

HELVÉCIO GOULART MALTA DE SÁ

**A TRANSFERÊNCIA DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DA
CIDADE DE GOIÁS PARA A NOVA CAPITAL: CONTRIBUIÇÕES
PARA A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA DO IFG**

GOIÂNIA
2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

HELVÉCIO GOULART MALTA DE SÁ

**A TRANSFERÊNCIA DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DA
CIDADE DE GOIÁS PARA A NOVA CAPITAL: CONTRIBUIÇÕES
PARA A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA DO IFG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dr^a. Maria Esperança Fernandes Carneiro.

GOIÂNIA

2014

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Sá, Helvécio Goulart Malta de.

S111t A transferência da escola de aprendizes artífices da cidade de Goiás para a nova capital [manuscrito] : contribuições para a construção da memória do IFG / Helvécio Goulart Malta de Sá. – Goiânia, 2014.

246 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Mestrado em Educação, 2014.

“Orientadora: Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro”.

Bibliografia.

1. Educação e Estado. 2. Educação – História. 3. Ensino profissional. I. Título.

CDU 377(043)

FOLHA DE AVALIAÇÃO

HELVÉCIO GOULART MALTA DE SÁ

**A TRANSFERÊNCIA DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DA CIDADE
DE GOIÁS PARA A NOVA CAPITAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A
CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA DO IFG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dr^a. Maria Esperança Fernandes Carneiro.

Aprovada em 30 de AGOSTO DE 2014

BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Doutora Maria Esperança Fernandes Carneiro (Orientadora)



Prof^o. Doutor Marco Antônio de Carvalho (Instituto Federal Goiano)



Prof^a. Doutora Dra. Lucia Helena Rincón Afonso (PUC Goiás)

HOMENAGEM ESPECIAL

Ao Professor Mauro de Almeida (*in memoriam*),
inspiração para este trabalho.

DEDICATÓRIA

Ao Professor Mauro de Almeida, inspiração para este trabalho e a todos os egressos que possibilitaram esta pesquisa.

A Denise, minha companheira de todas as horas, que me acompanhou e incentivou, nesse período de estudos, com carinho e dedicação.

A meus queridos filhos, Amanda, André, Pedro e Ana Carolina, que compreenderam a importância desta pesquisa para meu crescimento profissional e intelectual.

A minha amada neta, Maria Clara, que alegra a minha existência.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro, minha orientadora, por sua orientação competente, de fundamental importância para o desenvolvimento deste trabalho.

À professora Dra. Lucia Helena Rincón Afonso e ao professor Dr. Marco Antônio de Carvalho, que me honraram com suas presenças, tanto no exame de qualificação quanto na banca de defesa da dissertação. Suas contribuições muito engrandeceram este trabalho.

Ao professor Walmir Barbosa e à pedagoga Shirley Mar Pereira Virote, do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás; a Milena Bastos, do Museu das Bandeiras; a Fátima Cançado, da Fundação Frei Simão Dorvi; a Keith Valério Tito e Letícia Porto Ribeiro do Museu da Imagem e do Som de Goiás, à Virgínia Goulart Malta de Sá, do Museu Pedro Ludovico, pela paciência e pela ajuda na busca de fontes primárias fundamentais para a construção do *corpus* empírico desta pesquisa.

Aos egressos da Escola Técnica de Goiânia que abriram suas casas, suas memórias e permitiram que eu entrasse em suas vidas, contribuindo, por meio das entrevistas e demoradas conversas informais, para a construção da história do IFG.

Aos participantes do Encontro “Etegeanos 50 Anos de Saudades”, na figura do coordenador Welson Borges, por compartilhar suas memórias, documentos e fotografias.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás - FAPEG, cujo auxílio financeiro, por meio do Programa de bolsas de Pós-Graduação, foi primordial para a consecução deste projeto.

À amiga Nurit, pela amizade, apoio e pela elaboração do *abstract*.

Aos colegas da turma 2012 do mestrado/doutorado da PUC/Goiás, em especial à amiga Joana Goulart.

Aos amigos Júlio, Oyana, Shirley Carmem, Ana Cândida, Shirley Mar e Elias, companheiros em vários eventos e produções coletivas, pelo incentivo e amizade.

À professora Dra. Iria Brzezinski, modelo de pesquisadora e militante em defesa da educação pública de qualidade para todos os brasileiros, pelo apoio, amizade, incentivo e confiança. É impossível descrever sua importância para a realização deste trabalho e do meu projeto de vida.

Ao professor José Maria Baldino, pela presença constante, fraterna e sempre bem-humorada. Sem suas contribuições e apoio, este trabalho não teria a mesma qualidade.

Aos professores do Curso de Mestrado em Educação, Dra. Beatriz Zannata, Dr. Romilson Martins Siqueira, Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira, Dr. Wilson Alves de Paiva, da PUC Goiás; Dra. Ivone Garcia Barbosa, Maria Margarida Machado e Dra. Miriam Fábria Alves, da

UFG, pelos debates, incentivos e indicações bibliográficas enriquecedoras, que se tornaram parte deste trabalho, possibilitando sua existência.

Aos professores do Curso de Licenciatura em História da PUC Goiás, Rafaella Sudário Ribeiro, Luís Carlos dos Santos e, especialmente, Mardônio Pereira da Silva, que se tornou um grande amigo.

Aos meus orientadores de estágio, monografia, monitoria e iniciação científica, Maria Madalena Queiroz, Antônio Luiz de Souza, João Roberto Resende Ferreira, Eduardo José Reinato, que me iniciaram nas tramas da pesquisa em história da educação.

A Alessandra Lima Carvalho e Ernani Vaz Carneiro, funcionários administrativos da PUC Goiás, e à professora Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, coordenadora do PPGE, sempre solícitos e competentes em atender às muitas demandas durante a realização do curso.

Aos queridos filhos Ana Carolina, Pedro, André e Amanda, que, durante esses anos, tiveram paciência com as intermináveis conversas sobre o conteúdo e os percursos metodológicos deste trabalho e, mesmo nos momentos de cansaço e stress, sempre manifestaram muita compreensão e carinho.

A Dayane e Ariel, nora e genro, que aumentaram a família tornando-se filhos do coração.

A minha irmã, Virgínia e ao cunhado Leonam, pelas conversas e ajuda na busca de documentos primários e secundários.

Ao Raul, irmão e companheiro há mais de quarenta anos, pela amizade sincera, presença constante e revisão linguística deste trabalho.

Ao mestre Caiubi Schultz, pelo exemplo, pela amizade e apoio, o carinho e reconhecimento, pois foi seu convite para lecionar no Curso de Engenharia da PUC Goiás o primeiro passo na minha trajetória como docente e pesquisador na área de educação.

A toda minha família, principalmente a minha mãe, Diva, e minha sogra, Darcy, pelo incentivo, nas horas de sufoco, com suas palavras de estímulo e orações, ao meu pai, Cleber, ao meu sogro, Jurandy, que me apoiaram incondicionalmente.

Um agradecimento especial a minha esposa Denise, que, durante esse tempo, esteve sobrecarregada por assumir responsabilidades que eram minhas para que eu pudesse me dedicar aos estudos; que manteve a calma em meus momentos de mau humor, a serenidade e a paciência nos momentos de quase desespero, sempre me incentivando e apoiando. Tornou-se, além de companheira, a principal interlocutora nas intermináveis conversas sobre este trabalho, que possibilitaram seu aprofundamento teórico e um olhar mais crítico sobre o tema.

EPÍGRAFE

Subiu a construção como se fosse máquina
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
Tijolo com tijolo num desenho mágico
Seus olhos embotados de cimento e lágrima.

