas: a memorização dos saberes, a tabuada cantada, a palmatória, os castigos físicos e ainda eram tidas como insalubres e obsoletas. Seus professores eram vistos como vítimas da “má” formação, ou da ausência de formação especializada, do tradicionalismo exacerbado. Tudo isso era imputado ao “velho” mestre-escola. As casas onde os professores ministravam suas aulas eram identificadas com as “pocilgas, pardieiros, estalagens, escolas de improviso”, impróprias, pobres, incompletas, ineficazes.

A fotografia a seguir (Imagem 1), captada no dia da proclamação da República, representa um instante da história dos alunos da escola normal de São Paulo. O destaque do fotógrafo é para o grupo de pessoas, mas nela identifica-se perfeitamente a arquitetura da antiga escola. Ela é representativa do período colonial brasileiro. Em toda a extensão da fachada foram construídas porta-janelas dotadas de conversadeiras, espécie de pequena sacada que avança para a rua, enfeitadas com gradil de madeira em forma de balaústre. No

instantâneo o fotógrafo buscou retratar um grupo, sem destacar nenhum membro individualmente. O prédio é uma espécie de cenário. Não é possível perceber mulheres. Se elas estão presentes, deve ser em pequeno número, quase insignificante. Por outro lado, a quantidade de homens é significativamente dominante. Na fotografia seguinte (Imagem 2) está retratado, um outro prédio, que foi construído pelo governo republicano para abrigar a mesma escola.



Fonte: Poliantéia comemorativa: 1846-1946; primeiro centenário do ensino normal de São Paulo, s. d.

Grupo de alunos da Escola Normal de São Paulo – Fotografia tirada em frente à Escola no dia 15 de novembro de 1889. (Do arquivo do prof. João Lourenço Rodrigues.

Imagem 1 - Grupo de alunos da Escola Normal de São Paulo

Fonte: <http://www.aprenda450anos.com.br/450anos/img/livro/014MF-005.jpg> em 25/05/2014

Na fotografia do prédio construído pelo governo republicano (Imagem 2), a intenção do fotógrafo foi buscar a sua monumentalidade. Não existem pessoas na fotografia. A edificação é o tema central. Essa escolha do fotógrafo está referenciada na representação de arquitetura monumental adotada pela república na construção de prédios escolares. É um edifício “majestoso” e “belo”, que materializava e dava visibilidade aos novos símbolos político-culturais da República. É uma metáfora de grandeza. O prédio exibe o estilo neocolonial. Essa era uma busca de estética nacionalista a “constituição do valor de brasilidade pela retomada de valores arquitetônicos coloniais” (CORREA, 2014, p. 6), linhas retilíneas, com poucos ornamentos na fachada, uma construção que transmite solidez e longevidade para a República. As construções escolares republicanas funcionavam como expressões construtoras do imaginário político. Traduzem a imagem de “templos” - como eram vistos os grupos escolares por ocasião de sua concepção. É o período da emergência dos

grupos escolares, identificados como “*templos de civilização*” (SOUZA, 1998); ou como “*palácios*” que vão se contrapor aos “*pardieiros*” (FARIA FILHO, 2000).

As duas fotografias foram tomadas, num momento em que a captura da imagem realizava-se através de um processo mais complexo e lento, devido às próprias limitações da técnica. Foi um período em que vários fotógrafos entraram no país e construíram, por meio de suas fotografias, representações com forte elaboração estética e formal, com temas como: os trópicos, a natureza e seus habitantes. Foram registros tomados em câmeras de grande formato e sobre tripés, que aproximam o resultado da imagem fotográfica deste período aos padrões da pintura de cavalete.

Buscamos esse tema para apontar que a fotografia do prédio republicano pode ser comparada às fotografias que se fazia da natureza brasileira na época. Nelas destacava-se a exuberância da natureza do Brasil – com suas grandes cascatas, imensas florestas virgens, mar profundo e paisagens edêmicas – a natureza adquire caráter icônico e onírico, quase idealizado, assim como na fotografia do prédio da Escola Normal (Imagem 2). Nela está presente esse padrão de idealização, muito ao gosto dos Governos da Primeira República. O autor optou por enquadrar a igreja, no lado direito, como referência para as dimensões do prédio tema. Ela se torna mínima, quase sem importância, como deveria ser diminuta a influência política da religião para os republicanos.



Edifício da Escola Normal da Praça, inaugurado em 2 de agosto de 1894. Fonte: Poliantéia comemorativa: 1846-1946; primeiro centenário do ensino normal de São Paulo, s. d. , p. 130.

Imagem 2 - Edifício da Escola Normal da Praça, inaugurado em 1894

Fonte: <http://www.aprenda450anos.com.br/450anos/img/livro/014MF-004-CaetCampos.jpg> em

25/05/2014

Para a República nascente, era importante, além de construir a imagem de “*palácios*” idealizados para seus prédios escolares, também criar referências negativas para as escolas do Império. Essa representação acerca das instituições de ensino Imperial, descritas como impróprias e decadentes, é corroborada por Machado de Assis no “Conto de Escola”, que fazia parte do livro ‘*Várias Histórias*’, de 1896. A personagem, o menino “*Pilar*”, narra em primeira pessoa as suas memórias do tempo de estudante: “A escola era na Rua do Costa, um sobradinho de grade de pau. O ano era de 1840. Naquele dia - uma segunda-feira, do mês de maio [...]”. (MACHADO DE ASSIS, 1896, p. 1). Nas imagens de escola construídas pelo narrador, fruto de suas lembranças, descortinava-se a presença de um mestre muito severo, mas pouco atento ao aprendizado dos alunos. Enquanto esses se envolviam com as lições e com as tentativas de burlar a disciplina, o mestre, disciplinador severo e cansado da rotina, dedicava-se a leitura das páginas de um jornal, como narra a personagem “*Pilar*”:

Afinal cansou e tomou as folhas do dia, três ou quatro, que ele lia devagar, mastigando as idéias e as paixões. Não esqueçam que estávamos então no fim da Regência, e que era grande a agitação pública. Policarpo tinha decerto algum partido, mas nunca pude averiguar esse ponto. O pior que ele podia ter, para nós, era a palmatória. E essa lá estava, pendurada do portal da janela, à direita, com os seus cinco olhos do diabo. Era só levantar a mão, dependurá-la e brandi-la, com a força do costume, que não era pouca. E daí, pode ser que alguma vez as paixões políticas dominassem nele a ponto de poupar-nos uma ou outra correção. Naquele dia, ao menos, pareceu-me que lia as folhas com muito interesse; levantava os olhos de quando em quando, ou tomava uma pitada, mas tornava logo aos jornais, e lia a valer (MACHADO DE ASSIS, 1896, p. 3).

Machado de Assis nasceu em 1839. Portanto, esse conto não é autobiográfico, como sugere Pereira (1988). Não são suas as lembranças desse tempo. Os acontecimentos são narrados no passado, por algum motivo. Assim, a representação de escola que atravessa o conto poderia ser coletada nas crônicas da época, existentes nos jornais armazenados na Biblioteca Pública. Ou poderia ser também o eco do discurso republicano influenciando a literatura do escritor. O olhar de Machado de Assis para o passado poderia estar impregnado do imaginário que o discurso republicano buscava mobilizar. Isso pode ser visto em SANTOS (2009), quando o autor refere-se às críticas à escola do Império, afirmando que elas tinham um caráter político.

[...] apesar da eloquência dos discursos republicanos com relação aos grupos escolares, não podemos esquecer a funcionalidade atribuída às decadentes escolas isoladas. [...] foi nos primeiros decênios da República que as escolas isoladas passaram a ser criticadas com maior veemência, em prol da disseminação do novo modelo de escola primária vista como sinônimo de modernidade (SANTOS, 2009, p. 7).

Para o governo Republicano, naquele momento, a imagem da escola, do regime passado deveria ser associada a um imaginário que remetia ao castigo, à palmatória, ao mestre ausente e truculento. São esses também os elementos evocados nas imagens criadas pelo autor no “Conto de Escola”. Tais representações da antiga escola poderiam ter sido inspiradas nas notícias de jornais do final do século XIX, lidas por Machado de Assis, impregnadas pelo discurso republicano. Machado de Assis, na voz de sua personagem, descreve, na página 7 do “Conto de Escola”, os castigos aplicados aos alunos pelo “velho mestre” atuando em uma escola que correspondia a um exemplar típico do modelo de educação ofertada no período Imperial:

- Perdão, seu mestre... soluzei eu.
- Não há perdão! Dê cá a mão! Dê cá! Vamos! Sem-vergonha! Dê cá a mão!
- Mas, seu mestre...
- Olhe que é pior!

Estendi-lhe a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas. Chegou a vez do filho, e foi a mesma coisa; não lhe poupou nada, dois, quatro, oito, doze bolos. Acabou, pregou-nos outro sermão. Chamou-nos sem-vergonhas, desaforados, e jurou que se repetíssemos o negócio apanharíamos tal castigo que nos havia de lembrar para todo o sempre. E exclamava: Porcalhões! tratantes! faltos de brio! (MACHADO DE ASSIS, 1896, p. 7).

A nova escola republicana não poderia ser confundida com essa do passado, descrita no conto de Machado de Assis. Por isso, “Os grupos escolares, concebidos e construídos como verdadeiros templos do saber [eram] apresentados como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado imperial” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 53). Essas ideias eram importantes no discurso dos intelectuais, políticos e autoridades empenhados com a consolidação do novo regime, para mostrar que “[...] os grupos escolares projetavam para o futuro, projetavam um futuro, em que na República, o povo, reconciliado com a nação, plasmava uma pátria ordeira e progressista” (FARIA FILHO; VIDAL, 2005, p. 53). Segundo Faria Filho e Vidal (2005), sob o manto desta representação negativa sobre a escola do passado, “*silenciosamente*” “*pesada*”, o novo governo apontava o “*caminho*” diferente, pois era necessário produzir outros marcos e “*outros lugares de memória*” para a educação republicana. “Pretendia-se (re)inventar a *nação*, inaugurar uma nova era, novos tempos” (FARIA FILHO; VIDAL, 2005, grifo do autor).

Sobre o discurso que pregava a educação como solução, Souza (1998) aponta que “As representações sobre o lugar reservado à educação vigentes no Brasil no fim do século XIX e início do XX são amplas: ‘Vitória das luzes e da razão sobre as trevas e a ignorância. ‘Alicerce das sociedades modernas, garantia de paz, de liberdade, de ordem e do progresso

social’; elemento de regeneração da nação. Instrumento de moralização e civilização do povo” (p. 26). Assim os governos dos primeiros anos da República enxergavam o seu novo modelo de escola como instrumento capaz de resignificar as representações sobre a importância da escolarização.

Para isso, além de divulgar um discurso de afirmação da escola republicana, procurava desqualificar a escola Imperial. Ela foi classificada como antiquada, anacrônica, obsoleta. Os seus prédios eram vistos como verdadeiros “*pardieiros*”. Seus professores foram acusados de “*inaptos*”, “*despreparados*” e até de “*enganadores*”. O discurso pregava que aquele era um modelo que precisava ser superado, porque, naquele momento, além do país prescindir de uma modalidade nova de escola, precisava formar um novo professor. Pois, “Ainda será necessária, como trabalho complementar, a elaboração de um manual destinado ao professor, formando uma exposição do método a seguir no desenvolvimento das diversas disciplinas” (Parecer, ordem 7.106,1905 apud SOUZA, 1998, p. 189).

Classificar a escola imperial como antiquada, desde o prédio até o professor, foi uma forma de criar um simbolismo positivo para escola republicana. Era uma maneira de, ao identificar a escola do regime anterior a um rol de simbolismos negativos, instituir um imaginário positivo em torno de um modelo novo de escola. Para Castoriadis (1986) “[...] todo simbolismo se edifica sobre as ruínas dos edifícios simbólicos precedentes [...]” (p. 144). Para o autor nenhum simbolismo é neutro, como forma de apreensão do real. Necessita apoiar-se na função simbólica, culminando em uma representação social do mundo. Por isso para os republicanos era importante desconstruir a imagem da escola Imperial. Essa historicidade das representações é vista por Chartier (2002) como:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (CHARTIER, 2002, p. 17).

Ao mesmo tempo em que se constrói a imagem da escola republicana, produz-se, com a força do discurso, uma representação negativa sobre a instituição escolar imperial a ser esquecida. Esse tema perpassava o discurso republicano, com o propósito de desconstruir as realizações do Império. No plano da educação, “A organização escolar, em tal contexto é atingida não só pelas críticas às deficiências constatadas como também pela proposição e até decretação de reforma” (RIBEIRO, 2003, p. 66). É também nesse espaço discursivo que se

apontava para a incapacidade, e até o desinteresse do regime anterior em resolver os problemas do país, principalmente os pertinentes à educação.

Alimentava-se assim o imaginário sobre a superioridade do modelo republicano que vinha imbricado nas propostas de solução às demandas sociais. Para Bronislaw Baczko (1984, p. 309), o imaginário social é uma peça efetiva e eficaz do dispositivo de controle da vida coletiva e, em especial, do exercício da autoridade e do poder. Mas este dispositivo só teria esse poder por estar fundamentado nas práticas culturais e sociais manifestadas na forma de memórias coletivas ou representações.

Já Castoriadis (1999) vai além. O autor acredita que o imaginário é condição para a existência da realidade. Dizendo de outra forma, é pelo imaginário instituinte que chegamos ao real. Para o autor a imaginação primeira, a qual ele chama de “radical”, é aquela que “[...] vem *antes* da distinção entre o ‘real’ e o ‘imaginário’, ou ‘fictício’”. Dizendo de forma brutal: é porque há imaginação radical e imaginário instituinte que há para nós ‘realidade’, e esta realidade” (CASTORIADIS, 1999, p.242, grifos do autor). Assim negar o passado imperial era uma forma de a República sobrepor novas representações, aos escombros das representações em torno da escola Imperial. Para os integrantes da nova ordem era preciso destruir as antigas instituições e superar o passado com outras novas e mais ágeis.

Sobre isso RIBEIRO (2003) expressa:

Liberais e cientificistas (positivistas) estabelecem pontos comuns em seus programas de ação: abolição de privilégios aristocráticos, separação da igreja do Estado, instituição do casamento e registro civil, secularização dos cemitérios, [...] e a crença na educação, chave dos problemas fundamentais do país (RIBEIRO, 2003, p. 65).

O projeto civilizatório encampado pelos intelectuais republicanos comportava uma nova racionalidade que tinha, dentre outros objetivos, o de higienização do mundo social. Civilizar, para os republicanos, era quase que higienizar. Os dois conceitos estão fortemente articulados e fazem parte de uma mesma racionalidade. Porém, no início de seu governo, os republicanos enfrentam novos desafios, no campo político, econômico e cultural, por exemplo. Tais demandas forçaram esses governos a atuar em outras esferas da vida pública. Uma delas foi a educação, que foi permeada pelas ideias de progresso e de ordem, resultando em uma vontade de higienizar a sociedade, a escola e a infância, trazendo para esses espaços uma nova racionalidade.

1.1.2. A Nova Racionalidade Presente no Discurso Republicano Sobre a Escola

A ênfase dada à educação pelos republicanos, em parte, devia-se ao fato de que os tempos que se seguiram à Proclamação da República, em todo país, frustraram as expectativas da população. Seguiu-se à mudança de regime uma acentuada instabilidade político-econômica, materializada na miséria espalhada pelas ruas das cidades e na presumida ignorância da população mais pobre. Tal situação consolidou a crença nos republicanos, políticos e intelectuais, de que a possibilidade de construir uma nova nação dependia, em grande parte, de se lançar mão da educação escolar como instrumento civilizatório. É nesse momento que “A influência positivista torna-se mais marcante, no que se refere à educação nacional.” (RIBEIRO, 2003, p. 69). Naquele momento era preciso superar as políticas imperiais e construir um novo regime, para acomodar os novos interesses.

Pois a Proclamação da República representou o rompimento com um regime político presente e estabelecido anteriormente, e conseqüentemente na busca de um modelo diferenciado do anterior para uma nova estrutura administrativa, com características distintas que buscava representar os novos ideais políticos, assim como vislumbrar, definir e estabelecer diante desse modelo que iniciava uma nova relação de poder (FERREIRA & CARVALHO, 2011, p. 3).

Criar e expandir um modelo de instrução pública passou a ser uma das metas republicanas, principalmente, porque a escola passou a ser considerada como instrumento político para que o novo regime fosse consolidado. Como parte de sua estratégia para legitimar-se no poder, o governo republicano, da chamada Primeira República¹, lançou mão da institucionalização de seu modelo de escola para o país. Foi por meio da criação dos grupos escolares que “*o poder público assume a tarefa de organizar integralmente escolas, tendo como objetivo a difusão do ensino para toda a população*” (SAVIANI, 2004, p.18). Isso significou o estabelecimento de uma organização administrativa e didático-pedagógica com reflexos históricos.

Para colocá-la em movimento recorreu-se a discursos articulados às novas racionalidades. Eram elas que subsidiavam o discurso que, por um lado, propunha soluções para o problema educacional e, por outro, articulava a escolarização das massas a um imaginário de democratização do ensino no país. A institucionalização dessa modalidade de escola representou uma das faces do projeto republicano de modernização da sociedade e de

¹ Mesmo que consubstanciado como um regime federativo, descentralizado quanto à educação elementar, a República é referência para a história da educação como o período em que *o poder público assume a tarefa de organizar integralmente escolas, tendo como objetivo a difusão do ensino para toda a população*. (Saviani, 2004, p. 18).

civilização das camadas populares por meio, principalmente, de um modelo escolar pautado em uma pedagogia “moderna”.

Embora as críticas à escola Imperial não fossem originais, pois essas ideias, que só se afirmaram com a efetivação da República, nasceram na segunda metade do século dezenove, a República tomou para si, não só a sua gestação, mas também o seu uso político. Assim, para muitos personagens ligados aos ideais republicanos e para uma parte dos educadores brasileiros, fazia-se urgente a renovação do ensino e a adoção de alguns princípios, que na contemporaneidade denominava-se *pedagogia moderna*. Um novo discurso em torno da educação escolar instaurava-se, pois, segundo Gondra (2002), estava em andamento um novo projeto civilizatório, para o qual a educação se articulava ao ordenamento político e ao econômico.

Para Gondra (2002) esse projeto civilizatório traz consigo o discurso de higienização do mundo social e era essa uma de suas faces mais marcantes. Civilizar torna-se quase que um sinônimo de higienizar. São dois conceitos que se articulam na alimentação do imaginário construído em torno do discurso de sociedade civilizada. No registro desses discursos é possível detectar permanências, sendo uma delas a própria vontade de higienizar a sociedade, a escola e a infância. E nesse sentido que o discurso de civilizar se articula com o discurso de um novo modelo de escola.

Mesmo não sendo propriamente nova, a proposta de escola primária apresentada pela República trazia em seu bojo um novo discurso, e em seus componentes uma “*pedagogia moderna*”, a reboque de uma nova organização escolar. O método intuitivo² era o conteúdo pedagógico, com seu arsenal de materiais didáticos, tidos como fundamentais. Não é nosso interesse entrar nos detalhes teóricos que sustentam esse método, mas sim apontar a sua

² O método intuitivo, conhecido como *lições de coisas*, foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX. Ao mesmo tempo, essa mesma revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino. Esses materiais, difundidos nas exposições universais, realizadas na segunda metade do século XIX com a participação de diversos países, entre eles o Brasil, compreendiam peças do mobiliário escolar; quadros negros parietais; caixas para ensino de cores e formas; quadros do reino vegetal, gravuras, cartas de cores para instrução primária; aros, mapas, linhas, diagramas, caixas com diferentes tipos de objetos como pedras, metais, madeira, louças, cerâmica, vidros; equipamentos de iluminação e aquecimento; alimentação e vestuário etc. Mas o uso de todo esse variado material dependia de diretrizes metodológicas claras, implicando a adoção de um novo método de ensino entendido como concreto, racional e ativo. O que se buscava, portanto, era uma orientação segura para a condução dos alunos, por parte do professor, nas salas de aula. Para tanto foram elaborados manuais segundo uma diretriz que modificava o papel pedagógico do livro. Este, em lugar de ser um material didático destinado à utilização dos alunos, se converte num recurso decisivo para uso do professor, contendo um modelo de procedimentos para a elaboração de atividades, cujo ponto de partida era a percepção sensível. O mais famoso desses manuais foi o do americano Norman Allison Calkins, denominado *Primeiras lições de coisas*, cuja primeira edição data de 1861, sendo reformulado e ampliado em 1870. Foi traduzido por Rui Barbosa em 1881 e publicado no Brasil em 1886 (DEMERVAL SAVIANI).

importância como parte do arsenal de instrumentos que contribuíram para alimentar um imaginário em torno das inovações educacionais, apresentadas pelo Estado Republicano, no âmbito da educação.

O discurso que sustentava a aplicação do método intuitivo apresentava-o no bojo das inovações científicas modernas, que comportavam ainda: nova gestão administrativa, novas concepções arquitetônicas e de mobiliário escolar, além de variados recursos didáticos. Em suma, era uma nova organização administrativa e pedagógica, a racionalização do trabalho escolar, tudo como resultado da nova racionalidade instaurada no discurso sobre a instituição escolar. Assim, como parte da racionalidade republicana, os prédios também passam a compor o discurso do novo, como entende Faria Filho e Vidal (2000):

Sobretudo no último quartel do século XIX, foi-se, paulatinamente, reforçando a representação de que a construção de prédios específicos para a escola era imprescindível a uma ação eficaz junto às crianças, indicando, assim, o êxito daqueles que defendiam a superioridade e a especificidade da educação escolar diante das outras estruturas sociais de formação e socialização como a família, a igreja e, mesmo, os grupos de convívio. Tal representação era articulada na confluência de diversos fatores, dentre os quais queremos destacar os de ordem político-cultural, pedagógica, científica e administrativa (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 23).

Os autores, além de reconhecerem a circulação de novos sentidos para a educação escolar, no período aqui discutido, também reconhecem a primazia atribuída a essa modalidade de formação em relação às outras instâncias formativas. Por traz da construção desse(s) novo(s) sentido(s) encontram-se argumentos, administrativos e pedagógicos, ambos pautados na racionalidade científica moderna e exacerbados no momento da institucionalização da escola primária, nos moldes propostos pelo nascente governo republicano. Se nesse modelo de escola identificamos uma das faces de um projeto de pretensa modernização da sociedade ou civilização das massas, é na racionalidade científica que se encontra o arcabouço teórico que subsidiou o discurso instaurador da representação acerca da primazia da educação escolar. Essas novas representações apontavam para a superação dos valores mobilizados no período de governo monarquista.

Pereira (1996) entende que são momentos em que se busca instaurar novas representações sociais sobre o poder instituído visto que estas, como nos mostra Jodelet (2001), concorrem para “a construção de uma realidade comum a um grupo social” (JODELET, 2001, p. 22). Além disso, Pereira entende que no início da República no Brasil “As identidades nacional e regionais são todas impregnadas por uma visão positivista,

anticlerical e de elogio à técnica, de onde é possível se retirar a idéia de modernidade da sociedade” (PEREIRA, 1996, p. 52).

Essa ideia está intimamente relacionada a construção de uma sociedade supostamente civilizada e com vista a um futuro idílico, onde o estado teria um papel central na construção dos padrões de comportamento da sociedade e esta passa a respeitar os padrões europeus de civilidade. Colocava-se em prática um projeto de construir uma modernidade nos trópicos, “ou mais precisamente uma idéia de modernidade que se ligara de maneira exemplar ao contexto da época quando a República prometia avanços técnicos e científicos jamais vistos e uma prosperidade até então impossível pelos vícios da Monarquia” (PEREIRA, 1996, p. 52).

São novas representações. Segundo Moscovici (2003), elas proveem ao mesmo tempo de universos reificados, vindos de diferentes papéis ou categorias sociais, mas também são a matéria prima para a construção de realidades consensuais, “A familiaridade constitui ao mesmo tempo um estado das relações no grupo e uma norma de julgamento de tudo o que acontece” (MOSCOVICI apud ARRUDA, 2002, p. 137). É, pois, a construção de uma realidade consensual que possibilitou a ação comum entre o Governo Republicano do início do século XX e demais segmentos sociais.

O discurso republicano atingia o país por completo e acabou por alimentar no imaginário coletivo novas representações sobre educação. O modelo de educação proposto é agora portador dos discursos que alimentam esse imaginário. Esse modelo foi implantado nas capitais e em cidades do interior do país. Rocha (2008) mostra a extensão e abrangência da Reforma João Pinheiro em Minas Gerais:

O Grupo Escolar Paula Rocha foi criado em 1907, no Governo João Pinheiro, com a reunião de cinco cadeiras isoladas existentes na região: a escola mista Nossa Senhora do Ó, regida pela professora Ana Nascimento; a escola mista da Ponte Grande, regida pela professora Francisca de Assis, com a matrícula de 53 alunos; a escola feminina, regida pela professora Maria do Carmo Azeredo Lopes; uma outra escola mista, regida pela professora Maria Luiza de Menezes, com a matrícula de 63 alunos; e por fim, a escola mista, regida pela professora Maria José de Azeredo Coutinho, com a matrícula de 46 alunos (ROCHA, 2008, p. 17).

Essa expansão do modelo escolar republicano permitiu que a escola passasse a ser vista não só como um modelo de organização, mas também como uma oportunidade para civilizar a nação, como expressou Pereira (1996, p. 53) a respeito da sociedade paranaense. Alimentou-se esse imaginário em torno de uma instituição escolar racionalizada e padronizada, com práticas pedagógicas e de gestão fundadas em bases científicas. Essa representação atendia às necessidades de um projeto de integração social e política, considerado fundamental para a consolidação da República, naquele momento. Dessa forma,

principalmente a escola primária foi difundida como a imagem de ordem e moralização pública, reforçando um ideário de democratização e renovação do ensino, consideradas condições imprescindíveis para a consecução do imaginário de uma República de progresso e reforma social.

A escola passa a ser vista como uma instituição que ultrapassa o simples lugar onde se ensinava a ler. Para Souza (2006), “[...] educar pressupunha um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social [...]” (p. 127). O referido projeto de educação era portador, naquele momento, de um discurso de conteúdo modernizador, inspirado nos modelos culturais em ebulição nos países da Europa e nos Estados Unidos.

Para Ribeiro (2003), referindo-se aos mecanismos de transplante cultural, essa “dependência cultural” era resultado de uma “[...] falta de capacidade criativa e atraso constante e cada vez mais profundo em relação ao centro criador que serve de modelo” (p. 80). Os discursos contemporâneos, nesses países, valorizavam as propostas de escolarização em massa. Assim, manter uma sintonia com o que estava sendo implementado em vários países europeus e nos EUA, para a República, era uma maneira de inserção da educação brasileira no movimento maior de expansão educacional, de racionalização, padronização e uniformização do ensino. Por meio da construção da imagem de uma educação moderna e civilizatória, a República queria construir sua própria imagem.

Buscava-se transplantar para a realidade brasileira as experiências desenvolvidas pelos projetos educacionais dos Estados Unidos a partir das inovações que esse país recebia da Europa. O pragmatismo americano ainda não havia encontrado sua expressão filosófica em Dewey, mas mesmo assim a escola americana atendia às exigências das condições sócio-culturais de sua clientela. Deste modo, a partir das sugestivas experiências de Pestalozzi, notáveis renovações dos métodos de ensino atingem, no século XIX, a educação americana e acaba por chegar ao Brasil.

Dessa forma, propondo um novo modelo de educação, construía-se o ideário de criação de novas oportunidades para a população e de democratização das instituições da República em construção. Não era a República que construía a escola, mas sim a escola que construía a República. Na implantação daquele novo regime, adotou-se também o modelo político americano, baseado no sistema presidencialista. Não por acaso, no âmbito escolar articula-se um discurso com forte influência da filosofia positivista. Assim tanto modelo

político quanto instituição escolar têm no positivismo sua inspiração. Este, por sua vez, bebe na fonte da racionalidade científica moderna:

Do ponto de vista do ideário, a República nasceu sob a influência e inspiração do Positivismo que marca, sobretudo, sua visão educacional. Com isto, opunha-se explicitamente ao ideário católico, propondo a liberdade e a laicidade da educação, investindo na publicização do ensino e em sua gratuidade. Além disso, buscava-se superar a tradição clássica das humanidades acusada de responsável pelo academicismo do ensino brasileiro, mediante a inclusão de disciplinas científicas, no currículo escolar, segundo o modelo positivista (SEVERINO, 1994, p. 77).

Como aponta Severino (1994), o movimento republicano apoiou-se no ideário positivista, para formular seu projeto político, especialmente o de educação, espaço onde a atuação do positivista Benjamim Constant (1836-1891)³ foi marcante. Por outro lado os ideais positivistas são frutos da racionalidade científica moderna. É por esse caminho que se imprime a marca do positivismo na educação, *locus* privilegiado de atuação dos intelectuais republicanos, pois entendiam que aí encontrariam terreno fértil para propagação dos seus princípios. O lema “ordem e progresso”, de clara inspiração Comtiniana, deixava bem claro o modelo de sociedade que se buscava naquele momento

Os teóricos de uma educação positivista eram muito requisitados naquele momento. Para esses autores o educando passa por um processo evolutivo, análogo ao evolucionismo Darwiniano, pelo qual revela sua potencialidade. Na sua obra “Educação”, Spencer destacou o ensino das ciências como o centro de toda educação. Para o autor a física, a química e a biologia ofereciam os saberes formadores do espírito científico. Stuart Mill relativizou o cientificismo de Spencer dando mais relevância às ciências sociais. Como consequência dessas ideias positivistas a prática pedagógica, na área das ciências exatas, foi a que mais sofreu influência, valorizando o ensino de ciências, pois este era sustentado na aplicação

³ Benjamin Constant (1833-1891) foi militar e político brasileiro. Foi o idealizador da expressão "Ordem e Progresso" da Bandeira brasileira, inspirado no ideal positivista do francês Augusto Comte, que pregava "O amor por princípio, a ordem por base e o progresso por fim". Teve importante papel no processo da Proclamação da República. Por proposta do positivista Demétrio Ribeiro, Benjamin recebeu o título de "Fundador da República Brasileira". Foi professor, doutor em matemática, e ciências físicas. Como militar, galgou vários postos, chegando a General de Brigada.

Em 28 de fevereiro de 1852, Benjamin ingressa na Escola Militar, mas seu interesse era estudar matemática. Assim, em 1854 iniciou sua carreira de professor de matemática na Escola Militar. Em 1859 foi convidado pelo Governo para examinador de matemática dos candidatos aos cursos superiores do Império, função que exerceu até 1876. Em 1861 entrou para o observatório Astronômico do Rio de Janeiro, enquanto ensinava matemática no Colégio Pedro II. Em agosto de 1862 foi nomeado professor de matemática do Instituto dos Meninos Cegos. Em 1887 fundou o Clube Militar, importante centro de propaganda republicana, da qual era presidente. No dia 9 de novembro de 1889 presidiu a sessão que decidiu pela queda da Monarquia. Proclamada a República, assume a Pasta de Ministro da Guerra do Governo Provisório e em 1890 assume o posto de General-de-brigada. Por discordar das ideias do presidente Deodoro da Fonseca, foi afastado do cargo e para ele foi criada a pasta da Instrução Pública, Correios e Telégrafos.

prática do método científico: seleção, hierarquização, observação, controle, eficácia e previsão, rejeitando o conhecimento metafísico.

Para o positivismo interessava o que podia ser comprovado pela experimentação. Não interessavam as causas dos fenômenos, porque isso não podia ser verificado. Assim, não era tarefa da Ciência. A capacidade humana de conhecer não podia alcançar as causas dos fatos, sejam elas primeiras ou finais. Isso era ter uma visão irreal da “força intelectual do homem”, de sua razão. “Isso era metafísico. Assim, tendo os fatos que podiam ser observados, a atitude positiva consistia em descobrir as relações entre as coisas” (TRIVIÑOS, 1987, p. 36).

Busca-se, assim, uma pedagogia positivista, calcada na racionalidade científica. Dentre outras, sua característica básica é a desconsideração dos outros modos de construção de saber que não sejam apoiados no método científico. A aplicação desse método é marcada pela permanência. A sua consequência é um modo de produção de conceitos mutáveis. Assim o método é mais importante que o produto. Dessa dinâmica originam-se enunciados lógicos, os mais valorizados. Daí a importância das ciências exatas. São os passíveis de verificação numérica. Como explica Valdemarin (2000),

O ato de conhecer tem início nas operações dos sentidos sobre o mundo exterior, a partir das quais são produzidas sensações e percepções sobre os fatos e objetos que constituem a matéria-prima das idéias. [...]. Assim sendo, observar é progredir das percepções dos sentidos para as idéias, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento, por meio de atividades concretas que são, ao mesmo tempo, expressão do pensamento e da experiência. Dada a proposição de que os sentidos são os instrumentos determinantes para a aquisição do conhecimento, os objetos a serem utilizados no ensino, isto é, postos para serem observados, assumem papel fundamental, pois são a garantia de que o conhecimento não seja meramente transmitido, mas gerado com base no contato com o objeto (VALDEMARIN, 2000, p. 77-78).

O marco histórico do surgimento da racionalidade científica é o Renascimento, considerado como tal, por sua concepção objetiva da natureza e pela exacerbação do método experimental. O fim primordial do método científico é desvendar as leis naturais, desde o micro ao macro universo. Isso significa “[...] predizer e controlar a ocorrência de determinados fenômenos, além de descrevê-los minuciosamente, localizando-os dentro de categorias específicas e de classes características” (GARCIA, 1988, p. 72). Para tal, a racionalidade científica cria a subdivisão do conhecimento em disciplinas, e cada uma comporta domínios de enunciados científicos, espaços de poder em campos específicos. Isso propicia à racionalidade científica domínios múltiplos, com a possibilidade de estender seu alcance de criação a um número infinito de domínios, permitindo “elaborar os métodos e as

formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo” (SAVIANI, 2005, p. 18).

Essa intervenção no espaço da escola é que vai influir na subdivisão do conhecimento em disciplinas. Não estamos nos referindo a um processo de causa e efeito, pois a racionalidade que permeou essas relações tem influência no modo de pensar, mas não atua sozinha. No caso das disciplinas escolares temos que levar em conta que há uma cultura escolar. “Embora cultura escolar não seja um conceito simples de delimitar, considera-se que na escola foram sendo historicamente construídas normas e práticas definidoras dos conhecimentos que seriam ensinados e dos valores e comportamentos que seriam inculcados, [...]” (PESSANHA et all, 2014, p. 58).

Apontamos a existência de uma cultura escolar para esclarecer que não há neutralidade nesse processo. Mesmo que os pilares de sustentação do método científico sejam a experimentação e a concepção mecanicista do real, sua aplicação não ocorre fora desse mundo, cuja apreensão passa pela função simbólica. Para Marconi e Lakatos (2005) “o conhecimento popular [...] não se distingue do conhecimento científico nem pela veracidade nem pela natureza do objeto conhecido: o que os diferencia é a forma, o modo ou método e os instrumentos do conhecer” (p. 76). No entanto, nas práticas cotidianas não existe essa neutralidade. Elas estão marcadas pelas representações de mundo, portanto apoiadas em um imaginário instituinte.

Os conceitos pedagógicos e os princípios administrativos que orientaram as reformas educacionais do início do século XX sustentaram-se na concepção mecanicista da realidade. São a continuidade, nas ciências sociais, de uma cientificidade oriunda, em grande parte, do desenvolvimento da Física Newtoniana Clássica, e instauram um imaginário de cosmo, concebido a partir dos modelos de funcionamento das máquinas. Mas essa representação não se mantém fixa, pois como processo o conhecimento não está isolado, como vemos em Pessanha et all (2014)

À medida que a história de uma disciplina se desenrola, sofre transformações no seu interior, as quais dificultam a análise de sua relação com a sociedade, dando a impressão de que só os seus fatores internos, ou aqueles relacionados com a sua ciência de referência, foram responsáveis pela sua história. Encontrar os pontos principais desse processo, considerando as forças e os interesses sociais em jogo na história de determinadas disciplinas, pode lançar mais luz sobre seus conteúdos e suas práticas com o objetivo de, se necessário, modificá-los para atender a novas necessidades, em vez de reproduzi-los como se fossem neutros e independentes (PESSANHA et all, 2014, p. 58).

Para a mecânica clássica, origem do pensamento Cartesiano, o sistema planetário é considerado o grande mecanismo e seu modelo desloca-se para a concepção de toda natureza, inclusive a humana, que nessa perspectiva é vista como um modelo mecânico. Todo o Universo assume o modelo de máquina, como se fosse um relógio ou a repetição dos modelos planetários criados no nascimento da ciência clássica. A difusão desse ideário intenciona definir uma visão de mundo, estruturada sobre conhecimentos que suportam suas concepções, premissas e conceitos delas decorrentes, de onde emanam leis e todo o conjunto de procedimentos que, no caso da educação, executam na sua prática cotidiana. Trata-se de um modelo que deixa em segundo plano a individualidade, tornando-se uma espécie de saber absoluto. Como pensa Oliveira (1993), “O saber idealizado pelo Iluminismo [...] foi direcionado para a ciência e para a técnica, em detrimento da emancipação do ser humano” (p. 16).

É a efetivação da relação de um poder-saber, no caso o saber científico materializado em um modelo de escola. Essa materialização se dá em todos os aspectos da escola, inclusive na sua arquitetura. Ela acaba por moldar a instituição, pois veda a mesma aos saberes oriundos do mundo externo, impedindo a entrada do saber popular e por outro lado confinando os meninos da rua em seu interior, em um momento, ou fora de seus domínios, em outros. Esta escola não atinge a todos que potencialmente deveria atingir. Na verdade ela exclui uma grande parte quando aplica sua razão. Assim, por meio das imposições de um saber científico, a sociedade disciplinadora viabiliza parte de seus mecanismos de disciplinarização.

O poder dessa modalidade de saber não é exercido só no varejo. Existem aparelhos de controle em torno dos homens e é preciso entender que essa influência do saber científico se faz no espaço da escola, como instituição de contenção de mentes e corpos. Para Foucault (1995):

Há também ‘blocos’ [...]. Seja, por exemplo, uma instituição escolar: sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege a vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com sua função, um lugar, um rosto bem definido — tudo isto constitui um “bloco” de capacidade-comunicação-poder. A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações. Signos codificados de obediência, marcas diferenciais do “valor” de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal) (FOUCAULT, 1995, p. 241).

A aceitação da instituição escolar Republicana, como um espaço perpassado por um projeto educacional planejado, nos faz compreender que ele expressa um discurso racional

sobre uma realidade social. E essa racionalidade fica clara quando identificamos no seu discurso a defesa da permanência de um método de ensinar, um tempo escolar aliado do disciplinamento, marcada pela inserção de materiais didáticos criados para esse fim, de um conjunto de disciplinas, presentes tanto no currículo da formação de professores primários (Biologia, Física, Química e Matemática) quanto no próprio curso primário da época (ensino de ciências e matemática). Assim a presença dos materiais didáticos ou dessas disciplinas forma um campo disciplinar de produção de paradigmas e conceitos próprios da cientificidade racional exacerbada pelo iluminismo, ou seja, propiciam um terreno fértil necessário a um tipo de racionalidade presente no processo de intervenção pedagógica.

O discurso republicano encarregava-se de alimentar o imaginário instituído acerca do valor da escola, ao mesmo tempo em que um outro imaginário, o de cientificização do mundo, alimentava o discurso positivista, ambos impregnados pelo pensamento de Comte. Pregou-se uma cruzada educadora, que de fato não se estendeu a todos, mas que buscava mostrar a escola como o local formador de cidadãos aptos para a vida e para o exercício da democracia. Levanta-se a bandeira de uma educação para a vida (preparação técnico-científica para qualificar o cidadão e a mão-de-obra para o trabalho).

Era preciso enviar as crianças para a escola, porque a escolarização vinha ao encontro dos interesses republicanos daquele momento. Não era simplesmente porque se queria defender a formação dos indivíduos ou porque se pretendia que tivessem melhores condições de vida. Esperava-se que a escola propiciasse uma espécie de adesão ao novo governo, pois as medidas com base exclusiva na coerção não trariam os resultados esperados, seriam desastrosas, e em nada proveitosas do ponto de vista político. Garantir adesão aos programas educacionais pela via de construção de um imaginário, valendo-se de um discurso que o alimentasse, era uma possibilidade de obtê-la pela persuasão, sem aplicação da força, ou seja, viria pela via do convencimento.

A adesão e o convencimento se fazem pela via da justificativa calcada no conhecimento científico, empregando uma faceta que se apresentasse mais forte perante aos indivíduos – a faceta científica, na qual a figura do educador está diretamente relacionada com um poder coercitivo que lhe é imposto pela instituição escolar, por meio do uso do prédio, pela demarcação do tempo, pelos discursos instaurados. A instrução ministrada pela instituição escolar é uma forma de coerção, com aponta Elias (1998):

A transformação da coerção exercida de fora para dentro pela instituição social do tempo num sistema de autodisciplina que abarque toda a existência do indivíduo ilustra, explicitamente, a maneira como o processo civilizador contribui para formar

os habitus sociais que são parte integrante de qualquer estrutura de personalidade (ELIAS apud PANDINI, 2006, p. 103).

Na escola “os ritos”, “os espetáculos” e “as celebrações” são marca forte dessa influência, pois “De fato ela passou a celebrar a liturgia política da República; além de divulgar a ação republicana, corporificou os símbolos, os valores, e a pedagogia moral e cívica que lhe era própria” (SOUZA, 1998, p. 241), e que refletiu nas ações políticas. Nesses dois espaços, no da educação e no da política, o positivismo firmou uma forte base para consolidação de seus objetivos. Vamos deixar de tratar os aspectos políticos gerais propriamente ditos, restringindo-nos ao âmbito político da educação, onde percebemos que os intelectuais Comtinianos interferiram diretamente nas reformas do ensino ocorridas no final do Império e início da República. Em relação à reforma proposta por Benjamin Constant em 1890, Romanelli (2001) acredita que ela definiu os primeiros marcos de uma nova racionalidade para a educação.

O autor da reforma tinha pressa, pois, apenas um ano após a proclamação da República, já apresentava sua proposta para um novo modelo de educação. Sua proposta era ampla, mudou o currículo, o método e a organização escolar. No entanto sem apoio político ela não teve o alcance esperado. A proposta de Constant tentou a substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico, introduziu as disciplinas científicas, consagrou o ensino seriado e trouxe novas formas de organização para a escola. Ela atinge as escolas primárias, as escolas normais, as secundárias, além do ensino superior, artístico e técnico, em todo o território do país.

Essa reforma no ensino foi marcada fortemente pelas ideias positivistas, influenciando na constituição e na organização das instituições políticas e por consequência nas educacionais, principalmente no início do governo republicano. Entre essas marcas estão: uma cultura política autoritária, a sacralização da propriedade, o imaginário em torno de uma nação pacifista, a valorização das datas comemorativas, a educação moral e cívica. As comemorações e as festas “tornavam-se momentos especiais na vida das escolas e das cidades, momentos de integração e de consagração de valores – o culto à pátria, à escola, à ordem social vigente, à moral e aos bons costumes.” (SOUZA, 1998, p. 259).

Nesses espetáculos havia uma forte marca do positivismo. Na educação essa influência nunca foi sutil e pode ser percebida no momento em que “A escola primária Republicana instalou ritos, espetáculos e celebrações. Em nenhuma outra época, a escola primária, no Brasil, mostrara-se tão francamente como expressão de um regime político”. (SOUZA, 1998, p. 241). As festividades passaram a fazer parte das atividades escolares. O calendário escolar

ficou marcado pelas comemorações e escola torna-se um importante espaço para consolidação do imaginário. “Quanto à organização escolar, percebe-se a influência positivista” (RIBEIRO, 2003, p. 73).

É pela mesma influência, guiada pela mesma racionalidade, que a escola de classe única foi substituída pela de ensino seriado. Deu-se organicidade ao sistema, reformulando-se as escolas primárias, os cursos normais e as escolas secundárias no Distrito Federal, além do ensino superior, artístico e técnico, em todo o território nacional. Tudo isso se revestia em mais que uma política. Era a efetivação dos princípios republicanos, que viam a instrução como base para o progresso e a cidadania. Ela se tornou, naquele momento, um pilar do projeto civilizatório, o suporte para a consolidação do imaginário instituinte do pensamento Republicano Brasileiro.

Assim, segundo Souza (1998), esses aspectos compuseram a política do Estado Republicano:

Extrair todo o sentido da escola graduada como templo de civilização requer um olhar atento para as múltiplas dimensões da pedagogia política implementada pelo Estado republicano. A democratização do ensino, a construção da nacionalidade, a formação do cidadão, a educação moral fundada na perspectiva política e social, bem como a estatização da escola e a renovação pedagógica são faces de um mesmo processo político e cultural [...] (SOUZA, 1998, p. 284).

A partir de Souza (1998), podemos perceber a importância que a escola passou a desempenhar no imaginário coletivo. Era um momento em que circulavam representações acerca da excelência alcançada pela escola. Segundo o discurso republicano, à escola torna-se um instrumento político fundamental para a afirmação da cidadania republicana. Ainda Souza (1996) nos dá uma medida da circulação dessas representações. A autora aponta para o fato de que os exames sistemáticos pelos quais os alunos passaram a ser avaliados, após a criação dos grupos escolares, tornaram-se um acontecimento que mobilizava os moradores de uma cidade. O acontecimento mobilizava políticos, autoridades locais que compareciam aos locais de exame para prestigiar os “melhores alunos”.

Na cidade de Jaboticabal o jornal “O Atalaya” publicou um artigo sobre a aplicação de exames no Grupo Escolar “Coronel Vaz”, daquela cidade. Retirado de Souza (1998), apresentamos esse trecho:

As numerosas pessoas que ali têm ido assistir aos exames e as que têm tomado partes nestes, arguindo as crianças nos trâmites do programa oficial, são unânimes em confessar a maravilhosa impressão que receberam do adiantamento dos alunos e em proclamar o elevado nível em que se acha aquele importante estabelecimento e seus efeitos incontestavelmente benéficos para a infância jaboticabalense, que ali colhe a garantia da geração futura da sociedade. [...] Devemos, entretanto, dizer com

franqueza, que achamos um tanto demasiados o rigor dos exames. Com efeito isso vê-se perfeitamente no grande número de reprovações, atestando que os que obtiveram promoção foi por sobrejante merecimento (SOUZA, 1998, p. 245).

Havia, naquele momento um grande entusiasmo pela educação, em parte alimentado pelo discurso republicano de influência positivista. Esse discurso tornava a instituição escolar um campo de expectativas. A escola começava a ser vista como padrão de excelência. A seletividade é tomada como padrão de qualidade a ponto de um diretor escolar da época dizer “Os exames foram feitos com o necessário rigor porque não julgo de bom aviso permitirem-se certas facilidades que mais tarde, inevitavelmente, só redundarão em prejuízos aos próprios alunos; as notas, por isso, deram-se com total escrúpulo” (SOUZA, 1998, p. 246). No imaginário da população cresce o mito do demiurgo educacional, vislumbram-se as grandes transformações sociais, que ocorreriam por vias pacíficas, capitaneadas pela educação escolar. O discurso sobre a escola agora passa a ser tratado por especialistas, não mais só pelos políticos, pois a escola precisava demonstrar eficiência e atingir a massa de pessoas.

Assim era necessário ampliar o atendimento escolar elementar e como consequência reduzir os altos índices de analfabetismo. É um momento em que sobressaem as soluções apresentadas por educadores “de profissão”. Acentua-se a crença de que, pela expansão das instituições escolares, pela disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população ao esforço de progresso nacional e colocar o Brasil no rol das grandes nações do mundo. “Caracteriza-se a integração do que o Prof. J. Nagle denomina de *entusiasmo pela educação* [...]” (RIBEIRO, 2003, p. 98, grifos da autora).

Apesar da presença de positivistas na política e na educação, desde o império, suas ações efetivaram-se no início da República. A partir de 1890, mesmo que “[...] na Europa essa doutrina já havia sido enterrada quarenta anos atrás” (RIBEIRO, 2003), aqui ela ainda fazia eco. Apesar do declínio apontado pela autora, aqui essa influência ainda era marcante. Exemplo disso foi a promulgação da lei Benjamim Constant, de 8 de novembro de 1890. Segundo Ribeiro (2003, p. 73), essa lei permitiu alterações no currículo escolar e a introdução definitiva das disciplinas, embora Ribeiro (2003, p. 73) aponte para um certo anacronismo do discurso do Positivismo republicano no Brasil, pois essa fonte teórica já era declinante na Europa, desde meados do século XIX, indicando que não era nova a fonte que abastecia os seus significados.

Mesmo que as primeiras manifestações do positivismo no país tenham surgido em meados do século XIX, por volta de 1850⁴, na esteira da racionalidade científica moderna, elas só ganharam projeção no final desse mesmo século. Foi, nesse período, com a intensificação das discussões ideológicas no seio do poder Republicano Brasileiro, que esse discurso abarcou fortemente os domínios da educação, o que explica o aporte das racionalidades pedagógica e administrativa, no campo da escolarização. São instaurados normas, rituais e procedimentos sistematizados.

Um outro exemplo dessa ritualização encontrava-se no sistema de avaliação. Ele seguia normas rígidas. Suas etapas eram padronizadas e todo processo seguia um ritual pré determinado. “O imperativo da classificação, intrínseco à escola graduada, exigia, por sua vez, um elaborado mecanismo de legitimação” (SOUZA, 1998, p. 244). Isso se dava porque no final do século XIX acreditava-se que todos deveriam adquirir uma cultura básica. Isso era necessário para que toda pessoa pudesse tornar-se um cidadão. Dessa forma era necessário que os exames seguissem um certo padrão, para avaliar de fato se um aluno, por exemplo, da escola primária, teria adquirido esse mínimo de cultura exigido para o exercício da cidadania republicana.

⁴ O Positivismo como filosofia, surge na França, no século XIX, através das obras de Augusto Comte, (1798-1857). Suas raízes, entretanto, podem ser encontradas nos séculos anteriores nas obras de Bacon, Hobbes e Hume entre outros. O advento do Positivismo, contudo, pode ser entendido, como uma reação à filosofia especulativa e ao idealismo representado por Schelling, Kant e Hegel, cujo modo de pensar permeava a sociedade culta de então. O filosofar positivista posicionava no extremo oposto em relação ao sistema especulativo, e isso porque, no século XIX, ocorreram grandes progressos das ciências naturais, particularmente da biologia e fisiologia. É possível mesmo dizer que na tentativa de formular soluções para os problemas da época, os positivistas tentaram aplicar os princípios e os métodos das ciências naturais a Filosofia, com a esperança de obter-se os mesmos bons resultados obtidos juntos as mencionadas ciências.

No Brasil, em 1850, Manuel Joaquim Pereira de Sá apresentou uma tese de doutoramento em ciências físicas e naturais, na Escola Militar do Rio de Janeiro sob a perspectiva do Positivismo e nesse mesmo viés também surgiram outros trabalhos de pesquisa como o de Joaquim Pedro Manso Sayão (sobre corpos flutuantes) e o de Manuel Pinto Peixoto (que tratava sobre os princípios do cálculo diferencial). As inspirações do filosofar de Augusto Comte começaram, portanto, ainda no Império, a fazer parte dos trabalhos de estudiosos brasileiros. Nesse contexto, atribui-se a Luis Pereira Barreto (1840-1923) e sua obra *As três filosofias* (1874) o passo mais importante para a fixação do Positivismo no Brasil.

A Primeira associação positivista foi criada em abril de 1876 e, tinha como participantes da entidade Oliveira Guimarães, professor de matemática no Colégio Pedro II; Benjamin Constant, professor da Academia Militar, Álvaro de Oliveira, e os já citados Miguel Lemos e Raimundo Teixeira Mendes todos eles professores da Escola Politécnica. Esses personagens da história positivista tornaram-se os líderes do Apostolado, que recebeu o apoio de positivistas que viriam a adquirir grande reputação na sociedade brasileira. Podemos distinguir no pensamento de Comte três preocupações fundamentais. Uma filosofia da história (na qual encontramos as bases de sua filosofia positiva e sua célebre “lei dos três estados” que marcariam as fases da evolução do pensar humano: teológico, metafísico e positivo); uma fundamentação e classificação das ciências (Matemática, Astronomia, Física, Química, Fisiologia e Sociologia); e a elaboração de uma disciplina para estudar os fatos sociais, a Sociologia, que, num primeiro momento, ele denominou Física Social. Também Comte elaborou um esquema de uma religião da humanidade. Pensava ele que a pregação moral abrandaria os capitalistas e assim seriam mais humanos com os proletários e as mulheres, eliminando os conflitos de classes, mantendo, porém, a propriedade privada (TRIVIÑOS, 1987, p. 33).

Esses rituais referem-se a práticas e representações, resultados, naquele momento, do aporte da racionalidade científica moderna em torno dos temas educacionais, consolidando-se, assim, o projeto de se situar o saber e a prática pedagógica no interior dos paradigmas das ciências sociais. Com isso a pedagogia faz sua opção pela racionalização de seu objeto, por meio de um processo de objetivação do ato de ensinar, ou seja, o de fazer surgir a objetividade na prática pedagógica, com a exclusão da subjetividade, muito presente neste domínio, até então. Criou-se um “[...] conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; [...]”, (JULIA, 2001, p. 10).

De forma semelhante Viñao (1995) entende que nem o espaço, nem o tempo escolares são dimensões neutras do ensino. Ao contrário, operam como um discurso instituinte.

Como pedagogias, tanto o espaço quanto o tempo escolar ensinam, permitindo a interiorização de comportamentos e de representações sociais. Nessa perspectiva, atuam como elementos destacados na construção social (e histórica) da realidade (VIÑAO, 1995, p. 72).

Pelos interesses em disputa, no final do século XIX no Brasil, impunha-se edificar uma nova escola. Porém, mais que isso, era necessário construir um edifício de representações que a legitimasse junto à população. Para tal era preciso dar-lhe um novo currículo, estabelecer novos ritos e controlar a autonomia do professor, pois “Isto terá por efeito tirar o vago de certas teses um tanto sintéticas do programa geral e suprimir o arbítrio do professor, arbítrio, que dando lugar a interpretações diversas e por vezes até antagônicas, serve de contínuo estorvo a unificação dos métodos do ensino em nossas escolas” (SOUZA, 1998, p. 245). Foi fundamental estabelecer horários rígidos para o período em que as crianças permanecessem na escola graduada. Tudo isso, associado a um rigor nos exames, constituiria “em espetáculo de ‘maravilhosa impressão’” (SOUZA, 1998, p. 245). Era um novo modelo escolar, com novos ritos.

Para Souza (2006) “A escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes” (p. 114). Para que isso acontecesse era necessário adotar o ensino simultâneo, racionalizar o currículo, apresentar os conteúdos numa ordem pré determinada, tanto do ponto de vista de uma presumida gradação de dificuldade, quanto no tempo. Assim os conteúdos deveriam obedecer a uma ordem cronológica. Isso exigiu o estabelecimento de horários, um controle e uma avaliação do trabalho docente e um edifício escolar com uma planta que comportasse várias salas de aula e vários professores ao

mesmo tempo. Essa racionalização do espaço necessitou de uma correspondente racionalização pedagógica. Um grupo de alunos, pretensamente homogêneo, ocuparia uma mesma sala de aula e uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor.

A nova racionalidade, manifestada nos ritos da escola, forneceu os argumentos para alterar a sua estrutura. Justificou-se a classificação dos alunos por séries, o controle da duração do ensino, que passou a obedecer um tempo determinado, medido em minutos. A partir dessa nova ordem, as disciplinas foram distribuídas em seus respectivos dias e horários para que as aulas ocorressem sempre nos mesmos dias da semana em todos os anos do curso. Para abrigar essa nova ordem, criaram-se os Grupos Escolares, e eles se tornaram as escolas modelo da primeira República.

Pois, como plurais, espaços e tempos fazem parte da ordem social e escolar. Sendo assim, são sempre pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, relógios, campainhas, ou em salas específicas, pátios, carteiras individuais ou duplas, deve ser compreendida como um movimento que teve ou propôs múltiplas trajetórias de institucionalização da escola. Daí, dentre outros aspectos, a sua força educativa e sua centralidade no aparato escolar (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 21).

Escolas de tempo controlado pelos relógios, marcado pelas campainhas ou pelas sinetas, esses itens passaram a constituir o material essencial de cada Grupo Escolar. Tudo parte de um simbolismo, formando um espetáculo. O Regimento Interno dos Grupos e Escolas Isoladas de Minas Gerais, em 1906, determinava que “cada hora precisa de aula ou de recreio será avisada em toque prolongado por uma campainha elétrica ou sineta, a cargo do diretor” e, ainda mais, “as matérias determinadas para cada dia escolar não serão substituídas, ainda que haja falta de aulas na semana” (Art. 13, par. 5º e 6º). Os tempos escolares são um dos elementos de controle usados pela escola. Eles funcionam como dispositivos de vigilância dos alunos e professores. Eles podem ser melhor compreendidos em Faria Filho (1996): “Os tempos escolares são múltiplos e, tanto quanto as ordenações do espaço fazem parte da ordem social e escolar (p. 128).

A escola empreendeu uma busca para delimitar os tempos dos alunos e professores, controlá-los, materializando-os em calendários, instituindo o ano letivo, as séries, horários, relógios, campainhas, ou em salas específicas, pátios, carteiras individuais ou duplas. Essa trajetória deve ser compreendida como um movimento que propôs as trajetórias de institucionalização da escola. “Daí, dentre outros aspectos, a sua força educativa e sua centralidade no aparato escolar” (FARIA FILHO, 1996, p. 128-129).

A escola tornou-se o *locus* por excelência, das práticas disciplinares. Segundo Foucault, em ‘Vigiar e Punir’ (1991), as mudanças ocorridas no sistema tradicional de ensino, começam a ocorrer a partir do século XVIII, possibilitando a passagem para o chamado “*espaço disciplinar*”. O autor aponta para uma forma de economia da aprendizagem que busca estabelecer o direcionamento do espaço; pelo controle dos movimentos, definindo “celas”, salas, fileiras, lugares individuais. É a conformação do espaço, normalizando as condutas, para melhor observar e vigiar; e o direcionamento do tempo em frações sucessivas ou séries temporais, introjetando nos alunos uma nova noção, a do tempo útil (FOUCAULT, 1991, p. 133). Rompe-se com a ideia de tempo contínuo que o indivíduo percorre desde o seu nascimento e acompanha o seu desenrolar até após a morte.

1.1.3 Os Grupos Escolares como Lugar e Prática da Educação Republicana

Na escola, essas práticas são prescritas por disciplinas da pedagogia e da administração escolar. São, portanto, parte integrante e produtiva da racionalidade científica moderna no ambiente educacional por excelência. Elas instauraram-se, naquele momento, como um discurso sobre objetividades, discurso este que institui a escolarização, a escola, a gestão escolar e o aprendizado da criança como temas de enunciados positivos, científicos. Por outro lado, exclui, como questões positivamente tematizáveis, a vida, a rua, os saberes não científicos. A educação passa a ser vista não mais como a preparação para um modo de enfrentar as demandas do viver, porém como a expressão de um saber escolar. Buscava-se a construção do cidadão republicano. Para isso as crianças, segundo (VEIGA & FARIA FILHO, 1997), precisavam ser controladas, pelo perigo que os hábitos da população pobre significavam para a preservação de uma ordem civilizada.

O que apontam Veiga e Faria Filho (1997) não estava explicitado nos discursos que propagavam as reformas educacionais promovidas pela República, mas esses mesmos discursos, por meio dos simbolismos que expressavam, prescreviam a constituição de um novo sujeito, pois “era preciso educar, civilizar, impor novos hábitos”. Fez-se da escola um instrumento para a construção de um ideal de homem republicano. E essa escola, tomada como inovadora, seria o lugar de outro tipo de saber, tido pelos republicanos como legítimo, instalando-se em conflito com outros espaços de socialização, como a rua e o lar. Era um outro discurso, que negava por meio de seus ritos e símbolos os saberes oriundos de outros

espaços, os dos alunos em geral, mas principalmente o dos alunos pobres com “sua suposta irracionalidade e falta de autocontrole”. E, paradoxalmente, mesmo não reconhecendo a diversidade dos “costumes das camadas populares”, reforça-se, por meio desse discurso, um imaginário que toma a escola como espaço de democratização do saber.

A importância de reforçar esse imaginário para Faria Filho e Vago (2000) era fundamental para os governos republicanos. Nesse sentido, no ano de 1897, Henrique Augusto de Oliveira Diniz, Secretário dos Negócios do Interior (responsável pelas questões afetas à instrução pública) do governo do Presidente Bias Fortes em Minas Gerais, mostra a sua preocupação em levar a instrução pública para a população em geral, manifestando-se assim: **‘A República será verdadeiramente amada quando constituir-se em sentimento consciente do povo e a difusão desse sentimento fundamental só poderá ser generalizada e fortalecida pela instrução’** (FARIA FILHO & VAGO, 2000, p. 34, destaque no original).

Para se fazer amada a República busca, dentre outros recursos, a implantação dos Grupos Escolares, criados pela reforma promovida no ano de 1906, no Estado de Minas Gerais e que trazem um novo modelo escolar, não mais centrado nas escolas isoladas. Segundo Faria Filho (1996, p.45), ao se referir aos desdobramentos dessa reforma no estado: “As escolas isoladas evocavam uma realidade muito distante daquela projetada na Reforma de João Pinheiro. Por isso não significavam um rascunho a ser aperfeiçoado, mas algo a ser substituído, apagado, e, ao mesmo tempo, produzido na memória como passado que fora (ou deveria ser) extirpado para dar lugar ao novo”.

A memória é portadora de discurso, criando-o ou sendo criada por ele. Orlandi (2001) define a relação entre o discurso e a construção da memória e seu entrelaçamento com o saber discursivo dela decorrente:

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra (ORLANDI, 2001, p. 31).

O que foi dito sobre a nova escola ancora-se no discurso que negava o passado escolar do Império. Apoiava-se nos teóricos positivistas e ao mesmo tempo busca-se ou cria-se, na memória, um novo discurso, instaurador de imaginários em torno da ideia de uma escola redentora, capaz de criar um novo sujeito, de elevá-lo a degraus evolutivos superiores, como idealizaram os apóstolos do positivismo, seguidores, no âmbito da educação, de Herbert Spencer e John Stuart Mill.

Por entender a importância de construir consensos em torno do novo regime é que o governo republicano usa a instituição escolar como instrumento de divulgação de seu discurso. A representação de escola contida na imagem construída pela República por meio do discurso expresso no prédio escolar passa, portanto, pela formação de um imaginário acerca do valor do moderno que vai permear diferentes momentos desse processo, desde o século XIX. O Grupo Escolar vai além de uma verdade pronta e acabada. Na sua concepção existe uma intencionalidade. A intelectualidade republicana cria por meio das apresentações que são feitas para os visitantes, da construção do prédio, dos ritos escolares, uma representação positiva do modelo de escola que se inaugura. Essa intenção dos republicanos parece ter sido bem sucedida, pois o Grupo Escolar foi um importante espaço de divulgação de um imaginário instituinte divulgado pelo discurso republicano.

1.2 A Arquitetura dos Grupos Escolares

Esse discurso de convencimento estava presente em todos os espaços escolares e não apenas nos textos escritos ou nos documentos oficiais. Ele se instaurou no formato do prédio escolar, na distribuição do espaço no seu interior e no uso que se fazia desse espaço. Todos esses elementos era visto como potencialmente construtores do homem republicano. Para Frago & Escolano (2001, p. 26), “o espaço escolar tem de ser analisado como um construto cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos”.

Para SAVIANI (2005, p. 24) a construção de grupos escolares foi a grande inovação apresentada pelos republicanos. Com a construção desses novos modelos de prédios foi introduzida uma nova organização para o espaço escolar. Eles foram concebidos “[...] para reunir em um só prédio de quatro a dez escolas, compreendidos no raio da obrigatoriedade escolar”. Antes da introdução desse novo modelo as escolas primárias eram chamadas também de primeiras letras, ou de escolas isoladas, avulsas e unidocentes.

A instituição pensada pelos republicanos é a da escola que desqualifica e nega os outros espaços de formação. Isto estava explícito em seus documentos oficiais, na iconografia, na arquitetura de seu prédio. Esse conjunto forma textos, onde os “hábitos e costumes antigos devem ser apagados um para dar lugar ao homem novo” (VEIGA, 1997, p. 109). Tal conjunto de elementos construiu uma representação acerca da supremacia do ensino escolar sobre os outros conhecimentos, expressa no desenho do prédio e exercendo sua

influência na construção de um imaginário sobre a escola. Recorremos aos autores Frago & Escolano (2001), que tomam a arquitetura escolar espanhola como parte de programa de política educacional.

Para Augustin Escolano, “o espaço escolar não é uma dimensão neutra do ensino, [...]”, ao contrário, afirma o autor, “os espaços operam como uma espécie de discurso que instituiu, em sua materialidade, um sistema de valores, um conjunto de aprendizagens sensoriais e motoras e uma semiologia que recobre símbolos estéticos, culturais e ideológicos” (ESCOLANO, 1998, p. 26). Para os autores a arquitetura escolar:

É também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, de disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora, e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 26).

A construção de espaços próprios para abrigar instituições de ensino era uma necessidade apontada desde o século XVIII, segundo Cardoso (1998, p. 20), pois as ações humanas precisam de um espaço próprio para suas práticas e de tempos determinados para suas atividades. E não podia ser diferente com o ensino e com a educação. “Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa” (VIÑAO, 1998, p. 61).

No entanto, até o início do período imperial no Brasil não havia, com algumas exceções feitas a prédios que abrigavam ordens religiosas, espaços destinados especificamente ao ensino. Essas construções surgem em pequena escala no Império, mas só tornam-se parte de uma política educacional com a implantação da República. Dessa forma tomamos como históricos o espaço e as instituições escolares. Eles foram paulatinamente sendo produzidos de forma singular ao longo da nossa história da educação. O grupo escolar Republicano vai se firmando como modelo de prédio escolar, como apontam Schueler e Magaldi (2008):

A escola primária experimental paulista afirmava-se, assim, como parâmetro para as escolas públicas republicanas, referido, num sentido amplo, à organização do universo escolar. O modelo formulado e disseminado era o do grupo escolar, em que assumiam grande relevo aspectos como a construção de prédios considerados apropriados para a finalidade educativa, o trabalho escolar apoiado no princípio da seriação e no destaque conferido aos métodos pedagógicos, entre os quais se situava, especialmente, o método intuitivo; a divisão e hierarquização da atuação dos profissionais envolvidos no cotidiano da escola; a racionalização dos tempos escolares; o controle mais efetivo das atividades escolares, entre outros (SCHUELER e MAGALDI, 2008, p. 43).

A construção de prédios escolares após a proclamação da República, a partir dos anos 1890, foi executada inicialmente pelos governos estaduais, e visava principalmente à monumentalidade. Segundo Silvia Wolff (1992, p. 48), a arquitetura escolar nesse período nasceu imbuída do papel de criar uma imagem de grandeza para a República. Por esse motivo alimentou um imaginário de monumentalidade para os prédios escolares. Ligadas a esse imaginário instituinte nascem representações em torno da educação das massas associadas a uma pretensa ação democrática do governo para civilizar a população.

Como prédio público, o edifício escolar deveria divulgar a imagem de permanência e grandeza das administrações. Para os republicanos mineiros “[...] o prédio escolar, utilizando-se da linguagem arquitetônica, deveria inscrever-se no espaço da cidade, materializando e dando a ver as projeções político-culturais republicanas que se queria imprimir à nova capital mineira”. (FARIA FILHO, 1996, p. 53). Os prédios construídos para abrigar a escola da República aspiravam a monumentalidade. Existia uma preocupação excessiva para que as escolas públicas fossem edifícios muito “evidentes”, facilmente percebidos. Eram ideais como ícones para se criar uma representação positiva sobre a esfera governamental.

A arquitetura é parte componente da cultura. Por meio da arquitetura se organiza o espaço da cidade. Mais que organizar o espaço urbano a arquitetura permite que esse se torne uma entidade social e política. “Não só a arquitetura lhe dá corpo e estrutura, mas também a torna significativa com o simbolismo implícito em suas formas” (ARGAN, 1998, p. 243).

Pelo que aponta Argan (1998) podemos vislumbrar a existência da escola como parte da cidade, onde ambas interagem com o propósito de reeducar os cidadãos. No nosso caso pretendemos relacioná-las a (re)educação dos novos cidadãos da República, habitantes que ocupariam as cidades brasileiras rumo a modernidade. Buscava-se reeducar os futuros trabalhadores para que assumissem o lugar que a nova ordem republicana reservara para eles.

Quando pensamos a cidade, não podemos tratá-la apenas como uma disciplina para o corpo do indivíduo, mas sim como uma tecnologia, que não exclui a ação disciplinar, mas é aplicada não só sobre o indivíduo. Aplica-se sobre a multiplicidade dos seres. VEIGA (1994), ao enxergar o papel da escola e a sua relação com a cidade, nos primórdios do século XX, afirma que:

[...] buscou-se fazer da escola parte mais efetiva da cultura urbana, assim como nas reformas da cidade teve-se em mente propiciar um espaço proliferador de novos hábitos e valores. Pode-se mesmo falar de uma tentativa de homogeneização cultural (VEIGA, 1994, p. 289).

A escola como uma instituição de controle, produtora e reprodutora de normas, portanto, parte das táticas de exercício de poder, insere-se no discurso da cidade. Ela está inserida no rol de recursos disciplinadores que nascem após a superação dos suplícios como formas punitivas, substituídos pela lógica da suavidade nas formas dos castigos, ocorrendo o deslocamento da punição sobre o corpo do indivíduo, para o corpo da espécie, implicando em um novo regime de poder, baseado nas práticas de poder, como “[...] o poder não é algo que se possui, mas algo que se exerce [...]” (FOUCAULT, 1997) a escola é um espaço privilegiado para disciplinar a espécie.

Da prática escolar surge um emaranhado de saberes, técnicas e discursos científicos, que se formam e se entrelaçam com a prática do poder de punir. Essa nova forma de exercer o poder, por meio da disciplina, suprime a liberdade dos corpos e controla-se o tempo como forma de supressão da liberdade de pensar. Assim, o regime de poder disciplinar produz saberes que estrategicamente vão servir de mecanismo para moldar o comportamento dos indivíduos. Também os espaços a serem construídos são determinados por modelos que possibilitam o vigiar dos indivíduos para controlá-los e para discipliná-los. Isso é feito, na escola, pela organização e disposição do espaço.

Essa organização para Foucault (2005) pode ser vista;

[...] nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; [...] que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, [...] (FOUCAULT, 2005, p. 125).

A arquitetura do prédio escolar para Foucault (2005) enquadra-se na idéia de espaço para a disciplina na forma de panóptico, modelo em que a relação de poder é de uma sujeição constante do indivíduo, facilitada pela arquitetura dos prédios, os escolares, os presídios, os hospitais e os quartéis. Essa configuração espacial multiplica-se em toda a estrutura social. Nela existem poderes disseminados, por intermédio de uma rede de dispositivos da qual ninguém escapa, pois são “[...] uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que [...] Circularam às vezes muito rápido (entre o exército e as escolas técnicas ou os colégios e liceus), [...]” (FOUCAULT, 2005, p. 119).

O que no passado era o direito de apreensão das coisas, do confisco do tempo pelo aprisionamento, dos corpos e da vida, passa a ser uma entre outras funções do poder. A função de controle, de vigilância, de majoração e de organização das forças dá-se por meio da disciplina. Para o autor, a escola e o presídio guardam semelhanças nas suas práticas disciplinares, presentes em discursos manifestos, principalmente, na arquitetura de seus

prédios. Essas são instituições de sequestro do tempo, dos corpos e das mentes, disciplinando os indivíduos, em conjunto, e distribuindo-os pelo espaço da cidade.

Nesse sentido a arquitetura do Grupo Escolar, como instituição de disciplina, adota a ordenação por fileira. Essa forma de controle começa a separar, a classificar e a definir os indivíduos na organização escolar. Os alunos passam a ser ordenados em filas nas salas, nos corredores, nos pátios. Eles têm lugares determinados, são espaços individuais. É “a organização de um espaço serial”. Isso tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Essa organização vai permitir o controle do tempo e da aprendizagem dos alunos. Para Foucault (1987, p. 126) isso “Fez funcionar o espaço como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar”.

Os grupos escolares, planejados no início do século XX, além de ser espaços de disciplinamento, foram edificados como um lugar na cidade, para ser reverenciado, como se fora um lugar “sagrado”. “Os grupos escolares, concebidos e construídos como verdadeiros templos do saber, encarnavam, simultaneamente, todo um conjunto de saberes, de projetos políticos educativos, e punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 25). Esses prédios escolares eram a materialização, em um só tempo, de todo um conjunto de saberes, de projetos político-educativos.

Naquele momento movimentavam um imaginário referente a um modelo de educação. “O espaço não é neutro. Sempre educa” (VIÑAO; ESCOLANO, 1998, p. 75). Para os autores, a arquitetura escolar cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas “[...] como um constructo cultural e histórico, uma vez que define o espaço em que se dá a educação formal e constitui um referente pragmático que é utilizado como realidade ou como símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular” (VIÑAO; ESCOLANO, 1998, p. 47).

Além disso, as construções eram representações do poder. Para isso deveriam ser monumentais em sua concepção arquitetônica, pois essas construções, além de abrigar as escolas, tinham por função divulgar uma imagem grandiosa da República. Esses prédios foram construídos a partir de plantas modelares, seguindo um tipo padrão, que só variava em função do número de alunos a serem atendidos. Assim, poderiam ser construídos com 4, 8 ou 10 salas. O prédio podia compor-se de um ou dois pavimentos, com espaço para biblioteca escolar, um amplo rol de entrada, sala de professores e administração. Essa escola republicana possui uma concepção arquitetônica que também é parte de seu modo de conceber a educação, como explica Wolff (1996):

A arquitetura, mais do que abrigar variadas funções da atividade humana é suporte de conteúdos simbólicos. Através de suas formas, os edifícios caracterizam-se como símbolos destas mesmas funções. É por isso que ao longo da história aprendeu-se a decodificar a imagem da igreja, da mesquita, do prédio dos correios, da agência bancária, do mercado e da escola, entre tantas outras tipologias arquitetônicas que se foram consolidando (WOLFF, 1996, p. 105).

A simbologia materializada nesse projeto de escola não estava refletida apenas na arquitetura do prédio. Ela estava presente na introdução de um novo mobiliário escolar, que ganhou uma importância até então secundarizada. O seu formato e sua disposição influenciaram formas de estudar, de ler, de sentar, de escrever, de exercitar, de se mover, de se relacionar. A cadeira, por exemplo, permite a organização e a disposição do espaço, determinando o lugar do aluno. Nesse lugar específico ele ficará sentado possibilitando ao professor seu “controle” e sua “quantificação”. É a “*organização do espaço serial*” que, para (FOUCAULT, 2005, p. 125), “foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar”, pois possibilitou que o controle sobre cada um signifique o controle do grupo, assegurando disciplina.

Na prática os republicanos buscavam ao romper com o passado imperial, ao mesmo tempo alimentar o imaginário coletivo. Os seus prédios materializavam representações, o regime republicano, com sua arquitetura, antecipava uma futura nação, alicerçada na República, composta por um povo ordeiro, progressista, de sentimento patriótico, que cultivava a paz. Para compreender a história desse modelo de escola faz-se necessário buscar uma nova forma de diálogo com seus elementos constitutivos. Isso requer que possamos recorrer “[...] a outras fontes até agora menos utilizadas, como autobiografias e diários, os relatórios das visitas de inspeção, as descrições do edifício, das salas de aula ou da vida escolar em geral, [...]” (VIÑAO; ESCOLANO, 1998, p. 14). Para os autores devemos recorrer a todos os vestígios da vida escolar, pois eles guardam aspectos importantes das práticas de alunos e professores e manifestam instantâneos de seus cotidianos.

Por isso apontamos o uso da carteira individual como elemento fundamental na ordenação disciplinar praticada na escola republicana. Esse novo mobiliário, juntamente com o prédio escolar e a escola graduada, permite uma nova organização para a instituição escolar. O mobiliário também se torna parte efetiva da organização do espaço.



Imagem 3 – Carteira escolar usada em sala de aulas da Escola de Aprendizes Artífices na Cidade de Goiás

Fotógrafo: Sem Identificação
Ano: Aproximadamente 1930
Fonte: Acervo IFG

O novo mobiliário permitiu a formação de fileiras demarcando o espaço de cada aluno, um espaço mínimo, racionalizado separando os alunos por tamanho e comportamento. É a materialização do espaço homogeneizado, onde cada um compõe o todo. A carteira é um espaço de contenção. Como aponta Souza (1998),

O estudo do mobiliário e sua importância para a cultura escolar também fazem parte do seu objeto de pesquisa. “As carteiras individuais foram enfatizadas como as melhores do ponto de vista pedagógico, moral e higiênico. Num processo de escolarização em massa ao qual correspondia adequadamente a escola graduada (grupos escolares), a padronização e homogeneização combinavam paradoxalmente com a individualização do aluno. A carteira individual constituía um dispositivo ideal para manter a distância entre os alunos, evitando o contato, a brincadeira, a distração perniciosas. Nenhum contato com outros corpos, isolado cada aluno em seu espaço – do domínio da carteira e suas adjacências – ficavam garantidos a disciplina, a moral e o asseio (SOUZA, 1998, p. 140).

A autora entende que era uma nova forma de ver a escola e a sua relação com os alunos. Para Souza (1998), tudo que se refere à escola, inclusive seu mobiliário, é importante para o estudo da cultura escolar e faz parte do seu objeto de pesquisa. Assim as carteiras individuais não foram adotadas só por questões disciplinares. Elas representam as melhores contribuições do ponto de vista pedagógico, moral e higiênico. Havia na sua adoção uma intenção de manter os alunos atentos às atividades de ensino, evitando a distração e o desperdício do tempo.

Para buscarmos as origens da carteira escolar, recorremos aos estudos de Daniel Roche (2000), no texto “História das Coisas Banais”. Neles encontram-se informações que ajudam a compreender a “origem das coisas” que se tornariam comuns e de uso cotidiano pela sociedade ocidental. Daniel Roche (2000), ao falar sobre a origem da mesa, revela que durante muito tempo ela não foi usada para os fins que se usa atualmente. Após a popularização e o uso como parte do mobiliário moderno, ela deixou de ser apenas apoio, passando a ritualizar as maneiras de civilidade e tornou-se mobiliário insubstituível na maior parte das residências - *“da habitação do campo à morada aristocrática, a diferença era grande, mas em ambos os casos a mesa respondia a uma necessidade na relação do homem com o homem: nela a alimentação foi transfigurada em relações sociais”* (ROCHE, 2000, p. 233). Assim a mesa passou a desempenhar outros papéis, como lugar de encontro, apoio para o trabalho e para o lazer.

Essa referência à mesa nos ajuda a compreender as diversas transformações do mobiliário usado na sala de aulas. Quando os alunos iam à escola somente para aprender a ler, não havia necessidade de usar carteiras. Os livros podiam ser apoiados no colo ou nos joelhos, por exemplo. Qualquer um deles poderia servir para tal tarefa. É o que mostra a passagem do ‘Conto de Escola’, de Machado de Assis “[...], vi através das vidraças da escola, [...], um papagaio de papel, [...], uma coisa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos”. Como a escola passou a ser o lugar também para o ensino da escrita, necessitou-se ter um apoio para colocar a lousa, a ardósia ou o papel para escrever. A mesa ou a carteira foram se tornando parte do mobiliário das salas de aula, incorporando-se aos métodos de ensino e como objetos para o disciplinamento dos alunos.

Mudou-se não só o uso do espaço na sala de aula, mas também outros espaços, tais como pátios, refeitórios, áreas de circulação, laboratórios etc. É uma mudança que atinge também o entorno da escola. Ela é “pensada nos moldes de uma modernidade, contando com um mobiliário adequado, com um novo método de ensino, com um edifício próprio, com turmas seriadas, com professores preparados, com fiscalização profissional etc.” (GONÇALVES, 2006, p. 61). Pretendia-se, com essas mudanças, que essas construções se confundissem com o progresso urbano, tornando-se parte dele, vistas a partir daquele momento como melhoramentos, da mesma forma que o saneamento básico, a água, a iluminação, os transportes públicos, as ferrovias. Até o homem disciplinado passa a compor essa arquitetura urbana. “A arquitetura escolar pública nasce imbuída do papel de propagar a ação de governos pela educação democrática. Como prédio público, devia divulgar a imagem de estabilidade e nobreza das administrações [...]” (WOLFF, 1992, p. 48).

Todos os espaços nos prédios eram planejadamente distribuídos, desde a sala do diretor localizada no térreo, logo na entrada, facilitando o controle de quem entrava na escola. Era uma composição que conferia usos específicos aos espaços. Para Souza (1998), essa especialização define a característica mais marcante do espaço escolar. A sala de aula é ocupada por alunos e professores. Os demais espaços também são especializados. A sala dos professores é território vedado aos alunos e demais componentes do corpo escolar. “As construções eram edificadas em torno de um pátio central, os espaços de ensino eram dispostos de forma a evitar o contato entre meninos e meninas” (SOUZA, 1998, p. 142).