(Chico Buarque)

RESUMO

Nesta dissertação de mestrado, apresenta-se uma pesquisa que teve como objetivo geral analisar a estruturação da Escola Técnica de Goiânia (ETG), no contexto da Reforma Capanema e das políticas educacionais empreendidas no Período Vargas. A instituição surgiu, em 1909, na cidade de Goiás, como Escola de Aprendizes Artífices, e passou por várias transformações, ao longo de sua história, até se tornar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), em 2008. Devido à mudança da capital do Estado de Goiás, em 1942, a Escola foi transferida para Goiânia. Estudar este momento da história do IFG é fundamental para compreender os rumos que a instituição tomou ao longo de sua trajetória. A efervescência deste momento político nos instiga a indagar: quais as principais mudanças e permanências na organização e na estrutura da instituição ocorridas durante o processo de transferência da Escola de Aprendizes Artífices da cidade de Goiás para Goiânia? A abordagem epistemológica é o materialismo dialético, que se baseia na análise das estruturas econômicas presentes e da dinâmica das sociedades humanas com o objetivo de orientar a práxis social. Os procedimentos de coleta de informações são: análise de documentos primários e secundários, além de entrevistas com alunos que vivenciaram os primeiros momentos da instituição, em Goiânia, e construíram coletivamente sua história. Foram levantados documentos referentes à fase inicial da ETG nos arquivos da Fundação Cultural Frei Simão Dorvi e do Museu das Bandeiras, na cidade de Goiás. Na secretaria do IFG, consultaram-se registros escolares para selecionar os sujeitos da entrevista e apreender o currículo e a organização do ensino da época. Foram realizadas entrevistas com quatro egressos que pertenceram às três primeiras turmas da ETG. Os documentos encontrados e as entrevistas realizadas demonstram a relevância da instituição no momento de mudança da capital do estado. A transferência da Escola realizou-se em um momento histórico de expectativas de progresso econômico, social e cultural do país e do estado. Diante disso, a instituição assumiu a “missão” de contribuir para esse processo, formando trabalhadores que ajudariam a edificar um futuro glorioso para Goiás e para o país. Com este espírito, sua organização e sua estrutura não poderiam se manter idênticas àquelas assumidas pela Escola de Aprendizes Artífices, na antiga capital. Foram muitas as mudanças apreendidas nesta investigação, que não se restringem à localização e à modernidade de suas instalações físicas, maquinários e equipamentos. A clientela alterou-se. Não bastava mais ser pobre e ter a idade requerida, era preciso ter concluído o ensino primário e ser selecionado por meio de um exame de admissão, o que demonstra o caráter mais seletivo da ETG. Por funcionar em tempo integral, ela não possibilitava a permanência de estudantes que precisassem trabalhar para se manter. Outra novidade foi a presença de mulheres, a partir da turma de 1944. O nível de ensino deixou de ser o primário e passou a ser o ensino médio. Por isso, além do caráter de terminalidade, por qualificar para uma determinada profissão, a conclusão dos estudos na Escola permitia, também, o acesso ao nível superior. Foram criados novos cursos, voltados para a área industrial, apesar de ter sido mantida, no ensino básico, a formação para ofícios mais artesanais. Foi aberta a possibilidade do internato, para os alunos provenientes de outras cidades. Isso demonstra que a “nova” escola passou a atrair pessoas de outras regiões. A gestão era autoritária, centralizada e rigidamente hierarquizada. A rotina e a disciplina eram organizadas de forma a modelar o caráter do trabalhador dedicado e competente, para inserir o Brasil no caminho do progresso.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; História da Educação; Ensino Profissional.

ABSTRACT

In this work, it is presented a research aimed at the analysis of the constitution of *Escola Técnica de Goiânia* – ETG (Technical School of Goiania), in the context of the Capanema's Reform and of the educational policies from the Vargas years. The Institution was established in 1909, at the city of Goiás, as *Escola de Aprendizes Artífices* (School of Craftsmen Apprentices) and went through many changes, during its history, until it became the *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás* - IFG (Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás), in 2008. Due to the Goiás state capital change, in 1942, the school was transferred to Goiania. To study this period of IFG's history is essential in order to understand the direction the institution took along its trajectory. The stirring up of this political moment instigate us to question: which are the main changes and continuities in the organization and in the Institution's structure occurred during the school's transfer from Goiás to Goiania? The epistemological approach is the dialectical materialism, based in the analysis of the existent economical structures and human societies dynamics, aiming at orient the social praxis. The information collection procedures are: analysis of primary and secondary documents, besides interviews with students who lived the early moments of the Institution, in Goiania, and who had built collectively its history. Documents related to the early stages of ETG were obtained at the files from the *Fundação Cultural Frei Simão Dorvi* and *Museu das Bandeiras*, in the city of Goiás. At IFG's office, the student's files were examined in order to select the subjects to be interviewed, as well as to assess the school's structure and programs. Four former students, from the three first ETG classes, were interviewed. The interviews and the documents found reveal the importance of the Institution at the period of State Capital change. The School's transfer occurred in a historical moment of great expectations of economical, social and cultural progress for Goiás and the country. In this context, the Institution took to itself the “mission” of contribution to this process, graduating workers who would help to build a glorious future for Goiás and Brazil. With this spirit in mind, its organization and its structure could not be the same as those assumed by the old school in Goiás. Many changes were observed in this research, which were not limited to location and to the modernity of facilities, machinery and equipments. The public changed. It was not enough to be poor and to have the minimum age, it was also required a primary school diploma and be selected through an admission exam, demonstrating a more selective approach of ETG. As a full time school, it was not appropriate for students who needed to work. Another novelty was women presence, from the class of 1944. The education level was not primary anymore, but high school. So, besides the qualification in a specific profession, the graduation at ETG also allowed access to superior education. New courses were created in industrial field, despite the basic courses, related to crafts, were kept. The possibility of boarding school for students from other cities was created. This shows that the “new” school became attractive for people from other regions. The administration was authoritarian, centralized, with rigid hierarchy. Routine and discipline were organized in order to mold the character of the dedicated and competent worker to insert Brazil in the path of progress.

Key words: Educacional Policies; History of Education; Technical Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABL	Academia Brasileira de Letras
AIB	Ação Integralista Brasileira
ANL	Aliança Nacional Libertadora
CBAEI	Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial
CCBE	Conferência Católica Brasileira de Educação
CEFETGO	Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CFESP	Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CORAE	Coordenação de Registros Acadêmicos Escolares
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação
DASP	Departamento de Administração do Serviço Público
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
EAA	Escola de Aprendizes Artífices
EFGoiás	Estrada de Ferro Goiás
ENBA	Escola Nacional de Belas Artes
ETG	Escola Técnica de Goiânia
ETFGO	Escola Técnica Federal de Goiás
ETN	Escola Técnica Nacional
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IHGG	Instituto Geográfico de Goiás
INCE	Instituto Nacional de Cinema Educativo
INE	Instituto Nacional de Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IUUP	Instituto de Urbanismo da Universidade de Paris

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MUBAN	Museu das Bandeiras
ORT	Organização Racional do Trabalho
PNE	Plano Nacional de Educação
PRM	Partido Republicano Mineiro
PUC Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SEST	Serviço Social do Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIEP	Sistema de Informações da Educação Profissional
SPHAN	Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
TJE	Tribunal de Justiça Eleitoral
UBE	União Brasileira de Escritores
UCG	Universidade Católica de Goiás
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFG	Universidade Federal de Goiás
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FOTOS

Foto 01 - Vista principal do prédio da Escola de Aprendizes Artífices (EAA), cidade de Goiás na década de 1920.....	106
Foto 02 - Alunos e professores da Escola de Aprendizes Artífices (EAA), cidade de Goiás na década de 1910.....	110
Foto 03 - Sala de aula da Escola de Aprendizes Artífices (EAA), cidade de Goiás na década de 1910.....	113
Foto 04 - Estrada de Ferro Goyaz - anos de 1930.....	117
Foto 05 - Carro de bois em frente ao Palácio das Esmeraldas, final da década de 1930.....	125
Foto 06 - Solenidade de instalação do município de Goiânia, 20/11/1935	126
Foto 07 - Dr. Pedro Ludovico, sua esposa, D ^a Gercina Borges, e autoridades – Palácio das Esmeraldas, década de 1930.....	126
Foto 08 - O interventor Dr. Pedro Ludovico discursa na solenidade de inauguração de Goiânia, 05/07/1942.....	128
Foto 09 - Presidente Getúlio Vargas e autoridades na cerimônia de inauguração da capital goiana, julho de 1942.....	129
Foto 10 - Palácio das Esmeraldas – Comemoração do Batismo Cultural de Goiânia, julho de 1942.....	130
Foto 11 - Prefeito de Goiânia, Prof. Venerando de Freitas, recebe as chaves da cidade – Batismo Cultural de Goiânia, julho de 1942.....	131
Foto 12 - Solenidade de inauguração da Exposição de Goiânia na ETG – mostra painel referente à “Marcha para o Oeste”.....	132
Foto 13 - ETG nos anos 1940.....	133
Foto 14 - Escola Técnica de Goiânia (ETG) na década de 1940 (vista do Pórtico), entrada lateral.....	134
Foto 15 - Final da Construção do Cine Teatro Goiânia – palco da inauguração oficial de Goiânia, década de 1940.....	134
Foto 16 - Traçado urbanístico de Goiânia, idealizado pelo arquiteto e urbanista Atílio Correa Lima, inspirado no modelo francês.....	135
Foto 17 - Coreto – Praça Cívica - Goiânia, 2010.....	136