Dessa forma os projetos arquitetônicos dos grupos escolares estão ligados, também, às questões políticas e culturais e não apenas às educacionais e econômicas. Assim a escola não ocupa só o espaço geográfico. Ela é também a imagem do prédio escolar, construindo a simbologia da instituição escolar, indutora de representações acerca do lugar da escola no cotidiano. São representações acerca da autonomia dos professores, poder do Estado, indisciplina ou disciplina dos alunos e ainda representações sobre abandono, submissão, obsolescência das coisas, qualidade e papel da educação, com as continuidades e descontinuidades das políticas públicas.

O prédio do grupo materializava o espaço escolar, não só nas suas formas, mas também nas suas divisões como: as salas de aulas, a sala dos professores, os banheiros separados para meninas e meninos, ou para alunos e docentes. A construção individualizava o espaço urbano, por meio do seu afastamento da casa e na sua separação da rua. Era nesse espaço que estava inserido o cotidiano de alunos, professores e servidores escolares. Assim o prédio “foi o palco e a cena de apropriações diversas, produzindo e incorporando múltiplos significados para um mesmo lugar projetado pela arquitetura escolar.” (FARIA FILHO, 2000, p. 157).

Muitos projetos de grupos escolares apresentavam variações no tamanho do prédio, na aparência da fachada, nas dimensões e distribuição das salas, em função da série de ensino. Muitas vezes as séries iniciais ocupavam salas maiores que as ocupadas pelas séries finais do curso primário. Era comum as instalações sanitárias não comporem o corpo do prédio, mas estarem a ele ligadas por corredores cobertos. Na maioria dos casos os prédios ocupavam um espaço urbano. É nele que estava exposta sua arquitetura, o seu arranjo físico. Por isso não era incomum a identidade arquitetônica da escola atribuir uma singularidade e uma identidade ao espaço urbano. Tal importância fica clara na publicação em 1906, do governo de Minas Gerais, do compêndio “Typos para construção dos prédios escolares” (MINAS GERAIS, 1910).

Dirigido por José Dantas, engenheiro do estado e adido à Secretaria do Interior, esta obra traduz a preocupação do Estado em querer construir uma gramática espacial própria ao edifício escolar. Tal iniciativa reconfiguraria o espaço escolar que levou, segundo Faria Filho, à instauração de uma ‘pedagogia do olhar’, que realçava não apenas o caráter espetacular dos prédios e das atividades escolares, mas que possibilitassem um maior controle das professoras e alunos (FARIA FILHO, 2000, p. 62).

É importante lembrar que essas construções não foram adotadas em todo o país ao mesmo tempo. As reformas no ensino que deram origem a esses modelos de prédios não ocorreram ao mesmo tempo nos diversos estados da Federação, embora houvesse muito empenho do governo central nesse sentido. O ano de 1906 marca a história da escola primária mineira. É o ano de implantação da Reforma João Pinheiro. Este é o momento do início da “institucionalização e difusão de um novo modelo escolar – das escolas graduadas” (PERES, 2000, p. 15). Minas Gerais e São Paulo foram estados pioneiros na implantação dos Grupos Escolares. A Reforma de João Pinheiro é que introduz, em Minas Gerais, importantes mudanças no ensino primário: o ensino graduado, com quatro anos de duração; séries com turmas homogêneas, constituídas pelo nível de aprendizagem; a prescrição rígida de um programa de ensino; a definição de horários específicos para as aulas e o novo formato para as construções escolares.

Além disso, muito mais do que ensinar a ler, escrever e contar, com essa Reforma, a escola passa a ser um “lugar específico para uma educação específica – **‘o desenvolvimento da educação popular sob o tríplice aspecto físico, intelectual e moral’**”. (FARIA FILHO; VAGO, 2000, p. 38, destaque dos autores). Para que esses objetivos fossem atingidos havia instruções em relação a distribuição espacial do prédio escolar, tais como:

Saletas de entrada onde seriam colocados vestiários para guardar chapéus e capas das crianças; alpendres largos para facilitar as entradas independentes nas diversas salas; salas de aula bastante espaçosas, iluminadas e bem ventiladas, sendo número e dimensões calculadas à razão de 40 crianças em cada sala, e com ambiente de mais de 5m³ para cada menino; um vasto salão para museu; gabinete para diretoria e professores; dependências para instalação de reservadas e, finalmente, galpões para exercícios físicos e trabalhos manuais (MINAS GERAIS, 1910, p. 13).

Durante o horário de aulas as crianças ficavam nas salas ou distribuídas no pátio. O pátio era onde ocorriam as aulas de ginástica, de canto, conferindo usos apropriados ao espaço. A separação rigorosa dos meninos e meninas, com o fim “de romper comunicações perigosas” (FOUCAULT, 2005, p. 123), fazia parte da delimitação rígida de espaços para cada um na sala de aula. Tal aspecto configura uma forma de controle nos moldes do “*quadriculamento*”, definido por Foucault (2005) como:

A regra das localizações funcionais vai pouco a pouco, nas instituições disciplinares, codificar um espaço que a arquitetura deixava geralmente livre e pronto para vários usos. Lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil (FOUCAULT, 2005, p. 123).

Além do controle sobre a distribuição do espaço havia prescrição para o uso do método de ensino intuitivo, para a maneira como as carteiras eram dispostas em lugares fixos no piso da sala, para a posição central da professora, tudo isso indicando lugares definidos na sala de aula para os atores escolares, fossem eles alunos ou professora. Quanto a professora, essa deveria ser fiel executora do programa e aplicadora do método de ensino intuitivo. Tudo isso era tão controlado que em 1907, ano da implantação da Reforma João Pinheiro⁵, o inspetor José Ferreira D'Andrade anuncia que algumas das futuras professoras do grupo escolar, a ser inaugurado, “têm ido a Bello Horizonte visitar as escolas da capital e procuram pôr em prática, com talento e zelo, o novo programa de ensino” (MINAS GERAIS, 1907a).

Ficava claro que a escola precisava marcar o seu lugar, pois sua presença alimentava o imaginário que tornava a criança escolarizada diferente da criança sem escola. E era o objetivo dos republicanos torná-la um eficiente instrumento para construir o homem propriamente republicano. Assim essa nova escola, materializada nos prédios do Grupo Escolar, com seus alunos distribuídos por séries, com seu tempo ritualizado, torna-se naquele momento o elemento central da pedagogia política implementada pelo Estado republicano. “Da pretensa democratização do ensino, da construção da nacionalidade, até a formação do cidadão, a educação moral fundada na perspectiva política e social, bem como a estatização da escola e a renovação pedagógica, são faces de um mesmo processo político e cultural” (SOUZA, 1998, p. 284).

Como aponta a referida autora, a remodelação impingida às condições materiais da execução do ensino, por meio da criação do grupo escolar, e o entendimento da importância

⁵ Com a intenção de promover os ideais republicanos, no que se refere à educação, e ingressar de maneira mais efetiva nos novos rumos da política nacional, relacionados à tentativa de se consolidar a ordem republicana, Minas Gerais se ocupará de algumas reformas estruturais, consideradas necessárias para a adequação do estado frente às urgências oriundas da ordem estabelecida politicamente.

Dentre estas reformas educacionais de destaque, promovidas ao longo da República Velha, uma das mais importantes é a promovida por João Pinheiro (1860 – 1908), durante seu governo estadual (exercido no ano de 1890 e, posteriormente, entre 1906 e 1908), através da lei n.º 439, de 28 de setembro de 1906.

A modernização proposta por João Pinheiro se sustentava em três grandes critérios por ele definidos como prioritários, pois desses dependiam todo o restante da estrutura: sempre a elite de uma unidade federativa deve corroborar e apoiar um projeto de desenvolvimento de qualquer setor da sociedade. Sem o apoio da elite, nada pode ser consumado em termos de reforma; a agricultura é considerada a maior bússola de sucesso ou insucesso do desenvolvimento econômico, pois é responsável pela sustentação básica da estrutura; além do mais, há uma forte interdependência entre a racionalização, a qualificação para o trabalho e o desenvolvimento econômico. (LIMA, 2005).

da educação como espaço disciplinar e formativo para o novo homem Republicano acabaram por dirigir o olhar e a iniciativa do governo federal para um outro espaço de ensino: a educação profissional. Com a preocupação de moralização e instauração de hábitos saudáveis junto às classes pobres, o governo reconhece a necessidade de implantar o ensino profissional.

É assim que vai buscar, no grupo escolar, o modelo de escola para acomodar os contingentes de meninos que perambulavam pela cidade. Dessa forma o propósito de criação das Escolas de Aprendizes Artífices, expresso no texto do Decreto 7.566/1909, é “[...] habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna [...]” e “[...] formar cidadãos úteis à nação; [...]” como um “dos primeiros deveres do Governo da República”. Portanto, a iniciativa de criar em Goiás uma instituição de ensino profissional nasce marcada pelo estigma de atender os “desfavorecidos da Fortuna”. Trataremos a seguir de um período da existência dessa instituição na Cidade de Goiás.

1.3 Os Grupos Escolares e a Escola de Aprendizes Artífices

A inauguração do prédio da antiga Escola de Aprendizes Artífices, em 1910, na cidade de Goiás, origem do atual Instituto Federal de Educação de Goiás⁶, atendia à mesma racionalidade que permeou a criação dos Grupos Escolares no início da República. E, além da finalidade, expressa nos discursos, de “civilizar as massas”, pretendia-se com essas Escolas, conter os filhos das classes pobres, considerados como portadores de uma conduta irracional. As intenções do governo Republicano, com a criação das dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, ficavam claras nos documentos oficiais (Decreto Nº 7.566/1909). Pretendia-se, ao mesmo tempo disciplinar os filhos da classe operária, vistos como potencialmente perigosos à ordem social e prepará-los para o exercício de uma profissão.

A vinculação da criação das Escolas de Aprendizes com a mesma racionalidade que orientou a criação dos Grupos Escolares fica bem marcada no Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. No texto do decreto, está marcada a preocupação com uma proposta pedagógica em consonância com o modelo de escola republicana. Isso fica claro no seu artigo 3º, e também com uma racionalização administrativa expressa no seu artigo 4º. Manfredi (2002) refere-se a:

⁶ Os Institutos Federais formam a atual rede federal de educação profissional.

[...] Nilo Peçanha, já como presidente da República, instaurou uma rede de 19 escolas de aprendizes artífices, dando início à rede federal, que culminou nas escolas técnicas e, posteriormente, nos Cefets (MANFREDI, 2002, p. 85).

O documento inicia deixando bem marcado que se trata de um ato abrangente do chefe de Estado. Assim “O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, em execução da lei n. 1.606, de 29 de dezembro de 1906: [...]”. A medida estendia-se a todo centro urbano importante do país, naquele momento. Queluz (2000) cita o Decreto 7.566 de 19/12/1909:

O decreto de criação dialogava com o contexto sócio-econômico descrito, considerando: Que o aumento da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades, sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da sorte com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do governo da República formar cidadãos úteis à nação (Decreto nº 7566 apud QUELUZ, 2000, p. 29).

A adoção do modelo do Grupo Escolar como padrão para a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices ocorreu concomitantemente à sua fundação, pois o regulamento de criação definia essas como de nível primário. Por esse motivo é o Grupo Escolar adotado como referência para a criação das Escolas de Aprendizes Artífices. Esse era o modelo republicano de educação popular, conhecido também como escola graduada. Já contava com ampla disseminação e prestígio, ao passo que as Escolas de Aprendizes e Artífices ainda figuravam como novidade e careciam legitimar-se. Nesse sentido é no modelo do grupo escolar que se encontravam os elementos para a materialização do projeto de educação que se pretendia para essas Escolas.

Para Pandini (2006) os Grupos Escolares representavam, além dos ideais políticos da República, um projeto de expansão da educação popular pelo interior do país. Havia na adoção do modelo de escolas graduadas uma pretensão de renovar o ensino, aliada a uma racionalidade econômica. Pelo fato de as escolas graduadas agruparem centenas de crianças em um mesmo espaço, isso representava uma vantagem significativa em termos de custos em relação às escolas isoladas. Por outro lado havia também vantagens do ponto de vista do controle do trabalho dos professores e alunos. Dessa forma era possível manter “o controle sobre o tempo e a aplicação dos princípios da divisão do trabalho e dos critérios da administração científica” (PANDINI, 2006, p. 56).

No entanto, os Grupos Escolares foram delineados, em sua concepção pedagógica e na sua comunicação visual, para a população em geral. Já a Escola de Aprendizes Artífices tinha, como principal foco para sua atuação, as camadas mais pobres da população. Na visão de seus

idealizadores as crianças, filhas das classes pobres, precisavam ser controladas, vez que “Eram suas práticas de apropriação do espaço urbano, sua suposta irracionalidade e falta de autocontrole que preocupavam as autoridades republicanas” (VEIGA & FARIA FILHO, 1997, p. 215).

Por isso mesmo é que o modelo do grupo escolar foi adotado para as Escolas de Aprendizizes e Artífices, principalmente no que se refere aos contornos arquitetônicos, à seriação, ao uso do método intuitivo. Porém as escolas de aprendizizes não eram uma imagem especular desse modelo de educação. Mas foi a lógica de criação do Grupo Escolar que serviu de parâmetro para a formatação do funcionamento das Escolas de Aprendizizes Artífices, pois “[...], a imponência e localização estratégica dos edifícios-escola no espaço urbano pretendiam dar notoriedade ao Novo Regime e às suas propostas de difusão da instrução popular como estratégia de civilidade e cidadania” (PANDINI, 2006, p. 56).

No discurso de civilizar a população percebe-se que os profissionais que defendiam a escola, naquele momento, viam os costumes das camadas populares como ruins e era preciso educar, civilizar, impor novos hábitos: “os sujeitos populares como um todo precisavam ser regenerados pelo trabalho salvacionista, quase celestial, das instituições escolares” (VEIGA & FARIA FILHO, 1997, p. 219). Assim as Escolas de Aprendizizes Artífices diferenciavam-se do Grupo Escolar quanto à sua especificidade, que era a de também ofertar, o ensino profissional. Isso para Cunha (2005) se materializou em:

Cada estado da Federação recebeu uma dessas escolas, salvo o Rio Grande do Sul. Em Porto Alegre já funcionava o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre, mais tarde denominado Instituto Parobé. O Decreto n.7.763 de 23 de dezembro de 1909 dizia que “uma vez que em um estado da República exista um estabelecimento do tipo dos de que trata o presente decreto (escolas de aprendizizes artífices), custeado ou subvencionado pelo respectivo estado, o Governo Federal poderá deixar de instalar aí a escola de aprendizizes artífices, auxiliando o estabelecimento estadual com uma subvenção igual a cota destinada a instalação e custeio de cada escola (CUNHA, 2005, p. 67).

“A finalidade dessas escolas era a formação de operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício [...]” (CUNHA, 2005, p. 63). Essas possibilidades formativas presentes na concepção das Escolas de Aprendizizes Artífices, retiradas da mesma fonte de onde beberam os idealizadores da escola graduada, apontadas por Cunha (2005), foram fundamentais para a sua consolidação. O modelo das Escolas de Aprendizizes Artífices, além de formar crianças e adolescentes, futuros cidadãos republicanos, para o trabalho por meio do aprendizado de ofícios e do curso de desenho, oferecia também o curso primário.

Sobre essa modalidade de ensino, Kunze (2006) esclarece que ela também passou a ser vista como ferramenta para o combate ao analfabetismo. A Escola de Aprendizizes Artífices passaria a atender uma parcela da população com idade que variava entre dez e treze anos. Entendia-se que as crianças nessa faixa etária já concorriam para aumentar os índices de analfabetismo.

Como o analfabetismo era muito alto em todo o Brasil, segundo Ribeiro (2003) “em 1920, 65% da população de quinze anos e mais era analfabeta” (RIBEIRO, 2003, p. 81). Inferimos que, no estado de Goiás, também era alta a incidência de analfabetos. Pois seria muito difícil para o estado apresentar números, proporcionais, menores de analfabetos que o resto do país. Esse índice permaneceu muito alto até a segunda metade do século XX. É de supor que uma parte muito grande da população não teve acesso à escola em geral e também à Escola de Aprendizizes Artífices.

Sobre a alta taxa de analfabetismo no Estado de Goiás, a revista “A Informação Goiana”, no volume 1, nº 4, de 15 de novembro de 1917, publica em artigo assinado por Victor de Carvalho Ramos, que “*Goiás se destaca como o Estado com o maior índice de analfabetismo do país*”. Embora a informação não seja precisa e nem se fundamente em dados comprovados, ela evidencia uma representação sobre o analfabetismo em Goiás, no início do século XX. A fotografia a seguir, onde estão representados os alunos, professores, auxiliares e o diretor da Escola de Aprendizizes Artífices de Goiás no ano de 1910, nos aponta algumas novas leituras sobre esse tema.

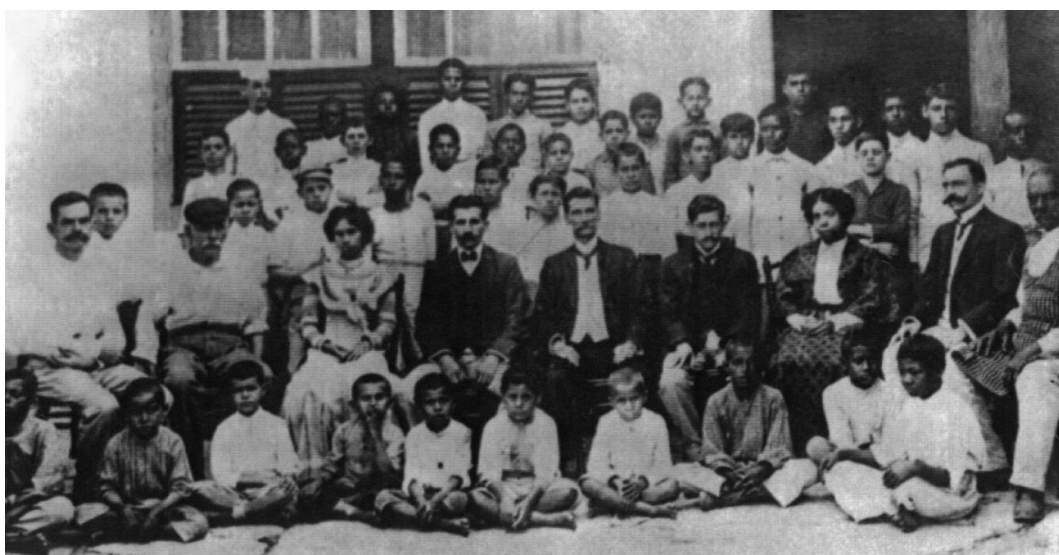


Imagem 4 - Professores, alunos, diretor e servidores administrativos da primeira turma da Escola de Aprendizizes Artífices na Cidade de Goiás

Fotógrafo: Sem Identificação

Ano: Aproximadamente 1910

Fonte: Acervo IFG

A narrativa proposta pela fotografia, fragmento do cotidiano dos componentes da primeira turma de alunos e servidores da Escola de Aprendizizes Artífices de Goiás, serve para nos alertar sobre a importância do trabalho com a diversidade de fontes, possibilitando confrontar olhares e dados levantados. A fonte fotográfica nos possibilita novas reflexões sobre essa infância que foi atendida pelas Escolas de Aprendizizes. Pois a fotografia, ao mesmo tempo que retrata a imagem, que reproduz sua imagem, também produz novas imagens e reconstrói a infância através dessas imagens. Desse modo, a fotografia é considerada produção social. Assim não podemos concebê-la como reflexo do real, que reproduziria fielmente os alunos dessas escolas.

Podemos ver que os retratados estão em pose para o fotógrafo, pois, certamente, essa era uma ocasião importante. No entanto, percebe-se que os alunos não formam um grupo homogêneo, nem do ponto de vista social e nem pelo aspecto étnico. No grupo de alunos podemos identificar uma parcela pequena de meninos negros. A maioria dos alunos tinha a pele clara. Dos que estão sentados ao chão, todos se apresentam com roupas em desalinho, cortadas sem muito esmero. Nesse grupo não se identifica nenhum aluno usando sapatos. No grupo de alunos que estão em pé, alguns usam paletó e até gravata. Outros usam um uniforme de aparência militar. Nesse segundo grupo os cabelos dos alunos estão bem cortados e penteados. São alunos mais velhos, na maioria.

Essas imagens dos alunos da Escola de Aprendizizes e Artífices de Goiás nos permitem perceber que a confrontação das fontes fotográficas com outros documentos, como relatórios, artigos de jornais ou relatos orais, mostra a maleabilidade dos papéis sociais, as nuances dos comportamentos, permitindo chegar mais perto das representações sobre essa escola, que nos interessa muito. Para Kossoy (1998), entre a fotografia e a memória existe uma relação muito estreita. O autor chega a dizer que “fotografia é memória e com ela se confunde”. Boris Kossoy (1998) entende que as fotografias de nossas experiências de vida se prendem às nossas memórias: elas são “imagens-relicário que preservam cristalizadas nossas memórias” (KOSSOY, 1998, p. 42). A fotografia funcionaria como instantes de nossas vidas, reavivando em nossas mentes uma espécie de passado preservado, formam uma lembrança imutável de um certo momento e situação, de uma “certa luz”, de um determinado tema, “instante congelado” que não desaparece com o passar do tempo, mas da mesma forma que os fósseis preservados em pedras elas não espelham o real, apenas o representa.

Nestes documentos imagéticos, distinguimos às representações sociais do poder que foram ali reproduzidas visto que estas, como nos mostra Jodelet (2001), concorrem para “a construção de uma realidade comum a um grupo social”. O diretor ao centro e sentado, os

membros da administração em torno dele, os professores sentados e em destaque, ao mesmo tempo em que os alunos estão em segundo plano ou largados ao chão. Essa disposição nos traz uma mensagem sobre o papel de cada um no interior da instituição escolar.

No grupo sentado em cadeiras, que está em destaque ao posar para a fotografia, deixando clara a intenção do fotógrafo de conferir-lhes maior importância, encontra-se o primeiro diretor, Virgílio José de Barros. Ele forma o centro da narrativa; veste-se com traje mais elaborado que os demais e mantém uma altivez que o destaca no grupo. O diretor está sentado entre dois personagens também vestidos em ternos, que estão entre duas mulheres. Pela posição deles ao lado do diretor, devem ser assessores próximos. Os demais que formam o grupo sentado em cadeiras são professores, mestres de oficinas e membros do corpo administrativo. Fica clara a importância desse grupo em relação ao grupo de alunos.

As duas mulheres são minoria no grupo, ou são as professoras, pois, com a criação dos grupos escolares havia uma preferência por professoras na escola primária republicana, “A quase totalidade do corpo docente do Grupo Escolar Paula Rocha foi constituída, [...], por mulheres. Na inauguração do Grupo, em 1907, o corpo docente era composto por sete mulheres e dois homens, um deles o Professor Francisco Antunes de Siqueira, que era o diretor [...]” (ROCHA, 2008, p. 96). Uma outra possibilidade é que essas mulheres fossem serventes, que atuavam em trabalhos diversos, o que é pouco provável pela posição quase que central e próxima ao diretor, ocupada por elas na fotografia. É sabido que os cargos de direção e administração, no período, eram ocupados por homens.

As duas mulheres retratadas tinham pele negra, o que não era comum, caso fossem professoras. Quanto às vestimentas, elas se apresentam com vestidos que remetem ainda ao século XIX, principalmente a da esquerda. Uma delas não permaneceu por muito tempo na escola, pois o diretor que assumiu em 1918, em seu relatório refere-se à professora Maria Henriqueta Peclát. Essa professora não era negra, pois existem documentos que a descrevem como uma mulher branca, filha de pais franceses. A outra professora que consta do referido relatório era Obdulia d’Avila, professora de desenho, da qual não temos a descrição.

A legislação que criou e regeu as Escolas de Aprendizizes Artífices estabeleceu critérios para o ingresso de alunos nos cursos oferecidos pela escola. No Art. 6º do decreto 7.566 de setembro de 1909, estão elencadas as condições de acesso. Assim, elas não foram criadas para a população em geral. No entanto, outro ponto que nos chama a atenção, na narrativa expressa na fotografia, é a pequena presença de alunos negros. Como a população pobre se confundia com a negra, essa cena nos aponta uma conclusão diferente, pois, se levamos em conta o rol de critérios exigidos para o ingresso, fica claro que a instituição atenderia aos “[...] filhos dos

desfavorecidos da fortuna [...]”, (DECRETO Nº 7.566/1909). No entanto, a fotografia do grupo aponta para uma outra prática, pois não é possível identificar, aí, muitos negros. O que nos faz perguntar: por que de no grupo de alunos só uma minoria ser negra? Em qual outra escola estariam esses alunos negros? Além do analfabetismo, também levantamos aqui a questão do preconceito racial, que pode ser salientada pela narrativa presente na fotografia.

As escolas continuavam a ser destinadas aos menores de 10 a 16 anos de idade, ‘preferidos os desfavorecidos da fortuna’, exigindo-se dos candidatos, como condição para a matrícula, os requisitos adicionais de não sofrerem de moléstia infectocontagiosa e não terem defeitos físicos que os inabilitassem para o aprendizado do ofício pretendido (CUNHA, 2000, p. 75, grifo do autor).

Devemos lembrar que a abolição da escravatura não conseguiu eliminar o preconceito arraigado em muitos brasileiros em relação ao trabalho e ao negro, também não possibilitou que os “novos homens livres” pudessem ter uma ascensão social por meio da prática de um ofício, o que nos permite inferir a força desse preconceito. Naquele período, ele provavelmente afastava os negros da escola. Estariam então os negros fora da escola? Seriam eles a maioria dos analfabetos? Para Faria Filho (1996), havia muita discriminação em relação às crianças oriundas das camadas pobres da população. Havia discriminação em relação ao seu acesso na escola em geral, assim “[...] as camadas populares, seus costumes, sua maneira de educar os filhos, tudo isto era visto como negativo pela escola” (FARIA FILHO, 1996, p. 94).

Para corroborar o que acabamos de apontar, apresentamos a seguir um recorte do cotidiano da Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba (Imagem 5). Pretendemos, assim, chamar a atenção para aspectos muito semelhantes aos identificados na fotografia da primeira turma de alunos da Escola de Aprendizizes Artífices de Goiás – (Imagem 4). No entanto outras representações mostram-se completamente opostas. Por exemplo, a fotografia também retrata o grupo, embora haja destaque para a posição central dos professores e dirigentes. As pessoas se distribuem de forma mais homogênea no quadro. O aspecto que mais aproxima as duas cenas é certamente a escolha do tipo de composição fotográfica. Essa escolha para o enquadramento deixa clara a distinção hierárquica entre professores e alunos. Também é percebida na fotografia (Imagem 5) a presença de apenas uma mulher, cujas roupas se assemelham muito às roupas das mulheres da fotografia anterior. No entanto é possível identificar um número proporcional de negros, maior que na fotografia anterior. A mulher branca é a figura central na fotografia da Imagem 5.



Imagem 5 - Professores, alunos, diretor e servidores administrativos da primeira turma da Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba

Fotógrafo: Sem Identificação

Ano: Aproximadamente 1910

Fonte: Acervo IFPB

As Escolas de Aprendizes Artífices foram criadas para disciplinar, por meio da profissionalização, da escolarização e da contenção dos meninos pobres. Assim o espaço destinado ao prédio da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás situava-se em local pobre na Rua de Abadia, um canto esquecido da cidade, esquina com Rua Hugo Ramos. Trata-se de um espaço próximo ao cemitério, que no início dos anos noventa era habitado por famílias pobres. A construção seguia o modelo dos grupos escolares, com quatro salas e dependências administrativas, isso podemos observar na fotografia da sede da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás, imagem 6. Porém, esse prédio foi adaptado, não fora construído para abrigar a escola. Tratava-se de um prédio alugado, que foi adquirido, posteriormente, pelo governo estadual, (BRETAS, 1991, p. 533). A escola assim se expressa na primeira imagem: um prédio fechado ao mundo, guardado e que quer guardar, manifestando claramente um caráter de disciplina, nas suas formas.



Imagem 6 - Prédio da Escola de Aprendizes Artífices na Cidade de Goiás

Fotógrafo: Sem Identificação

Ano: Aproximadamente 1920

Fonte: Acervo IFG

Diante desta foto da sede da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás, imagem 6, percebemos simbologias que foram detectadas, de forma consciente ou inconsciente, pelo fotógrafo. Esse fato está ligado a um contexto de suas representações sobre a escola na época. O autor da fotografia buscou uma monumentalidade inexistente no edifício escolar, pois o prédio é modesto. A imagem de arquitetura monumento para os prédios escolares é construída a partir de uma racionalidade científica. É ela quem dirige o olhar do fotógrafo, organiza o imaginário que permeia o enquadramento do tema.

A imagem da fachada é tomada de baixo para cima, aponta para o céu, aumenta a sensação de altura. Já as janelas são apresentadas como se rumassem ao infinito ordenadamente, expressa a ordem, a racionalidade. Mas, ao mesmo tempo, o fotógrafo enquadra a imagem como se o prédio tivesse sua continuidade no espaço da cidade, confundindo sua imagem com a vizinhança. Não há molduras. Na cena não houve a intenção de focalizar pessoas, exceto um vulto ao longe, não aparecem árvores, nada que possa ser comparado à altura da edificação. Esta simbologia nos remete a um conceito de modernidade retirado do positivismo, que buscava a monumentalidade para o prédio escolar. Por outro lado o prédio fechado expressa uma imagem de instituição disciplinadora.

Esse caráter de instituição disciplinadora não estava explícito nos documentos oficiais. Ao contrário, os seus textos procuravam escondê-lo. E o faziam como estratégia para convencer aos pais, acenando a eles com a promessa de que as crianças não cairiam na ociosidade. A elas seria oferecida uma oportunidade de formação profissional, ou uma possibilidade de trabalho. Mas de fato encobria-se o receio de que as crianças na rua colocariam em perigo as instituições sociais. Por isso era preciso isolá-las enquanto recebiam o disciplinamento. Neste documento extraído dos anais da Imprensa Official do Estado de Minas Geraes (1913), manifesta-se esse caráter de encobrir o aspecto disciplinador da escola, como se a escola só ofertasse benefícios ao aluno, pois no texto fica claro a oferta de trabalho após a conclusão da formação:

Havendo estes de se dedicar, como é natural, às profissões manuaes, é lógico que o seu aprendizado tenha esse necessário complemento; porquanto, logo que tenham terminado seus estudos primários, dirigir-se-ão impreterivelmente a uma officina qualquer, onde terão de empregar a sua actividade no exercício de uma determinada profissão que lhes proporcione meios de subsistência para si e seus progenitores (MINAS GERAIS, 1913a).

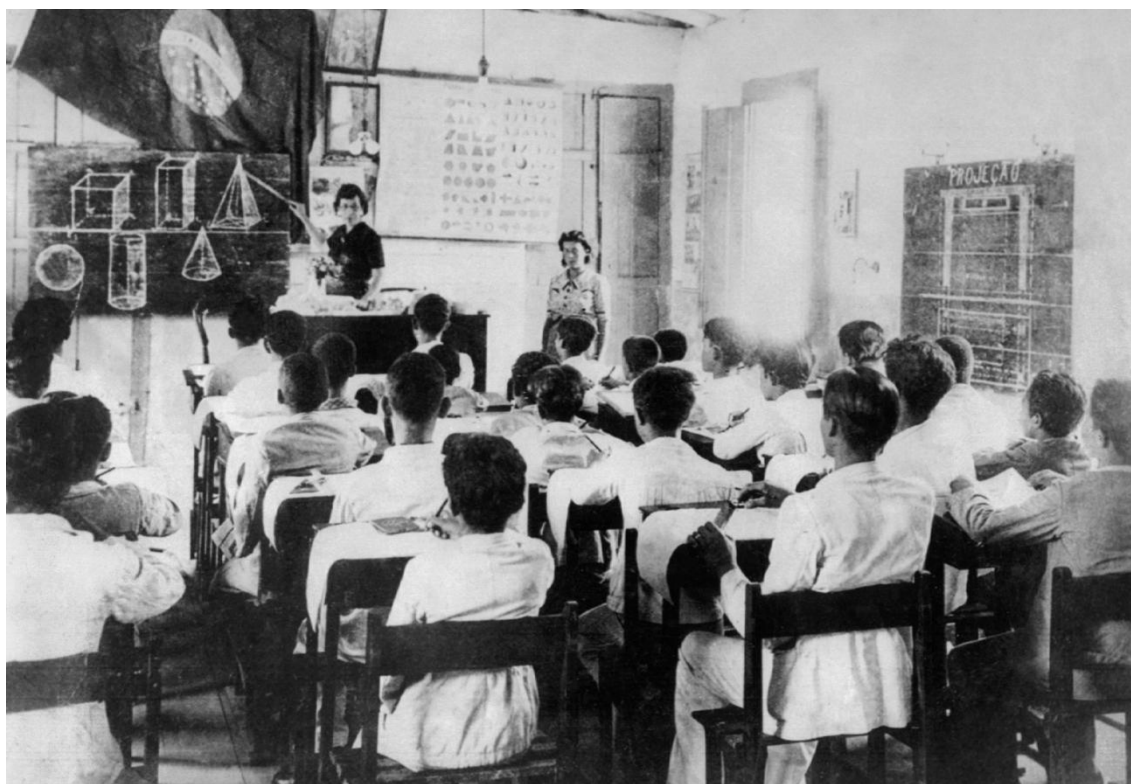


Imagem 7 - Sala de aulas da Escola de Aprendizes Artífices na Cidade de Goiás

Fotógrafo: Sem Identificação

Ano: Aproximadamente 1920

Fonte: Acervo IFG

O disciplinamento é perceptível na fotografia retratando um momento de uma sala de aula da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás. Foi produzida aproximadamente entre 1922 e 1930. Um dos aspectos que se destaca é o da ordem na sala de aula. Alguns elementos são instigadores, como o fato de estarem presentes duas professoras, o que nos dá a impressão de que, enquanto uma ministra a aula, a outra observa o comportamento da turma. É a estratégia disciplinar do olhar, segundo Foucault (1986). Esse detalhe também pode estar relacionado ao momento da fotografia. A segunda professora pode ter sido convidada apenas para compor o cenário ou a intenção do fotógrafo de retratar as duas únicas professoras que atuavam na escola, naquele momento.

É interessante chamar a atenção para a fotografia a seguir (Imagem 8), de pouca nitidez em virtude da fonte, uma sala de aula de desenho da Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, em 1917. Dois professores estão presentes nessa fotografia, que, embora tenha sua nitidez comprometida, fica claro o fato de que existem dois professores no ambiente, apesar de nenhum outro documento se referir ao motivo de dois professores estarem nas salas. Mas mesmo sem essa informação adicional, tanto na Escola de Aprendizes Artífices de Goiás, quanto na Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, é claro o caráter disciplinador, evidenciado também por outros aspectos.

Nas paredes da sala percebemos desenhos de formas geométricas, esboço de um mobiliário e a simbologia expressa na bandeira, o que nos remete à teoria foucaultiana. A exposição aos desenhos, a ordem nas fileiras de aluno, a posição da(s) professora(s) indicam repetição, tanto de exercícios quanto de gestos, o que possibilitaria a concreta capitalização do tempo dos alunos, ou melhor “[...] relação entre um objeto e a atitude global do corpo que é uma condição de eficácia e rapidez” (FOUCAULT, 1986, p. 138). Portanto, o que fica claro é uma estratégia disciplinar que uniformiza as atitudes. Essas estratégias vão estabelecendo um lugar de respeitabilidade e de hábitos civilizados no espaço escolar. Aqui, percebemos como a escola e o sujeito escolar vão se apropriando e estabelecendo relações de inclusão no espaço da escola, para se colocarem posteriormente no espaço da cidade, materializando, assim, os ideais republicanos de ordem e progresso, (re)produzidos pela escola, é o chamado “espaço disciplinar”, segundo Foucault (1991), em ‘Vigiar e Punir’.

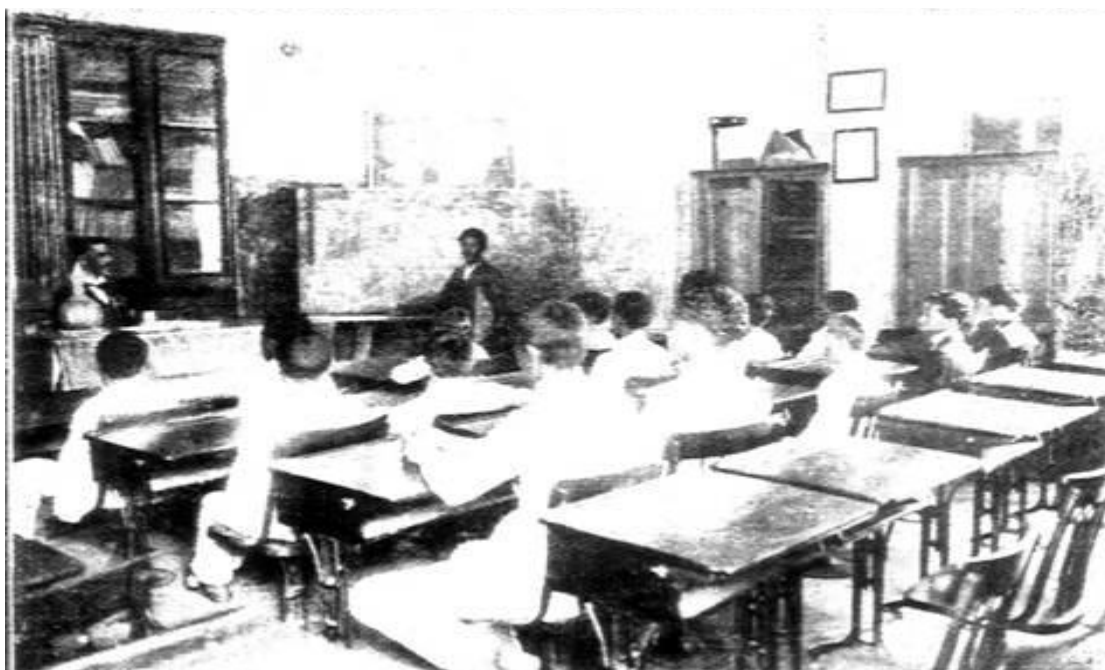


Imagem 8 - Sala de aula de Desenho da EAAMG.

Fotógrafo: Sem identificação

Ano: 1916

Fonte: Revista Vida escolar (1917)

Como já apontamos, em 1910 foi inaugurada a "Escola de Aprendizes e Artífices", na cidade de Goiás. Retomamos esse ponto pelo fato desta data estar registrada pelo seu diretor em 1923, Leão Di Ramos Caiado, em relatório apresentado ao Diretor Geral de Indústria e Comércio, à época. A evocação desta data, aqui, torna-se importante para relacionarmos cronologicamente, o nascimento das Escolas de Aprendizes Artífices, com a criação dos Grupos Escolares, que acontece em período semelhante. Da mesma forma que os grupos escolares essa escola era criada com a finalidade de divulgar a imagem da República, de formar o cidadão republicano, principalmente pelo controle, pois para esses republicanos deveria nascer um novo cidadão, era preciso conformar as mentes e os corpos segundo Foucault (1991).

Em referência a essa vinculação das Escolas de Aprendizes ao modelo de Grupo Escolar, Pandini (2006) relata que “A Escola de Aprendizes Artífices do Paraná seguia a perspectiva dos grupos escolares, implantados a partir da última década do século XIX pioneiramente em São Paulo e depois instalados no Paraná e em outros estados do país” (PANDINI, 2006, p. 56). No momento em que o Regime Republicano buscava reconhecimento, a escola graduada significava a possibilidade de ampliar o alcance da influência das políticas republicanas. Assim fica claro que a Escola de Aprendizes Artífices de Goiás também se inseria na mesma intencionalidade e a ela também era atribuída a

capacidade de transformar a sociedade brasileira em nação evoluída e civilizada, capaz de (con)formar e regenerar os indivíduos.

É importante salientar que não só os documentos oficiais, mas também o currículo, as práticas educativas indicavam essa similaridade entre o modelo das Escolas de Aprendizes Artífices. Assim como já apontamos, ela aparece também na arquitetura dos prédios que abrigaram essa escola, construídos aos moldes do Grupo Escolar. Mesmo que a fachada do prédio não reflita uma arquitetura típica do modelo de escola padrão republicana, como é o caso do prédio da Escola de Aprendizes Artífices em Goiás, é a forma de distribuição das turmas em salas separadas, uma sala para cada série, a professora primária ministrando conteúdos científicos que também é padrão para as escolas profissionalizantes da Primeira República, que a torna similar ao Grupo Escolar.

A Escola de Aprendizes Artífices de Goiás, como não podia deixar de ser, estava inserida em um contexto político e cultural que a identificava a uma concepção de escola naquele período. Assim até a “distribuição das matérias por séries constituindo verdadeira e fácil gradação do ensino entre os aprendizes, facilitando a criação de um bem organizado grupo escolar” (PANDINI, 2006, p. 57), coincidia com a opção pedagógica da Escola Graduada. O discurso oficial do governo republicano tratava essa escola profissional como um espaço novo, ascético, lugar “de trabalhos profícuos” que “afastará” as crianças “da ociosidade ignorante”, dotado de um novo saber, é assim no texto do Decreto n.º 7.566, de 23/09/1909.

A adoção do modelo do grupo escolar pela EAAPR ocorreu concomitantemente a sua fundação, pois o regulamento de criação definia as Escolas de Aprendizes Artífices como de nível primário. Por ser o modelo republicano de educação popular, a escola graduada contava com ampla disseminação e prestígio ao passo que as EAA ainda figuravam como novidade e careciam legitimar-se (PANDINI, 2006, p. 57).

Como podemos ver, há vinculação estreita entre os modelos das Escolas de Aprendizes Artífices e os Grupos Escolares nos documentos oficiais da chamada República Velha, onde se pode identificar a influência da lógica que criou os Grupos Escolares, explícita também na arquitetura do seu prédio. A arquitetura geralmente era inspirada no estilo neoclássico e às vezes neocolonial, dependendo do estado da federação. Essa escolha prestou-se muito bem ao seu papel disciplinador. Por sua simetria, ela facilitou a separação dos meninos do mundo exterior e do contato com as meninas, atendendo a um valor cultural de então. No entanto, não era esse o único controle a que essas construções se prestavam, vez que, dotados de uma só entrada e saída, era possível manter o controle sobre a movimentação das crianças. Pelos

motivos até agora apresentados associamos a criação e a arquitetura das Escolas de Aprendizizes Artífices a outras escolas do mesmo período espalhadas pelo Brasil.

Para Pandini (2006) as Escolas de Aprendizizes Artífices foram criadas seguindo o modelo do grupo escolar, mas não era só isso. Essa vinculação percebia-se também pelo fato de ser o governo do Estado o responsável pelo pagamento da professora. Ela era uma normalista, responsável pela instrução primária. Seu salário era mantido pelo Governo Estadual. Além da atuação e do vínculo da professora outros elementos ligam a Escola de Aprendizizes de Goiás ao modelo de escola republicana, tais como móveis, formato da sala de aula, horários definidos para as disciplinas escolares e o tempo de aulas rigidamente controlado.

Enfim, é importante dizer que mobiliário e utensílios escolares, mesas, carteiras, cadeiras, piano, escrivaninhas, quadros, mapas, fotografias de diretores, escarradeiras de louça, lousa etc., ou mesmo os documentos produzidos pelo corpo docente, como livros de registro da vida escolar dos alunos, fotografias das solenidades de início e encerramento de cada ano letivo; livro de assinatura de ponto de professores, estagiários e funcionários; livro de registro de visitas; livro de registro de atividades escolares; livro de atas de exames, livros de matrículas de alunos etc., tudo isso aproximava as Escolas de Aprendizizes Artífices do modelo de grupo escolar, além, é claro, dos prédios escolares, a distribuição de seus espaços, o lugar dos alunos e professores, as turmas seriadas, a repetição das rotinas ano após ano, as cores nas paredes, os rabiscos, as pichações, o zelo com o prédio ou a falta dele, tudo isso e muito mais, pode ser objeto de estudo para buscar aproximações entre essas instituições e o imaginário acerca deles. Pandini (2006) assim se expressa

As reclamações acerca das condições do edifício sede da escola iniciam-se já no ano de 1913 e se estenderão até meados de 1930, quando finalmente é construído um amplo e espaçoso edifício, embora este também não tenha saído isento das queixas do diretor Rubens Klier d' Assumpção, que reclamava a ausência de banheiros em espaço coberto. Pedidos de verbas ou descrições em torno da necessidade de melhorias e benfeitorias na Escola eram freqüentes (RELATÓRIOS 1913, apud PANDINI, 2006, p. 29).

Sobre a qualidade do prédio o então diretor se manifesta:

Em 1914, segundo Paulo Ildefonso, a EAAPR prosseguia “sendo um dos melhores prédios desta capital, a escola tem as suas instalações perfeitamente distribuídas, estando quase todas as oficinas e aulas dispostas em amplas salas bem iluminadas e ventiladas”. Por outro lado “a freqüência escolar sempre mais acentuada está exigindo o aumento dos móveis escolares e acomodação para o trabalho, medida que não se pode conter dentro dos recursos orçamentários distribuídos a esta repartição” (RELATÓRIOS 1914, apud PANDINI, 2006, p. 28).

Desse modo, o prédio escolar e tudo que compunha seu acervo físico, inclusive o mobiliário escolar, ganhavam uma importância até então secundarizada, pois esses itens determinavam as formas de estudar, de ler, de sentar-se, de escrever, de exercitar-se, de se mover, de estar no espaço da sala de aula (cf. Imagem 7). Porém outros espaços da escola, tais como pátios, refeitórios, seu entorno, áreas de circulação, laboratórios etc., isso tudo, sem esquecermos o próprio método de ensino, que prescrevia a “lição de coisas”, também determinavam a forma de exercitação dos sentidos dos alunos: tato, olfato, paladar, visão e audição e compunham aspectos do disciplinamento dos corpos.

No final dos anos 30 do século XX a Escola de Aprendizizes é desativada na cidade de Goiás, mas não é transferida para Goiânia, pois seria inaugurado na capital um novo prédio para uma nova escola, a Escola Técnica de Goiânia. Ele foi construído no final da década de 30 e início dos anos 40 do mesmo século. Isto aconteceu em razão de que a Lei Orgânica do ensino extingue também os Liceus Industriais, que seriam os substitutos das Escolas de Aprendizizes Artífices. Assim, antes de serem criados de fato, eles viram lei morta. Enquanto isso o antigo prédio na cidade de Goiás, com sua fachada eclética, mista de Neoclássica e Neocolonial, mesmo que modesta, voltada diretamente para a rua e totalmente isolada do espaço em volta, torna-se obsoleto e esquecido.

Pouco se falou daquela que já fora um símbolo da escola Republicana em Goiás. Nasceu como se seus criadores quisessem impermeabilizá-la da contaminação do mundo incivilizado. No entanto, naquele final dos anos 30, começa a ser descartada, junto com seu prédio, pois nascia o discurso da modernização, uma nova vertente do mesmo positivismo que planejou os grupos escolares no passado. A escola novamente é convocada a exercer o seu papel de mobilizadora de um novo imaginário instituinte, dirigido agora para outra representação, sobre a modernidade. Para Souza (1998) esse imaginário sempre é convocado:

Um amplo projeto civilizador foi gestado nessa época e nele a educação popular foi ressaltada como uma necessidade política e social. A exigência de alfabetização para a participação política (eleições diretas) tornava a instrução primária indispensável para a consolidação do regime republicano. Além disso, a educação popular passa ser considerada um elemento propulsor, um instrumento importante no projeto prometico de civilização da nação brasileira. Neste sentido, ela se articula com o processo de evolução da sociedade rumo aos avanços econômico, tecnológico, científico, social, moral e político alcançados pelas nações mais adiantadas, tornando-se um dos elementos dinamizadores dessa evolução. Por outro lado, responsabilizada pela formação intelectual e moral do povo, a educação popular foi associada ao projeto de controle da ordem social, a civilização vista da perspectiva da suavização das maneiras, da polidez, da civilidade e da dulcificação dos costumes (SOUZA, 1998, p. 27).

Enquanto o imaginário instituinte sobre o papel da escola alimenta novas representações, seu espaço continua sendo utilizado como instrumento da disciplina. Para Foucault (1987), a escola é vista como uma instituição de sequestro, assim como os presídios, os hospícios e os quartéis. É criada para controlar não só o tempo dos indivíduos, mas também os seus corpos, para que possa extrair deles o máximo de produção e de forças. Para o autor isso não é feito claramente e nem instantaneamente, mas de maneira gradativa e permanente, por meio da organização espacial, dos regimes disciplinares, do controle de movimentos e de horários, por meio de rituais de higiene, de regularização da alimentação, etc. Assim, historicamente, a escola assume a tarefa de higienizar o corpo, isto é, formá-lo, corrigi-lo, qualificá-lo, fazendo dele um ente capaz de trabalhar.

Pelo que apresentamos até aqui é possível perceber que a criação da rede de Escolas de Aprendizizes Artífices como representação de uma nova forma escolar, agrupando e produzindo um rol de imaginários em torno da instituição escolar, buscou criar uma nova maneira de perceber o trabalho. A escolarização para o trabalho, em sua fase de legitimação social, buscava produzir e legitimar uma nova escola profissionalizante no país, com novas idéias e novas práticas, visando, com o processo de escolarização, à disciplinarização e à legitimação do trabalhador. No entanto essas escolas são transformadas em Liceus Industriais, em todos os estados. Porém esses liceus não chegam a ser materializados. No caso do Estado de Goiás, o mais instigante é o apagamento da memória da Escola de Aprendizizes Artífices de Goiás, que sucedeu após a criação do Liceu Industrial de Goiás.

1.4 O Silêncio Sobre os Menores da Escola de Aprendizizes Artífices de Goiás

Circulavam, como Santos (2000) aponta, sobre os menores, naquele momento, representações associadas a “vadiagem”. Acreditava-se que “Desta maneira o roubo, o furto, a prostituição e a mendicância tornaram-se instrumentos pelos quais estes menores proviam a própria sobrevivência e a de suas famílias” (SANTOS, 1999, p. 218). Assim a República precisava de um outro discurso sobre as crianças desamparadas, para que se forjassem um novo imaginário em torno de suas existências. Os termos que classificavam essas crianças estavam carregados de representações negativas. Para abrandar essa situação, nos textos que se referem às Escolas de Aprendizizes Artífices aparecem eufemismos como: “desfavorecidos da

fortuna”, “órfãos” e “aprendizes artífices”, foram significados atribuídos à criança ou ao adolescente, tidos como “vadios”, no início do século XX.

Essas denominações eram usadas, porque os alunos das Escolas de Aprendizes Artífices não poderiam ser nomeados, naquele momento, como menores infratores ou delinquentes. Assim busca-se termos menos pejorativos, em formas discursivas mais próximas de: meninos abandonados, vadios ou mendigos. Era uma busca de novas representações, menos negativas. Porém, no caso de Goiás, é possível inferir que poderiam de fato ser, essas crianças, trabalhadores pobres, que viviam de pequenos serviços, filhos de lavradores que deixavam o campo, por vários motivos, ou seja, na maioria dos casos “abandonados moral e materialmente”, por serem órfãos ou “desamparados da fortuna” o que, de alguma forma, criava um forte laço de semelhanças entre esses seres em todo o país. Para Marcílio (1998), usou-se vários eufemismos para classificá-los:

[...] de um lado o termo ‘criança’ foi empregado para o filho das famílias bem postas. ‘Menor’ tornou-se o discriminativo da infância desfavorecida, delinquent, carente, abandonada. ‘Do início do século, quando se começou a pensar a infância pobre no Brasil, até hoje, a terminologia mudou. De ‘santa infância’, ‘expostos’, ‘órfãos’, ‘infância desvalida’, ‘infância abandonada’, ‘petizes’, ‘peraltas’, ‘menores viciosos’, ‘infância em perigo moral’, ‘pobrezinhos sacrificados’, ‘vadios’, ‘capoeiras’, passou-se a uma categoria dominante – *menor*. O termo *menor* aponta para a despersonalização e remete à esfera do jurídico e, portanto, do público.’ A infância abandonada, que vivia entre a vadiagem e a gatunice, tornou-se para os juristas, caso de polícia (MARCÍLIO, 1998, p. 195).

Coadunando com o que autor citado aponta, no país, naquele momento, fazia-se o eco das discussões em torno da infância, ocorridas na Europa. Categorias como juristas, médicos, higienistas etc., passam a dar significados ao termo “menor”, que começava a aparecer nos vocabulários usados por esses especialistas. O termo “menor” deixa de ser associado exclusivamente à idade para categorizar aqueles oriundos de famílias pobres que de alguma forma estavam moral ou materialmente desprotegidos. Assim “descobrem o menor nas crianças e adolescentes pobres das cidades” (LONDOÑO, 1996, p. 134-35). Forjava-se uma representação para a criança desprovida de proteção “[...] O menor não era pois o filho ‘de família’ sujeito à autoridade paterna, ou mesmo o órfão devidamente tutelado e sim a criança e o adolescente abandonado tanto materialmente como moralmente” (LONDOÑO, 1996, p. 134-35).

Para Marcílio (1998), o estado começa a assumir o papel que deveria ser desempenhado pela família, ou que de alguma forma teria sido exercido pelas instituições religiosas, pois as famílias dessas crianças são consideradas incapacitadas, despreparadas, ou muitas nem têm família para criá-las de forma satisfatória. Assim os estabelecimentos de

formação profissional, preferencialmente de internamento, seriam os mais adequados para tirar essas crianças da influência da rua. Uma vez que o Estado pudesse assumir a orientação dessas crianças nas instituições totais, elas poderiam ser educadas. A instituição ofereceria a educação, a formação, a disciplina e a vigilância que as habilitariam para uma vida produtiva, constituindo sua família e preparando-a para o trabalho.

Para superar o modelo de instituição filantrópica existente até aquele momento, os discursos de áreas profissionais distintas como direito, medicina, engenharia e arquitetura passaram a enunciar sentidos profiláticos para lidar com a infância, no início do século XX, fazendo circular novos sentidos que alimentavam no imaginário da população a possibilidade de se constituir uma sociedade higienizada. Buscava-se assim validar a higiene como ciências. Pautava-se essa busca em valores da racionalidade.

No entanto, no início do século XX, esse discurso não fazia eco na Cidade de Goiás e ainda eram as instituições religiosas que prestavam os serviços assistenciais, acolhendo as crianças das ruas. A igreja católica, até aquele momento, exercera grande influência sobre o espaço das famílias e no modo como aquela sociedade, com comportamentos herdados do período colonial, encarava a presença da criança no espaço familiar e na urbs. Assim, a categoria “infância” começou a ser questionada/revisitada nos discursos da República que chegam à cidade pela via aberta das instituições republicanas. Guardando as proporções entre os períodos estudados pela professora Cristina Cássia de Moraes e o período ao qual estamos nos referindo, Moraes (2009) nos dá uma medida da influência da religiosidade na formação da sociedade nos Guayazes:

Mas as principais ações caritativas ou piedosas ou misericordiosas da irmandade de São Miguel e Almas em Vila Boa se caracterizaram por socorrer em vida, como podiam, os pobres, enfermos e desamparados em suas necessidades, e após, a morte deles, sepultando-os decentemente. Para, além disso, no tocante aos condenados pela Junta de Justiça, competia-lhe acompanhá-los ao lugar do suplício, dar-lhes a veste apropriada bem como a corda para o enforcamento e, depois, acender velas em sufrágio de suas almas e sepultar seus cadáveres no cemitério que tinham construído para os chamados *justiçados*, os deserdados da Justiça (MORAES, 2009, p. 62).

A sociedade de Goiás que recebe a Escola de Aprendizes Artífices em 1910 ainda guardava muitas semelhanças com alguns aspectos daquela comunidade de que fala Moraes (2009). Ela é surpreendida com a presença de novos valores, representados pelas instituições da República que se instalavam. Era um momento em que os ditames da higiene perpassavam os discursos e o trabalho de diferentes profissionais ligados à saúde, à medicina e à educação, nos centros mais adiantados do Brasil – pois, para essas categorias profissionais, os educadores e os pais deveriam ter conhecimentos médicos para estarem aptos a cuidar das

crianças. Eram esses especialistas que, a partir das últimas décadas do século XIX, passam a defender com ênfase a necessidade de se “*regenerar os possíveis criminosos do amanhã*”, a partir dos preceitos da moralização e da higiene que abarcaram diversas áreas da sociedade. Eles foram chamados à obra de remodelação dos costumes da vida urbana. É nesse contexto que a Escola de Aprendizizes Artífices de Goiás, amparada em novas representações educacionais, passa a fazer parte da vida das pessoas na Cidade de Goiás, nos anos, 10, 20 e 30 do século passado.

Nesse período, para Marques (1994), a escola profissional faz a opção por uma atuação fundada principalmente no processo disciplinar. A estratégia era usar a escola e por meio da educação moral alterar hábitos sociais, realizando através da “higienização”, da “normalização”, o controle dos trabalhadores e de seus filhos, tornando-os aptos para atuar nos processos de produção industrial. “Sim, porque a escola buscava ordenar espíritos e ‘corpos promíscuos’, advindos daqueles ‘cortiços infectos’, ‘de vida desregrada’, tentando metodicamente incutir-lhes disciplina moral e física” (MARQUES, 1994, p. 120).

Dessa forma a implantação da Escola de Aprendizizes Artífices de Goiás fez parte das iniciativas da República Velha, fundadas no discurso de proteção, amparo e educação das crianças, especialmente as abandonadas e as filhas de famílias trabalhadoras ou pobres que careciam dos cuidados de instituições assistenciais e/ou filantrópicas. Paralelamente a essas iniciativas foi produzido um rol de discursos em torno da representação de crianças, respaldados em enunciados com origem no Brasil do século XIX, amparados na racionalidade científica, especificamente na ciência da higiene, para Gondra (2002, p. 315) “O projeto civilizatório tem na higienização do mundo social uma de suas faces mais expressivas. Civilizar e higienizar conformam uma gramática fortemente articulada”, são significados que o autor mobiliza para apontar a força dessas representações.

Acomodado no bojo das transformações políticas, culturais e econômicas do início do século passado e na busca de valorização do trabalho, o imaginário em torno da criança, da infância e do menor assumiria novas representações a partir do discurso médico-higienista acerca dos padrões de higiene, comportamento das famílias, estrutura dos espaços da escola e do seu mobiliário, bem como a medicalização do espaço urbano. No entanto, a Escola de Aprendizizes artífices de Goiás, produto acabado e conformado pela racionalidade Republicana dos anos iniciais do século XX, instala-se em uma cidade onde as iniciativas para a oferta de educação pública, de acordo com Silva (1975), ainda padeciam de antigos males:

Nada parecia favorecer ao desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino vigente, nem mesmo as sucessivas reformas que amiúde ocorriam. Inúmeras foram as

administrações que se empenharam em elaborar um regulamento da instrução ou modificar o existente. Medidas louváveis houve, como a criação do **Lycêo**, do Seminário Episcopal e a abertura de uma Escola Normal. Foram empreendimentos pioneiros de especial significado, lançando sementes das quais germinariam muitos dos benefícios futuros. Na realidade, porém, o ensino somente sofreria um impulso considerável após as duas primeiras décadas do século XX, quando a melhoria das vias de comunicação permitiria que, paulatinamente, se aproximasse Goiás do resto do País (SILVA, 1975, p. 47, Grifo no original).

No imaginário coletivo as representações sobre o ensino ministrado no Estado de Goiás apresentavam-se carregadas de sentidos negativos. Assim, possivelmente os discursos instaurados em torno da importância do ensino profissional, das mudanças na concepção da infância na ocasião da criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do avanço da industrialização não fizeram maior sentido para a população da Cidade de Goiás naquele momento. Esse raciocínio nasce a partir da constatação de que há um silêncio sobre a escola. Ele se reflete na literatura produzida sobre a educação no estado, pois pouco se fala da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás nos escritos sobre educação produzidos no estado, tanto naquele período, quanto na atualidade. Recorrendo às obras de NEPOMUCENO, BRETAS, BRZEZINSKI e CANEZIM encontramos referências a Escolas de Aprendizes Artífices de Goiás apenas na obra de Bretas (1991). No livro a ‘História da Educação Pública em Goiás’, Bretas (1991) dedica duas páginas à escola, trazendo dados retirados do relatório escrito em 1923, elaborado pelo seu diretor no período de 1918 a 1930, Leão Di Ramos Caiado.

Para Bretas (1991), a Escola de Aprendizes Artífices de Goiás não era o que a população esperava dela. Sofria com a falta de instalações adequadas, dentre outras carências. No entanto o autor aponta para o fato de que era crescente o número de alunos atendidos pela escola nesse período. ”De uma matrícula de 33 alunos em 1910, e de 75 em 1913, subiu a 157 em 1930 e 219 em 1933” (BRETAS, 1991, p. 534). Acreditamos haver contradições entre as fontes consultadas e as conclusões do autor. Pois, como pode a escola ter um número crescente de alunos e ao mesmo tempo não gozar de boa reputação junto à população?

Se atentarmos para dados contidos no relatório do diretor do período de 1918 a 1930 veremos que a escola tinha uma gestão criteriosa. Leão de Ramos Caiado conhecia bem os alunos, os servidores e a comunidade que compunha a escola. No seu relatório ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, o diretor apresenta dados referentes ao montante da produção de peças utilitárias confeccionadas pelos alunos. Tem conhecimento do quantitativo dessa produção, do seu valor de venda, da sua qualidade e fazia contabilidade rigorosa tanto do estoque, quanto dos valores auferidos com a venda desses utensílios. No mesmo relatório o gestor demonstra que a escola mantinha rigoroso controle sobre a frequência dos alunos, do

aproveitamento escolar e da atuação de professores e colaboradores administrativos. Tudo isso não é compatível com a imagem de uma escola de baixa credibilidade junto à comunidade.

Além do que apresenta Bretas (1991) sobre a Escola de Aprendizizes Artífices de Goiás, é interessante observar a representação sobre a instrução pública em geral, presente em artigo publicado na revista *A Informação Goyana*. No artigo, o autor, de forma explícita, critica o modo como a educação vinha sendo tratada pelo poder público. Afirma que os ensinos, tanto secundário quanto superior, estavam longe de cumprir seus objetivos e que o ensino primário, sob a responsabilidade exclusiva dos estados, era um erro, visto que o Estado não tinha recursos para desenvolvê-lo e para piorar a situação os políticos viviam “[...] absorvidos criminosamente pela politicagem desenfreada [...]” (A INFORMAÇÃO GOYANA, 1917). Destaca, ainda, que a difusão do ensino primário vinha se fazendo, essencialmente com o auxílio da iniciativa privada e pelos municípios. Para exemplificar o papel desempenhado pela iniciativa privada cita os vários municípios onde “havia bons colégios religiosos” em funcionamento. Por fim, o artigo faz referência às verbas votadas pelo Congresso para a manutenção do ensino público, destacando que eram irrisórias e insignificantes, no entanto manteve total silêncio sobre a Escola de Aprendizizes Artífices de Goiás (Fonte: *A Informação Goyana*, nº 4, de 15 de novembro de 1917).

É tão longo o período desse silêncio que, no texto da revista “A Infomação Goyana”, artigo publicado em 1917, edição de novembro, na página 72, o autor Victor de Carvalho Ramos, ao criticar a oferta do ensino primário em Goiás, elenca as escolas primárias existentes e, embora a Escola de Aprendizizes Artífices de Goiás, à época, ofertasse essa modalidade de ensino, sequer é citada pelo escritor. Ramos (1917) destaca com ênfase o ensino particular e mantém um silêncio absoluto em torno do ensino profissionalizante. Esse silêncio permeia a existência da Escola de Aprendizizes e Artífices em toda literatura sobre educação em Goiás.

O esquecimento ao qual foi relegada a Escola de Aprendizizes Artífices de Goiás e a existência de seus alunos tornam-se reveladores quando levantamos o número deles, “100 alunos” matriculados na escola em 1922. A fonte desse dado é o relatório de 1923, encaminhado pelo Diretor da Escola de Aprendizizes Artífices de Goiás, Leão Di Ramos Caiado, ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Parece-nos que o fato desses “aprendizes” serem invisíveis, e o ensino profissional ter pouca repercussão como modalidade educacional na Cidade de Goiás, a ponto de os historiadores da educação no Estado não se atentarem para a sua existência, foi consequência das disputas políticas locais. Essa escola

tornava-se alvo de críticas de setores políticos, que disputavam seu controle, comprometendo sua imagem aos olhos de certos setores da população. Havia, também, é o que nos parece, um preconceito forte em torno das práticas educacionais dos professores e das crianças, na escola. No seu relatório ao governo central, em 1933, Pedro Ludovico afirma que a “Escola de Aprendizes Artífices descêra, no consenso público, à mais aguda desmoralização” (RELATÓRIO, 1930-1933, p. 15).

No entanto essa afirmação de Pedro Ludovico nos parece não corresponder aos fatos, pois no relatório, já citado, do diretor Leão Di Ramos Caiado, dirigido ao Diretor Geral de Indústria e Comércio, o gestor, como já apontamos, demonstra zelo e cuidado com os assuntos da Escola. No seu texto, redigido com respeito estrito às normas linguísticas, estão elencados os gastos, as receitas e a produção de utensílios realizada pelos educandos da instituição no ano de 1922, como já dissemos anteriormente. O relatório ainda traz informações completas sobre o quadro de servidores administrativos e sobre os docentes. O dirigente demonstra conhecimento sobre os detalhes do desempenho profissional de todos os seus auxiliares e sobre o perfil dos alunos. Sobre esses, há referências ao número de egressos por concluir o curso, ao quantitativo de alunos que desistiram da conclusão e aos motivos que os levaram a desistência. Nas fac símiles, imagens 9 e 10, apresentamos partes do documento que referenciou essas observações.

1.4.1 A Escola de Aprendizes Artífices de Goiás no Centro das Disputas Políticas da Cidade de Goiás

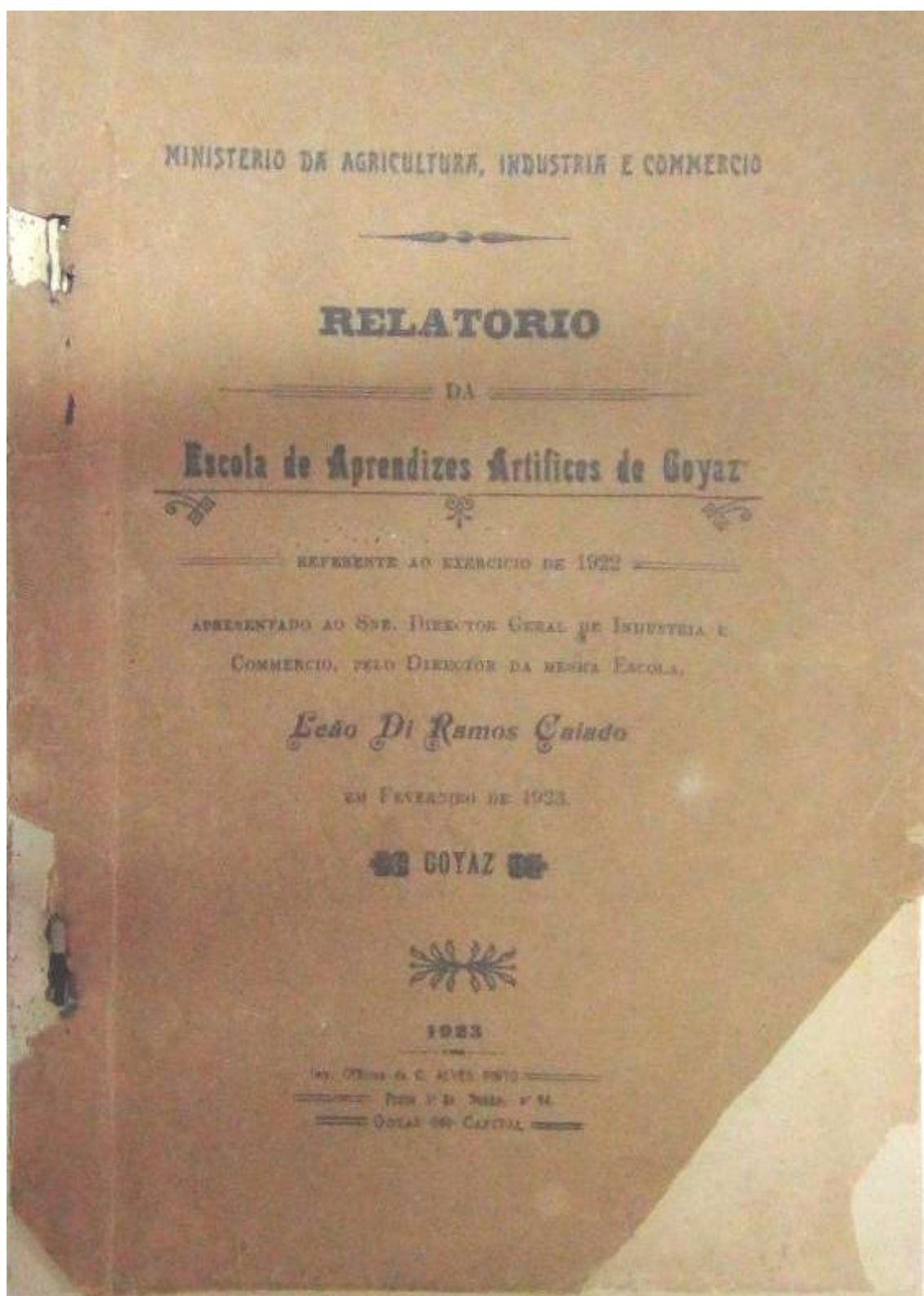


Imagem 9 - Fac. Símile da capa do Relatório endereçado ao Ministério da Indústria e Comércio pelo Diretor da EAAGO em 1923

Acervo: Fundação Frei Simão.

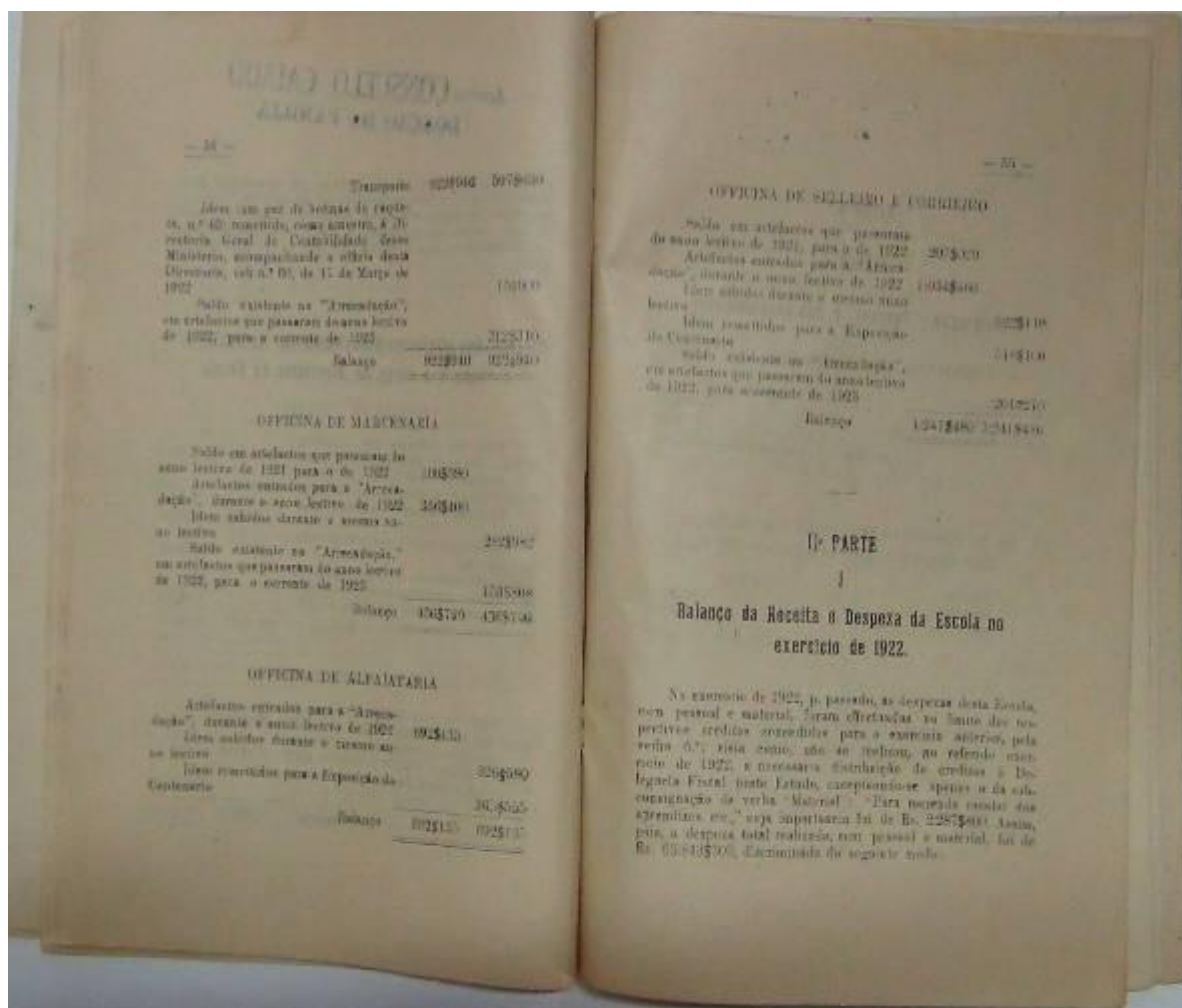


Imagem 10 - Fac. Símile de páginas do Relatório endereçado ao Ministério da Indústria e Comércio pelo Diretor da EAAGO em 1923

Acervo: Fundação Frei Simão

No mesmo relatório dirigido ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, o diretor da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás em 1923, Leão Di Ramos Caiado, faz severas críticas às condições precárias das instalações físicas do prédio que abrigava a Escola. Nas palavras do Diretor as instalações estavam “[...] em desencontro as regras de hygiene escolar” (RELATÓRIO, 1923). No mesmo documento o dirigente solicita a cessão de um outro espaço físico à Escola, ou autorização para proceder reformas no prédio que “Em alguns de seus compartimentos, além de pouca luz, são acanhadíssimos, isto é, não dispõem de área necessaria a salão de ensino” (RELATÓRIO, 1923). Pelo exposto nos documentos a pretendida reforma jamais foi executada. A solicitação permaneceu ignorada, pois não há registro nem da mudança de prédio e nem de reforma, pois a Escola de Aprendizes Artífices de Goiás permaneceu no mesmo prédio até o seu fechamento em Goiás e mudança para Goiânia, já transformada por lei em Liceu Industrial. Nem mesmo o argumento do diretor

informando a frequência de 100 alunos (Doc. 10 – anexo I), no ano anterior, o que não era pouco para uma cidade pequena e com um alto número de analfabetos àquela época, comoveu o governo do país.

No entanto o Jornal a “Voz do Povo”, no seu número 86, de 8 de fevereiro de 1929, acusa o Diretor Leão Di Ramos Caiado de permitir que os alunos da escola fossem castigados com o uso da palmatória. No mesmo artigo em que o jornal faz a acusação, o redator afirma que o outro jornal “O Democrata”, que pertence, segundo a “Voz do Povo”, a pessoas ligadas ao diretor, faz a defesa do mesmo. O que podemos inferir é que na verdade havia uma disputa política acirrada entre grupos adversários e que a Escola de Aprendizes Artífices de Goiás tornava-se alvo de um ou outro grupo que disputavam a hegemonia sobre sua gestão. Assim em cada momento um ou outro grupo lançava acusações, em um momento sobre a atuação da escola, em outro, sobre a idoneidade de seus gestores ou professores. Vamos notar esse procedimento repetido pelo Interventor Pedro Ludovico, quando o político, por meio de um relatório, dirige-se ao então presidente da república Getúlio Vargas.

Outro documento que nos dá, também, uma clara indicação da exposição a que estava sujeita a instituição ou a pouca visibilidade de que passou a ser objeto a Escola de Aprendizes Artífices perante a população da Cidade de Goiás, no Governo de Ludovico, é um recorte de jornal. O jornal “Cidade de Goyaz”, em sua edição de 17 de setembro de 1939, faz uma crítica ressentida ao fato de que a formatura de uma turma de alunos da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás passou despercebida da população local. Para o redator a formatura de “[...] alta significação e relevantíssima importância, deveria ter tido, ao contrario do que se deu, marcante repercussão nos meios educacionais da cidade” (Cidade de Goyaz, 17/09/1939).



Imagem 11 - Fac-símile de página do jornal “Cidade de Goyaz”

Acervo: Fundação Frei Simão

Apesar de a Escola de Aprendizes Artífices de Goiás ter se mantido no centro das disputas políticas da cidade, podemos inferir que a relação de parte do segmento populacional de Goiás, com alguma influência sobre o destino coletivo, não demonstrava qualquer apego pela Escola de Aprendizes Artífices de Goiás. O que mencionamos é corroborado pelo fato de que, quando se discutiu o fechamento da escola em Goiás e transferência do recém criado Liceu Industrial para a cidade de Goiânia, recém fundada, não houve registro de qualquer manifestação contrária por parte dos habitantes da Cidade de Goiás. Não houve reação a mudança que tenha repercutido a ponto de ser registrada.

Apesar de ter sido esse o único caso de fechamento completo de uma das Escolas de Aprendizizes Artífices em todo o Brasil, é importante salientar que todas as Escolas de Aprendizizes Artífices, exceto a da Cidade de Goiás, foram transformadas por lei, em Liceus Industriais e, logo a seguir, antes que esses se efetivassem na prática, em Escolas Indústrias ou Escolas Federais. Citamos trecho de documento que transforma a Escola de Aprendizizes Artífices do Mato Grosso em Liceu Industrial e salientamos que referências a documentos semelhantes são encontradas em todos os IFs, sucessores das Escolas de Aprendizizes Artífices, exceto no IFG.

Em 1930, a EAAMT vinculou-se ao Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 13 de janeiro de 1937, através da Lei nº 378, as Escolas de Aprendizizes Artífices receberam a denominação de Liceus Industriais. No entanto, somente em cinco de setembro de 1941, via Circular nº 1.971, a EAAMT assumiu oficialmente a denominação de Liceu Industrial de Mato Grosso (LIMT), (IFMT, 2014, site).

De fato o modelo representado pelas Escolas de Aprendizizes Artífices, na década de 1930, tinha se tornado anacrônico e de difícil justificativa perante a população, após a ascensão de Vargas ao poder. Como justificar, por exemplo, uma escola que mantinha sua prática pedagógica calcada no modelo profissional masculino, ao mesmo tempo em que se defendia a participação da mulher na vida política? E, ainda, como defender a concepção amorfa de infância, presente nas práticas das Escolas de Aprendizizes Artífices, no momento em que o termo “menor” ganhara outros contornos, tanto legais, quanto nas representações coletivas sobre criança? Assim, não era só o fato de o ensino técnico ter passado à condição de “argumento estratégico” no discurso que pregava o desenvolvimento da economia, ou como “fator de melhores condições de vida para a classe trabalhadora”, que fez com que o modelo de escola profissional criado pela Velha República tenha se exaurido.

Foi, também, um outro componente, o novo imaginário acerca do mundo do trabalho imbricado nos argumentos apresentados pelo novo regime para justificar a criação dos Liceus, que já circulava no discurso varguista, o que acabou contribuindo para a instauração de novas representações sobre educação. Nessa conjuntura encontravam-se os motivos que favoreceram a criação dos Liceus, um novo modelo de ensino profissional, que passou a fazer parte do discurso que sustentava a necessidade de crescimento e de modernização do Brasil, naquele momento. Assim, as velhas Escolas de Aprendizizes Artífices, modelos de ensino profissional da Velha República, cederam lugar a um novo modelo de educação profissional. Para Gursk Jr. (2000), o Governo Vargas estava determinado a alimentar novas representações sobre a educação:

Nesse momento da história brasileira, e também premido pela conjuntura internacional e seus embates ideológicos, o nacionalismo brasileiro se tornou mais vigoroso, e o governo buscava o apoio popular ao novo regime (Estado Novo) através da educação. As escolas eram estimuladas a fortalecer valores como a nacionalidade, a disciplina, o vigor físico e o trabalho, além dos assuntos educacionais usuais. As escolas deveriam, pois, servir ao duplo objetivo: formar profissionais competentes, e cidadãos conscientes, que eram necessários ao progresso econômico e à defesa nacional (GURSKY JR, 2000, p. 86).

O termo ensino profissional estava presente no discurso contido na Constituição de 1937. Ela expressava em seu texto novas representações sobre educação, que agora passa a ser vista como fator estratégico para o desenvolvimento da economia e para fomentar melhores condições de vida para os trabalhadores. Esses argumentos presentes na Constituição promulgada por Getúlio Vargas permitiram transformar as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais que, como o nome indica, fazia circular no imaginário coletivo, novas representações acerca da educação profissional. Essas instituições atuavam em sintonia com o setor fabril e favoreceriam a inclusão dos trabalhadores na moderna sociedade. Esse foi o discurso inicial. No entanto eram tantos os interesses em disputas que os rebentos, Liceus Industriais, foram logo transformados em Escolas Industriais ou Escolas Federais, pois novas representações passam a ser enunciadas no discurso oficial após 1940, vez que as mudanças conjunturais apontavam para a necessidade de um outro modelo de ensino profissionalizante.