Foto 18 - Presidente Getúlio Vargas, com o Interventor Pedro Ludovico, em visita ao canteiro de obras da ETG, agosto 1940.....	145
Foto 19 - O Dr. Pedro Ludovico Teixeira e sua esposa, D ^a Gercina Borges – inauguração da Exposição de Goiânia, 1942 – acervo IFG.....	145
Foto 20 - ETG no Batismo Cultural de Goiânia – parque de diversões montado no pátio interno da instituição, jun./jul. de 1942.....	146
Foto 21 - Escola Técnica de Goiânia em construção, início da década de 1940.....	147
Foto 22 - Escola Técnica de Goiânia (ETG) no início da década de 1940.....	147
Foto 23 - Alunos da segunda turma da ETG (1944) no pátio da instituição.....	154
Foto 24 - Alunas da segunda turma da ETG (1944) em frente à entrada da instituição.....	155
Foto 25 - Professores e alunos da oficina de mecânica de máquinas (1943 – primeira turma da ETG.....	157
Foto 26 - Alunos da primeira turma da ETG (curso de mecânica - 1943) - trabalhando na oficina.....	162
Foto 27 - Alunos trabalhando na oficina de mecânica da ETG - década de 1940.....	164
Foto 28 - Time de futebol no pátio da ETG, década de 1940.....	166
Foto 29 - Esporte - jogo de vôlei no pátio da ETG, década de 1940.....	167
Foto 30 - Alunos da Escola Técnica de Goiânia em desfile cívico, década de 1940....	168
Foto 31 - Desfile cívico, década de 1940 – alunas da ETG desfilando com as alunas do Colégio Santo Agostinho.....	168
Foto 32 - Alunos no interior do Teatro (auditório) da ETG, década de 1940.....	169
Foto 33 - Primeiro diretor da ETG – Prof. Antônio Manoel de Oliveira Lisbôa e sua esposa, D ^a Doralice.....	177
Foto 34 - Vista interna do pátio da ETG, década de 1940. Detalhe: espelho d’água...	178
Foto 35 - Vista interna do pátio da ETG, década de 1940. Detalhe: bloco da Administração.....	180

APÊNDICES

Apêndice 1 - Roteiro da entrevista para ex-alunos	206
Apêndice 2 - Termo de consentimento Livre e Esclarecido	209
Apêndice 3 - Ficha de identificação do entrevistado	212

ANEXOS

Anexo 01 - Decreto-lei nº. 7566, de 23 de setembro de 1909 – Criação das EAA, pelo presidente Nilo Peçanha	214
Anexo 02- Notícia: Inauguração da EAA. – Jornal Goyaz – órgão democrata, ano XXV, nº. 1097, 08/01/1910.	215
Anexo 03 - Recorte - Notícia sobre inscrição de candidatos para a EAA Jornal Nova Era, nº. 179, Goyaz, maio 1919.	216
Anexo 04 - Recorte – Notícia sobre matrículas de alunos da EAA de Goyaz Jornal Nova Era, dezembro 1926.	217
Anexo 05 - Recorte: Jornal da Cidade de Goyaz – Convite para a exposição anual dos alunos da EAA, dez. 1930	218
Anexo 06 - Recorte: Jornal da Cidade de Goyaz – cerimônia de entrega de diplomas aos alunos da EAA, jan. 1931.	219
Anexo 07 – Relatório da EAA. de Goiaz, p. 01(capa), 1923.	220
Anexo 08 - Relatório da EAA. de Goiaz, p. 03, 1923.....	221
Anexo 09 - Relatório da EAA. de Goiaz, p. 04, 1923.....	222
Anexo 10 - Relatório da EAA. de Goiaz, p. 05, 1923.....	223
Anexo 11 - Relatório da EAA. de Goiaz, p. 06, 1923.....	224
Anexo 12 - Relatório da EAA. de Goiaz, p. 07, 1923.....	225
Anexo 13-Documento: Relação dos Funcionários da EAA de Goyaz (cargos e vencimentos), maio 1925	226
Anexo 14 - Capa - Revista Comemorativa: “Batismo Cultural de Goiânia”, jun./jul. 1942 – acervo MUBAN-GO.....	227
Anexo 15 - Revista Comemorativa: “Batismo Cultural de Goiânia” – Decreto-lei nº. 4.092, fev. 1942	228
Anexo 16 - Revista Comemorativa: “Batismo Cultural de Goiânia” – VIII Congresso	

Brasileiro de Educação, jun. 1942.	229
Anexo 17 - Revista Comemorativa: “Batismo Cultural de Goiânia” – ofício ao Presidente Getúlio Vargas, jan. 1942.	230
Anexo 18 - Revista Comemorativa: “Batismo Cultural de Goiânia” – Programa “A Marcha para o Oeste”, jun./jul. 1942.	231
Anexo 19 - Telegrama: Interventor Pedro Ludovico (convite às autoridades) Batismo Cultural de Goiânia, 1942.	232
Anexo 20 - Primeiro Jornal ETG, ano I, nº. 01, p. 01, set.	233
Anexo 21 - Primeiro Jornal ETG, ano I, nº. 01, p. 02, set.....	234
Anexo 22 - Primeiro Jornal ETG, ano I, nº. 01, p. 03 set.....	235
Anexo23 - Primeiro Jornal ETG, ano I, nº. 01, p. 04, set. 1945.....	236
Anexo 24 - Jornal ETG, ano I, nº. 03, p. 01, nov./dez. 1945	237
Anexo 25 - Jo.rnal ETG, ano II, nº. 05, p. 01, maio 1946.....	238
Anexo 26 - Colação de Grau da Primeira Turma da ETG. Notícia – Jornal “O POPULAR” 15/12/1946, ano IX, nº. 788.	239
Anexo 27 - Diploma de Artífice em Alfaiataria – Aluna: Odete de Almeida – segunda turma da ETG, 1948.	240
Anexo 28 - Histórico Escolar – Aluna: Maria José Lisboa – Curso Técnico em Construção de Máquinas e Motores – ETG, 1947	241
Anexo 29 - Histórico Escolar – Aluno: Hélio Naves – Curso Técnico em Construção de Máquinas e Motores – ETG, 1965	242
Anexo 30 - Histórico Escolar – Aluno: Hélio Naves – Curso de Mecânica de Maquinas (Industrial Básico) – ETG, 1953	243
Anexo 31 - Histórico Escolar – Aluno: Hélio Naves – Ensino Industrial Básico (1943- 1946) e Técnico Industrial (1947-1949)	244
Anexo 32 - Certidão de Conclusão do Curso Técnico em Construção de Maquinas e Motores – ETG, 1961	245
Anexo 33 - Atestado de Saúde e Vacina – Aluno: Hélio Naves – Documento ETG, 1943	246

SUMÁRIO

RESUMO	08
ABSTRACT.....	09
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	10
LISTA DE FOTOS	12
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I - A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: uma trajetória marcada pela dualidade estrutural	33
1.1 Antecedentes históricos do ensino profissional no Brasil no Período Colonial.....	34
1.2 Iniciativas no Brasil Império: os primeiros passos referentes à educação profissional	37
1.3 O ensino profissional na Primeira República	44
1.4 As influências do pragmatismo escolanovista para a estruturação do ensino profissional	56
CAPÍTULO II - A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL NO PERÍODO VARGAS.....	65
2.1 A educação profissional pós-Revolução de 1930: o período do Governo Revolucionário ou Provisório (1930-1934)	66
2.2 A educação no Período do Governo Constitucional (1934-1937)	81
2.3 As Reformas do ensino dos anos 1940 e a educação no Estado Novo (1937-1945) ...	83
2.4 O fim da Era Vargas e o retorno à democracia: novos rumos para a educação?	96
CAPÍTULO III - A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES: da criação à transferência no contexto do Estado Novo e da mudança da capital do estado	99
3.1 Um pouco da história de Goiás: o contexto da criação da Escola de Aprendizes Artífices	100
3.2 A Escola de Aprendizes Artífices em Goiás: sua criação, estrutura e organização.....	104
3.3 A transferência da capital: o nascimento de uma metrópole	116

3.3.1 Os fatores que possibilitaram a concretização da antiga ideia da mudança da capital.....	117
3.3.2 Os marcos da transferência da capital: o lançamento da pedra fundamental, a transferência oficial da sede do governo e o batismo cultural	124
CAPÍTULO IV - A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA TÉCNICA DE GOIÂNIA NO CONTEXTO DA NOVA CAPITAL: memória em construção	138
4.1 Os sujeitos da pesquisa: o processo de contato e seleção dos egressos entrevistados..	140
4.2 A transferência da Escola de Aprendizes Artífices e a estruturação da Escola Técnica de Goiânia, rupturas e permanências: o que dizem os participantes da pesquisa.....	143
4.2.1 O processo de mudança da escola	144
4.2.2 Clientela atendida e finalidade da escola	152
4.2.3 Os professores - quem eram e sua formação	157
4.2.4 O currículo – cursos, disciplinas e atividades curriculares e extracurriculares	159
4.2.5 Rotinas, disciplina e cultura escolar	171
4.2.6 Gestão e organização administrativa e pedagógica	175
4.2.7 Organização espacial da ETG	178
4.2.8 Materiais didáticos, equipamentos e metodologias de ensino	181
4.2.9 Inserção do egresso no mercado de trabalho e no ensino superior	184
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	188
REFERÊNCIAS	193

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, apresento os resultados de uma pesquisa realizada com o objetivo de contribuir na construção da história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), por meio da análise das principais mudanças na organização e na estrutura da instituição, ocorridas no processo de transferência da Escola de Aprendizes Artífices (EAA) da cidade de Goiás para Goiânia e sua transformação na Escola Técnica de Goiânia (ETG).

Para justificar a escolha deste tema, considero importante relatar um pouco de minha trajetória profissional e acadêmica, visto que, na concepção materialista dialética adotada nesta pesquisa, a consciência é compreendida como resultado das condições concretas de vida. Minha formação inicial é técnica. Sou bacharel em Arquitetura e Urbanismo, profissão na qual trabalho desde 1985.

No período de 1999 a 2001, atuei, por duas vezes, como professor convidado na disciplina de Desenho (geométrico – descritivo – projetivo), no Departamento de Engenharia da Universidade Católica de Goiás¹. Essa foi uma experiência importante e enriquecedora na minha vida profissional. Atuar na docência superior me possibilitou desenvolver novas relações e construir outros conhecimentos. Voltei a participar da academia, frequentei diversas reuniões, cursos, seminários, simpósios, eventos científicos e culturais, tanto no âmbito da arquitetura e engenharia como no educacional.

As atividades, por mim realizadas, na área da construção civil, em Goiânia e em outras cidades, como Caldas Novas e Brasília, me afastaram da docência, mas não da vida acadêmica, pois todas essas experiências produziram em mim o desejo de ampliar meus conhecimentos e perspectivas profissionais no âmbito da educação. Em virtude disso, resolvi ingressar no curso de Licenciatura em História, a fim de adquirir os fundamentos necessários para ser verdadeiramente um professor de formação e carreira. Escolhi esse curso pela possibilidade de integração entre as áreas de História, Arquitetura e Educação.

No decorrer do meu segundo curso de graduação, pude participar de atividades de estágio, monitoria e iniciação científica, que, principalmente nos últimos semestres, se voltaram para a área do ensino profissional. Realizei estágio curricular durante dois semestres no IFG. Na monografia, que apresentei como trabalho de final de curso, analisei a importância do ensino de História no Curso Técnico de Edificações. Em decorrência disso, apresentei vários trabalhos em eventos científicos relacionados à área. Tudo isso me motivou a buscar a

¹ Hoje, Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás.

continuidade e a consolidação de meus estudos no Mestrado em Educação desenvolvendo uma pesquisa na área de história da educação profissional.

Contribuíram para a escolha do tema desta pesquisa as conversas que tive no IFG, durante o período da realização do Estágio Supervisionado, com um professor aposentado desse instituto que muito admiro - o professor Mauro de Almeida², que me incentivou a realizar essa pesquisa sobre a história da instituição que ele ajudou a construir e da qual participou durante toda a sua vida. Por tudo que representou na minha trajetória como professor e pesquisador, pretendo homenageá-lo com esta dissertação e, na sua pessoa, a todos os trabalhadores anônimos que construíram a história da educação profissional, em Goiás e no Brasil.

No Brasil contemporâneo, a pesquisa sobre o ensino profissional tem adquirido relevância no âmbito educacional. As profundas mudanças pelas quais vem passando o mundo, desde a segunda metade do século XX, produziram significativas transformações na prática social e no trabalho, que vem sofrendo um processo de precarização acelerada. A educação não pode ser compreendida fora do contexto dessas alterações que permeiam a realidade social e econômica. Observa-se, em todo o planeta, uma grande inquietação nos meios ligados ao setor educacional, promovendo reformas que buscam sua adequação às novas exigências.

O ensino médio tem sido um dos grandes desafios a serem enfrentados, no Brasil, devido à necessidade de conciliar a preparação para o trabalho e o prosseguimento nos estudos. Diante da tarefa dessa última etapa da educação básica de contribuir efetivamente para o desenvolvimento dos indivíduos, como seres humanos e como cidadãos, uma das questões que se apresentam é a relação entre a educação geral e a formação profissional.

O tema é instigante, principalmente devido à crescente mudança no modo de ser e atuar do trabalhador, em função do processo de globalização, que marca a etapa de

² O professor Mauro de Almeida foi aluno da primeira turma da Escola Técnica de Goiânia (ETG). Ingressou na instituição por meio da seleção de 1943, fez o curso de mecânica do antigo ensino industrial básico e, em seguida, o Curso Técnico, na mesma área. Ao concluir sua formação técnica, ele tornou-se professor da instituição. Para tanto, passou por vários cursos preparatórios para docência. Apesar de, posteriormente, ter se diplomado em Economia, continuou a exercer o magistério, até os dias de sua aposentadoria, na mesma instituição que o acolheu como aluno, em sua infância. Ele representava a memória viva da instituição e nossas conversas me serviram de estímulo para a realização de uma pesquisa que contribuísse no registro dessa história. Após ingressar no curso de Mestrado e iniciar a pesquisa empírica, uma de minhas primeiras iniciativas foi agendar uma conversa com o referido professor, que se dispôs a contribuir integralmente com a investigação. Entretanto, devido a sua avançada idade (85 anos) e por apresentar sérios problemas de saúde, foi necessário adiarmos o encontro e deixar para outro momento a realização da entrevista, que seria gravada e transcrita para compor o corpo empírico desta pesquisa. Tal entrevista, infelizmente, nunca aconteceu, pois o estado de saúde do professor Mauro se agravou, em consequência da diabetes, e ele veio a falecer, em dezembro de 2013.

desenvolvimento do capitalismo em que o mundo se encontra atualmente. Nessa conjuntura, o trabalho humano vem sendo analisado por teóricos das mais diversas áreas do conhecimento - inclusive por historiadores e pesquisadores da educação, que o consideram como elemento-chave para compreender as mudanças na área educacional, levando em conta a natureza multidisciplinar desta problemática -, preocupados em esclarecer as relações entre o tipo de escolaridade necessária ao jovem e ao adulto cidadão de nosso tempo e o mundo da produção (CIAVATTA, 2007; FRIGOTTO, 2008).

Estes teóricos ressaltam que, na sociedade contemporânea, plena de grandes transformações e marcadamente tecnológica, uma meta ainda a ser atingida consiste na inclusão dos jovens, adultos e trabalhadores, que buscam uma formação profissional e tecnológica gratuita e de qualidade, que lhes possibilite novos horizontes para suas vidas. No Brasil, apenas uma pequena parcela da população tem acesso ao ensino, para além da escolaridade obrigatória. Diante disso, são necessárias a ampliação e a consolidação de políticas públicas que favoreçam o ingresso e a permanência da classe trabalhadora no ensino médio e superior, como forma de exercício de sua cidadania (VIROTE, 2009).