O desaparecimento das Escolas de Aprendizes Artífices foi construído lentamente, pois, desde 1930, a intensidade das mudanças vinha se acentuando. Foi neste ano que as Escolas de Aprendizes Artífices vincularam-se ao Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o mesmo Ministério criou a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, buscando dar direcionamentos a todos os serviços relativos ao ensino profissional técnico. Em 1934, transformava a Inspetoria em Superintendência do Ensino Profissional, subordinando-a, diretamente, ao Ministro do Estado, aumentando o reconhecimento da importância estratégica do ensino técnico e de escolas profissionais no discurso oficial de Estado.

Durante toda a década de 30, houve um aprofundamento no debate que vinculava educação e trabalho. Em Gursky Jr (2000), tinha-se a impressão que:

O Estado Novo (10/10/1937) havia trazido consigo um novo entusiasmo a respeito da filosofia da educação. A instrução pública, naquele momento, fora vista como instrumento de coesão social, fator de construção da nacionalidade, assim como de formação do cidadão produtivo e patriota. O seu pretensioso pensamento racional e científico assumiu o papel de preceptor do povo e das crianças, marcado pelo discurso ideológico e pela menoridade social. A educação é quase uma religião cívica, que seria a principal responsável pela obra de regeneração das massas populares e pela organização do trabalho livre. Com o crescimento urbano e

industrial do Estado Novo procurou-se, através da educação, o equacionamento da questão urbana e a estruturação de “esquemas de controle” que viabilizassem o disciplinamento das populações resistentes, quer na vadiagem, na anarquia, ou em outros pensamentos políticos e ideológicos, contrários à nova ordem que se implantava (GURSKY JR, 2000, p. 91).

Quando o autor afirma que “A educação é quase uma religião cívica [...]”, (GURSKY JR, 2000, p. 91), está reconhecendo a força do imaginário movimentado no discurso veiculado pelo Estado Novo. O tema educação, desde o início da República, está arraigado no imaginário coletivo, evocando a ordem e o progresso, alimentando representações positivas em torno da organização do mundo do trabalho. É uma batalha que vem sendo travada pela conquista do imaginário coletivo, é um investimento do regime na “formação das almas” (CARVALHO, 1987, p. 11).

O simbolismo evocado e que reveste o tema “educação” está contido na própria vivência da população. Na sua memória coletiva, assim a Educação evoca: ascensão social, disciplina dos mais jovens, acesso ao saber, prosperidade financeira, progresso, desenvolvimento. Na luta pela conquista das consciências usa a imagem que “transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (MOSCOVICI, 2003, p. 61).

No entanto, mesmo quando, em cinco de setembro de 1941, via Circular nº 1.971, Escola de Aprendizes Artífices de Goiás assumiria oficialmente a denominação de Liceu Industrial, não houve nenhum movimento para a efetivação desse novo formato de instituição. Na Cidade de Goiás houve uma apatia tal, que mesmo depois de 1940, quando o ensino nacional passou pelo crivo da “Reforma Capanema”, nada se registrou sobre a repercussão dessa lei nos destinos da escola, mesmo isto significando uma alteração profunda no seu modelo de ensino. Sua prática educacional seria completamente alterada e passaria, assim, a oferecer o ensino profissional com cursos industriais básicos e de mestria de alfaiataria, sapataria, artes do couro, marcenaria, serralheria, tipografia e encadernação.

O que podemos concluir é que como a mudança para Goiânia já era dada como certa, pois a construção do prédio no antigo Bairro Popular já havia sido iniciada. Não houve manifestação em defesa da permanência da Escola de Aprendizes Artífices na cidade de Goiás, mesmo em face de que havia um discurso pregando que, segundo Bomeny (1999):

[...] o ensino secundário é decisivo na formação de mentalidade. O “homem novo” para o Estado Novo teria seu embrião vertebrado na adolescência, veria o mundo e avaliaria sua posição na sociedade de acordo com o convívio de juventude que tem no ensino secundário sua inequívoca expressão [...] (BOMENY, 1999, p. 163).

Pelas reflexões que apresentamos até aqui, sobre a relação da Escola de Aprendizizes Artífices com os grupos escolares da Nova República, sobre a repercussão do discurso modernizante do Governo Vargas e seus representantes no estado de Goiás, é que acreditamos que a presença da Escola de Aprendizizes Artífices de Goiás, na Cidade de Goiás, se relacionasse ao modelo de grupos escolares dos republicanos. Não houve por parte da população da cidade a percepção de que a instituição era um “templo do saber”, pois “Os grupos escolares, concebidos e construídos como verdadeiros templos do saber eram apresentados como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado imperial” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

Também não acreditamos que a sua atuação foi relacionada a um modelo de escola voltado para a assistência à infância, ou associada a um conjunto de representações que remetesse à racionalidade amparada na ciência da higiene, a eugenia. Pelo que levantamos no relatório de seu diretor, pelo que inferimos a partir do silêncio dos habitantes da cidade sobre a atuação da escola, no descaso e preconceito com que as autoridades se referiram ou trataram a escola, é possível concluir que a atuação da escola sempre esteve relacionada aos preconceitos acerca do mundo do trabalho e sobre a pobreza que marcaram a cultura da Cidade de Goiás. Assim sua mudança para Goiânia não chegou a representar uma perda para a cidade, pois o discurso da modernização que precedeu a mudança e a construção da nova escola técnica abafou as possíveis vozes que se levantaram a favor da permanência da Escola de Aprendizizes Artífices de Goiás, na cidade onde ela fora fundada. É sobre esse discurso da modernização, seu uso político pelo representante de Vargas em Goiás e sobre sua influência no fim das escolas de Aprendizizes Artífices, que vamos tratar no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

A ESCOLA TÉCNICA COMO IMAGEM DA MODERNIDADE

2.1 A Definição de Um Novo Modelo de Ensino Industrial

Quando o século XX iniciou-se, encontrou no Brasil um modelo de educação profissional que, embora fosse criado pela República Velha, ainda trazia a marca da herança do período imperial. Isto porque as instituições federais de ensino profissionalizante existentes, as Escolas de Aprendizes Artífices, eram de caráter assistencialista, mentalidade vinda da educação imperial, onde não havia de fato a preocupação com a formação de um trabalhador para a indústria. O propósito de Nilo Peçanha, ao criar as Escolas de Aprendizes Artífices, visava muito mais o assistencialismo. Em relação a isso Cunha (2000) conclui: “Finalmente, a pedagogia corretiva que se atribuía às escolas de aprendizes artífices, de ‘fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo’, além, claro, do ‘indispensável preparo técnico e intelectual’” (p. 66, grifos do autor).

Em Goiás, vinte anos depois, Pedro Ludovico assim se expressa em relação à Escola de Aprendizes Artífices de Goiás, herdada dos antigos republicanos, “Os passados governos goianos do período republicano nunca se preocuparam a sério com a instituição de ensino técnico-profissional” (RELATÓRIO, 1930-1933, p. 14). Para o interventor, à época, era o ensino técnico que se apresentava mais útil para Goiás, na sua busca de superação de uma economia de base agrícola. Mas permanecia presente no imaginário sobre o ensino profissional, o seu caráter assistencialista, fruto de representações construídas ao longo da existência das Escolas de Aprendizes Artífices, e isso era um obstáculo para as novas aspirações de progresso presentes no discurso daquele momento. Na verdade o interventor goiano fazia o discurso de modernização da educação, como se esse fosse um eco do discurso da Escola Nova, capitaneado por Anísio Teixeira⁷.

Embora as discussões sobre um novo ensino profissional tenham começado já na segunda década do século vinte, ainda na Primeira República, nada havia mudado até o ano de

⁷ Anísio Spínola Teixeira (Caetité, 12 de julho de 1900 — Rio de Janeiro, 11 de março de 1971) foi um jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro. Personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova, que tinham como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em preferência à memorização. Reformou o sistema educacional da Bahia e do Rio de Janeiro, exercendo vários cargos executivos. Foi um dos mais destacados signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹, em defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório, divulgado em 1932. Fundou a Universidade do Distrito Federal, em 1935, depois transformada em Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

1930. Os anos 20 foram férteis em discussões, principalmente, em torno de novas ideias em relação à formação técnico-profissional. No entanto essas ideias só se tornaram ações efetivas quando foram encaminhadas pelo Estado Nacional, a partir do final da década de trinta, e mais concretamente durante toda a década de quarenta. As transformações na sociedade trouxeram consequências para a educação em geral, e é a partir delas que podemos buscar a compreensão do que vinha ocorrendo com o ensino profissionalizante no país. Não havia, antes de 1930, um projeto definido para o ensino voltado à formação profissional, e essa situação era fruto da “Ambiguidade das relações entre o Estado e os setores privados (católicos, industriais e latifundiários). Isso caracteriza muito das disputas havidas no campo da legislação e da política educacional do Estado Novo” (MANFREDI, 2002, p. 98).

Mas o que se colocava não era mais só uma formação de cunho apenas profissionalizante de uma maneira geral. Buscava-se uma formação para a atuação na indústria em especial. Era o discurso da modernização.

Foi a industrialização que obrigou o próprio estado a assumir a responsabilidade de erradicar o analfabetismo, pois as tarefas demandavam ao menos um mínimo de qualificação para o maior número possível de trabalhadores. O próprio mercado de trabalho assim o exigia. O crescimento da demanda social faz pressão sobre o processo educativo existente e, no Brasil é a revolução de 1930 que determina a formulação dessa nova demanda e modifica o papel do próprio estado neste processo. A revolução de 1930 cria condições para a modificação dessa situação e abre a possibilidade de se expandir o ensino, para incluir uma parcela maior da população especificamente nas regiões mais industrializadas (GILES, 1987, p. 221 apud DOMINSCHKE, 2008, p. 24).

O fato é que havia um grande descontentamento com as políticas educacionais no Brasil, principalmente quanto à educação elementar. É um período de intensos debates que buscavam encaminhar os problemas referentes ao ensino. É nesse contexto que se instala o movimento conhecido, nos meios educacionais, como “Movimento Escolanovista”. Os signatários desse movimento dirigem severas críticas às práticas educacionais disseminadas em todo o país. Inseridas nessas críticas ao modelo educacional de então, crescem as restrições ao modelo de ensino profissional ministrado pelas Escolas de Aprendizes Artífices. Essas discussões percorrem uma trajetória de disputas de poder entre setores do governo e da sociedade civil, iniciadas na década de 20, com as primeiras propostas de remodelação dessas Escolas. Os embates que se sucederam dão a dimensão da disputa que vinha ocorrendo em torno da configuração do novo modelo de educação profissional. Vale retomar parte das ideias que permearam esse momento, para compreendermos como se chegou ao modelo de ensino profissional implantado em 1942. Esse foi o ano que o modelo entrou em vigor, com a Lei Orgânica da Educação.

Schwartzman et al (2000) afirmam que Capanema arriscou todo o seu prestígio junto a Vargas para aprovar essa lei. Pelo projeto dos empresários o aprendiz deveria vincular-se a empresa para servi-la durante o período de seu aprendizado. Capanema defendeu que o Estado deveria participar do ônus do ensino profissionalizante, pois os empresários não eram imparciais para tomarem para si o ônus da educação de uma ampla parcela da população. Essa defesa de Capanema está voltada para a defesa de um Estado centralizador, o que vai de encontro aos ideais do Estado Novo. “Na realidade, o que o Ministério da Educação defende não é a livre circulação da mão-de-obra, mas que seu controle fique nas mãos de um Estado ordenador e orientado para fins supostamente mais nobres, e não à mercê dos interesses mais imediatistas dos industriais”. (SCHWARTZMAN et al., 2000, p. 3).

É importante pensar que o ensino industrial, em geral, não está desligado de uma imagem de formação profissional, e esta é fruto de uma representação de sociedade industrial. Essa relação se dá por um processo histórico. Assim a elaboração de um projeto de formação profissional adequado à moderna sociedade urbano-industrial caminha não só no sentido de atender às suas necessidades de mão-de-obra qualificada e, adaptá-lo às novas relações sociais, mas também é resultado das representações que se desenvolvem em torno da instituição trabalho, numa construção permeada pelo imaginário coletivo.

Castoriadis (1999), ao postular o imaginário radical, afirma que o imaginário está na raiz da instituição. Ele é fundamento, por isso é radical, é fonte, é raiz, é “*radical*”. Assim se expressa o autor “O imaginário e a imaginação são o modo de ser que essa **vis formandi** do ser em geral toma, nesse rebento do ser/ente total que é a humanidade [...]. Se não fosse isto, o ser seria sempre o mesmo. O ser humano não existiria, a vida não existiria etc.” (CASTORIADIS, 1999, p. 104, grifo do autor). O autor defende que as mudanças no modo de pensar se dão por intermédio do imaginário. Por isso, naquele momento, para o governo seria preciso criar novas representações sobre o ensino profissional, pois as precedentes estavam permeadas pela herança colonial.

Essa herança colonial carregada de representações negativas acerca do trabalho está ligada ao fato de ter sido, índios e negros, os responsáveis pelo trabalho braçal no período que se estende desde o descobrimento até o fim do império no Brasil. Assim os ofícios ligados às formas de trabalho que exigiam esforços físicos ficaram estigmatizados como atividades indignas de pessoas de bem. Pelo mesmo motivo o ensino profissional também traz essa marca herdada do período colonial. “O fato de, entre nós, terem sido índios e escravos os primeiros aprendizes de ofício marcou com um estigma de servidão o início do ensino industrial em nosso país” (FONSECA, 1961, p. 16).

Como aponta o autor, havia um imaginário em torno do trabalho que estava permeado por um sistema de representações negativas, e isso acabava por refletir no imaginário que se construiu sobre educação profissional. Tais fatos se dão na forma de um processo. Isso ocorre paulatinamente. Assim, ainda na década de vinte e início dos anos trinta, pode-se observar uma discriminação sobre a oferta do ensino profissional. Ela era dirigida às camadas pobres da população.

2.2 Disputa do Modelo de Ensino Profissional: Privatismo (sistema s) x Estatismo (escolas técnicas)

No sentido de estabelecer novos referenciais para o ensino profissional havia iniciativas por parte da sociedade civil e do Estado. Em São Paulo, no Rio Grande do Sul, no Rio de Janeiro surgiram algumas instituições ligadas aos empresários com o objetivo de produzir novos marcos sobre o ensino profissional. Um exemplo dessas iniciativas é a utilização das “séries metódicas de aprendizagem” que passou a ser usada a partir da criação da Escola Profissional Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, em 1924. A metodologia visava a atender às necessidades de formação das empresas ferroviárias. Nesse sentido essa empresa celebrou um acordo com o Liceu, para edição e difusão do método. Celso S. Fonseca (1986) explica que este método de aprendizagem é formado por “séries metódicas de exercícios com dificuldade crescente” e que os exercícios deste tipo “devem ser saudados como a primeira tentativa de racionalização, de didatização do ensino de ofícios entre nós”.

Essas representações em torno do ensino técnico-profissional e o consequente imaginário que a elas dão suporte e sustentação surgem na esteira das concepções de racionalização da produção. Assim o discurso que é construído para justificar ações e a criação de instituições acabam por fomentar esse imaginário. Foi isso que se deu ao longo das discussões em torno do modelo de ensino profissional, ocorridas a partir dos anos 20 e mais acentuadamente depois de 1930. Nas articulações desses discursos percebe-se claramente as modificações na concepção que se tinha para o ensino profissionalizante, já apontando para o futuro que se projetava para as Escolas de Aprendizes Artífices. Não é por acaso que nos textos legais evitou-se a referência ao nome dessas escolas, usando-se termos como ‘escolas federais de ensino profissional técnico’, ‘estabelecimentos de ensino industrial’, ‘escolas

federais de ensino industrial', 'institutos profissionais da união', 'escolas industriais', 'ensino industrial'.

O novo projeto para o ensino profissionalizante que se desenhava naquele momento não era mais aquele edificado no início do século, pautado nos discursos de sustentação política da República Velha e que pretendia ser apenas uma solução moral, para os problemas sociais. Nem era, tampouco, o projeto de ensino que formaria um artesão, ciente dos 'mistérios' artísticos de seu ofício. O cenário social na década de vinte era outro. Uma ruptura estava se operando; naquele momento era preciso articular novos discursos, alimentando o imaginário de formar mão-de-obra para uma nascente indústria nacional. Buscava-se um novo profissional com "conhecimentos especializados e de nível superior ao ensino primário", com uma formação que atendesse "às exigências da técnica moderna", desenhava-se o imaginário de desenvolvimento e progresso.

Essas representações estavam presentes em todo o país, tanto que, no estado de Goiás, os discursos apontam para a construção de uma representação de escola que expressasse esse esforço de modernização. No estado nasce um discurso de renovação na educação. Isso pode ser visto no discurso dos governantes. Sobre o tema Pedro Ludovico propõe:

Dessa febre educativa contemporânea, tanto mais intensa quanto mais civilizado é o povo em que ela se manifesta, deriva a razão porque a renovação pedagógica, o aperfeiçoamento do ensino, a dinamização dos métodos escolares, que monopoliza as energias, o saber e a experiência de tantos educadores, psicólogos, filósofos, políticos, estadistas e pensadores em todos os quadrantes do planeta, esta adquirindo os característicos de movimento mundial. Há uma espécie de apelo permanente, crescente e geral para a Escola (RELATÓRIO, 1930-1933, p. 9).

Exemplo do que acabamos de dizer é o fato de que, em 1931, à Associação Comercial e a Federação das Indústrias de São Paulo, patrocinaram o IDORT (Instituto de Organização Racional do Trabalho), que vai atuar no sentido de construir um amplo discurso em torno da importância da indústria e seu protagonismo para a economia. Busca-se assim criar imagens que remetam à ideia de progresso e modernização. Esse instituto passou a ganhar expressão e a exercer sua influência durante o período em que a crise econômica de 1929 causou efeitos negativos nos lucros das empresas. Nesse período também se acirram os movimentos reivindicatórios de trabalhadores, o que também interferiu diretamente na taxa de lucro das empresas. O IDORT, ao apresentar o taylorismo como solução para a redução dos custos, e, conseqüente elevação da produtividade, alimenta o imaginário da busca da eficiência por meio da escolarização.

Embora o IDORT não fosse uma instituição especificamente voltada para o ensino, sua atuação tinha uma forte vertente voltada para essa área. Porém, anteriormente à sua criação, já existiam iniciativas de construção de outros projetos educacionais dirigidos à formação profissional. Essas iniciativas nos dão uma ideia do nível de organização do setor empresarial em torno do tema educacional. Outra iniciativa que podemos destacar foi um Projeto de Lei, em 1927, apresentado pelo deputado, à época, Graco Cardoso. O projeto buscava detalhar os “princípios orgânicos” para ações a serem adotadas em todo o país, denominado nessa proposta de lei como “ensino técnico industrial”. O texto não foi aprovado, mas chama a nossa atenção para a existência de iniciativas vindas de diferentes setores da sociedade, como já apontamos. Em defesa de uma formação profissional dirigida à indústria, estava configurada uma disputa entre setores estatistas e privatista.

Essas manifestações tinham como característica comum uma proposta de modelo de ensino que visava a atender “ao desenvolvimento prático oficial e em alguns havia a defesa da inseparabilidade do ensino teórico e do ensino técnico, os quais deverão correr sempre em paralelo”. O texto de Graco Cardoso demonstrava a preocupação de seus elaboradores com uma formação mais ampla, que fosse além do ensino profissional proposto pelos empresários. Propunha o ensino das “matemáticas aplicadas, a física e química, ensinadas de maneira a simplificar os problemas mais complexos e a explicar os fenômenos fundamentais relacionados com as operações industriais”. O Projeto de Lei apresentou, ainda, a proposta de uma formação profissional em nível médio, o que era inédito no Brasil. Sobre as novas concepções que permearam os discursos ao longo dos anos 1920, podemos ver em Manfredi (2002).

Com base no que foi exposto, foi possível notar que a Primeira República se caracterizou como um período de grandes transformações e de grande ebulição social, no qual se gestaram novas práticas e concepções de Educação profissional: ao lado das concepções assistencialistas e compensatórias, surgiram a concepção católico-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto a preguiça, a vadiagem e às ideias revolucionárias, a concepção anarco-sindicalista de educação integral e, finalmente, a visão de formação profissional para o mercado de trabalho – para o exercício de funções e atribuições dos postos de trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado capitalista (MANFREDI, 2002, p. 94).

Inserido ainda no rol dos processos em elaboração para um modelo de ensino profissional, citamos um projeto de ensino industrial que tentou redefinir o que já existia na rede federal, as Escolas de Aprendizes Artífices. Com o objetivo de redefinir essa instituição, foi criado o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, sob a coordenação do

engenheiro João Lüderitz, diretor do Instituto Parobé⁸. A Comissão, na verdade, foi composta por administradores e mestres do Instituto Parobé, sediado no Rio Grande do Sul, considerado um instituto de ensino profissional que apresentava bons resultados. A Comissão Lüderitz era considerada, “uma comissão de técnicos especializados no assunto, nomeada para examinar o funcionamento das escolas e propor medidas que remodelassem o ensino profissional, tornando-o mais eficiente”.

Possivelmente, por ter sido criada como uma comissão, a literatura ou os documentos da época referem-se a ela, de diferentes formas, quais sejam: Comissão de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, ou simplesmente Remodelação do Ensino Profissional Técnico. O que de fato ficou de concreto desse trabalho foi uma certa influência na “Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices”, de forma que foi criado um serviço de inspeção para as Escolas de Aprendizes Artífices, visando diminuir as críticas a essa instituição educacional. O Projeto nunca foi aprovado, mas algumas de suas proposições foram incorporadas paulatinamente ao funcionamento das Escolas de Aprendizes Artífices, até que se deu a extinção dessas escolas. Segundo Fonseca (1986):

Aqui, o que nos importa destacar é uma das novidades que a própria Consolidação trouxe, seguindo sugestão do Projeto – a criação do Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico (que, no Projeto, aparecera como “Inspetoria de Ensino Técnico Profissional”): “Será mantido um Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico enquanto o Congresso autorizar o Governo com os necessários recursos orçamentários e do qual ficará encarregado um profissional, especialmente contratado, tendo os auxiliares contratados que forem necessários. O encarregado terá sede na Capital Federal, competindo-lhe as seguintes atribuições /.../” (Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices" art. 38, alínea I.) (FONSECA, 1986, p. 246-266, grifo do autor).

Em suas críticas às Escolas de Aprendizes Artífices, Lüderitz chama a atenção para o fato de que a atuação dessas escolas era limitada, pois sua “esfera de ação, por ser local, não deve passar de certos limites, os quais devem abranger o preparo de operários e, no máximo, o de candidatos a contra-mestres”. Dizia não satisfazerem assim “o fim intentado, da formação do operariado nacional”. Demonstrava já nesse momento uma preocupação com a necessidade de se formar mão-de-obra qualificada para as indústrias através de outro modelo

⁸ O Instituto Parobé era um dos seis institutos que, juntamente com outros estabelecimentos de ensino, constituíam a Escola de Engenharia de Porto Alegre. Esse instituto tinha por finalidade proporcionar, gratuitamente, aos meninos pobres e filhos de operários, uma educação técnica e profissional capaz de habilitá-los a se tornarem operários e contramestres. O nome dado ao instituto era uma homenagem ao professor João José Pereira Parobé, ex-diretor da Escola de Engenharia de Porto Alegre e criador do ensino profissional técnico no Rio Grande do Sul.

de escolas profissionais, e a necessidade de reformular este ensino, a fim de torná-lo mais eficiente para o alcance de objetivos mais pertinentes aos interesses dos setores empresariais.

Por outro lado a própria comissão acreditava que o ensino oferecido pelas Escolas de Aprendizizes Artífices era dispendioso para os resultados que apresentava. Assim propôs mudanças na estrutura das escolas e nos seus currículos. Introduziu o conceito de “industrialização das escolas”; traduziu e produziu livros-texto sobre literatura técnica, que até então não existiam em língua portuguesa no Brasil. Suas propostas foram reunidas no Projeto de Regulamentação do Ensino Profissional Técnico e apresentadas ao governo em 1923. Suckow (1986) refere-se às atribuições do Serviço de Inspeção, que era então criado, a fim de “propor, anualmente, os programas de remodelação das escolas...”. Além disso, a atribuição de “distribuir pelos auxiliares de remodelação, a fiscalização periódica [...]” das Escolas de Aprendizizes Artífices, ficando claro que o termo inspeção era usado em um momento, e em outro era usado o termo remodelação, o que indica uma clara disputa em torno do tema.

Como já vimos o trabalho da comissão liderada por Lüderitz resultou, apesar da polêmica em torno da denominação deste órgão e da data em que fora criado, na criação da “Inspetoria do Ensino Profissional Técnico”, já no âmbito do Ministério da Educação e Saúde Pública de Vargas, o que propiciou também o lançamento de uma série de Decretos que passaram a ser conhecidos como a Reforma Francisco Campos. No entanto, essa reforma organizou apenas o ensino comercial. É possível que tal fato tenha acontecido porque o ensino profissionalizante comercial tenha sido, naquele momento, compreendido como “educação” ou como uma formação mais ampla, ou seja, a formação geral de um cidadão, pois, sob a ótica dos intelectuais ligados a Francisco Campos, a educação era um instrumento de construção da democracia, visto que possibilitava a integração dos diversos grupos sociais. Esses educadores foram signatários do manifesto Escolanovistas. Assim, defendiam uma escola única e comum, a qual não deveria servir a interesses de classe nem privilegiar uma minoria economicamente diferenciada.

Enquanto o ensino profissionalizante, pensado para atender às necessidades da área industrial, estaria sendo compreendido como “formação profissional” específica, ele só acentuaria as diferenças entre essa vertente da educação e o ensino propedêutico. Para Manfredi (2002), essa opção só acentua a distância entre a formação ofertada aos filhos das elites e os filhos dos trabalhadores. Apontamos essas duas vertentes por identificarmos aí outra face, de uma mesma disputa. Estamos falando, mais uma vez, da educação que se reserva à classe dominante, e até mesmo à classe média, em oposição à educação que se

reserva à classe operária. O que marcadamente está presente nesse projeto, para Manfredi (2002), é:

A concepção de Educação profissional para o trabalho assalariado e para o emprego, como veremos, vai se tornando hegemônica, pois a organização do ensino profissional e os métodos de ensino, antes exclusivamente empíricos e espontâneos das práticas artesanais de aprendizagem, foram adquirindo uma racionalidade técnica, em função do predomínio da “organização científica (capitalista) de trabalho” (MANFREDI, 2002, p. 94).

Com o governo provisório, em 1930, instalou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública, passando à sua alçada as Escolas de Aprendizes Artífices. Os órgãos de controle do ensino profissional, como Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, estão agora ligados ao Ministério da Educação e Saúde Pública e não mais ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. A referida inspetoria passou a ser dirigida pelo engenheiro Francisco Montojos. As mudanças são constantes, pois, em 1934, novamente o órgão muda de denominação, o que parece ser ainda resultado da disputa em torno das concepções de “Remodelação” ou de “Inspeção”, passando a ser designado Superintendência do Ensino Profissional. Outra mudança ocorre em 1937. O ministro Gustavo Capanema reforma o Ministério da Educação e Saúde Pública, extingue a Superintendência do Ensino Profissional, ou melhor, transforma-a em Divisão do Ensino Industrial, órgão da Divisão Nacional da Educação. O engenheiro Francisco Montojos continuou à frente do “novo” órgão. Para Manfredi (2002)

A política educacional do estado novo legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual, erigindo uma arquitetura que ressaltava a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado as elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinado as classes menos favorecidas (MANFREDI, 2002, p. 95).

O fato de o ensino profissional ser alvo de debates e disputas aponta para a importância crescente que esse tipo de formação passou a ter no discurso difundido pela estrutura do Estado brasileiro, cujo conteúdo estava ligado não só à necessidade de formação de mão-de-obra para a indústria que estava nascendo, mas principalmente a uma pretensa modernidade a ser conquistada. O projeto de ensino profissional foi uma parte importante do discurso de modernização do Estado e componente integrante de um projeto de industrialização, e da própria sociedade brasileira como um todo.

Essa evidência da importância do ensino profissional como parte do discurso que propaga a modernização pode ser verificada nas transformações que os diferentes órgãos do governo federal voltados para essa área vão sofrendo ao longo de sua existência. Percebe-se,

também, a crescente importância dessa modalidade de ensino pelo nascimento de um novo discurso, implementando um novo imaginário acerca de sua função. O discurso passa a não ser mais o de solução para problemas urbanos, à época de criação das Escolas de Aprendizes Artífices, tornando-se naquele momento um outro, o de formação de uma mão-de-obra, então necessária à modernização do país.

2.3 O Discurso de Modernização Do Governo Vargas

O imaginário mobilizado pelo discurso da modernização revela-se, dentre outras formas, através das apropriações, disseminações, reapropriações e ressignificações das representações em torno do ensino profissionalizante. Assim, o processo de modernização geral da sociedade brasileira envolveu também educadores que se organizaram, discutiram e formularam propostas pedagógicas e, pela primeira vez, constituíram-se em categoria profissional autônoma. Foi desde a década de 1920 que ocorreu o confronto de idéias entre correntes divergentes, influenciadas pelos movimentos europeus e pela crise econômica mundial de 1929. A partir dessa década, “a pedagogia brasileira compartilha do movimento da Modernidade Européia, com descompassos, mas se inserindo e participando de seu andamento” (ARAÚJO, 2007, p. 182-183).

Por outro lado, vimos que para atender a essa proposta de modernização, o Estado enquanto máquina administrativa implementou adaptações nos seus aparelhos e no rol de leis que legitimam suas ações. No que tange ao arcabouço legal, a Constituição de 1937 revela em seu texto uma preocupação para com o ensino industrial, tratado no artigo 129. O artigo assegurava que o ensino industrial/profissional era indiscutivelmente dever do Estado. Segundo Gustavo Capanema, o papel da educação no Estado Novo seria o de colocar-se “*ao serviço da nação*”, ou seja, “longe de ser neutra [a educação], deve tomar partido, ou melhor, deve adotar uma filosofia e seguir uma tábua de valores, deve reger-se pelo sistema de diretrizes morais, política e econômicas, que formam a base ideológica da Nação, e que, por isto estão sob a guarda, o controle ou a defesa do Estado” (CAPANEMA, 1980, p. 25).

O Ministro não era voz isolada. Outros intelectuais, todos como ele, ligados ao movimento Escolanovista, defendiam a ideia de um modelo de educação que eles entendiam como mais igualitária. Essa defesa pode ser também percebida no ponto de vista de outro modernista, Francisco Campos, que escreveu:

De acordo com a constituição de 1937, sua orientação fundamental era pela reconstrução educacional no Brasil visando à manutenção e ao desenvolvimento dos sistemas de ensino através da fixação de um plano nacional de educação que, como assinalou Fernando Azevedo, intelectual da época que defendia a tese de uma educação igualitária (desde que estivesse sob total responsabilidade do Estado), “fosse compreendido por todos os graus e ramos, mesmo que comuns e especializados, fiscalizando e coordenando a sua execução em todo território. Para isso, entra a perspectiva centralizadora e autoritária, a União fixou as bases e determinou os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes de ensino” (AZEVEDO apud PIERUCCI, 1995, p. 391).

Ainda como parte desse projeto de modernização do Estado e no sentido de atender as novas exigências postas para a educação, além do arcabouço legal e da definição de diretrizes para a educação nacional: implementou-se a criação de institutos especializados na formação de docentes em nível superior; a seleção dos professores por concurso; a criação das Delegacias Regionais de Ensino com a finalidade de manter um maior acompanhamento junto às escolas e ao trabalho dos professores, principalmente aqueles que atuavam no interior dos estados; a elaboração de propostas curriculares mínimas a serem seguidas; a criação de um Centro de Pesquisas e Orientação Educacional e a publicação de uma Revista do Ensino. Essas e as outras medidas já citadas foram implementadas no sentido de ajustar o discurso em torno de um cenário de modernização de mobilização da educação brasileira, para Murilo Badaró o “Segundo o Plano Nacional, a educação tinha o objetivo principal formar o homem completo, útil à vida social, pelo preparo e aperfeiçoamento de suas faculdades morais e intelectuais e atividades físicas, [...]” (BADARÓ, 2000, p. 306).

As mudanças no ensino profissional, as alterações nos textos legais, difundidas nos discursos nacionalistas do regime, devem ser relacionadas não só a um projeto de modernização, mas também à simbologia a eles inerentes, principalmente, no que se refere à difusão das noções de “moderno” ou de “modernidade”, que se incorporam ao imaginário coletivo. O que acabamos de citar fazia parte de um discurso nacionalista, de integração, de unidade e independência nacional, temas que perpassaram e foram a tônica do discurso oficial nos governos Vargas. A simbologia presente nesse discurso encontra ressonância no imaginário coletivo dando origem a um sentimento de nação homogênea, falando uma única língua, com uma única cultura e caminhando rumo a um futuro promissor. Para Hall (1998) as culturas nacionais são fruto da modernidade. Elas substituíram as formas de lealdade e coesão simbólica das sociedades tradicionais. Para o autor elas nascem da necessidade de representar a nação como uma unidade de referência para a subjetividade do homem moderno e constituem sistemas de representação cultural responsáveis por costurar simbolicamente a vida social num determinado território ou “estado-nação”:

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações como a concepção que temos de nós mesmos [...] As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas (HALL, 1998, p. 50-51).

Essa busca de uma identidade para a nação brasileira, segundo Lúcia Lippi Oliveira, fez o governo passar a agir através dos adeptos da restauração cultural que se interessassem pela ideia de progresso nacional. Para tornar isso concreto, Vargas construía uma política de nacionalização. A ideia era criar um Estado único, onde as diversidades regionais passassem a ser secundárias e a identidade brasileira teria o papel principal. Porém, é impossível deixar passar despercebido um movimento crescente em direção ao escancarado autoritarismo do Estado Novo. Isso fica claro nos discursos que incentivam na população brasileira a ideia de amor e pertencimento a uma nação. Sincronizadas a esse movimento estão as ações do Ministério da Educação, através de Gustavo Capanema, utilizando dos recursos da pasta com o intuito de propagar um ímpeto nacionalista.

O Estado nesse período é marcadamente autoritário. Por isso o governo reforça seu papel, além de atuar no campo cultural por meio de seus instrumentos simbólicos, utilizados como “correias de transmissão de uma cultura, de um saber” (VOVELLE, 1991, p. 216), atuava intensamente, por meio dos textos legais no campo educacional, o que é possível perceber principalmente a partir de 1937, pois a “A política educacional autoritária do período do Estado Novo centrou-se na reformulação do ensino regular [...] o ensino secundário como preparatório e propedêutico ao ensino superior, separado dos cursos profissionalizantes” (MANFREDI, 2002, p. 98), de forma que em 1942 as transformações levaram a organização de um ensino profissional bastante diferenciada, sob responsabilidade tanto da iniciativa privada quanto da pública.

No campo educacional as leis tinham, também, o objetivo de dar aos agentes do governo instrumentos necessários para que fosse possível fazer o convencimento junto à sociedade. Utilizando-se delas, como forma de discurso de poder, o governo pode contar com um instrumento construtor da unidade nacional, contribuindo tanto para a centralização desejada, quanto para o afastamento das políticas locais e manifestações políticas regionais. Com isso, a partir da instauração do Estado Novo, Vargas, que teve seus poderes ampliados pela Constituição de 1937, promoveu uma declarada campanha de nacionalização cultural em todo país, contando com um aparato legal que facilitou a sua difusão. Ao que parece, o

fortalecimento desta idéia, era algo que já vinha sendo solicitado por diferentes setores da intelectualidade do modernismo brasileiro (em especial renovadores da educação) há bastante tempo. Assim houve um incentivo à criação de diretrizes de orientação político-ideológicas em nome da expansão da brasilidade rumo a uma pretensa modernidade.

Para Ansart (1978, p. 10) “a vida política se desenrola permanentemente no plano das ações e no plano da linguagem e a produção ideológica não cessa de acompanhar o conjunto dos empreendimentos, das tentativas e das decisões”. Por isso entendemos que o “político” atravessa a vida social e desenrola-se entre práticas, crenças e representações. Utiliza-se do simbolismo, portanto, do imaginário, para produzir seu discurso. Isso contribui para a transmissão e a cristalização do imaginário, desenhando os contornos da representação social em torno do grupo hegemônico no poder, pois podemos pensar as representações sociais “como uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um grupo social” (JODELET, 2001, p. 22). Assim as representações e o imaginário instituinte a elas subjacente ajudaram a consolidar as ideias em torno do projeto de modernização implementado pelo governo Vargas.

Cornelius Castoriadis (1982) chama-nos a atenção para a impossibilidade de conhecermos o mundo das relações fora do imaginário. Como a linguagem ou as instituições são constituídas ou constituem os significados, o simbólico e o imaginário utilizam o símbolo na sua existência. Assim, tanto a linguagem quanto o símbolo dependem da capacidade imaginária humana, “[...] a imaginação jamais poderia tornar-se pensamento, se os esquemas e as figuras que ela faz permanecessem simplesmente presos na indefinidade do fluxo representativo, se não se “fixassem” e não se “estabilizassem” em “suportes” materiais-abstratos [...], para resumir, signos” (CASTORIADIS, 1982, p. 381).

No plano da linguagem, temos que levar em conta a importância do simbólico. No entanto, esse simbolismo pode ou não encontrar referentes nos processos reais. Nesse momento agem as construções discursivas para promoverem representações positivas em torno de certos feitos ou proposta. Assim, a vida política ou as ações humanas são apreendidas pela função simbólica. Dessa forma o imaginário criado em torno do sentimento de modernidade concorre para um convencimento ou para uma representação social positiva acerca de identidade nacional.

A importância do discurso criando e sendo criado pela dimensão significativa da língua é expressa por Cornelius Castoriadis (1982) de forma que:

Uma língua só é língua na medida em que novas significações, ou novos aspectos de uma significação, podem sempre nela emergir, e emergem constantemente; como já foi dito mais acima, isso não é um aspecto “diacrônico”, mas propriedade essencial da língua enquanto totalidade “sincrônica”. Uma língua só é língua na medida em que oferece aos locutores a possibilidade de se localizar em e por aquilo que dizem *para aí moverem-se*, de se apoiar no mesmo para criar o outro, de utilizar o código das designações para fazer aparecer outras significações ou outros aspectos das significações aparentemente já dados (CASTORIADIS, 1982, p. 398).

Outra maneira de entender o que o autor diz é pensar na capacidade que as representações possuem para movimentar a imaginação:

Sempre também necessariamente colocar em movimento, em certas direções e segundo certas regras (não necessariamente controladas, nem umas nem outras), representações: figuras, esquemas, imagens de palavras – e isso não é nem acidental, nem condição exterior, nem apoio, mas o próprio elemento do pensamento (CASTORIADIS, 1982, p. 373).

Na mesma linha de Castoriadis (1982), Serge Moscovici (2003) amplia a compreensão sobre as representações sociais. Para o autor elas se estruturam a partir de duas faces quase indissociáveis, a figurativa e a simbólica. Ou seja, são construídas a partir de dois processos básicos: “objetivação e ancoragem, ambas [...] transformam o não familiar em familiar” (MOSCOVICI, 2003, p. 48). Pelo processo da objetivação somos capazes de dar uma forma específica ao conhecimento acerca de determinado objeto. Podemos atribuir palavras e significações às coisas. Assim a partir de um discurso familiar, mesmo que pouco compreensível, somos capazes de transferir ideias de um contexto pouco familiar para classificar e nomear o que nos acaba de ser apresentado. As representações cumprem o papel de teorias do senso comum; é uma “forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar” (MOSCOVICI, 2003, p. 48).

Aponta, ainda, Moscovici (2003), que um conjunto de novas informações são transformadas e integradas aos conhecimentos prévios já estabelecidos, formando uma rede de significados socialmente disponíveis para interpretar os objetos. Esses objetos podem ser ideias, pessoas, acontecimentos, relações etc. A partir desse movimento, o objeto passa a ser reincorporado na qualidade de categorias, as quais orientarão novas integrações, compreensão e ação. Está aí a força das representações sociais, presentes nos discursos políticos. No contexto histórico do governo Vargas, as representações sociais sobre educação foram capazes de proporcionar várias imagens, ideias, crenças, atitudes, valores, relacionados à prática política, aos objetivos políticos, dentre outros. Elas oferecem a possibilidade de compreender o processo de construção social da realidade em questão.

Nesse sentido, as representações sociais criadas podem ocultar ou (re)elaborar imagens de uma realidade objetiva. E, porque são compartilhadas, elas também podem proporcionar estabilidade ou disputas nas relações entre os membros de um grupo. No dizer de Castoriadis (1986),

[...] o mundo social-histórico está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. Falamos do imaginário quando queremos falar de alguma coisa inventada- quer se trate de uma invenção absoluta (uma história imaginada em todas as suas partes), ou de um deslizamento, de um deslocamento de sentido, onde símbolos já disponíveis são investidos de outras significações que não suas significações ‘normais’ ou ‘canônicas’ [...] Nos dois casos, é evidente que o imaginário se separa do real [...] (CASTORIADIS, 1986, p. 142).