A consolidação de uma educação pública de qualidade, que possibilite ao cidadão uma formação que contemple trabalho, ciência, tecnologia e cultura, capacitando-o a se exercitar técnica e intelectualmente e a participar ativamente da construção histórica de uma sociedade mais justa e mais humana, permanece como meta a ser atingida. Para realizar tal formação, a escola precisa assumir a tarefa política de formar cidadãos que sejam capazes de entender o valor do seu conhecimento e do seu trabalho como instrumentos de enfrentamento da lógica da sociedade capitalista em que vivem. Nesse sentido, é fundamental analisar que papel o ensino profissional assumiu historicamente na formação do trabalhador e na construção dessa modalidade de educação no Brasil.

O sentido do termo “Educação Profissional” adotado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) é explicitado no seu Artigo 39: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996).

A concepção exposta na Lei demonstra a relevância técnico-política da constituição de uma Educação Profissional de qualidade social. Segundo Oliveira (2010), isso implica num processo educativo mediador das relações entre trabalho e educação, numa perspectiva comprometida com a formação do cidadão crítico, competente e solidário no exercício profissional, no contexto da construção de um projeto de desenvolvimento nacional

sustentável, direcionado para a superação das condições de desigualdade, injustiça e dominação econômica.

O projeto da classe burguesa brasileira, entretanto, não considera a necessidade de universalização da escola para os trabalhadores e reproduz, por diferentes mecanismos, o dualismo no ensino por meio de uma educação profissional e tecnológica restrita, para formar o “cidadão produtivo” submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado. Trata-se de um processo que reafirma, ao longo de nossa história, a “modernização do arcaico” e a manutenção das estruturas de profunda desigualdade econômica, social, cultural e educacional (FRIGOTTO, 2008).

A educação técnico-profissional, nesse contexto, encontra-se permeada por concepções conflitantes e antagônicas e, portanto, de disputa política. Por trás de cada conceito de conteúdo ou de organização, camufla-se um amplo embate histórico de caráter político-ideológico que evidencia as relações de poder que se reiteram na história do país. Com o objetivo de apreender as contradições inerentes a esse processo, nos dois primeiros capítulos desta dissertação, realiza-se uma análise da trajetória da estruturação da educação profissional no Brasil.

Esta análise da constituição da educação profissional no Brasil é fundamental para entender como esse processo se desenvolveu em Goiás e em Goiânia e para desvelar a trajetória histórica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, na sua fase inicial como Escola de Aprendizes Artífices (EAA), na cidade de Goiás, e as mudanças que ocorreram na sua transferência para a nova capital, com sua transformação em Escola Técnica de Goiânia (ETG).

A escolha desta instituição como campo para a investigação acerca da educação profissional deve-se a sua importância no contexto da história da educação e da formação social e econômica do estado de Goiás. No ano de 2009, o IFG completou um século de existência. A instituição, que surgiu na cidade de Goiás como Escola de Aprendizes Artífices, passou por várias transformações. Nesse processo, essa escola constitui-se como um elemento fundamental na educação goiana e marcou a memória de várias gerações.

A Escola de Aprendizes Artífices (EAA) funcionou na Cidade de Goiás até 1941. Em função da mudança da capital do estado para Goiânia, em 1942, a Escola foi transferida e instalada no centro da nova metrópole. Nesse importante momento de sua história, a instituição não mudou apenas de sede, mas ganhou novo nome: Escola Técnica de Goiânia – ETG. A mudança na legislação educacional empreendida à época exigiu, também, uma reestruturação administrativa e pedagógica das escolas profissionalizantes, fazendo com que a

ETG se organizasse em moldes diferentes da EAA, como será explicitado no quarto capítulo desta dissertação.

Além disso, a ETG assumiu funções condizentes com o momento político e econômico da sociedade brasileira, e com o papel da Região Centro-Oeste, no processo de passagem de um modelo agrário-exportador para o modelo de substituição das importações, por meio da industrialização do país, vivenciado entre as décadas de 1930 e 1960.

O Brasil necessitava de expandir a área produtora de matérias-primas para a indústria em ascensão e ampliar seu mercado interno consumidor. Diante disso, o Governo Vargas empreendeu a “Marcha para o Oeste”, a fim de integrar novas fronteiras agrícolas. Nesse período, conforme Carvalho (2012), surge o discurso da vocação agrícola da Região Centro-Oeste. A mudança da capital do Estado de Goiás para Goiânia foi um importante marco nesse processo, como será analisado no terceiro capítulo deste trabalho.

A efervescência desse momento político e econômico marcou a trajetória da instituição. Diante disso, foi formulada a questão, assumida como o problema desta pesquisa: quais as principais mudanças e permanências na organização e na estrutura da instituição ocorridas durante o processo de transferência da Escola de Aprendizes Artífices da cidade de Goiás para Goiânia?

Movido por essa indagação, nesta pesquisa, pretendi analisar as transformações vivenciadas pela instituição, no processo de sua transferência para a nova capital, a fim de elucidar fatos e relações importantes deste momento histórico. Estudar este período da história do IFG foi fundamental para compreender os rumos que a instituição tomou ao longo de sua trajetória no contexto da educação goianiense. Para tanto, foram propostos alguns objetivos específicos:

- Analisar o processo de constituição da educação profissional no Brasil.
- Investigar como as mudanças de ordem econômica e política determinaram a organização da educação profissional no Período Vargas, enfatizando aquelas provenientes da Reforma Capanema.
- Entender o processo de criação e organização da EAA, na cidade de Goiás, e seu papel na vida social e política da antiga capital do estado.
- Compreender a história da transferência da Escola de Aprendizes Artífices da cidade de Goiás para Goiânia e a estruturação da Escola Técnica de Goiânia, a partir de documentos primários.

- Discutir a organização da Escola Técnica de Goiânia no contexto da estruturação e regulamentação do ensino técnico no Brasil, por meio da Reforma Capanema.
- Reconstruir a memória desse momento histórico, por meio de relatos de testemunhas desse processo.

A abordagem epistemológica escolhida para orientar esta investigação foi o Materialismo Histórico Dialético. Criado, na metade do século XIX, por Karl Marx (1818-1883), pensador alemão, revolucionou o meio científico de sua época. Essa teoria pode ser definida como um sistema racionalista de interpretação da realidade humana, a partir de uma perspectiva histórica. Marx lançou as bases para explicar a vida social a partir do modo como os homens produzem e reproduzem a sua existência por meio do trabalho e de seu papel enquanto agentes transformadores da sociedade (OLIVEIRA e QUINTANEIRO, 2007, p. 21).

O paradigma marxista afirma, como essência, o caráter científico do conhecimento histórico. Essa abordagem teórica baseia-se na análise das estruturas econômicas e da dinâmica das sociedades humanas, com o objetivo de orientar a práxis social. Tais estudos permitem a compreensão de fatores construídos no passado pela práxis concreta do homem, cujo conhecimento é fundamental para intervir na realidade. Existe, assim, uma vinculação epistemológica dialética entre presente e passado, entre teoria e prática, entre ação e reflexão. No estudo das sociedades humanas, o marxismo utiliza como conceitos fundamentais trabalho, modo de produção, formação econômico-social e classes sociais. As mudanças sociais não ocorrem pela atuação isolada de indivíduos, mas pelas lutas sociais. As liberdades e opções das pessoas são determinadas pelas forças produtivas, existindo uma delimitação estrutural herdada da história anterior (MARX e ENGELS, 2005; FRIGOTTO, 1997).

Na visão do materialismo histórico, o ponto de partida e o objeto de estudo da História se revelam por meio do conhecimento da realidade humana e das relações que o homem mantém com a natureza e com os outros homens, para produzirem a sua subsistência. Essa concepção do conhecimento histórico é fundamentalmente dialética, isto é, um processo dinâmico no qual cada realidade social traz dentro de si antagonismos que geram sua transformação. Nessa perspectiva, a realidade histórica não é estática, ela se modifica, se transforma constantemente por meio das contradições e conflitos gerados pela ação de seu protagonista, o homem, no mundo, em seu ambiente físico, biológico e sociocultural. Essa transformação é a essência do processo histórico e decorre da ação do próprio homem, sujeito e agente da História.

Diante disso, é importante destacar a relevância da pesquisa histórica em educação, visto que todo processo educativo se configura como uma manifestação consciente de uma

determinada sociedade e, como tal, deve buscar na sua constituição histórica a materialidade da produção e organização do trabalho na sociedade a qual serve. O conhecimento histórico-educacional tem como objetivo a reconstrução das relações reais – por meio de um instrumental teórico e formulações conceituais (categorias) apropriadas – que caracterizam a educação como fenômeno concreto (SAVIANI, 2007).

Para tornar mais explícitos os impasses das questões educacionais, é imprescindível uma reflexão crítica e ampla sobre o processo de formação e desenvolvimento da educação, em uma realidade que se configura no âmbito global. Em virtude da complexidade das relações e determinações conflituosas e contraditórias que estão presentes na realidade educacional, a pesquisa histórico-educacional deve fornecer o conhecimento científico necessário capaz de identificá-la, analisá-la, interpretá-la, compreendê-la e explicá-la, enquanto fenômeno social complexo, articulado às condições reais da formação social à qual pertence. Para empreender esta tarefa, consideramos fundamentais as contribuições do Método Materialista Histórico Dialético.

Marx e Engels afirmam que a “primeira premissa de toda a existência humana, e, portanto, de toda a História [...] é que os homens têm de estar em condições de viver para poderem fazer História”. Para tanto, é indispensável buscar condições necessárias para sua sobrevivência imediata, precisa, sobretudo comer, beber, vestir-se, ter uma habitação etc:

O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios para a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e a verdade é que este é um fato histórico, uma condição fundamental de toda a História, que ainda hoje, tal como há milhares de anos, tem de ser realizado dia a dia, hora a hora, para, ao menos, manter os homens vivos (MARX e ENGELS, 2005, p. 35).

A ideia básica da constituição do homem como ser histórico e social encontra-se no processo de sua relação com a natureza. Ao agir sobre o mundo, o homem transforma-o, cria as condições necessárias para satisfazer suas necessidades materiais, transforma-se a si mesmo e recria novas necessidades que serão supridas no dia a dia e no decorrer de sua existência. A essência humana, portanto, não está dada e acabada; é construída historicamente dentro de uma dimensão espaço-temporal. Nessa ideia, reside a dimensão histórica do materialismo dialético, que:

[...] “nega a concepção de uma natureza pronta, imutável, resultado de algo exterior e independente ao próprio homem. Supõe a necessidade de um homem ativo na construção de si mesmo, da natureza ou de sua história, de um homem envolvido num processo contínuo e infinito de construção de si mesmo (ANDERY; SÉRIO, 2004, p. 408).

Em consequência disso, compreende-se a concepção de natureza humana como uma construção histórica e que o mundo, as ideias, as instituições, a sociedade e a própria natureza, ou seja, todo o conjunto das realizações do homem se desenvolve e se aprimora a partir de um processo historicamente criado pela ação humana. De acordo com Ciavatta (2009, p. 60), “o objeto da história não são, portanto, os fatos singulares, únicos, irrepetíveis, isolados, mas uma totalidade concreta de múltiplas determinações, isto é, os fatos singulares subsumidos aos conceitos mais gerais, abstratos, o campo do universal”.

Segundo Konder (1981), “Marx não reconhece a existência de nenhum aspecto da realidade humana, situado acima da história ou fora dela; mas admite que determinados aspectos da realidade humana perdurem na história”. Nesta abordagem teórica, a investigação de qualquer fenômeno supõe a sua compreensão, interpretação e análise, a partir da realidade na qual está inserido, pois os elementos que o constituem só podem ser analisados e desvelados dentro de uma totalidade. Do mesmo modo, a compreensão dessa totalidade não pode prescindir da análise de suas partes e de como essas partes se relacionam entre si nessa totalidade.

De acordo com Andery e Sérgio (2004), nesta perspectiva teórica, o conhecimento não existe, *a priori*, mas é construído a partir de uma ação consciente e intencional sobre uma realidade concreta. Com relação a este entendimento, Ciavatta (2009), acrescenta:

Ao agir e ao reconhecer, o homem se aperfeiçoa por esse mesmo ato. Mas não se trata de um processo isolado, individual, e sim parte de uma totalidade de relações econômicas, políticas, culturais etc., fundamentalmente sociais, construída no ato do homem de produzir e reproduzir a vida e de se relacionar nessa produção. É o que Marx chama de concreto real (CIAVATTA, 2009, p. 59).

O homem é o sujeito que constrói o conhecimento a partir da sua percepção e análise do concreto – as coisas e fenômenos que se encontram no mundo real. Desse modo, ele reconstrói, em seu pensamento, as coisas e os fenômenos, em suas particularidades e determinações de um modo abstrato. O resultado desse processo de abstração é reinserido, pelo homem, em sua realidade e em sua totalidade, reproduzindo-o como concreto. De acordo com Kosik (1976), este concreto, no entanto, é um resultado do processo de conhecimento humano, portanto, concreto pensado.

Ao formular sua teoria, ou seja, seu sistema explicativo da história e da sociedade, Marx consegue reunir e articular dois conjuntos de conhecimentos: o materialismo dialético, definido como método, e o materialismo histórico, que se configura como a metodologia. Nesse sentido, o materialismo histórico dialético é compreendido como a teoria que busca desvelar os aspectos essenciais da produção humana, como os homens produzem e

reproduzem as suas condições de sobrevivência e estabelecem suas relações sociais a partir de sua trajetória histórica.

O homem é compreendido como ser genérico que intervém na natureza por meio de uma ação transformadora, consciente e prática. Nesse processo, o homem constrói seu mundo objetivo e sua história, que não é construída de maneira autônoma e solitária. O homem é, assim, percebido como ser genérico, que age sobre o mundo material e atua sobre os outros homens e sobre si mesmo.

Nas palavras do historiador Eric Hobsbawm (1985, p. 16), “a base objetiva do humanismo de Marx e, simultaneamente, de sua teoria da evolução social e econômica é a análise do homem como um animal social”. Para esse autor, o homem, como ser genérico, cria e reproduz a sua existência na prática diária, ao respirar, ao se alimentar, ao buscar abrigo, ao se reproduzir etc. Em outras palavras, ele desenvolve todas essas atividades, intervindo e transformando a natureza de maneira intencional e consciente, com objetivos específicos, ou seja, aqueles que garantam a sua sobrevivência imediata, mas, também, aqueles que lhe dão satisfação e lhe proporcionam uma condição melhor de vida. Essa ação racional desempenhada pelo homem denomina-se trabalho e é o que o diferencia dos outros animais (ANDERY; SÉRIO, 2004).

De acordo com Costa (1996), o trabalho humano é uma ação que objetiva a transformação da natureza e a produção de bens materiais, imprescindíveis à vida dos homens e a sua reprodução como espécie. Essa ação intencional e prática se configura como forma originária do ser social e do processo de humanização. Através da práxis – ação prática-reflexiva – o homem, em sua relação com a natureza, afirma-se como ser genérico, produtivo e social.

Nesse sentido, pode-se dizer que “os resultados da atividade e da experiência humana” ao longo de sua trajetória histórica se configuram como “processo de produção e reprodução da vida dos homens” em sociedade por meio do trabalho. Para a teoria marxista, “trabalho” é categoria essencial para a análise e compreensão dos diversos aspectos da vida econômica, social, política e intelectual (OLIVEIRA e QUINTANEIRO, 2007, p. 33).

A partir dessa perspectiva, fundamenta-se a ideia de que o indivíduo não é apenas a síntese das relações existentes, mas, também e principalmente, da história dessas relações, ou seja, o resultado de toda uma construção histórica, de todo o seu passado. A “natureza humana” se afirma no “conjunto das relações sociais”, configurando-se como expressão mais abrangente do devir humano, no qual o homem – como principal agente desse processo –

modifica-se continuamente com as transformações das relações sociais no âmbito coletivo, isto é, na sua interação com outros indivíduos (GRAMSCI, 1987).

Essa formulação subsidia a compreensão da gênese e desenvolvimento da história que parte da concepção de que tanto o mundo material quanto o imaterial estão sempre em transformação, num processo dialético e dinâmico, onde nada, nenhuma relação, fenômeno ou ideia permanece imutável ou estático. Constituem-se produtos históricos e transitórios, transformados pela ação dinâmica e dialética do homem com os outros homens.

Os homens, ao estabelecer as relações sociais de acordo com o desenvolvimento de sua produção material, criam também, os princípios, as ideias e as categorias, em conformidade com suas relações sociais. Portanto, essas ideias, essas categorias, são tão pouco eternas como as relações às quais servem de expressão. São produtos históricos e transitórios (MARX, 1965, p. 105).

A partir da concepção materialista, o homem se constitui como produtor de bens materiais, de relações sociais, de conhecimento, e, portanto, como produtor de todos os aspectos que compõem a vida humana. Desse modo, o homem, ao produzir sua sobrevivência, produz também a si mesmo, sua consciência, as representações de mundo, as ideias, as leis, o pensamento, enfim a cultura³ material e imaterial.