Era clara a disputa de projetos para a implantação de um modelo de ensino profissionalizante. De um lado o governo, com seu aparato legal e a estrutura governamental do Ministério da Educação e Saúde, que assumiu o projeto de ensino industrial, com objetivo de ofertar a formação profissional, de uma forma tão explícita, que o setor responsável por coordenar essa oferta levou a marca da profissionalização na sua própria denominação: a Superintendência do Ensino Industrial. Do outro lado da disputa estava a iniciativa privada, o IDORT anteriormente mencionado, que fazia parte da estrutura organizacional da iniciativa do empresariado, também com o objetivo de definir um modelo de ensino profissionalizante. Além disto, pela primeira vez era prevista em lei, num discurso típico do período do Governo Vargas, a colaboração "perfeita e íntima" com as associações industriais.

2.4 A Definição do Modelo de Ensino Profissional

É possível observar, no Decreto que cria a Superintendência do Ensino Industrial, a divisão que já ocorria no que concerne à concepção e à função do ensino profissionalizante mais adequado aos interesses de cada um dos lados. O que afirmamos pode ser verificado atentando-se para a configuração proposta para o modelo de estabelecimentos que ofertariam esta modalidade de ensino. As justificativas contidas no próprio Decreto levam em conta a referida divisão, escolas voltadas para o atendimento aos interesses da indústria ou para uma formação integral dos alunos. Eis a íntegra de uma dessas justificativas: “Considerando que a evolução das indústrias nacionais impõe a adaptação do ensino indispensável à formação dos operários às exigências da técnica moderna; Considerando que atualmente este ramo educativo está restrito, nos estabelecimentos oficiais, a uma organização que apenas atende à

formação de artífices para as profissões elementares”. O que apontamos veio refletir na atuação das escolas que foram criadas para substituir as Escolas de Aprendizes Artífices, prevalecendo da parte de suas gestões concepções distintas sobre o modo de atuar.

Transcrevemos a seguir a comunicação que o Diretor da Escola Técnica de Salvador, Dr. Ericsson Cavalcanti, enviou aos industriais baianos, em 22 de janeiro de 1946:

AOS SNRS. INDUSTRIAIS: “Tenho o prazer de comunicar a criação, nesta Escola, de cursos noturnos, com a finalidade de preparar operários especializados para as indústrias. É evidente a necessidade de colaboração dos Snrs. Industriais, nessa obra de indiscutível alcance econômico e social: as escolas técnicas existem para as indústrias; para atender às suas necessidades de mão de obra especializada. Sem consultar suas necessidades a fim de orientar os seus cursos no sentido de atendê-las, o trabalho de escola é estéril e, conseqüentemente, a produção das indústrias é deficiente. A escola técnica e a indústria não devem viver divorciadas. É encarando o problema em sua plenitude, que faço um apelo aos Snrs. Industriais para que orientem a ESCOLA TÉCNICA DE SALVADOR, em seu plano de trabalho, afim de que os cursos noturnos a serem instalados sejam uma expressão dessas necessidades. Salvador, 22 de janeiro de 1946.” (p. 10).

O que buscamos mostrar é que no Brasil desde a República Velha, passando pela a Era Vargas, e até 1961, tem prevalecido uma dualidade na função e no acesso ao Ensino Secundário ou de Segundo Ciclo, hoje Ensino Médio, e sempre houve um discurso que buscava desconstruir o passado, nos momentos de afirmação de uma nova proposta. Pensando retrospectivamente, constatamos que sempre foi oferecido a um segmento da população, constituído de minorias da classe média até a elite, o ensino de caráter propedêutico; para os segmentos populares ofertou-se um ensino profissionalizante, com características próprias de cada tempo. Para os beneficiários do ensino propedêutico o discurso mobilizava um imaginário de ascensão social e sucesso pessoal. À segunda categoria o discurso estava impregnado de um imaginário de progresso rumo à industrialização.

Podemos entender de Moscovici (2003), quando o autor afirma que, para a aceitação de novas informações nos valem do “senso comum”, que os discursos de afirmação dos governos buscam criar por meio de “imagens e sentidos”, os meios para construir o consenso em torno das suas propostas. Assim, principalmente no momento em que foram definidas as “Leis Orgânicas do Ensino Profissional”, propiciando a criação do sistema S e ao mesmo tempo implantando as Escolas Técnicas Federais, houve essa busca de consenso com setores divergentes da sociedade. Esse modelo proposto em 1942, mas indefinido até o ano de 1946, só vai ser consolidado com a LDB em 1961. No entanto, até esse ano prevalecem as nuances de um mesmo discurso que associa progresso e modernidade com ensino profissional.

Em relação aos aspectos dúbios presentes nos discursos sobre o papel da educação pública, assim se expressa Pedro Ludovico em seu relatório ao governo central em 1933:

Há eminentes pedagogos partidários da doutrina moderníssima de que o Estado deve proporcionar a educação a todos, mas em correspondência com as aptidões de cada um. Se o educando revelasse capacidade excepcional de assimilação, possuíse predados reais de memória e de inteligência, devia o Estado determinar-lhe o ramo científico em que seria mais seguro e profundo o seu desenvolvimento e dar-lhe assistência permanente, até o mais alto curso superior. Se o aluno fosse, porém, desatento ou apresentasse baixo quociente intelectual, devia o Estado restringir-lhes-ia, por inúteis, as oportunidades de ingresso ao secundário, tentando encaminhá-lo para o tipo de aprendizagem mais adequado aos seus pendores e condições personalíssimas. Seria a racionalização dos resultados práticos da ciência da educação, incompatíveis sem dúvidas com os princípios clássicos da democracia (RELATÓRIO, 1930-1933, p. 16-17).

Na sequência do relatório de Ludovico (1933), o interventor, em nome de uma pretensa “*democracia*” afirma que em “Goiaz” todos, independentes de seus “*pendores*” intelectuais ou classe social terão acesso à educação. No entanto faz uma ressalva aos casos em que o número de vagas é menor que a quantidade de candidatos, imputando a escassez de vagas ao fato de que muitas delas eram ocupadas por alunos “*mediócras*”, nas palavras de Ludovico, “*impedindo*” que alunos mais “*dotados*” intelectualmente e com aproveitamento que “*interessaria*” mais à “*sociedade*” ficassem fora da escola. No relatório do interventor, a educação é convocada como sinônimo de progresso e de oportunidade de crescimento social e portadora dos “*benefícios do progresso*” e ainda “*fez reviverem as esperanças do povo goiano*” que até então teriam sido vítimas das oligarquias “*egoístas*” que “*engolfaram*” o estado no “*atraso*”. O importante é perceber que o discurso de Ludovico, guardando as proporções, pois o interventor não fala diretamente ao povo, convoca sentidos para a educação em total sincronia com o discurso do Governo Vargas.

Ludovico evoca significados do passado partilhados pela coletividade, para construir seu discurso, pois como entende Castoriadis (1982) os novos simbolismos precisam dos significados já compartilhados por uma coletividade para formar seu arcabouço simbólico. Ao enaltecer os benefícios da educação ou apontar o despreparo dos governantes anteriores, o interventor contribui para a transmissão e a cristalização de imaginários em torno dos interesses aos quais ele representava. Esse discurso está impregnado de bens de significado e eles são parte de uma “*estrutura complexa de designação, de integração de significante, de valores, um código coletivo e interiorizado*” (ANSART, 1978, p. 21).

Essa é uma continuação do senso comum, que pertence aos sentidos partilhados na vida coletiva como um todo. Ludovico é um locutor político que evoca tais bens, na

legitimação de seus objetivos, na ampliação dos valores propostos à sua ação. Isso é parte de um trabalho de construção de representações. O interventor, como parte integrante da estrutura do Estado Novo, chama para si a responsabilidade de oferta de um modelo de educação e nesse aspecto esta em perfeita sintonia com o discurso Getulista em torno desse “bem”. Dentro dos limites do estado de Goiás faz a defesa de uma educação moderna. Assim mobiliza um imaginário de progresso, em sintonia com os países mais desenvolvidos - nas suas palavras.

Os Países vanguardeiros da civilização moderna [...] estão empenhados na educação integral do homem de amanhã, esmerando-se, à porfia, em dotá-lo de conhecimentos intelectuais e robustez física e mental em grau que o tornem apto a exercer uma ação humana e útil no seio da sociedade a que pertença. Dessa febre educativa contemporânea, tanto mais intensa quanto mais civilizado é o povo em que ela se manifesta, deriva a razão porque a renovação pedagógica, o aperfeiçoamento do ensino, a dinamização dos métodos escolares [...] (RELATÓRIO, 1930-1933, p. 9).

É importante pontuar que Ludovico sabia manipular muito bem essas questões simbólicas com vistas a alimentar o imaginário popular com fins políticos, reproduzindo, adaptando, e transformando bens de significado de acordo com as exigências daquele momento. Alimentava a produção, a circulação e o consumo de bens, utilizando-se das representações coletivas em torno da educação para “a construção de uma realidade comum a um grupo social” (JODELET, 2001, p. 22). No que tange ao ensino técnico, o seu relatório ao governo central mostra a clara preocupação com a importância dessa modalidade de educação.

Os passados governos goianos do período republicano nunca se preocuparam a sério com a instituição do ensino técnico-profissional. Cogitavam apenas, quando cogitavam, do ensino puramente literário, livresco, ignorando ou desprezando, imprudentemente, o lado, para Goiás, mais útil da educação - o prático, o que esclarece a inteligência, enrije os músculos e adestra as mãos, formando obreiros e técnicos (RELATÓRIO, 1930-1933, p. 14-15).

A realização concreta do governo Ludovico para dar impulso ao ensino profissional foi a transferência do Liceu Industrial para Goiânia, sua grande realização, em 1942. Foi a partir desse ano, de acordo com Romanelli (1991), que o ensino profissional se consolidou no Brasil. O marco legal mais importante foi a Lei Orgânica. Nessa Lei, ficava claro que o objetivo do ensino secundário e do ensino normal seria o de formar as elites condutoras do país; e o objetivo do ensino profissional seria a formação adequada dos filhos dos operários, dos desvalidos da sorte e dos menos afortunados. Esse modelo de ensino, que se implantava,

Goiânia é a maior obra realizada por Pedro Ludovico, tanto no plano político, quanto na grandeza de sua construção física. No plano educacional o interventor construiu na nova capital o Grupo Escolar Modelo, mas seu grande feito, nesse campo, foi impulsionar a construção do prédio da Escola Técnica de Goiânia. A escola foi construída com recursos federais, no entanto, sua concepção arquitetônica estava totalmente inserida nas representações que permearam o planejamento arquitetônico de Goiânia. Essas representações estavam impregnadas de sentimentos de modernização e de progresso. Assim a imagem de sua maior escola também deveria invocar tais imaginários, pois era preciso, nesse momento, disciplinar para uma nova cidade. O cidadão a ser educado não era mais aquele que fora vítima, no passado, da pobreza extrema, os “desfavorecidos da fortuna”. Por isso a escola, naquele novo momento, trazia nos seus traços arquitetônico a marca da Art Decó, a mesma que dava os contornos para o traçado e as construções da nova capital. Educava-se agora para o progresso e para a modernização. Por isso o novo prédio escolar mobilizava essas representações. Nos seus espaços amplos, na fachada limpa de detalhes, mas marcada por uma concepção arquitetônica característica, o prédio apontava para o futuro, movimentava-se assim o imaginário que convocava a todos para a construção de uma cidade “moderna”.

Na fotografia do prédio (Imagem 13), podemos ver a preocupação do fotógrafo com os elementos anteriormente citados. A fachada moderna é o destaque, mas ainda se impõe a praça na entrada, que integra o prédio à cidade. Há no centro da praça um espelho d’água que contorna um monumento. Ele é uma espécie de alegoria à industrialização, uma evocação à modernidade. A escultura é de autoria do artista Gustavo Ritter, professor da escola, emprestando importância e reverência à ETFG. O cenário é bucólico, cercado por árvores, transmitindo a impressão de que os prédios brotam com elas. As pessoas, mesmo que transeuntes, estão presentes, pois na cidade moderna elas estão em toda parte, não ficam mais restritas aos ambientes domésticos.

É interessante atentar para o fato de o fotógrafo ter optado por fotografar o prédio em um momento em que havia carros estacionados em sua frente. Os carros, no século XX, evocam um imaginário ligado ao moderno. O automóvel também é sinônimo de status e isso é importante para relacionar a ETFG a símbolos que remetem ao sucesso pessoal.



Imagem 13 - Praça frontal e vista da fachada da principal da Escola Técnica Federal de Goiás

Fotógrafo: Ildefonso Bento de Souza

Ano: Aproximadamente 1976

Fonte: Acervo IFG

No seu interior (Imagem 14), o prédio mantinha a concepção de espaço integrado à cidade. A Art Decó continuava presente nos espaços de convivência. Tudo foi feito para que os frequentadores sentissem, estando dentro ou fora dos espaços da escola, no *locus* da cidade, pois agora educa-se para a *urbs*. No pátio da escola foi construída uma praça, com jardins, passeios para circulação e uma iluminação composta por lâmpadas modernas e uma fonte de água no centro do jardim. Com Faria Filho (1999), apreendemos que os espaços escolares destinados aos jardins adquirem o mesmo sentido simbólico e material que o Parque Municipal deveria ter na cidade. Para o autor ele funciona:

Como elemento a dar visibilidade à ruptura da cultura escolar com a tradição e com a temporalidade cíclica da natureza e a demonstrar, por assim dizer, a sua vinculação com a modernidade e com uma outra temporalidade simbolizada pelo ritmo das fábricas, da produção e circulação das mercadorias e, porque não, do próprio conhecimento humano. No entanto, conforme veremos tal ruptura com a tradição, o passado, com a natureza, acaba por se configurar como um movimento que tem seu “sucesso” justamente no fato de garantir a continuidade, na forma de mistificação ou idealização, com aquilo com o que se queira romper. Expulsos da sala de aula pela

porta da frente, a tradição, o passado, a natureza, acabam por retornar à escola, pelas janelas, portas e portões, como culto à natureza ‘naturalizada’ e idealizada, aos heróis autorizados (FARIA FILHO, 1999, p. 122).



Imagem 14 – Praça no pátio da Escola Técnica de Goiânia no batismo cultural da cidade

Fotógrafo: Sem Identificação

Ano: 1942

Fonte: Acervo IFG

Em frente à praça interna e ao pátio, havia uma lanchonete (Imagem 15), construída para propiciar lazer no interior da escola. A cidade está presente no espaço da escola assim como a escola integra-se ao espaço da cidade. Com o mesmo sentido podemos perceber na (Imagem 16) um parque de diversão ocupando o espaço do pátio da escola. Faria Filho (1999, p. 123) acredita que essas alterações ressignificam “[...] os lugares escolares, numa clara demonstração de pensamento estratégico, querem se sobrepor ao tempo (por ex. da tradição), são dominados pela vista e têm a pretensão de ‘transformar as incertezas da história em espaços legíveis’” (CERTEAU, 1994, p. 100-1). Ainda Faria Filho (1999), acrescenta que, no planejamento arquitetônico do espaço escolar, busca-se dar a máxima visibilidade a todos os espaços e para todas as pessoas, num jogo de luzes e sombras, a permitir a identificação e controle. Assim Faria Filho (1996) diz que “[...] há uma pretensão também de disciplinar os próprios movimentos” (p. 126) nos espaços da escola, por meio da imposição de formas “autorizadas” de sua apropriação deles. Também isto se reflete nos “caminhos” de acesso à sala de aula.



Imagem 15 – Lanchonete no pátio da Escola Técnica de Goiânia no batismo cultural da cidade

Fotógrafo: Sem Identificação

Ano: 1942

Fonte: Acervo IFG



Imagem 16 - Pátio da Escola Técnica de Goiânia no batismo cultural da cidade

Fotógrafo: Sem Identificação

Ano: 1942

Fonte: Acervo IFG



Imagem 17 - Getúlio Vargas, Pedro Ludovico, Gustavo Capanema na Escola Técnica de Goiânia na Exposição de Goiânia

Fotógrafo: Sem Identificação

Ano: 1942

Fonte: Acervo IFG

No contexto político do Estado Novo, as representações sociais da figura pública de Getúlio Vargas foram capazes de proporcionar várias imagens, ideias, crenças, atitudes, valores, relacionados à prática política, aos objetivos políticos, dentre outros. Elas oferecem a possibilidade de compreender o processo de construção social do modelo que se buscava para a oferta de educação para as massas e para o ensino profissional. Nesse sentido, as representações sociais criadas podem ocultar ou mesmo elaborar imagens de uma realidade objetiva. E, porque são compartilhadas, elas também podem construir consensos, pois, como afirma Moscovici (2003), a necessidade de re-construir o “*sensu comum*” por meio da difusão de imagens e significados leva os grupos políticos a buscar no imaginário coletivo o substrato de seu discurso, instituindo um novo imaginário que favoreça a efetivação de seus objetivos de poder. Assim podemos entender a disputa em torno do novo modelo de ensino profissional, travadas pelos setores populares, do governo e do empresariado.

Na cena retratada na (Imagem 17), podemos identificar as personalidades presentes na Exposição de Goiânia e inauguração do prédio da Escola Técnica de Goiânia. Na cena estão registradas a presença do Presidente Getúlio Vargas, do Governador de Goiás Pedro Ludovico

Teixeira, do Diretor da Escola Técnica de Goiânia o engenheiro Manuel Lisboa e cumprimentando ao Governador Pedro Ludovico, o Ministro Gustavo Capanema. A reunião de duas personalidades de maior importância no cenário nacional, na inauguração de uma Escola Técnica nos dá a dimensão que se atribuía ao ensino industrial naquele momento.

2.6 Prevalece a Dualidade na Definição de Um Projeto Para o Ensino Profissional

A dualidade na definição de um modelo de ensino profissional marcou as discussões em torno desse tema desde o início dos anos 30. Ao final dessa década ainda prevalecia a indefinição, fruto de dois projetos em disputa. O modelo que abria espaço tanto para a iniciativa privada quanto para uma escola pública ficou delineado só em 1942, mas a disputa persistiu fortemente até o momento em que a lei nº. 4024/61, ou LDB de 1961, foi aprovada. Essa lei estabeleceu definitivamente a equivalência entre os cursos propedêutico e profissionalizante, abrindo a possibilidade aos egressos desses últimos, para o Ensino Superior. Ao tratarmos desse dualismo é importante lembrar da diversidade cultural em que estamos inseridos, os regionalismos, o fluxo das pessoas que viviam no campo em direção às cidades. Tudo isso forma um arcabouço de elementos que influenciaram na implantação do modelo de escola que buscamos apresentar até aqui. Sem dúvida, existe uma escola para pobres e outra para os ricos.

Ianni (1994) apontou as causas sociais que definiam tais padrões escolares. Para o autor o fato de haver uma elite com um modo de vida completamente divorciado das vidas das pessoas das classes populares durante o Brasil Colônia influenciou fortemente o sistema educacional até meados do século XX. “A oferta de educação escolar continuou ora associada a um imaginário de ascensão social, em outro momento a um imaginário de modernidade e progresso” (IANNI, 1994, p. 91-92). O estado brasileiro por outro lado pouco fez para alterar essa situação, pois, como principal mantenedor da educação popular, ofereceu sempre uma educação básica que permitia apenas um ensino instrumental.

O Estado sempre foi cúmplice da dualidade no ensino brasileiro. Para as camadas populares e para os trabalhadores apresentou-se como mantenedor de uma educação pública que oferecia uma formação voltada para a atuação profissional, regida pelos interesses da indústria. Para essa parcela da população o Estado se apresentava como o responsável pela

legislação e ao mesmo tempo investia pouco, ou não investia, na profissionalização ou no encaminhamento rumo ao ensino superior. Para a camada rica da população o Estado legislava e generosamente investia em um modelo de educação e ainda atribuía-lhe o objetivo de conduzir à universidade, como se ela expressasse um caráter de superioridade. Dessa forma ainda se discutia qual o modelo da educação que deveria ser ministrada nas escolas brasileiras em toda a metade inicial do século XX. “Confrontavam-se nesse momento posições distintas a respeito do teor que se deveria imprimir à formação dos jovens cidadãos. Educação humanista *versus* educação técnica; ensino generalizante e clássico *versus* ensino profissionalizante são pares de oposição (falsa oposição?) que até hoje permanecem como desafios à reforma do ensino secundário” (BOMENY, 1999, p. 138).

Os argumentos contidos no Decreto de 1934 para justificar as intervenções no funcionamento não só no órgão responsável pelas políticas de formação profissional (a partir daquele momento claramente voltado para o ensino industrial), mas também na concepção que se tinha para esta modalidade de ensino, já apontavam para uma dualidade na oferta quando projetava o fim das Escolas de Aprendizes Artífices. No texto legal evitou-se as referências diretas as Escolas de Aprendizes Artífices, pois o modelo de escola que se pretendia construir não era mais aquele. Buscava-se outra solução, que se julgava mais adequada a uma resolução para os problemas sociais. E era outro o projeto de ensino, não mais aquele que formaria um artesão, que sozinho dominava todas as etapas do fazer técnico ou artístico de seu ofício, pois, no fim da década de 30, o cenário social era outro, as atividades econômicas se diversificaram; agora, era preciso formar mão-de-obra que deveria atender “às exigências da técnica moderna”. O grande programa de reformas que teve seu momento inspirador na década de 20 viu no pós-30 sua chance histórica de realização. (BOMENY, 1999, p. 139).

Formou-se uma nova estrutura para o funcionamento do ensino profissional, naquele momento totalmente descolada da antiga organização das Escolas de Aprendizes e Artífices. Nessa nova estrutura o nível hierárquico da Divisão de Ensino Industrial conquista espaço e coloca-se no mesmo nível dos outros ramos de ensino e, numa mudança significativa, a criação do Departamento Nacional de Educação abrangendo, diferentemente da estrutura de 1931, todos os assuntos relativos à educação, sem colocar à parte a formação profissional, ou melhor, o ensino industrial. Pela entrevista que o ministro concedeu para a Agência Meridional Ltda., preparada provavelmente em 1934, que não chegou a ser publicada, é possível dimensionar o teor que o ministério imprimiria ao seu grande empreendimento de reformas:

A elite que precisamos formar, ao invés de se constituir por essas expressões isoladas da cultura brasileira, índices fragmentários de nossa precária civilização, será o corpo técnico, o bloco formado de especialistas em todos os ramos da atividade humana, com capacidade bastante para assumir, em massa, cada um no seu setor, a direção da vida do Brasil: nos campos, nas escolas, nos laboratórios, nos gabinetes de física e química, nos museus, nas fábricas, nas oficinas, nos estaleiros, no comércio, na indústria, nas universidades, nos múltiplos aspectos da atividade individual, nas letras e nas artes, como nos postos de governo. Elite ativa, eficiente, capaz de organizar, mobilizar, movimentar e comandar a nação (BOMENY, 1999, p. 140).

Após a vitória dos que apoiaram a Revolução de 1930 o Estado assume um caráter Nacional-Desenvolvimentista com o papel de organizar a sociedade “pelo alto”, tanto implementando o processo de industrialização, quanto dando impulso às mudanças sociais necessárias à consolidação do capitalismo. Essa aliança, que levou Vargas ao poder, foi o resultado da disputa entre aqueles que se identificavam com a modernidade e aqueles que representavam a velha ordem agrário-exportadora, que defendiam o progresso, dentro da ordem liberal. O ponto de convergências entre esses dois grupos permitiu uma hegemonia em torno da qual era preciso construir uma ordem que partisse “de cima”, portanto de um estado forte e centralizador. Não resta dúvida que, tanto para vencedores quanto para liberais, essa ordem deveria ser construída a partir do papel que o Estado deveria assumir, cabendo ao aparelho estatal criar instituições e mecanismos em geral para o funcionamento da ordem institucional.

Nesse sentido, o Estado permitiu e incentivou as indústrias e os sindicatos para que criassem na esfera de suas atuações, escolas de aprendizagem destinadas aos filhos dos seus operários ou associados. As instituições podiam ser fundadas por entidade civis. Ao Estado cabia também fundar essas instituições e auxiliar as da iniciativa civil, pois o objetivo era comum para as duas modalidades, ou seja, organizar períodos de atividades voltados para o desenvolvimento pessoal e técnico que contribuíssem para as metas desenvolvimentistas nacionais. Tanto o trabalho no campo ou nas fábricas deveriam atender a tais objetivos, dando aos adolescentes assim a ideia de promover seus “adestramento moral e cívico”.

A ambiguidade das relações entre o estado e os setores privados (católicos, industriais e latifundiários) caracteriza muitas das disputas havidas no campo da legislação e da política educacional do Estado Novo.

No campo da formação profissional, o modelo construído a partir de 30 combinou o cerceamento e o enquadramento institucional das associações de trabalhadores a uma política de convencimento e de disputa de hegemonia no plano ideológico (MANFREDI, 2002, p. 98).

Em todas as áreas da educação, a política orientou-se por um discurso que consagrava uma defesa formal da democratização escolar. Para tanto, deveriam ser criados planos

político-sociais que entrelaçassem reformas econômicas e educacionais, ou seja, um programa educacional que estivesse tanto à altura das necessidades modernas e que pudesse atender às demandas do processo de industrialização quanto no sentido de atender o crescimento intenso da população urbana. Essas orientações obrigaram o Ministério da Educação a reestruturar o sistema educacional brasileiro, dando-lhe uma orientação com grande ênfase para o ensino profissional. Desta maneira ampliou e consolidou as transformações através da profissionalização industrial, comercial e agrícola, focando um rol de discursos em prol do ensino industrial, dada a sua importância diante do contexto do processo de desenvolvimento e modernidade no Brasil. “O ensino industrial passou a assumir um papel importante na formação da mão-de-obra, [...]a partir das transformações que se operaram, principalmente a partir de 1942, [...]” (SANTOS, 2000, p. 215-216).

2.7 A Modernidade e as Reformas no Campo Educacional Expressas nas Imagens da E.T.F.G.

Na fotografia a seguir (Imagem 18), foram registradas as presenças de autoridades do estado à Exposição de Goiânia. No entanto a figura central do tema passa a ser Getúlio Vargas. Embora no instante retratado o presidente não estivesse presente, os símbolos que remetem a sua imagem tornam-se o tema central da fotografia. Evoca-se a participação do presidente na política de valorização do preço do café, a partir do episódio de quebra da bolsa em 1929. Também é ressaltado o lema “Marcha Para o Oeste”, que constituía o mote do programa de Governo na época, visando à ocupação das regiões Centro Oeste e a região Amazônica, principalmente de Rondônia e norte do Mato Grosso. O importante é ressaltar o imaginário evocado pela fotografia. É um imaginário de progresso e modernização do estado que ressalto na cena, principalmente ao ligar as figuras importantes do Governo Estadual com a figura carismática de Getúlio Vargas. A imagem aponta para uma aliança política entre as autoridades locais e o governo central.



Imagem 18 - Autoridades do estado em visita a Exposição de Goiânia na Escola Técnica de Goiânia (Mauro Borges Teixeira e Esposa, Pedro Ludovico Teixeira e Esposa)

Fotógrafo: Sem Identificação

Ano: 1942

Fonte: Acervo IFG

Getúlio Dornelles Vargas (1882-1954) é um grande personagem da história política brasileira; governou o país por mais de uma década e tem sua parcela de contribuição no âmbito da legislação trabalhista e na criação de muitas instituições que ainda são atuantes. No seu governo difunde-se um discurso de modernidade. Assim é importante perceber como esse discurso foi assimilado em Goiás, em especial como ele se manifestou no âmbito da educação. Pois, foi clara a adesão do núcleo do poder em Goiás ao projeto de modernização proposto por Vargas. É clara a leitura dessa adesão quando observamos a fotografia (Imagem 18), em que aparecem: Pedro Ludovico Teixeira, seu filho Mauro Borges Teixeira, futuro governador do estado, e as esposas. A associação da imagem de Pedro Ludovico a de Getúlio Vargas e ao imaginário de modernidade expresso no painel certamente é construtora de representações positivas em torno das duas personagens políticas. O fotógrafo dividiu o campo da fotografia de forma a equilibrar a imagem de Pedro Ludovico e sua família e a imagem de Vargas representada pela simbologia expressa nas imagens do painel. Quanto ao peso simbólico do painel que representa, de forma onipresente, Vargas, PESAVENTO (2003) aponta que:

As imagens estabelecem uma mediação entre o mundo do espectador e do produtor, tendo como referente a realidade, tal como, no caso do discurso, o texto é mediador entre o mundo da leitura e o da escrita. Afinal, palavras e imagens são formas de representações do mundo que constituem o imaginário (PESAVENTO, 2003, p. 86).

A chamada era Vargas estendeu-se até 1945, e a figura do seu representante maior consolidou-se na memória coletiva brasileira, tanto pela sua imagem negativa de ditador, quanto pela importância das mudanças que seu governo implementou, para o Estado brasileiro. O período do Governo Vargas está marcado no imaginário coletivo brasileiro. Convocamos o conceito de imaginário a partir de Castoriadis (1986), que nos alerta para a impossibilidade de compreendermos o mundo das relações entre indivíduos fora do imaginário, pois tanto a linguagem quanto as instituições são constituídas em parte pelo simbólico. Assim o imaginário utiliza o símbolo para existir, da mesma forma que o simbolismo pressupõe a capacidade imaginativa do homem. Nesse cenário descortinado pelo imaginário coletivo, o período do governo Vargas, segundo CARONE, (1976), é lembrado como o momento em que a atividade industrial passa a ser vista como essencial para o desenvolvimento.

No primeiro ano desse governo, dá-se uma reestruturação na composição ministerial, ela aponta para esse sentido de modernização do estado. Passa a ocupar a pasta da Educação e Saúde, Francisco Campos, político ligado à intelectualidade e participante dos movimentos ligados à Semana de Arte Moderna⁹. O Decreto n.º 19.402, de 14 de novembro de 1930, criou o Ministério da Educação e da Saúde. A educação profissional sai do âmbito do Ministério da Agricultura Indústria e Comércio, sinalizando que haveria um outro tratamento para o ensino público. As orientações do Ministério para o ensino eram: a introdução de disciplinas técnico-científicas no ensino secundário e um aumento da interferência do governo na educação. Muito do que estava nos marcos legais que criaram esse ministério foi fruto da atuação de um grupo de educadores, ligados ao movimento modernista, que desde o início dos anos 20 do século passado ganharam força e influenciaram as concepções educacionais. Esse movimento era conhecido como Escola Nova. Os documentos, dos quais esse grupo era signatário, eram portadores de um discurso que dava ênfase à defesa da escola pública universal e gratuita,

⁹ A Semana, realizada de 11 a 18 de fevereiro de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo, foi um momento significativo para a cultura do país, que sofria forte influência das ideias Europeias.

bem como a noção de igualdade básica de oportunidades afirmadas contida no chamado Manifesto dos Pioneiros para a Educação¹⁰.

O documento assinado pelos pioneiros da educação foi publicado em 1932, e continha um discurso portador da mensagem de modernização, no âmbito das artes, ciências e educação. Essa modernização, no discurso dos modernistas, é entendida como progresso, superação do passado, e mantinha uma aproximação com o discurso do novo governo. Para esses educadores “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional” (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932).

Alguns de seus signatários participaram ativamente da Semana de Arte Moderna de 1922. Veloso (2003) aponta o caráter da classe intelectual brasileira, manifesto no Brasil ao longo de sua história, como os agentes da consciência e do discurso. A autora nos diz que nos “momentos de crises e mudanças históricas profundas [...] as elites intelectuais marcaram presença no cenário político, defendendo o direito de intervirem no processo de organização nacional” (p. 147). Essa intervenção foi manifestada explícita e publicamente pelos intelectuais do movimento modernista, mas sua articulação com o campo político se deu efetivamente a partir de 1930. A modernidade nessa perspectiva é vista como superação do atraso, sinônimo de progresso e desenvolvimento. Mas é vista principalmente como superação do passado Republicano recente, representado pelo período conhecido como República Velha.

Para D’Araujo (2003), pode-se afirmar que nesse período nascia “uma nova forma de regulação das relações capital-trabalho cuja legitimidade foi garantida para além do tempo histórico conhecido como era Vargas”. Para que isso se efetivasse os investimentos nas políticas sociais começaram cedo. Em novembro de 1930, além do Ministério da Educação e Saúde, foram criados o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e outros. Um grande arsenal de leis e decretos assegurando direitos ao trabalhador foi editado entre 1931 e 1934, destacam-se as que regularam a jornada de trabalho em 8 horas para o comércio e a indústria, a lei de férias, a instituição da carteira de trabalho e a instituição de pensões e aposentadorias.

¹⁰ Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, “escola comum ou única”, que, tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais. Em nosso regime político, o Estado não poderá, decerto, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico (p. 44).

No bojo dessas mudanças a educação é vista como uma importante estratégia para assegurar a pretensa modernização que o país almeja, o que podemos ver em:

Além disso, a educação, no seu papel de redentora da sociedade, deveria reclassificar os indivíduos de diferentes origens sociais conforme seus talentos inatos, o que exigia uma escola “nova” capaz de superar o atraso e promover o “progresso”. Nessa perspectiva, de valorização dos “dons” e “talentos”, é que se argumentava a necessidade de um ensino secundário mais seletivo. Alegava-se que o Estado deveria proporcionar ensino secundário aos mais “competentes” (D’ARAUJO, 2003, p. 10).

Assim a partir de 1930 no Brasil ocorre um processo de intensas mudanças, com reflexos na política, na economia e na cultura, nesse campo nos importa principalmente as que ocorreram na educação. Nesse âmbito renova-se o discurso. Há um importante rompimento com as racionalidades que permearam esse espaço, durante toda a chamada República Velha. A partir dessas mudanças e das ocorridas na estrutura de poder, a forma de ministrar o ensino profissional sofre uma intensa modificação com “a criação de uma escola ‘nova’ capaz de superar o ‘atraso’, papel que a escola academicista vigente até então não conseguira realizar” (NEPOMUCENO; CANESIN, [S.d.], p. 5). Essa nova forma de perceber a educação passa a refletir no ensino profissional, que agora precisa atender às demandas setoriais (dos industriais, dos militares e da burocracia governamental), e também do projeto político desenvolvimentista que via na indústria como propulsora do desenvolvimento econômico. Para Francisco Campos um dos intelectuais que participou da semana de Arte Moderna e ministro de Vargas, “O ensino é, assim, um instrumento em ação para garantir a continuidade da Pátria e dos conceitos cívicos e morais que nela se incorporam” (CAMPOS, 2001, p. 67).

O papel de Getúlio Vargas como interlocutor político permitiu articular as demandas de setores econômicos, com os projetos dos educadores ligados ao movimento Escolanovista. Esses educadores como portadores de um discurso que evocava a modernidade, além de alinhados com o governo, também se alinhavam às correntes que defendiam o desenvolvimento brasileiro, entendido como sinônimo de industrialização, intervencionismo pró-crescimento e nacionalismo. É assim que instaura-se o discurso sobre a forma de ministrar o ensino profissional.

Visto até aquele momento, essencialmente, como uma forma de educação caritativa, esse passa a ter um novo significado, assumindo uma outra estruturação com vista a um novo objetivo econômico e adquirindo uma importância social mais ampla. O ensino profissional passa a ter o seu significado associado ao do ensino industrial, o que remete a um imaginário de modernidade na educação. Esse imaginário a partir desse momento histórico passa a

mobilizar novos significados positivos em torno da formação escolar. Segundo Levine (2001), muda-se o currículo da escola para que ela possa ser portadora dessa nova mensagem. Nesse momento pedia-se aos cidadãos para que assumissem atitudes que ajudassem ao país nessa busca pelo desenvolvimento. Tal conteúdo era veiculado nos textos de história, geografia e literatura.

Embora as Escolas de Aprendizes Artífices tenham sido transformadas em Liceus Industriais, em 1937, por força da Lei nº 378, essa configuração teve duração efêmera, vez que, já em 1942, essas instituições deram lugar às Escolas Técnicas, criadas com a Lei Orgânica do Ensino Técnico Industrial, que elevou essa modalidade educacional ao grau de ensino médio¹¹.

2.8 A Transferência da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás e a Efetivação de Um Novo Modelo de Ensino Profissional

Há a publicação de dois decretos quase simultâneos, já em 1942¹². Um que criava o Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial, o SENAI, conforme as aspirações da indústria e do Ministério do Trabalho; e outro, que definia a Lei Orgânica do Ensino Industrial, oriundo do movimento de educadores e da força do Ministro Capanema, determinou a mudança da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás para Goiânia. A partir daí dois sistemas teriam que conviver. Na fórmula encontrada pelo ministro Capanema, o sistema S se encarregaria da "formação profissional dos aprendizes", e seria tão somente uma peça, delegada à Federação Nacional das Indústrias, do amplo painel de ensino profissional estabelecido pela lei orgânica. Todavia, não deixa de ser sintomático que o projeto do SENAI, que só merece oito linhas na

¹¹ É importante acentuar que no decorrer do século passado, após a criação das Escolas Técnicas, a Rede Federal de Ensino Técnico vai adquirindo novas configurações. Na década de 50 essas instituições são transformadas em autarquias e passam a denominar Escolas Técnicas Federais. As primeiras mudanças na configuração das Escolas Técnicas Federais ocorrem na década de 90, quando são transformadas em CEFETs. Já em 1994 a maioria dos CEFETs haviam se transformado em Instituições Federais de Educação-IFE constituindo o então Sistema Nacional de Educação Tecnológica. O CEFET-PR se transformou em Universidade Tecnológica e o ainda CEFET-MG está buscando conseguir esse *status*. Lembremos ainda que as EAAs foram as primeiras configurações escolares dos atuais Institutos Federais existentes no País, denominados IFs, instituídos em 2008, e constituem a atual 'Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica', implementada na primeira década do século XXI, como resultado das políticas públicas, que primeiramente transformaram todas as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica e posteriormente em cedem lugar aos Institutos Federais.

¹² Decreto nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Serviço nacional da indústria, A Lei Orgânica seria assinada no dia 30 de janeiro sob o nº 4.073.

longa exposição de motivos de 05 de janeiro de 1942, com a qual Capanema encaminha a Lei Orgânica, termine sendo assinado em primeiro lugar.

As críticas severas ao modelo de ensino proposto pelos Liceus Industriais forçaram uma retomada de rumos por parte do ministério comandado por Capanema, o que determinou o fim dessa proposta. Sobre isso Schwartzman (1983) aponta:

A Lei Orgânica do Ensino Industrial, por seu turno, cuidava de estabelecer as bases da organização e do regime, do ramo de ensino secundário destinado à preparação profissional de elementos ligados à indústria, às atividades artesanais, aos transportes, às comunicações e à pesca. O ensino industrial abandonou seu modelo infrutífero de planejamento, com uma base na obra de Nilo Peçanha, os liceus, que não vinham crescendo com as exigências das indústrias. O Governo Federal realizou uma obra caracterizada no teor do ensino que buscasse o sentido vital e funcional de comunicação direta com as múltiplas necessidades do trabalho (SCHWARTZMAN, 1983, p. 364).

O que apontamos inicia-se em 1937, com a reestruturação do Ministério da Educação e Saúde Pública, que passa a ter nova organização (Lei 378, de 13 de janeiro de 1937). Assim surgem novas orientações para os temas relacionados à formação profissional. Esta mesma lei transforma as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus que, posteriormente, começam a ser chamados de ‘Liceus Industriais’. Nesse momento o discurso em torno do tema Educação torna-se um discurso de Estado que busca integrar todo o país.

É no período que compreende os anos de 1937 a 1940 que se iniciam os procedimentos de transferência da Escola de Aprendizes e Artífices da Cidade de Goiás para a nova capital em construção. Para Ludovico esse modelo de instituição precisava ser superado. É com esse argumento que o interventor indicado por Vargas em Goiás dá início à transferência da antiga Escola para Goiânia. É importante lembrar que a denominação nesse momento já não era Escolas de Aprendizes e Artífices e, sim, Liceus Industriais. Instalava-se o discurso da modernização; instaurava-se ao mesmo tempo um imaginário que continha a superação do discurso da racionalidade Republicana, o mesmo que subsidiou a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices. Elas deveriam ceder lugar à materialização do novo projeto que se impunha para o ensino profissionalizante. Um projeto com vistas a uma propalada modernidade, no qual se pretendia construir um modelo industrial para o ensino profissionalizante. Portanto, a história desta nova Instituição pode ser vista como a materialização do projeto de “ensino profissionalizante industrial”, passando por um processo que culminará com sua transferência para Goiânia no movimento de substituir o velho para ceder lugar ao novo. Isso era a concretização do que as leis já haviam anunciado.