De acordo com Oliveira e Quintaneiro (2007), para a teoria marxista, uma sociedade qualquer é criada a partir de sua base material, também denominada “estrutura”, que é formada pelo conjunto das forças produtivas e das relações sociais de produção⁴. Nesse sentido, a “estrutura” se configura como fundamento sobre o qual se constituem as instituições políticas e sociais. Em outras palavras: o homem, ao produzir suas condições materiais de sua existência, produz também outras espécies de produtos imateriais, como “as ideologias políticas, concepções religiosas, códigos morais e estéticos, sistemas legais, de ensino, de comunicação, conhecimento filosófico e científico, [...] modos de pensar e concepções de vida diversa” (OLIVEIRA e QUINTANEIRO, 2007, p. 37).

Os produtos imateriais decorrentes das bases materiais e das relações sociais correspondentes constituem a “superestrutura”. Assim, na abordagem marxista, a explicação das organizações jurídicas, religiosas, políticas, culturais, bem como da consciência humana, deve ser buscada na base material da sociedade, ou seja, no modo em que os homens se

³ Segundo Chauí (2000, p. 376), “Cultura é a maneira pela qual os humanos se humanizam”. Por meio de sua ação consciente e de práticas intencionais, o homem transforma a natureza e cria os mecanismos e as condições adequadas à sua “existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística”.

⁴ O conceito de forças produtivas refere-se aos instrumentos e as habilidades que propiciam o controle e o desenvolvimento das condições naturais para a produção. Já o conceito de relações sociais de produção expressa o modo como os homens se organizam entre si para produzir, estabelecem o tipo de divisão social do trabalho numa determinada sociedade (OLIVEIRA e QUINTANEIRO, 2007).

organizam coletivamente para produzir e reproduzir sua existência. Nesse sentido, pode-se afirmar que a luta pela sobrevivência material é também uma luta por outros interesses, que irá se desdobrar em todos os campos sociais, entre os quais o educativo.

A educação é vista como uma prática nas formações sociais e resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas: faz parte da superestrutura e, junto com outras instâncias culturais, atua na reprodução da ideologia dominante [...] a educação também é espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais. (GAMBOA, 1997, p. 103-104)

Com base na teoria materialista, compreende-se ainda que, assim como o trabalho, a educação se configura como processo inerente à vida dos seres humanos e, como tal, passível de estudo e de reflexões no que diz respeito aos conflitos e contradições que se materializam no interior do fenômeno educativo ao longo de sua trajetória histórica.

A principal contribuição do método materialista para a pesquisa em educação é auxiliar na tarefa de compreender o fenômeno educativo na sua essência, como processo de transformação e humanização dos indivíduos em suas múltiplas dimensões – sociais, políticas, econômicas, culturais etc. Na abordagem marxista, a educação não deve ser pensada de forma desvinculada da realidade material do homem, mas percebida a partir das relações materiais nas quais se constitui o processo educativo. Desse modo, o materialismo histórico, como base de análise e reflexão do processo educacional, considera os problemas revelados no interior do fenômeno educativo, não como abstrações ou como categorias desprovidas de materialidade e objetividade, mas como problemas reais e históricos de uma determinada época e de um determinado contexto social.

Nessa concepção teórica, a educação não está apenas vinculada de forma direta ao desenvolvimento material de uma determinada sociedade e a interesses de classe: deve também desempenhar um papel político e subsidiar a transformação social, como práxis libertadora capaz de mudar a consciência dos indivíduos e construir uma nova condição de liberdade e justiça na sociedade.

Para produzir conhecimento acerca da história da educação, o primeiro procedimento do pesquisador é situar no tempo e no espaço o seu objeto de estudo. O trabalho de investigação deve ser executado por meio da busca de indícios, provas e evidências, que possam esclarecer as condicionantes, os motivos e as razões que desencadearam os fatos históricos. Só se pode conhecer o passado, por meio daquilo que ficou registrado e documentado para as gerações futuras. É essencial que o trabalho do pesquisador se fundamente em fontes nas quais os fatos possam ser comprovados de maneira concreta. A

diversidade de documentos históricos é muito grande. Tudo quanto se diz ou se escreve, tudo quanto se produz ou se fabrica pode ser um documento histórico.

É importante salientar que as fontes documentais não são um espelho fiel da realidade, mas a representação de parte de elementos ou momentos particulares do objeto de estudo. Com essa compreensão, procurei trabalhar as diversas fontes desta pesquisa, empregando diferentes procedimentos e instrumentos de coleta de informações, que foram analisadas de forma crítica e rigorosa.

Assim, para apreender os fatos históricos que se pretendia analisar, foi realizada, inicialmente, uma revisão da literatura que trata da história da educação, no Brasil e em Goiás, com foco no ensino profissional. Além de livros de autores clássicos da área como Romanelli (2012), Frigotto (2007), Ciavatta (2007), Cunha (2005a e 2005b), Manfredi (2002), Fonseca (1986), Ribeiro (1981), dentre outros, empreendeu-se um levantamento de artigos, teses e dissertações, a fim de verificar o que havia sido produzido anteriormente sobre o tema da pesquisa.

Ao mesmo tempo, foi realizada uma pesquisa a partir de documentos primários relativos à transferência da capital e da Escola de Aprendizes Artífices. O primeiro passo para realizar essa pesquisa foi buscar documentos e registros da história da instituição nos arquivos do IFG e em museus localizados nas cidades de Goiás e de Goiânia.

Além desses documentos primários, foram analisados vários instrumentos legais que regulamentaram a educação profissional, na sua trajetória histórica, no Brasil e em Goiás. Depois da análise documental, foram realizadas entrevistas com quatro ex-alunos, que vivenciaram os primeiros momentos da Escola Técnica de Goiânia (ETG) e contribuíram para a construção de sua história.⁵

Inicialmente, procurei a Coordenação de Registros Acadêmicos e Escolares (CORAE/IFG), a Biblioteca Jorge Félix de Souza, no Campus Goiânia, e o Observatório do Mundo do Trabalho⁶. Na CORAE, a coordenadora e os demais funcionários foram muito solícitos e procuraram colaborar da melhor maneira possível para a realização deste trabalho.

⁵ No quarto capítulo, serão explicitados os critérios de seleção desses sujeitos.

⁶ “Observatório do Mundo do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica – A SETEC/MEC está criando um sistema de informação como estratégia de expansão, modernização e melhoria contínua da Educação Profissional e Tecnológica. A perspectiva é subsidiar os processos de planejamento estratégico e operacional, bem como as rotinas administrativas, acadêmicas e de gestão estabelecendo os indicadores necessários ao diagnóstico, monitoramento e avaliação. Neste contexto está sendo desenvolvido o Sistema de Informações da Educação Profissional, o SIEP, que envolve vários subsistemas (Biblioteca Virtual, Tecnologia de Inclusão de portadores de necessidades especiais e o Observatório do Mundo do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica). O Observatório do Mundo do Trabalho é composto pelo Observatório Nacional e por cinco Observatórios Regionais, sendo um para cada região do país. O Observatório da Região Centro-Oeste está organizado no IFG/CEFETGO” (IFG, 2009, p. 4).

Apesar disso, não encontramos nenhum documento que registrasse projetos pedagógicos, regimentos, currículos, regulamentos, normas, que se referissem aos primeiros anos da Escola Técnica de Goiânia e, muito menos, à Escola de Aprendizes Artífices.

Essa ausência me motivou a buscar documentos primários em outros locais, como museus. Os documentos referentes às primeiras fases do IFG foram encontrados nos arquivos da Fundação Cultural Frei Simão Dorvi e do Museu das Bandeiras (MUBAN), na cidade de Goiás. Em Goiânia, no Museu Pedro Ludovico Teixeira, tive acesso a um livro de memórias escrito pelo fundador da nova capital e, no Museu da Imagem e Som (MIS), pude coletar várias fotos acerca dos acontecimentos investigados nesta pesquisa. Outras fotos e informações foram obtidas com a ajuda de egressos da instituição.