Havia um anseio e uma busca pelo moderno que iria se contrapor ao conservadorismo dos anos anteriores, dominados pelas oligarquias. Era um período fértil de formação de ideias nacionalista. Era o nacional-desenvolvimentismo, uma matriz cultural poderosa na estruturação do imaginário coletivo brasileiro. Assim, na verdade podemos falar de um sentimento moderno mesclado com o tradicional. Como aponta Schwarz (1994), “Afastada de suas condições antigas, posta em situações novas e mais ou menos urbanas, a cultura tradicional não desapareceria, mas passava a fazer parte de um processo de outra natureza”. (SCHWARZ, 1994, p. 5).

O discurso oficial, portador de um novo conteúdo, pregava a urbanização, a instrução pública. Implícito a ele estava a convocação para a construção de uma identidade nacional. Assim, o projeto para as futuras Escolas Técnicas era grandioso e incluía a cessão de amplos terrenos para a construção de modernos edifícios e de oficinas em forma de pavilhões como os das fábricas. “A construção das relações sociais por meio de discursos materiais é uma estratégia eficiente da reprodução do poder” (ZARANKIN, 2002b, p. 14). Para o autor *a Arquitetura Monumental* é uma forma visível e durável de consumo e desempenha um papel importante na formação do imaginário coletivo nas sociedades mais complexas.

É uma estratégia de convencimento que usa as sensibilidades para buscar adesões ao imaginário, que se torna um elemento instituinte, que influi e sofre influências dos indivíduos nos seus processos de sociabilidades. Em relação aos projetos arquitetônicos grandiosos, eles estavam em sintonia com um projeto de homem. Por isso a educação, por meio de seus discursos, é elemento tão importante para atingir um projeto de homem nacional. Para Schwartzman (1984) a “[...] educação nacional era definida como tendo por objetivo ‘formar o homem completo’, útil à vida social [...]” (SCHWARTZMAN et al, 1984, p. 183).



Imagem 19 - Casa do diretor e Teatro da Escola Técnica de Goiânia

Fotógrafo: Sem Identificação

Ano: 1942

Fonte: Acervo IFG

Pelo que apontamos a construção de um novo prédio, para abrigar o novo modelo de ensino profissional, significou também um novo formato de escola. Materializa-se um projeto que foi além da própria Escola Aprendizes e Artífices e de seu sucessor, de vida breve, o Liceu Industrial. As Escolas de Aprendizes Artífices eram a concretização de um modelo de instituição subjacente a uma representação de formação profissional, com suas especificidades, e todo um [...] imaginário social instituinte [...]” (CASTORIADIS, 1999, p. 280), que orientava uma prática de educação, fruto da racionalidade que permeou os primeiros tempos da República. No entanto, a instituição educacional é histórica, da mesma forma que a sociedade que a criou, como são históricas as sociedades “[...] não são produtíveis casualmente, nem dedutíveis racionalmente, as instituições e as significações imaginárias sociais [...] são criações livres e imotivadas do coletivo anônimo [...]”. (CASTORIADIS, 1999, p. 282). Entendemos assim que essa instituição educacional, da qual falamos é criação radical da imaginação da sociedade.

Após todas as discussões que ocorreram nos anos 20, o discurso oficial a partir de 1930 aponta um “novo tempo”. Por isso, era necessário demolir em vários sentidos, as lembranças do passado e projetá-las no futuro, com base em outras representações. É nesse

período que começa a construir um imaginário não mais em torno dos conceitos morais, mas sim em torno do valor do trabalho e de uma imagem de modernidade, representada pela industrialização e materializada nos projetos arquitetônicos em formatos de fábricas. Os novos prédios das Escolas Federais e o novo modelo de ensino eram parte do projeto de modernidade do regime de Vargas. Era preciso mobilizar a imaginação para criar novas representações sobre uma sociedade “moderna”. O Estado Novo buscava legitimar-se e para isso lançou mão do discurso ufanista.

No Estado de Goiás o discurso da modernidade adquire força histórica a partir das mudanças políticas proporcionadas pela Revolução de 30. Instaure-se como projeto político, como discurso e como um imaginário de mudança nas condições sociais. Desde a ascensão de novos grupos políticos, suscitada em Goiás pelo movimento de 1930, a modernidade procura materializar-se e deixar de ser apenas retórica. Ela passa a tornar um projeto histórico conduzido pelo estado e pelo bloco de poder por meio do discurso da modernização e do progresso. Os políticos representantes do movimento Varguista, no âmbito do Estado de Goiás, fazem eco ao discurso de poder do Estado Novo, que usava de todas as formas discursivas (retórica, arquitetônica, imagética) como estratégias para nutrir a imaginação em torno das ideias de progresso e desenvolvimento. Para Castoriadis (1999) “*imaginação*” é um elemento essencial para a mobilização do imaginário instituído, pois tem o poder de conformar o real. Para o referido autor:

[...] a imaginação é o poder (a capacidade, a faculdade) de fazer aparecer representações, procedam ou não de uma incitação externa. Em outros termos: a imaginação é o poder de fazer-ser o que, *realiter*, não é. *Realiter* quer dizer aqui: segundo a realidade da ciência física (CASTORIADIS, 1999, p. 247, grifos do autor).

Por esse motivo, no campo da educação o discurso de modernidade não consistia em um projeto restrito à superação do modelo representado pelas Escolas de Aprendizes e Artífices. Ele apontava para a construção de uma representação para uma nova educação nacional. Para Vargas era importante construir uma identidade nacional. Nesse sentido, além das instituições, as representações e os símbolos têm um papel insubstituível, como aponta Hall (1998):

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações como a concepção que temos de nós mesmos [...] As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a

nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas (HALL, 1998, p. 50-51).



Imagem 20 – Inauguração da Exposição de Goiânia na Escola Técnica de Goiânia

Fotógrafo: Sem Identificação

Ano: 1942

Fonte: Acervo IFG

Assim, em Goiás, não foi mais a antiga Escola de Aprendizes Artífices que reabriu suas portas, em 1942 (em 1942, o presidente Getúlio Vargas fará uma inauguração oficial). Era, de fato, uma outra escola. Nem era mais a mesma escola dos aprendizes que se faziam artífices, que tivera sua atuação dirigida aos “desfavorecidos da fortuna”, também não era um Liceu Industrial. A que abriu as portas foi a Escola Técnica de Goiânia, uma escola voltada para o ensino industrial. A escola segue novas diretrizes, a Lei Orgânica para a educação, condizente com o discurso de progresso presente naquele momento, típico do imaginário que o governo Vargas mobilizou durante seu governo e agora evocava naquele momento histórico. Os objetivos expressos na Lei Orgânica para a educação, segundo os discursos veiculados pelo poder, atenderiam tanto aos interesses dos trabalhadores, quanto aos interesses dos empresários industriais, eles buscavam na forma de textos legais, dar sentido ao termo, “modernidade”.



Imagem 21 - Abertura da Exposição de Goiânia e inauguração da Escola Técnica de Goiânia

Fotógrafo: Sem Identificação

Ano: 1942

Fonte: Acervo IFG

Getúlio Vargas quando assume seu primeiro mandato já aponta para a construção de um parque industrial. Assim o destino da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás estava selado desde a sua posse, pois ele daria vazão aos discursos de modernização do ensino profissional que vinham ganhando força no decorrer dos anos anteriores. Era seu interesse apropriar-se do imaginário que esse discurso mobilizava e colocá-lo a serviço do seu projeto político. Em Goiás, seu espelho, o interventor Pedro Ludovico Teixeira encaminha-lhe um documento com o título “Relatório” e o subtítulo: “Apresentado ao Ex.^{mo} S.^{nr} D.^r Getúlio Vargas, d.d. Chefe do Governo Provisório, e ao Povo Goiano, pelo dr. Pedro Ludovico Teixeira, Interventor Federal neste Estado”. O documento versa sobre sua própria atuação no período de 1930 a 1933. Nele o governante emite seu ponto de vista sobre a Escola de Aprendizes Artífices de Goiás. Essa opinião foi mais uma pá de cal no destino das Escolas de Aprendizes Artífices:

Releva lembrar que também a Escola de Aprendizes Artífices de Goiaz aproveitou extraordinariamente a mudança de regime ensejada pela Revolução de 30. Transformada em prostíbulo, até aquela época, pelo próprio diretor, como ficou fartamente provado em inquérito administrativo, a Escola de Aprendizes Artífices descêra, no consenso público, á mais aguda desmoralização. Veio a Revolução. Foi

desde logo substituído o diretor. E o estabelecimento reentrou em breve no exercício normal da tarefa educativa, readquirindo de pronto o prestígio e o bom nome perdidos. O crescimento progressivo das matrículas, ali verificado de 1930 a esta parte, confirma o nosso conceito (RELATÓRIO, 1930-1933, p. 15).

As afirmações de Pedro Ludovico sobre a Escola de Aprendizes Artífices de Goiás, incluídas no seu Relatório ao Presidente Vargas, parecem ter sido dirigidas aos seus adversários políticos, vez que a direção da escola era ocupada, por um deles, Leão Di Ramos Caiado, no período que precede a intervenção da “Revolução de 30” em Goiás. Isso é o que afirma Genesco Bretas (1991, p. 534), para o período de 1918 a 1930.

Em outro relatório, dirigido ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, no ano de 1923, Leão Di Ramos Caiado traça um perfil da Escola de Aprendizes Artífices onde a instituição em nada se assemelha ao que aponta Pedro Ludovico em seu texto encaminhado para o governo federal. No relatório do diretor fica claro que a escola era dirigida com critérios sistemáticos de controle de gastos, de receitas e de gestão dos auxiliares. Na fac. Símile a seguir destacamos um trecho do relatório:

— 12 —

justificadas, com o atestado medico, de acordo com o art. 60 do Regulamento, aprovado pelo Decreto 11.436, de 13 de Janeiro de 1915; faltar as quotas, requerer ao Sr. Ministro, 30 dias de licença, para tratar de sua saúde, cujo prazo terminou a 4 de Março do referido anno; e, a 17 desse mesmo mez, reassumiu o respectivo exercicio, justificando, com atestado medico, as faltas, em numero de 12, que excederam aquella licença, cujo concessão ainda não se realizou até a presente data.

Além destas, nenhuma outra alteração houve nos respectivos assentamentos, durante o anno de 1922.

SAPATARIA—Antonio Milbarga do Espírito Santo—nomeado por portaria de 20 de Março de 1914; prestou compromisso e assumiu o exercicio a 11 de Abril do mesmo anno. Por portaria do Sr. Ministro, de 3 de Junho de 1922, foi-lhe concedida licença, por seis mezes, para tratar de sua saúde, de acordo com o artigo 17 do Decreto n.º 14.663, de 1.º de Fevereiro de 1921, em cujo prazo esteve de 1.º de Maio a 30 de Outubro de 1922; reassumindo, no dia immediato, o exercicio de seu cargo. Eis a unica alteração que apresentou nos respectivos assentamentos, no decurso do anno de 1922.

MARZENARIA—Henrique da Veiga Jardim Sobrinho—nomeado por portaria de 30 de Abril de 1912; prestou compromisso e assumiu o exercicio a 23 de Maio seguinte. Deu 3 faltas justificadas, durante o anno de 1922; além das quotas, nada mais consta dos respectivos assentamentos, com referencia ao mesmo anno.

ALFAIATARIA INTERINO—Paschoal Crocetta—nomeado por portaria desta Escola, de 15 de Maio de 1919; prestou compromisso e assumiu o exercicio, na mesma data. Esteve em pleno exercicio todo o anno de 1922.

SELLEIRO E CORREIÃO—José Malaquias do Nascimento—nomeado por portaria de 9 de Maio de 1914; prestou compromisso e assumiu o exercicio a 1.º de Junho seguinte. Relativamente ao anno de 1922, consta, apenas, uma falta, sem causa justificada, nos seus assentamentos.

Movimento das Oficinas

As oficinas existentes nesta Escola, em numero de cinco, cujas especies são: ferraria, sapataria, marcenaria, alfaiataria e selaria e correio produziram, durante o anno de 1922, o seguinte:

— 13 —

8) FERRARIA:

ESPECIFICAÇÃO	QUANTIDADE	VALOR
Consertos diversos	9	228220
Fusos	4	148740
Ferrão 3 espigas	18	880000
de ganchos para rede	2	68160
rosetas para espigas	8	118800
chifreiras	30	218000
Ferrões para marcar animaes	2	218230
Arco para vasador	1	18650
Ferrões para agulhadas	2	28750
Destroedores para serviço de gado	4	248560
Ganchos para sobrecarga	5	65600
Arco para arreo	3	438450
Tempero de facas	1	18760
Ferro para tirar forma de calçado	1	28970
Trelas para cães	22	728820
Chave para fechadura	1	13080
Pe d'espiga	1	28860
Trincoas de bater	1	18920
Picaveta para horta	1	108120
Cavadeira	1	108800
Foice	3	208020
Faca-punhal	1	88800
Chibanzas	2	178000
Trinco de argola	1	88470
Martelos para pedreiro	4	298480
Ancinho	1	98460
Paraluzo com porca	1	36080
Trela para bois	1	128100
Chapeamentos em arcos de arreo	2	138090
Chapa de ferro para pá de forno	1	38960
Alvado com roseta	1	28970
Faca pequena	1	28200
Ganchos de ferro para tirar laços	2	78500
Summa		5268340

Imagem 22 - Fac. Símile de parte do Relatório do Diretor da EAAGO, em 1923, para o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Acervo: Fundação Frei Simão.

Aproveitando esse relatório relativo ao período 1930-33, apresentado a Getúlio Vargas, o Interventor em Goiás vale-se também de um longo trecho de discurso para tratar das condições da própria cidade de Goiás. Segundo Ludovico uma cidade, para servir como capital de um estado necessitaria reunir condições “higiênicas”, “comerciais” e “administrativas” adequadas à função. Esforçava-se, em sua argumentação, para mostrar que a velha Cidade de Goiás, com sua Escola de Aprendizes Artífices, antiquada, representaria a antítese do modelo de cidade apropriada para exercer o papel de capital. Estava premeditando, aí, a mudança da capital e da escola. Era o discurso da modernidade negando o passado e as tradições. Trata-se, como nos chama a atenção TEIXEIRA (2003), do discurso da *Arquitetura Monumental* que em última análise expressa a monumentalidade como forma de impacto nos grupos sociais, para negar ou afirmar convicções:

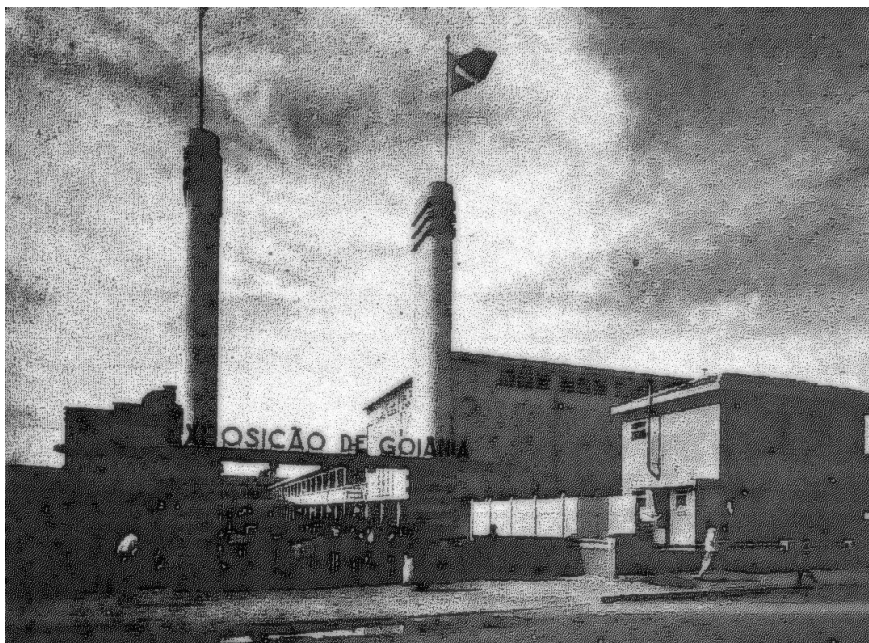


Imagem 23 - Portal de entrada da Exposição de Goiânia na Escola Técnica de Goiânia na Exposição de Goiânia

Fotógrafo: Sem Identificação

Ano: 1942

Fonte: Acervo IFG

O discurso sobre a modernidade, refletida na monumentalidade das edificações públicas, fica bem exemplificado nesta fotografia (Imagem 23), do portal de entrada da Exposição de Goiânia em 1942. O jornal “O Popular” refere-se à capital como a concretização do projeto de desenvolvimento do então Governador, “Políticos, artistas, intelectuais, jornalistas e outros profissionais de diversas áreas desembarcaram no coração de Goiás para conhecer a nova cidade, símbolo de modernidade” (O Popular, em 5/06/2013).

Esse discurso, propagado a partir de certas “mentalidades” tidas como mais progressistas na época, que via na antiga Capital de Goiás a expressão do atraso e sustentava que, de algum modo, essa capital e suas instituições ainda se mantinham como expressão de um passado que desde a primeira república buscara se superar. Ela e tudo nela construído era sinônimo do isolamento ao qual o Estado estivera fadado desde sua origem colonial. Assim junto com a mudança da capital, que significou superação de um passado de atraso, deixou-se para traz não só uma velha cidade, mas também suas velhas instituições, como a Escola de Aprendizes Artífices de Goiás. O discurso de modernidade apoiou-se no saber técnico e o usou como argumento a favor da mudança da sede do governo para outra paisagem. Apresentamos, como exemplo, um trecho do discurso de Armando de Godoy, um urbanista, apresentado sob o título “As razões do atraso de Goiás”:

Atribuo o pouco ponderável progresso de vosso Estado ao fato de nele não ter podido surgir um centro urbano com todos os elementos necessários para se expandir e estimular as múltiplas atividades que caracterizam a vida econômica e social de um povo. A necessidade disso se vem impondo há muito tempo e vós [...] goianos ilustres [...] entenderam que não se pode adiar a solução de tal problema [...]

As Escolas de Aprendizes Artífices foram formadoras da primeira rede federal de ensino profissional. Na sua concepção o propósito foi o de construir um cidadão disciplinado e laborioso. Tinham sua atuação mais voltada para a assistência aos meninos oriundos de famílias pobres, ou abandonados nas ruas, do que propriamente para a formação de mão de obra qualificada. A Escola de Aprendizes Artífices de Goiás não era diferente, pois o próprio decreto que as criara deixa isso claro, quando aponta “[...] que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;[...]” (DECRETO, 7.566, 23/09/1909).

No período em que as Escolas de Aprendizes e Artífices foram criadas, a economia do país tinha sua força nas atividades rurais e até mesmo nos principais centros urbanos da região sudeste. A industrialização ainda era incipiente e precária. Assim não era a profissionalização o fim maior da ação dessas escolas e sim a tentativa de disseminar uma identidade de trabalhador nacional, para os órfãos, ou “*desfavorecidos da fortuna*” que assim passam a ser homogeneizados com a identidade de “aprendizes artífices”. Sobre os símbolos que permeiam o discurso de um trabalhador ideal, Santos (2000) acredita que havia uma busca por um trabalhador que não estivesse contaminado com os vícios da vadiagem, prática de um passado que deveria ser esquecido.

À época da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, Goiás foi contemplado com a instalação de uma unidade desta escola apenas por fazer parte da Federação, pois não havia no estado nenhum movimento que reivindicasse a necessidade de formação profissional para as crianças. Da mesma forma, durante os debates sobre a criação do novo modelo de educação dos anos 30, esse discurso não mobiliza o estado.

No que se refere à maior parte da população goiana, à época, analfabeta e rústica, pois “[...] o censo de 1940 constatou que entre 563.262 pessoas de mais de 10 anos, só 148.937 sabiam ler e escrever, [...]” (PALACÍN; MORAES, 1994, p. 108), é pouco provável que tais discursos tenham produzido maior ressonância, pelo menos inicialmente. O discurso “progressista” de Pedro Ludovico era dirigido, porém, ao sul e ao sudoeste do Estado de Goiás, “onde a agricultura se expandia e a exigência de meios de comunicação, de escolas, de desenvolvimento, enfim, era grande.” (CAMPOS, 2001, p. 32). Quando o interventor aponta em seu relatório que “Há eminentes pedagogos partidários da doutrina moderníssima de que o Estado deve proporcionar a educação a todos [...]” (RELATÓRIO, 1930-1933, p. 16). Acreditamos que a sua postura frente às demandas educacionais deve ser compreendida como uma leitura particular do movimento político de caráter renovador que atingia também a educação e acontecia na primeira metade da década de 1930.

Assim as alterações levadas a cabo pelo governo estadual goiano, nas políticas educacionais, parecem estar marcadas por uma ideia em voga neste período, qual seja, a pretensão de ser o Estado de Goiás partícipe do projeto de modernidade do Governo Vargas. Já o discurso Varguista era bem articulado, além de procurar instituir um imaginário positivo em torno do presidente, possibilitando ao mesmo estabelecer uma relação de proximidade com a população, visava reforçar a imagem de nação moderna e progressista. Nesse sentido, é possível perceber o processo de construção desse imaginário e elaboração do mito Varguista, por meio do discurso de poder difundido pela educação e as instituições de ensino. Para Foucault (2005, p. 30), existem formas de poder disseminadas nas instituições, e funciona estabelecendo relações. Seus efeitos de dominação dão-se por meio de táticas, técnicas e funcionamentos. Assim as escolas configuram-se como posições estratégicas para as negociações em torno das relações de poder. Essas disputas e negociações estiveram presentes nas discussões em torno da construção do modelo de ensino profissional público.

2.9 A E.T.F.G. Como Símbolo Desenvolvimentista

O período histórico que este texto abrange vai de 1910 a 1964 e é, tradicionalmente, assim dividido: de 1889 a 1930, Velha República; de 1930 a 1945, fase da Segunda República ou Era Vargas; e de, 1945 a 1964, fase do Nacional-desenvolvimentismo. Como nosso foco de interesse principal, é a educação nesse período, consideraremos o que vai de 1930 até 1945 como a Era Vargas, e de 1945 até 1964 como o período do Nacional desenvolvimentismo. Capelato (2000) destaca:

[...] dependendo do enfoque estudado sobre o período de Getúlio Vargas no poder, como por exemplo, o populismo ou a representação das classes trabalhadoras, os marcos cronológicos mais usuais nem sempre são aceitos (CAPELATO, 2000, p. 187-197).



Imagem 24 - Autoridades no stand de Goiás na Escola Técnica de Goiânia no batismo cultural da cidade

Fotógrafo: Sem Identificação

Ano: 1942

Fonte: Acervo IFG

No entanto acreditamos que os marcos cronológicos que adotamos respondem muito bem aos propósitos de nossa abordagem. Pois podemos perceber mudanças bem claras nos discursos que envolvem temas relacionados à educação, em cada período que citamos. Por

exemplo, a posição do Brasil na América Latina, a partir do fim da segunda guerra mundial tornou-se estratégica para os chamados países do leste. Isso impactou diretamente as políticas públicas adotadas após 1945. Por esse motivo a política brasileira esteve sob pressão durante a “Guerra Fria”. Isso resultou em medidas adotadas pelo governo brasileiro, tais como a colocação do partido comunista na clandestinidade, a perda de mandato dos deputados eleitos pelo partido, e significou, ainda, um alinhamento do país as políticas dos Estados Unidos. No que diz respeito à educação, na obra *A educação negada*, Buffa e Nosella (1991) observam que o debate foi dirigido à definição de um marco legal para a educação.

Desde 1937, início do Estado Novo, a política brasileira foi marcada pelo populismo, nacionalismo e desenvolvimentismo, o “Estado continuou sendo o principal protagonista dos planos, projetos, e programas de investimento [...]” (MANFREDI, 2002, p. 102). Com a queda do Estado Novo em 1945, o populismo continuou sendo o instrumento de controle e mobilização das massas. No mesmo período, segundo (CUNHA, 1989), o nacionalismo surgiu entre os grupos políticos, tecnocratas e militares, que buscavam uma estratégia estatal capaz de enfrentar os problemas do desenvolvimento crônico do Brasil. Consolidava-se o projeto de Brasil Nacional-Desenvolvimentista um período marcado, na sociedade brasileira, por efervescentes processos sócio-históricos.

Nesse contexto, ocorreu a transformação do ensino profissional no Brasil com a criação das Escolas Técnicas (da União), com uma atuação estritamente voltada para a educação profissional. Segundo Oliveira (2003) essas escolas ofertavam cursos na área industrial, com poucas exceções, e o aprendizado era voltado para a tecnologia eletromecânica. A concepção de gestão era pautada pelo método fordista, tanto de pessoal quanto de produção, voltados para o mercado. Essas Escolas Técnicas, pelas representações que o ensino profissional mobilizava, atendiam aos jovens pobres, que conseguiam ultrapassar as barreiras do ensino primário, para suprir a necessidade de profissionais técnicos de nível intermediário demandada pelo setor industrial em expansão.

As oficinas ganharam o espaço das Escolas Técnicas. Na imagem 25, está representada uma fresadora eletromecânica. O fotógrafo enfatizou os componentes da máquina. Mostrou, no seu enquadramento, a complexidade dos mecanismos e um certo encantamento com o conjunto. De perto e de longe, é possível perceber na máquina a frieza, a simetria, a sistematização de seus componentes, que simbolicamente nos remetem as representações de moderno. Essas representações movimentam um imaginário de progresso, de desenvolvimento. Esse imaginário está em perfeita harmonia com esse novo modelo de escola que surgiu no início dos anos 40 do século XX. Tudo que envolvia as Escolas Técnicas

nos colocavam diante dessa simbologia: seu prédio, suas oficinas, suas máquinas e o modelo de ensino que elas adotaram. Assim a linguagem expressa pela ideia de precisão, de resistência e de produção em alta escala movimentava um rol de representações sobre progresso e desenvolvimento.

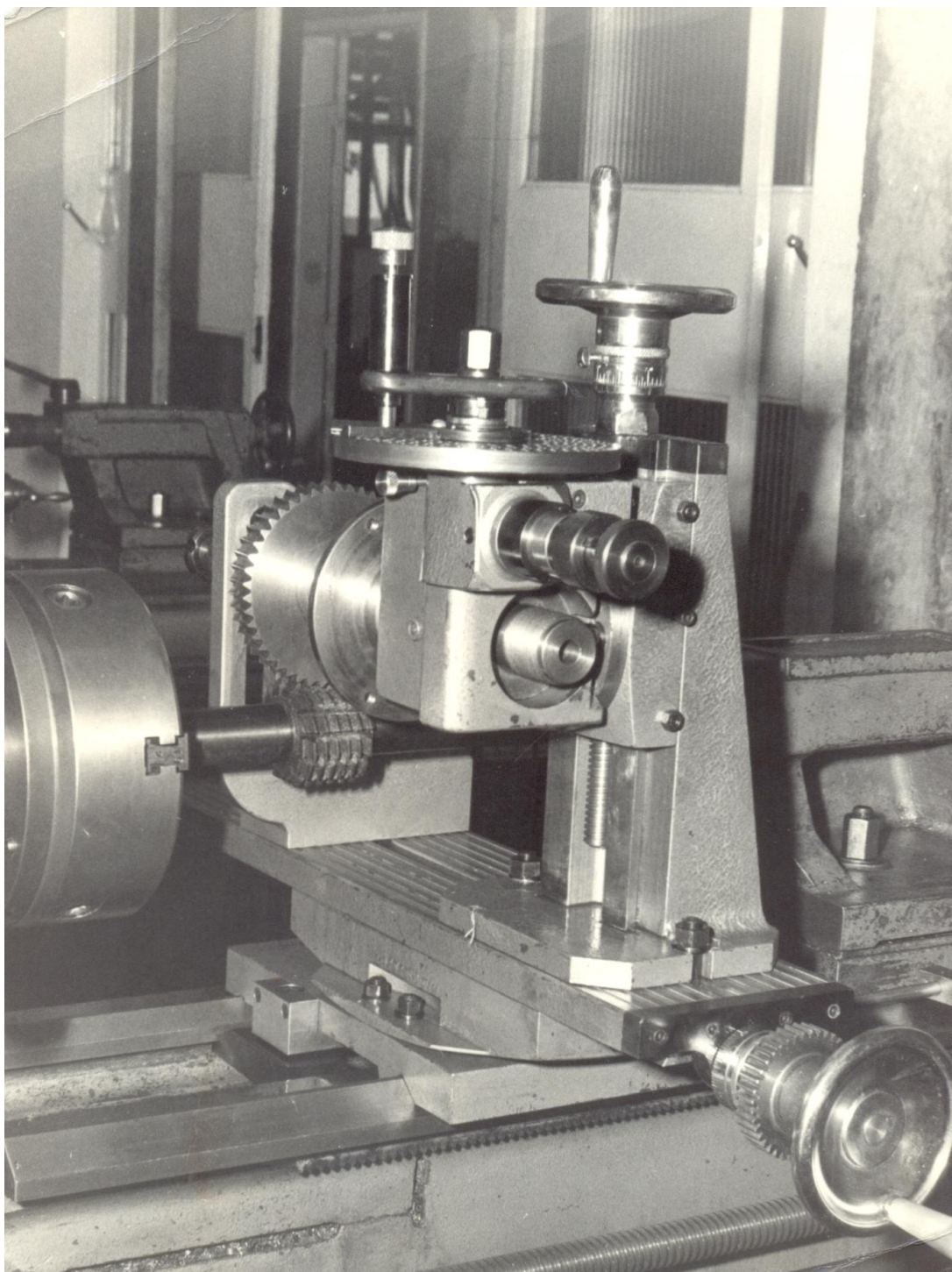


Imagem 25 - Fresadora Eletromecânica na oficina de metalurgia da Escola Técnica de Goiânia
Fotógrafo: Ildefonso Bento de Souza
Ano: aproximadamente 1968
Fonte: Acervo IFG

No caso dessa fotografia e das demais, objetos desta pesquisa, que nos fizeram percorrer os caminhos pelos quais trilharam as discussões em torno da definição de um modelo de ensino profissional para o Brasil, ressaltamos que elas funcionaram não só como elementos desencadeadores de memória, mas fundamentalmente como veículos das representações sobre ensino e educação, movimentadas em cada momento histórico. Talvez esse fenômeno possa ser explicado pelo caráter imagético da imaginação. (CASTORIADIS, 1999), ao estudar a fenomenologia do imaginário afirma que na sua raiz está a imaginação radical, a qual ele chama também de imaginação primeira. Ai a sua conexão com a imagem. Para Castoriadis (1999), essa conexão não se dá apenas pelo visual, ou seja, pela forma. Ela se verifica na ideia primeira, na invenção, na criação, ou imaginação radical, sem as quais não haveria realidade. Por isso destacamos o caráter icônico, imagético da imaginação. “Retratos, fotografias, descrições, cenas, composições pictóricas, enfim, signos ou conjunto de signos que compõem uma imagem ou conjunto de imagens – esses são os suportes nos quais a memória se inscreve” (BOSI, 1983, p.16)

No mesmo período em que é inaugurada a Escola Técnica de Goiânia, no cenário mundial termina a 2ª Guerra (1945). Isso representou para a humanidade uma nova fase nas relações internacionais e nas diversas esferas da vida societal. Elabora-se, em 1945, a Carta das Nações Unidas na Conferência de São Francisco. As transformações efetivadas no mundo reforçaram todo um arsenal de imaginários em torno dos benefícios que traria o capitalismo em franca expansão no ocidente. É importante assinalar que, em meados dos anos 50, entre 10 e 23 de abril de 1955, ocorreu a Conferência Ásia-África de Bandung/Indonésia, onde reuniram-se 29 chefes de Estado, tendo sido reconhecido na ocasião, o princípio da coexistência pacífica entre as diferentes partes do mundo.

Nesse evento se definiu pela primeira vez a noção de 3º mundo. No plano da educação brasileira prevalecia o debate sobre o modelo de educação, pois as novas demandas colocadas pelo avanço do capitalismo mundial exigiam outro tipo de formação para os trabalhadores. Havia uma franca disputa entre os setores que defendiam a educação pública e os defensores de um modelo privatista. É o que entende Beisiegel (1995), para quem havia um sistema que encaminhava os filhos do povo para o ensino profissionalizante e, ao mesmo tempo, os filhos das elites eram encaminhados para as escolas superiores.

Na conjuntura política nacional, os anos 40 foram marcados pelo fim da ditadura Vargas, o que desencadeou um movimento em torno da redemocratização institucional do país, sobretudo, com a realização de eleições. A partir das prioridades estabelecidas pelo aparelho de estado, a política econômica brasileira foi se moldando à associação com o capital

financeiro internacional, alinhando-se, por outro lado, com os países capitalistas, na divisão mundial do pós-guerra. Essa divisão acabou por impor uma nova ordem mundial.

Reforçando um discurso que já circulava junto aos membros do governo, somou-se os resultados apresentados pela missão ABBINK (Comissão Técnica Mista Brasil/Estados Unidos), indicando que para o país consolidar um parque industrial, movimentar a economia e elevar o nível de produção, seria necessário formular uma política de contenção da inflação e de incentivo ao desenvolvimento da indústria petrolífera. Tais medidas passariam pelo controle dos aumentos salariais e o aporte de capital estrangeiro para suprir a falta de recursos nacionais. Outro ponto a ser enfrentado pelo país era a formação de mão de obra.

Nesse contexto marcado, também, pelo discurso de redemocratização do país, dominado, no plano político pelo populismo, que os discursos recheados pelo nacionalismo mobilizavam o imaginário coletivo, por meio de promessas de progresso, no plano econômico e a opção por um desenvolvimento nacional atrelado ao capital externo. Tudo isso, em meio a uma crescente urbanização das capitais dos Estados, impacta fortemente na demanda por educação. Em linhas gerais, a educação nesse período, foi marcada, principalmente, pelos debates que precederam a elaboração da lei de diretrizes e bases da educação nacional. Pois em 1948, foi encaminhado à Câmara Federal um projeto de lei para se discutir as bases da educação nacional.

Os grupos envolvidos nos debates dessa lei foram os católicos, representando os interesses da iniciativa privada, e os renovadores compostos por membros signatários do antigo movimento escolanovista, defendendo a responsabilidade do Estado pela educação. Os renovadores lançaram então, em 1959, um segundo documento: o *Manifesto dos Educadores Mais uma vez Convocados*, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 189 pessoas, ligadas à política, à educação e à cultura, em que enfatizavam o dever do Estado para com a educação. No trecho destacado de Ghiraldelli (1995), parte dos dizeres do *Manifesto*:

Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura (Manifesto dos Pioneiros; GHIRALDELLI, 1995, p. 55).

O debate em torno da primeira LDB nasce primeiro, mas corre paralelamente a essas disputas, e influenciado por elas, na elaboração da quarta Constituição da República. Ela foi promulgada em 1946, de inspiração claramente liberal-democrática. Na Carta Constitucional, à União coube a atribuição de “fixar as diretrizes e bases da educação nacional”. Nesse sentido encaminhou uma proposta de LDB ao Congresso, onde tramitou por um período de

treze anos, com acaloradas discussões entre os educadores “progressistas” defensores da escola pública e os “conservadores” que eram partidários da defesa de privilégios à escola privada, esses capitaneados pela igreja católica.

Com o retorno de Vargas, dessa vez por meio de eleições ocorridas em outubro de 1950, a problemática nacional-desenvolvimentista manifesta-se ainda com certo vigor, consubstanciada em sua política econômica substitutiva de importação e sustentada na poupança nacional, com os seus elementos correspondentes, a saber, urbanização, proletarização e instabilidade política. Isto é, o processo de desenvolvimento econômico baseado, exclusivamente, nas exportações tradicionais e na substituição de importações industriais de consumo, bem como de alguns bens duráveis de consumo e de capital. Com efeito, o País teve grande capacidade para importar e fez investimentos em setores estratégicos, como o foram os grandes projetos: Petrobrás, Eletrobrás e investimento em transporte. Para Romanelli (1998), o debate em torno da educação continua sendo ideológico. Travado entre conservadores e progressistas, o primeiro lado defendendo uma escola para poucos, a elite e o outro lado defendendo uma escola pública que viesse a atender a maioria da população.

A ideologização do debate proposto pela autora manifesta-se na principal questão colocada em discussão, a ação centralizadora do Estado, que preocupava os ditos progressistas, diante da lembrança da recente experiência política autoritária do Estado Novo. A discussão sobre a concentração das decisões sobre os temas educacionais na esfera do estado colocava em pauta a questão sobre a qual o modelo mais eficiente para ampliar as oportunidades educacionais, estando os educadores, que se apresentavam como progressistas, contrários à tendência centralizadora (RIBEIRO, 2003, p. 146). Para a autora;

Esse foi um forte argumento a favor do ensino particular, enfatizando o direito da família de escolher qual educação deveria dar a seus filhos. O substitutivo previa também a distribuição de verbas e a representatividade dos interesses particulares nos órgãos decisórios sobre a educação. Segundo o Artigo nº 7: O Estado outorgará igualdade de condições às escolas oficiais e às particulares; pela representação adequada das instituições educacionais nos órgãos de direção de ensino; pela distribuição das verbas consignadas para a educação, entre as escolas oficiais e as particulares proporcionalmente ao número de alunos atendidos; pelo conhecimento, para todos os fins, dos estudos realizados nos estabelecimentos particulares (apud ROMANELLI, 1978, p. 174).

A ação conservadora foi exercida principalmente pela Igreja Católica, preocupada com a opção pela laicidade no ensino. Embora a separação da Igreja e Estado tenha se dado, oficialmente, a partir da Proclamação da República, a Igreja católica continuou influenciando fortemente a vida nacional, principalmente na oferta de educação. Havia uma superioridade

numérica de escolas católicas, ofertando especialmente o ensino privado. Isso somado à forte tradição católica da população brasileira permitia que os setores ligados às igrejas tivessem uma ampla atuação na definição dos temas presentes no debate político em torno da LDB, exercendo grande influência nas propostas dos textos aprovados. Para Romanelli (1993), os setores privados também tinham interesses divergentes, os leigos defendiam interesses puramente comerciais enquanto os setores religiosos, principalmente a igreja católica defendem interesses também de ordem doutrinária. Mas ambos tinham grande poder de influência na definição das políticas educacionais.

Toda essa discussão em torno da LDB, que atravessou quase duas décadas, corria paralelamente ao processo de industrialização. O financiamento da estrutura industrial ora ocorria, baseado no capital nacional, ou em outros momentos com apoio no capital estrangeiro. O debate sobre a origem do financiamento para a implantação das indústrias intensifica-se na década de 50, no período denominado era Juscelino Kubitschek. Nesse período o endividamento internacional do Brasil, apresenta-se como solução alternativa de desenvolvimento econômico; isto é, inaugura-se um novo modelo de industrialização.

Para implementar as ideias desenvolvimentistas daquele governo, respaldadas em um Plano de Metas, que obrigou a reformulação do papel do Estado, JK fomenta novas representações sobre a importância do Estado e seu papel no desenvolvimento, cria-se em torno da sua ação um imaginário referenciado na ideia de planejamento. O discurso enuncia fortemente o apelo de vencer o subdesenvolvimento. Seus principais resultados no plano das ações foram o BID e a Aliança Para o Progresso. A resposta nacional à necessidade do planejamento foi a criação do Banco do Nordeste (1952) e da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - Sudene (1959).

A ênfase no desenvolvimento econômico do país, no período do governo de Juscelino Kubitschek, como pressuposto para o desenvolvimento das demais instâncias da sociedade, produziu uma inversão do papel do ensino público, colocando a escola sob os desígnios do mercado de trabalho, passando a concepção produtivista a moldar todo o ensino brasileiro por meio da pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2005). Para o autor, foi um período de poucos investimentos nas políticas públicas e muito esforço financeiro dirigido para a consolidação de uma economia de mercado.

Não podemos considerar os fenômenos, aos quais nos referimos, como exclusivos do passado, pois eles são recorrentes ao longo de toda história do país. Ao dizermos isso, estamos apontando para a possibilidade de compreendermos o atual, por meio do antigo, fazendo novas leituras de temas que ocorreram no passado, confrontando-os com novas fontes. Esses

episódios não lineares, narrados nos textos históricos ou atuais, ao lado de imagens, que guardam fragmentos do vivido, são ressignificados por nós, em outros lugares, em outro tempo e em novo contexto cultural. Dessa forma, no espaço físico da antiga Escola Técnica Federal de Goiás e do atual IFG de Goiânia, essas constatações nos instigaram a ir à busca de um tempo que não é alcançado por nossa memória, mas recriado pelas imagens do passado, e de espaços cujas lembranças se encontram diluídas nas poucas fontes documentais, imagéticas de que dispomos.



Imagem 26 - Fachada do prédio da Escola Técnica Federal de Goiânia

Fotógrafo: Ildefonso Bento de Souza

Ano: aproximadamente 1968

Fonte: Acervo IFG

2.10 As E. T. F. G Como Autarquias, Resultado da Modernização na Administração Pública

Para Manfredi (2002), ocorreu um processo de modernização tecnológica nos novos setores da economia brasileira. Assim a autora acredita que gerou novas demandas para qualificação profissional e novas iniciativas, no campo da formação escolar básica e profissional. Nas décadas que sucederam ao período do Estado Novo, de 1945 a 1964, foi mantida toda a estrutura institucional de sustentação do sistema corporativo de representação sindical e de todo o aparelho burocrático estatal, pouco foi alterado daquilo que foi criado por Vargas.

[...] O Estado continua sendo o principal protagonista dos planos, projetos e programas de investimentos que alicerçaram o parque e o empresariado industrial. Os mecanismos legais e as estruturas formativas, historicamente construídas ao longo das décadas de 40 a 70, foram cristalizadas concepções e práticas escolares dualistas: de um lado, a concepção de educação escolar acadêmico-generalista [...]; de outro, a educação profissional[...] (MANFREDI, 2002, p. 102).

A legislação educacional dos anos 1940 e 1950, segundo Kuenzer (2010), ainda mantinha uma distinção entre ensino técnico profissional e o ensino para as elites. Aos egressos do ensino técnico não era facultado o acesso à universidade, conservando-a como um espaço fundamentalmente ocupado pelas camadas sociais médias e ricas. Somente em 1953, com a instituição da Lei nº 1.821, de 12 de março, houve possibilidade de ingresso dos concluintes das escolas técnicas em cursos superiores relacionados aos cursos técnicos industriais que haviam concluído.

Para Vieira (2007) no período compreendido entre os anos 1950 e os anos 1960, predominaram as políticas do Governo JK, marcado por um discurso desenvolvimentista, com forte impacto na indústria de base, na produção de energia, tudo parte de um projeto de modernização, industrialização e urbanização, reorientando a dependência e a associação ao capital internacional. O Estado passou a ser dirigido por um bloco de forças sociais e políticas vinculadas ao capital industrial e bancário nacional e ao capital internacional (VIEIRA, 2007, p. 106).

Dois anos antes da promulgação da primeira LDB, em 1959, às Escolas Técnicas da União foi concedida a condição de autarquias federais, nasceram as Escolas Técnicas Federais (ETFs), com autonomia restrita a aspectos didáticos, administrativos e financeiros (MANFREDI, 2002).

Em 16 Fevereiro de 1959, nos termos da Lei nº 3.552 transformou-se em ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE GOIÁS – ETFG - uma Autarquia Federal vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto, através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC -, com personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, alterada pelo Decreto-Lei nº 796, de 27 de Agosto de 1969. Até março de 1999, sua denominação lhe foi atribuída pela Lei nº 4759, de 20 de Agosto de 1965, tendo por função básica ministrar cursos técnicos profissionalizantes na área industrial, em nível de 2º. Grau (IFG, SITE, grifo no original).

Na sequência dessas transformações a Lei número 5.692 de 1971 criou a profissionalização compulsória, igualando, do ponto de vista formal, as ETFs à rede de ensino médio de educação geral, e expandindo o número dessas escolas. Segundo Meireles (2007), isso foi consequência da necessidade de formação de um maior número de profissionais

técnicos de nível intermediário, demandados pelo setor industrial (monopólios nacionais, multinacionais) e pelo setor de serviços (companhias de serviços urbanos, de infraestrutura).

Já para Vieira (2007) isso foi uma forma de reestruturar o ensino, integrando todas suas modalidades, o que permitiu aos alunos cursarem um núcleo comum de disciplinas sem que houvesse prejuízo na continuidade de seus estudos. O que concorreu para a criação de uma educação integrada no Brasil, incluído os cursos das ETFs, fazendo convergir formação profissional e formação geral, no então ensino técnico integrado de segundo grau.

As Escolas Técnicas Federais, materialização dos discursos sobre a modernização, aplicados à lógica do ensino profissional tornam-se expressão dessa modalidade educacional. O seu prédio, as salas de aula e oficinas são materializações da disciplinarização no espaço escolar. Por outro lado esses espaços refletem simbologias que movimentam um imaginário instituinte que cria “imagens” sobre escolarização e profissionalização. A pesquisa imagética nos possibilitou encontrar fotografias desses espaços escolares, criadoras de imagens e significações sobre a instituição:



Imagem 27 - Vista da entrada do prédio da Escola Técnica Federal de Goiânia durante a Exposição de Goiânia

Fotógrafo: Sem identificação

Ano: 1942

Fonte: Acervo IFG

Quando observamos essa foto do portão principal do prédio (Imagem 27), durante a inauguração da sede da Escola Técnica de Goiânia, percebemos simbologias que foram detectadas pelo fotógrafo. A partir de um sistema de representações que se insere nas suas escolhas e em um contexto de relação pessoal e cultural mais ampla, ele retrata o prédio projetando-o para o infinito. Dessa forma coloca o espectador diante de uma

monumentalidade do edifício escolar, posta pelo fotógrafo em função de suas representações e ao mesmo tempo movimentando imaginários acerca de modernidade. Monumento construído a partir da racionalidade instrumental que organiza, inclusive, o enquadramento da imagem, a maneira como o prédio foi projetado contra o céu infinito expressa também uma sensibilidade pessoal do autor durante essa produção.

O fotógrafo enquadra essa imagem como se o prédio estivesse firmemente ligado ao solo sem mais nada entre o edifício e o firmamento. No entanto dá destaque para os pórticos da entrada com bandeiras desfraldadas. Esta simbologia nos remete ao conceito de modernidade, fundado pelo positivismo. A imagem do prédio dominando todo o cenário, destacando seus elementos estéticos, são objetos que caracterizam a cidade moderna. É preciso lembrar que os pórticos seguem o padrão estético da cidade, todo pautado nas simbologias da Art déco, dessa forma a escola é parte e todo de uma cidade que também almeja o moderno.

Na sequência de imagens uma visita do diretor à oficina de marcenaria é retratada em preto e branco com boa nitidez (Imagem 28). Podemos perceber a presença de dois meninos (alunos?), todos eles vestindo camisa branca. Os meninos não estão trabalhando, mas parece que eles admiram as estruturas de madeiras e também o que parece ser a maquinaria necessária para as atividades de confecção de mobiliário. O banco de sentar pode ter sido confeccionado pelos alunos. Ao lado da máquina numa atitude de familiaridade com ela um adulto, pode ser o professor.

Ao fundo da sala, na parte superior da fotografia, notamos um conjunto de janelas no alto, inacessíveis às pessoas da sala. São quatro adultos na cena, à frente do grupo, podemos deduzir pela vestimenta e pela atitude de observação, que este poderia ser o diretor da Escola, em inspeção a uma oficina. No canto direito inferior da foto, percebemos uma pilha de madeira, que poderia ser usada pelos alunos e até mesmo empilhada por eles. Explorando a dimensão da foto como representação, percebemos, a partir do lugar do fotógrafo, que o mesmo dentro de um contexto social mais amplo, quis mostrar um momento de disciplina, de ordenamento do trabalho, cada um na sua condição na hierarquia da Escola.

De acordo com Foucault (1986), em uma oficina a constante repetição, das séries de exercícios e gestos executados nos trabalhos manuais, seria possibilitada a organização do tempo dos alunos, definindo-se melhor a “[...] relação entre um objeto e a atitude global do corpo que é uma condição de eficácia e rapidez.” (FOUCAULT, 1986, p. 138). Portanto, o que podemos deduzir da fotografia é uma prática disciplinar unidimensionalista, que homogeniza as condutas. A disciplina vai construindo o cenário de respeitabilidade e de

hábitos civilizados do espaço escolar. A figura do diretor, presente no espaço da sala de aula é a representação simbólica de visibilidade, de conhecer e controlar os alunos. É como se a vigilância se operasse em todos os espaços da escola.

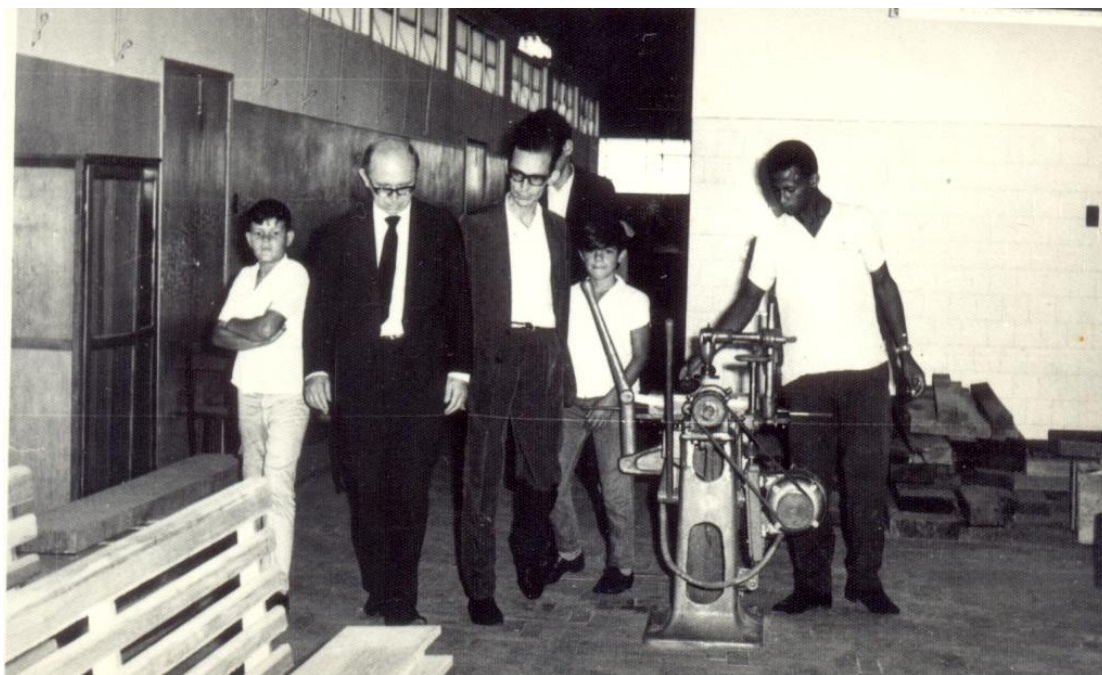


Imagem 28 - Inspeção a oficina de mecânica da Escola Técnica Federal de Goiânia

Fotógrafo: Sem Identificação

Ano: aproximadamente 1968

Fonte: Acervo IFG



Imagem 29 - Visita a oficina de mecânica da Escola Técnica Federal de Goiânia

Fotógrafo: Sem Identificação

Ano: aproximadamente 1968

Fonte: Acervo IFG

A foto em preto e branco e com nitidez muito boa revela-nos uma oficina que deve ser sala de aula de mecânica da ETFG (Imagem 29). Podemos notar que se trata de um espaço apertado onde as pessoas estão bem próximas umas às outras. Dois dos retratados parecem ser alunos. Um está de costas e o outro ao fundo. Segundo as informações documentais aliadas à imagem acima, a sala é um ambiente de formação para a área industrial. Entre os presentes podemos perceber a presença de oito adultos, que poderiam ser os então professores, ou visitantes, mas é uma ocasião importante, pois estão todos vestidos com muita cerimônia, não é comum usar ternos em uma sala de aula em Goiás, e a mulher presente está com os cabelos bem penteados, próprios para uma ocasião formal. Ao fundo da sala, há duas portas e um painel posicionados no canto direito da sala, provavelmente com manuais de instrução para uso dos equipamentos. Não é possível distinguir o professor, mas é clara a figura do diretor, o mesmo da foto anterior, em visita para observar (vigiar) o aluno de perto, como uma presença constante e zelosa. A disciplina como arte de controlar, e pela técnica de observar a disposição nos espaços, organizar “[...] os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações” é o propósito da escola, segundo Foucault (1986, p. 133).

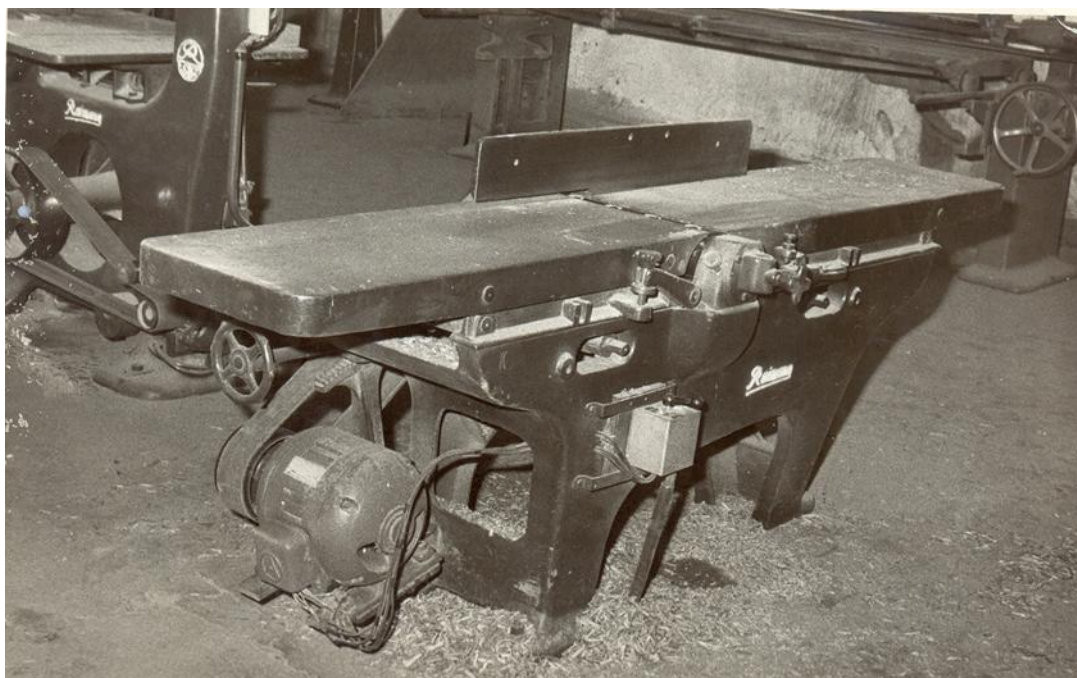


Imagem 30 - Plana para madeira na marcenaria Escola Técnica de Goiânia

Fotógrafo: Ildefonso Bento de Souza

Ano: aproximadamente 1968

Fonte: Acervo IFG

As fotografias da Oficina de Marcenaria da Escola Técnica Federal de Goiás, em preto e branco encontram-se com boa nitidez. Não podemos perceber a presença de alunos, na fotografia (Imagem 30). Nela temos uma máquina e, na (Imagem 31), quatro máquinas que compõem o espaço físico da oficina. No canto superior direito da fotografia, podemos perceber alguns utensílios de madeira, certamente fabricados pelos alunos. A sala é rústica com tubulação de distribuição de energia elétrica aparente. A representação simbólica da foto nos dá a medida da importância das instalações industriais para o aprendizado dos alunos.

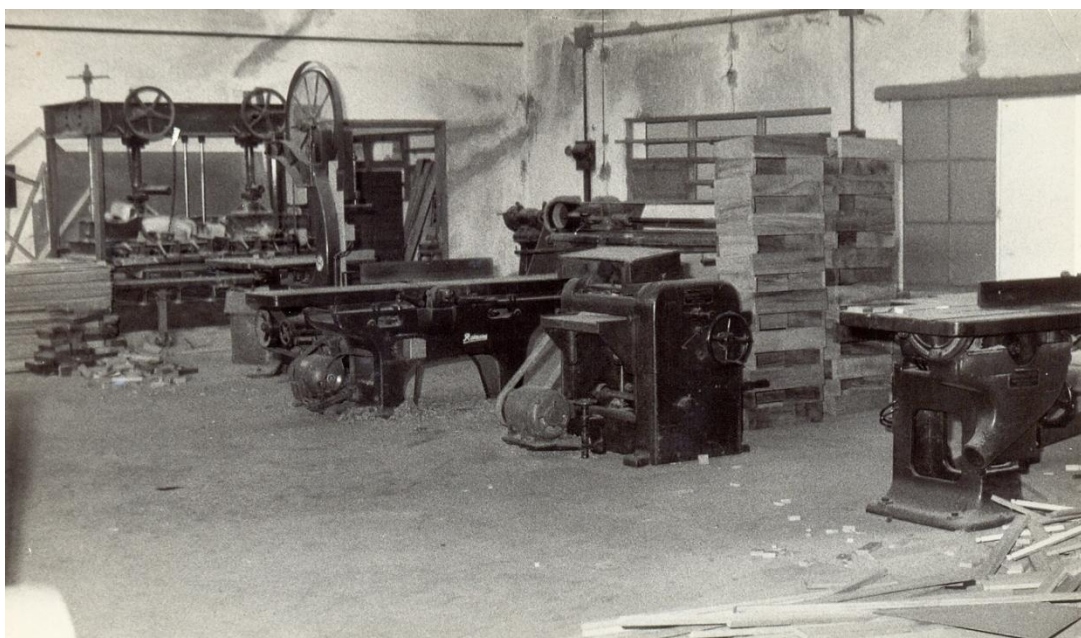


Imagem 31 – Máquinas e caixotes na marcenaria da ETFG

Fotógrafo: Ildefonso Bento de Souza

Ano: aproximadamente 1968

Fonte: Acervo IFG

Na (Imagem 32) repete-se o padrão de fotografar a máquina, tal qual em outras, presentes nesta pesquisa. Essas fotografias movimentam imagens ligadas a representações do moderno. Podemos dizer que essa atitude do fotógrafo é guiada por sensibilidades, esses elementos presentes nas fotografias, têm uma forma que remete ao novo ao “moderno”, mas essas formas são na verdade criações, da “sensibilidade, isto é, da imaginação em sua manifestação mais elementar, dando uma forma, e uma forma específica, a algo que, ‘em si’, não tem nenhuma relação com essa forma” (CASTORIADIS, 1999, p. 247). Para Castoriadis (1999) a sensibilidade é guiada pelas representações de mundo que o indivíduo compartilha com a cultura.

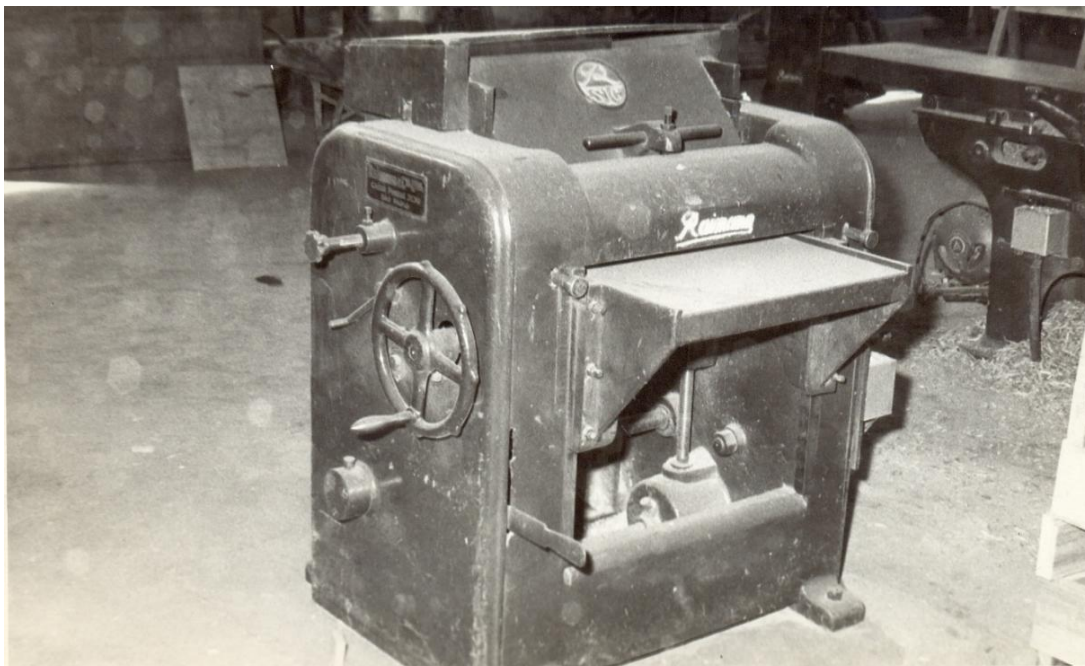


Imagem 32 - Máquina de desengrosso para madeira na marcenaria da ETFG

Fotógrafo: Ildefonso Bento de Souza

Ano: aproximadamente 1968

Fonte: Acervo IFG

O professor e o aluno, o que ensina e o que aprende, o que domina a técnica e que precisa ser moldado. O professor é o conhecido artista plástico Gustavo Ritter (Imagem 33). Ele domina a arte de moldar a matéria-prima dando-lhe harmonia e beleza estética. Há toda uma simbologia nesse enquadramento fotográfico, indicando que o centro dessa aprendizagem não está no aluno, mas no professor com a sua capacidade de transmissão de saber. Ele ocupa a maior parte da cena. Está numa posição superior, como um lustre. O professor é a luz fundamental. Está ali na função de (re)produzir conhecimento. E, ao mesmo tempo, na construção dessas simbologias, estão presente a disciplina, o aluno (*ex lumini*) que segue a orientação do mestre, que tem o controle corporal espacial. Foucault (1986, p. 133), ao discorrer sobre as transformações técnicas do ensino, diz-nos: “Determinados lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas, também de vigiar, de hierarquizar de recompensar.”



Imagem 33 - Professor Gustavo Ritter orienta aluno da Escola Técnica Federal de Goiás

Fotógrafo: Ildelfonso Bento de Souza

Ano: aproximadamente 1968

Fonte: Acervo IFG

Na fotografia da (Imagem 34) está documentada a visita do governador de Goiás, Otávio Lage de Siqueira, no período de 1966 a 1970 à Escola Técnica Federal de Goiás. Na visão do fotógrafo o governador é a figura central do seu tema, colocando-o no centro do assunto e deixando o diretor da escola num plano lateral. No entanto é importante salientar que o diretor está presente em outros momentos importantes da vida escolar. Isso nos faz também constatar que esse diretor atravessou vários momentos políticos da história da educação do país. Um outro aspecto interessante trazido por essas fotografias relaciona-se à importância dessa instituição para os governos tanto estadual quanto federal, pois em vários momentos de sua história a Escola Técnica Federal de Goiás recebe a visita dessas autoridades.

Essa constatação faz-nos refletir sobre a capacidade dessa instituição movimentar e instituir um imaginário positivo em torno de temas como modernização, desenvolvimento e progresso. Sua imagem foi associada com a Marcha para o Oeste, um lema central para o

governo Vargas. Isso nos dá uma dimensão da capacidade do ensino em geral alimentar essas representações e os imaginários a elas inerentes.



Imagem 34 - Visita do governador Otávio Lage de Siqueira à Escola Técnica Federal de Goiás

Fotógrafo: Sem Identificação

Ano: aproximadamente 1966

Fonte: Acervo IFG

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações que aqui apresentamos têm o intuito de sintetizar a compreensão acerca dos propósitos desta dissertação: a pesquisa buscou responder se houve um apagamento da atuação da Escola de Aprendizizes Artífices pela modernidade, que criou a Escola Técnica de Goiânia (1942-1964), e assim ignorou e manteve um silêncio sobre sua presença na Cidade Goiás. Concluímos que tal propósito foi alcançado.

O discurso da modernização e do desenvolvimentismo, que justificou a criação das Escolas Técnicas, ignorou e apagou os sentidos e simbolismos referentes à presença da Escola de Aprendizizes e Artífices de Goiás e de toda sua trajetória institucional.

O corpo documental desta investigação nos permitiu levantar, parcialmente, as imagens instituídas da educação profissional em Goiás na primeira metade do século XX, e construir uma imagem inacabada da instituição. A documentação escrita incluiu cópias de atas, artigos de jornal, relatórios anuais, enquanto a iconográfica constituiu-se de fotografias que compõem o arquivo oficial da instituição. O nosso foco foi as fotografias de solenidades, das salas de aulas e da arquitetura dos prédios que abrigaram a instituição em todo seu percurso. Os mesmos nos permitiram acessar informações sobre a escola e seus sujeitos e sobre as cidades de Goiás e Goiânia. Assim, esses documentos reconstroem parte da história da instituição educacional e margeiam o imaginário por ela produzido, por meio de significados que atribuímos a eventos constitutivos das trajetórias de seus alunos, professores e práticas cotidianas. Reafirmamos o importante papel que a diversidade de fontes pesquisada ocupa para a reconstrução de histórias, para a construção de outras versões sobre o passado, e para a construção de identidades individuais e coletivas dos múltiplos grupos que compõem a atual sociedade do esquecimento.

Nessa perspectiva, ressaltamos que analisando as fotografias, os relatórios, as atas, os jornais e os textos escritos de outros que percorreram caminhos semelhantes, foi possível melhor compreendermos as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, para as quais os atores sociais envolvidos contribuíram.

Por intermédio das múltiplas leituras que fizemos, percebemos que as instituições tiveram como fim e como lema o preparo de uma mentalidade capaz de realizar a emancipação moral e econômica do aluno, e a formação de trabalhadores aptos a assumirem um lugar na divisão social do trabalho capitalista, na primeira metade do século XX, no Brasil. A partir dessa reflexão, podemos dizer que obtivemos resposta à nossa hipótese

central, e também constatando que as imagens institucionais construídas sobre o espaço escolar movimentam ideias em torno da disciplinarização.

A nossa constatação permite-nos afirmar que aqueles que estiveram envolvidos com a instituição educativa, vivenciando a formação escolar, experimentaram uma real transformação de perspectivas em suas existências. Para os alunos a instituição escolar, especialmente a EAAGO e a ETFG, significou a oportunidade de desenvolvimento e produção do conhecimento técnico, profissional e artístico, para a ampliação de sensibilidades e valores morais e estéticos que, de forma dialética, os moldaram de acordo com a modernidade capitalista da época.

Os meninos “desfavorecidos da fortuna” que amedrontavam a intelectualidade da Velha República tiveram suas trajetórias de vida marcadas pelas decisões daqueles que definiram os modelos de escola que os comportou. Este dado nos ajudou a perceber como esses meninos se relacionaram com a escola e a dizer também, muito genericamente, que a escola teve uma grande importância política e cultural para a cidade e a cidade também se apoiou na escola para continuar sua trajetória.

Essa importância da Escola de aprendizes Artífices e da ETFG para a cidade fica clarificada quando levantamos que os diretores dessas instituições eram representantes dos grupos políticos hegemônicos no estado. Eles eram trocados de acordo com alternâncias, fruto das disputas políticas, desses grupos no poder. Assim, os dados procedidos das leituras das fontes visuais e dos documentos escritos nos ajudam a aproximar de uma História da Educação mais esclarecedora. Dizendo de outra forma, foi possível aproximar, não só do significado da escola na vida da cidade, mas também do significado da cidade na vida da escola. Foi possível perceber que a escola vai se afirmando como o lugar, por excelência, para educar. Ela movimenta e ao mesmo tempo é impelida pelas representações de mundo, instituindo e sendo marcada pelo imaginário.

A escola que pesquisamos foi frequentada, no período do nosso recorte temporal, pelas classes populares. Foram essas classes o alvo preferido dos discursos irradiadores dos imaginários permeados pelas imagens de progresso e modernização. O poder, numa concepção foucaultiana moderna, espacializou-se na escola, apropriando-se dos corpos dos alunos tornando-os obedientes, robustos, ágeis e saudáveis conforme os preceitos higienistas, suas mentes tornaram-se permeáveis ao disciplinamento e seus espíritos brandos. Essas características tornaram esses alunos úteis ao trabalho e ao capital. Mas, como dissemos antes, poder não é exercido. Ele se manifesta nas relações, na perspectiva de Foucault.

A importância estratégica das instituições que pesquisamos não foi totalmente alcançada pelos fatos levantados pela nossa pesquisa. Ela vai além. Isso fica muito evidente quando recorremos às imagens das solenidades, ou àquelas que remetem ao cotidiano da escola. Por elas podemos intuir que a importância estratégica dessas escolas para a efetivação dos projetos políticos dos grupos hegemônicos no poder vai muito além do que discutimos, pois a presença das autoridades mais expressivas do país e dos estados ao lado dos diretores das escolas profissionalizantes, em solenidades como a inauguração de prédios ou eventos culturais, como a Exposição de Goiânia, evidenciam a importância dessas instituições na efetivação dos projetos políticos, econômicos e culturais dos grupos empoderados.

Por essas evidências compreendemos que a EAAGO e a ETFG refletiram a imagem de modernidade almejada pelos Governos Republicanos, nos momentos históricos de consolidação do regime. Assim a formação profissional, por meio da escolarização, de artesãos e posteriormente de técnicos para a indústria, no contexto da EAAGO, na Primeira República, e da ETFG, após a era Vargas, reivindicou com sucesso o direito de condução das mentes e dos corpos e, sobretudo prescreveu as condutas adequadas ao futuro trabalhador. Ou seja, o ensino profissionalizante, no âmbito dessas escolas, foi uma estratégia de integração do trabalhador à sociedade moderna em todo o período republicano.

FONTES

A. FONTES CONSULTADAS

A.1 Arquivo da Fundação Educacional da Cidade de Goiás, Relatórios do Diretor da Escola de Aprendizizes Artífices - Ano 1923.

A.2 Arquivo Contendo o Acervo Fotográfico do Instituto Federal de Goiás.

A.3 Arquivo da Imprensa Oficial de Goiás – Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Getúlio Vargas, d.d. Chefe do Governo Provisório, e ao povo goiano, pelo dr. Pedro Ludovico Teixeira, Interventor Federal neste Estado Anos: 1930-1933.

A.4 Jornais arquivados na Fundação Educacional da Cidade de Goiás: A Cidade de Goiás - Ano: 1939, Nova Era – Ano: 1915, O Goyaz – Ano 1918, Voz do Povo _ Ano 1927.

A.5 Publicações: Revistas: Vida Escolar – Ano:1917, A Informação Goyana – Ano: 1917.

B. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANSART, Pierre. *Ideologias, conflitos e poder*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

ARAÚJO, J. C. S. Marcos filosóficos da modernidade em torno da educação da criança: antropologia da infância em disputa? In: ARAÚJO, J. C. S.; CARVALHO, C. H. D. E.; MOURA, E. B. B. de (Orgs.). *A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho*. Uberlândia: EDUFU, 2007.

ARGAN, G. C. A arte no contexto da cultura moderna. In: *História da arte como história da cidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. Cadernos de Pesquisa, n. 117, Universidade Federal do Rio de Janeiro novembro/ 2002, p. 127-147.

AZEVEDO, Fernando de, [et al.]. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BACZKO, Bronislaw. Imaginação Social. In: Enciclopédia EINAUDI. Vol 1. Memória e História. Lisboa, Imprensa Nacional e Casa da Moeda, 1984.

BEISIEGEL, C. Educação e Sociedade no Brasil após 30. In: HOLANDA, S. B. (Dir.) *O Brasil Republicano: economia e cultura*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. (Col. História Geral da Civilização Brasileira; vol. 4).

BOMENY, Helena, M.B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no estado novo. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Fundação G. Vargas, 1999.

BORGES, Thaís Cristina Modesto; GONÇALVES, Ana Maria. A instrução elementar na revista *A INFORMAÇÃO GOYANA*, (1917/1935). Curitiba: CEFET-PR, 2000.

BOSI, Ecléia. *Lembranças de Velhos*. São Paulo: Queiroz, 1983.

BUFFA, E.; NOSELLA, P. *Educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. São Paulo: Cortez, 1991.

CAMPOS, Francisco. Exposição de motivos. In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. *Organização do Ensino Secundário*. Porto Alegre: Livraria Globo, 1933.

_____. *O Estado nacional: sua estrutura, seu conteúdo ideológico*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2001.

CAPELATO, M. H. Estado Novo: Novas Histórias. In: FREITAS, M. C. *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2000.

CARONE, Edgard. *A República Nova (1930-1937)*. Rio de Janeiro: Difel, 1974.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *A instituição imaginária da sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

_____. *Feito e a ser feito: as encruzilhadas do labirinto V*. Rio de Janeiro, PP&A, 1999.

CHARTIER, R. *História cultural: entre práticas e representações*. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.

CORREA, Ana Paula Pupo. *História e arquitetura escolar: em busca da construção de escolas “modernas” no Paraná (1943-1953)*.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: UNESP;/Brasília/Flacso, 2000.

_____. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: UNESP, 2005.

_____. *A universidade crítica: o ensino superior na República Populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

D'ARAUJO, Maria Celina. Estado, classe trabalhadora e políticas sociais. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). *O Brasil Republicano*. O tempo do nacional-estatismo – do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. Livro 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DOMINSCHKE, Desirê Luciane. *O escudo: a alma do SENAI PR 1949-1962*. Curitiba, 2008. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação – Linha de pesquisa: História e Historiografia da Educação, Universidade Federal do Paraná.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço escolar e currículo. In: VIÑAO, A.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade*. A arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios*. Passo Fundo: EUFPE, 2000.

_____. Instrução elementar no século XIX: In: ELIANE, Marta Teixeira; FARIA FILHO Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História*. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

_____. (Org.). *A infância e sua educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na primeira república*. Passo Fundo: UPF, 1996.

_____. *Dos pardieiros aos palácios: forma e culturas escolares em Belo Horizonte (1906/1918)*. Belo Horizonte, 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VAGO, Tarcísio Mauro. João Pinheiro e a Modernidade pedagógica. In: *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria de Educação*, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, maio/ago., 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil *Revista Brasileira de Educação*, maio/jun./jul./ago. 2000, nº 14.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *Infância no sótão*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto; CARVALHO, Carlos Henrique de. As Escolas Primárias no Brasil na Primeira República: influências pedagógicas (1890-1930). *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, jul. 2011.

FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. V. 1. Rio de Janeiro: MEC, 1961.

_____. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

_____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2005.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustín. *Currículo, espaço e subjetividade: arquitetura como programa*. 2. ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GARCIA, Francisco Luiz. *Introdução crítica ao conhecimento*. Campinas-SP: Papirus, 1988.

GHIRALDELLI, P. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1995.

GONÇALVES, Irlen Antônio. “*Cultura escolar*”: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891/1918). Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONDRA, J. G. Modificar com brandura e prevenir com cautela. Racionalidade médica e higienização da infância. In: FREITAS, M. C.; KULHMANN JR, M. (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

GURSKY JR, Lauro. As estratégias do Cefet-Pr no período de 1935 a 1945. Florianópolis, 2000. 213 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Uerj, 2001.

JORNAL, Cidade de Goyaz, publicado em 17 de setembro de 1939.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de história da Educação*. Campinas, Sociedade Brasileira de História da Educação, Autores Associados, n. 1, jan./jun. 2001.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e História*. São Paulo: Ática, 1989.

LEVINE, Robert M. *Pai dos pobres?: o Brasil e a era Vargas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LIMA, Geraldo Gonçalves de. Impactos das Reformas João Pinheiro (1906) e Francisco Campos (1927/28) em Patrocínio – MG: O Grupo Escolar Honorato Borges. *V Congresso de Ensino e Pesquisa de História da Educação em Minas Gerais*, 2005. Disponível em: http://www.congressods.com.br/vcopehe/images/trabalhos/7.institucoes_educacionais_e_ou_cientificas, Acesso em: 10 jun. 2014.

LONDOÑO, Fernando T. A origem do conceito menor. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1996.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACHADO DE ASSIS. Conto de Escola: pesquisado em Banco de Escola. www.bancodeescola.com/escola.htm, Acesso em: 29 maio 2014.

MAGALHÃES, Justino. Contributo para a história das instituições educativas: entre a memória e o arquivo. In: *Actas do Coloquio sobre Jaime Moniz, Braga*, 1996.

MARCILIO, Maria Luiza. *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARQUES, Vera R. B. *A medicalização da Raça: médicos, educadores e discurso eugênico*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1994.

MINAS GERAIS. *Leis Mineiras*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes, 1906/1916.

_____. *Typos para construção dos prédios escolares*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1910.

MORAES, Cristina de Cássia Pereira, Quis ut deus. As irmandades de São Miguel e Almas na Capitania de Goiás. In: FREDRIGO, F.; OLIVEIRA, F.; SALOMON, M. (Orgs.). *Escritas da história: política, identidades e imaginários*. Goiânia: Ed. UCG, 2009.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NEPOMUCENO, Maria de Araújo; GUIMARÃES, Maria Teresa Canesin. Políticas públicas de interiorização da educação em Goiás nas décadas de 1930 e 1940.

NEPOMUCENO, Maria de Araújo; GUIMARÃES, Maria Teresa Canesin. Políticas públicas de interiorização da educação em Goiás nas décadas de 1930 e 1940. Texto.

OLIVEIRA, F. B. Razão instrumental versus razão comunicativa. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 15-25, 1993.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. Estado Novo e a conquista de espaços territoriais e simbólicos. *Política & Sociedade*, n. 12, abr. de 2008, p. 13-21, Disponível em: www.google.co.br/D:/Documents%20and%20Settings/Cliente/Meus%20documentos/Downloads/7633-23052-1-PB.pdf, Acesso em: 20 maio 2014.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PALACÍN, Luis; MORAES, Maria Augusta de S. *História de Goiás*. Goiânia: Editora UCG, 1994.

PANDINI, Silvia. *A Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná: “viveiro de homens aptos e úteis” (1910-1928)*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação, Universidade Federal do Paraná. 2006.

PANDOLFI, Dulce (Org.). Repensando o Estado Novo. In: MARQUES, Vera R. B. *A medicalização da Raça: médicos, educadores e discurso eugênico*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1994.

PATLAGEAN, Evelyne. A história do imaginário. In: *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PEREIRA, Lúcia Miguel. *Machado de Assis: estudo crítico e biográfico*. 6. ed. rev. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1988.

PEREIRA, Luis F. L. Paranismo: Cultura e Imaginário no Paraná da I República. Curitiba, 1996. Dissertação (Mestrado História) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

PERES, Eliane Teresinha. Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir. A escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública gaúcha (1909-1959). Belo Horizonte, 2000. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

PESAVENTO, S. J. *História & história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. *Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa*. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pesquisado em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a04.pdf>, Em 20/05/2014.

QUELUZ, Gilson Leandro. *Concepções de ensino técnico na República Velha (1909-1930)*. Curitiba, 2000.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. Campinas: Autores Associados, 2003.

ROCHA, Fernanda Cristina Campos da. A Reforma João Pinheiro nas práticas escolares do Grupo Escolar Paula Rocha/Sabará (1907-1916). Belo Horizonte, 2008. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

ROCHE, Daniel. História das Coisas Banais. Lisboa, Editorial Teorema, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.

_____. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel; VALE, Antônio Marques do. Brasil, 1930-1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. Revista *HISTEDBR* On-line, Campinas, n. 22, p.131-149, jun. 2006 - Consultado em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22/art10_22.pdf, 20/05/2014.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L. M. e VEIGA, C. G. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. *Ecos da Modernidade: a arquitetura dos grupos escolares sergipanos (1911-1926)*. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe, 2009.

SAVIANI, Dermeval. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. *Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa*. Tempo, 2009, v. 13.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. *Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa*. 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf, Acesso em: 09 jun. 2014.

SCHWARTZMAN, Simon (Org.). *Estado Novo, um auto-retrato* (Arquivo Gustavo Capanema). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1983.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena M. B.; COSTA, Vanda M. R. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas; Paz e Terra, 2000.

SCHWARZ, Roberto. Fim de século. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 04 de dez. 1994, Caderno Mais! p. 5.

SEVERINO, A. J. *Escola: espaço de construção da cidadania*. São Paulo: FDE, 1994.

SILVA, João Carlos da. Utopia positivista e instrução pública no Brasil: alguns apontamentos. Unioeste, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. *Revista Varia Scientia*, v. 05, n. 09, p. 79-88, 2005. Versão eletrônica disponível em: <http://e-revista.unioeste.br>.

SILVA, José Luiz Werneck. *O feixe: o autoritarismo como questão teórica e historiográfica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo e. *Tradição e renovação educacional em Goiás*. Goiânia: Oriente, 1975.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Lições de coisas: concepção científica e projeto. *Cadernos CEDES*, ano XIX, n. 52, nov. 2000, p. 74-87.

VEIGA, C. G. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2008.

VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Belo Horizonte: a escola e os processos educativos no movimento da cidade. Belo Horizonte, *Varia Historia*, n. 18, set. de 1997.

VELLOSO, Mônica Pimenta. Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). *O Brasil Republicano. O tempo do nacional-estatismo – do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *As lentes da História: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIÑAO, A.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

VOVELLE, Michel. *Ideologias e mentalidade*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

WOLFF, S. F. S. *Espaço e Educação*: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo.

_____. A arquitetura escolar documentada e interpretada através de imagens. In: SEMINÁRIO PEDAGOGIA DA IMAGEM, IMAGEM DA PEDAGOGIA, 1996, Niterói. *Anais...* Niterói: Universidade Federal Fluminense/Faculdade de Educação/Departamento de Fundamentos Pedagógicos, 1996. p. 102-109.

ZARANKIN, Andrés. *Paredes que domesticam*: arqueologia da arquitetura escolar capitalista. Campinas: UNICAMP, 2002b.