Na CORAE, foi possível consultar os registros escolares dos alunos que frequentaram a instituição nos primeiros anos de seu funcionamento em Goiânia. Esses documentos forneceram informações valiosas para apreender o currículo e a organização do ensino da época, os cursos oferecidos e as disciplinas que os compunham. Selecioná-las e analisá-las foi um trabalho árduo e moroso, mas muito compensador, pois, além de dados primários, esses registros possibilitaram o reconhecimento dos sujeitos que poderiam contribuir com a investigação por meio de entrevistas.

Na biblioteca do IFG, pouco foi encontrado além de quatro dissertações de professores e funcionários técnico-administrativos sobre a história da instituição. O estudo desses trabalhos evidenciou que o período analisado nesta pesquisa não havia sido abordado ou era apenas mencionado de forma superficial. Apesar disso, elas forneceram alguns subsídios para a construção desta dissertação e são citadas em alguns momentos.

Ainda, no acervo da biblioteca, foi encontrado um documento denominado “Histórico da Escola Técnica Federal de Goiás”, elaborado em 1976. Esse documento, composto por oito laudas datilografadas, apresentava um breve histórico da instituição, desde sua criação, na cidade de Goiás, e traz os nomes de todos os seus diretores até meados da década de 1970. Apresentava, ainda, a estrutura, os cursos e os serviços oferecidos pela Escola Técnica Federal de Goiás – nome da instituição no período de 1965 a 1997 (HISTÓRICO, 1976).

No Observatório do Mundo do Trabalho, seu coordenador, o professor Walmir Barbosa, procurou colaborar com a pesquisa, entretanto, à época, o referido Observatório não possuía em seu acervo documentos que tratassem do período delimitado. O coordenador ficou sensibilizado com essa ausência de documentos e informações sobre a história da Escola. Em decorrência disso, ele iniciou, a partir de agosto de 2013, um trabalho de construção da

memória dos anos iniciais da instituição, em Goiânia, por meio do projeto de pesquisa intitulado “Trajetória de vida, trajetória institucional”, com o objetivo de construir um acervo de entrevistas/depoimentos de servidores docentes, servidores técnico-administrativos (ativos e aposentados), de alunos e de egressos do IFG, na tentativa de recuperar trajetórias de vida profissional e reconstruir a trajetória histórica dessa instituição. Para tanto, tem realizado entrevistas com vários ex-alunos, gravadas em áudio e/ou vídeo. O professor Walmir Barbosa disponibilizou parte desse material, que ainda não havia sido transcrito, para contribuir na realização desta investigação.

A exposição dos resultados desta pesquisa foi organizada em quatro capítulos. No primeiro, “A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: uma trajetória marcada pela dualidade estrutural”, foram analisadas as relações de poder que atuaram na organização dessa modalidade de ensino em nosso país, na busca de compreender as rupturas, permanências e contradições no âmbito das políticas públicas para a formação profissional e na construção da dualidade entre a educação profissional e o ensino médio propedêutico, que perpassa a história da educação brasileira.

No segundo capítulo, “A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL NO PERÍODO VARGAS”, foram discutidas as mudanças de ordem econômica e política que determinaram a organização da educação profissional no Brasil, no Período Vargas, enfatizando aquelas provenientes da Reforma Capanema.

No terceiro capítulo, “A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES: da criação à transferência no contexto do Estado Novo e da mudança da capital do Estado”, foi discutido o processo de criação e organização da EAA, na cidade de Goiás. Em seguida, analisou-se a mudança da capital do estado de Goiás para Goiânia, as condições objetivas e as ideias que a impulsionaram. Apresentaram-se, ainda, alguns marcos históricos dessa mudança, enfatizando o “batismo cultural” que foi sediado pela Escola Técnica de Goiânia.

No quarto capítulo, “A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA TÉCNICA DE GOIÂNIA NO CONTEXTO DA NOVA CAPITAL: memória em construção”, foi analisado o processo de transferência da Escola de Aprendizes Artífices da cidade de Goiás para a nova capital. Nesse capítulo, foram analisadas, além dos documentos primários, as entrevistas realizadas com ex-alunos da Escola Técnica de Goiânia (nome da instituição de 1942 a 1959), para compreender como ela se estruturou nestes seus primeiros anos de funcionamento na nova capital. Com isso, pretendeu-se evidenciar as mudanças e rupturas no que se refere à organização e missão desta instituição em relação à sua antiga estrutura, nos tempos de Escola de Aprendizes Artífices, sediada na cidade de Goiás.

Finalmente, foram tecidas algumas considerações e questionamentos que pretendem contribuir para construir novos sentidos na compreensão deste momento histórico da trajetória do IFG.

CAPÍTULO I

A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: uma trajetória marcada pela dualidade estrutural

A década de 1930 caracterizou-se por acirradas disputas políticas e por uma crescente preocupação com a educação, que passou a ser valorizada nos diferentes projetos de construção da nação brasileira. Nesse contexto, os diversos segmentos políticos defendiam sua relevância para o progresso do país e a sua inserção no rol das nações civilizadas, enfatizando o papel da educação primária e da formação profissional.

Os debates e as ações educacionais, neste período, sofreram grande influência dos ideais reformistas das décadas de 1910 e 1920, que acreditavam na educação como redentora de todas as mazelas sociais, econômicas e políticas. Portanto, para compreender a trajetória e a estruturação da educação profissional, nas décadas de 1930 a 1950, torna-se necessário retomar os aspectos históricos mais expressivos que antecederam o período mencionado.

Marx e Engels (2005, p. 26) afirmam que “[...] a moral, a religião, a metafísica e todo o tipo de ideologia, e as formas de consciência que lhes correspondem, perdem de imediato toda a aparência de autonomia. Não tem história, não tem desenvolvimento, são os homens que desenvolvendo a sua produção material e as suas relações materiais mudam a sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos de seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência.” Assim, a forma dos homens agirem na sociedade é determinada pelas condições concretas em que se organizam a produção e a reprodução da existência material. Nessa perspectiva teórica, a história é o resultado de mediações complexas entre os fatores de ordem social e econômica que configuram as relações sociais, culturais e educacionais, em um determinado momento.

Não é meu objetivo, neste texto, fazer uma história da Educação Profissional, mas, sob a orientação do Materialismo Dialético, analisar alguns marcos de referência dessa modalidade de educação, que engendraram os rumos das políticas educacionais e suas mediações na constituição da sociedade brasileira. Interessa evidenciar as relações de poder que atuaram na organização dessa modalidade de ensino, na busca de compreender as rupturas, permanências e contradições no âmbito das políticas públicas para a formação profissional.

1.1 Antecedentes históricos do ensino profissional no Brasil no Período Colonial

Do início da história da educação brasileira até a década de 1930, com relação à formação profissional, podemos evidenciar iniciativas circunstanciais, que, de modo prioritário, objetivavam amparar “os órfãos e os demais desafortunados da sorte”, demonstrando, assim, um caráter assistencialista que tem marcado toda sua trajetória histórica, pois não existia, ainda, no país, a necessidade de se investir na formação escolar e técnica da força de trabalho.

Os três primeiros séculos da história do Brasil foram marcados pela colonização portuguesa. O sistema colonial estava centrado no que se convencionou chamar de “pacto colonial”, que resultou de um acordo de exclusividade de comércio entre a colônia e a sua respectiva metrópole.

De acordo, com Manfredi (2002), a base da economia brasileira consistia no modelo agroexportador, com predomínio, num primeiro momento, da agroindústria açucareira, e, posteriormente, de outros produtos agrícolas e das atividades de extração de minérios. Neste período, a economia era mantida basicamente pela força de trabalho escrava. Segundo a autora:

Eram utilizados o trabalho escravo da população nativa de índios e dos negros vindos da África e alguns poucos trabalhadores livres, empregados em tarefas de direção e/ou que requeriam maior qualificação técnica (MANFREDI, 2002, p. 67).

A adoção do modelo agroexportador se justificou pela imposição estratégica da coroa portuguesa de não permitir a implantação de estabelecimentos industriais no território brasileiro. A partir de 1706, por meio de “Ordens Régias”, indústrias de distintos ramos de atividades foram fechadas. Esse processo culminou com a drástica medida da metrópole portuguesa, por meio da expedição do Alvará de 5 de janeiro de 1785⁷, que impôs o fechamento de todas as fábricas (manufaturas) no Brasil (SANTOS, 2003).

Apesar da ausência de uma atividade manufatureira, no Período Colonial, a expansão e desenvolvimento da produção agrária e a mineradora deram origem aos primeiros núcleos urbanos, onde se realizavam as atividades burocráticas estatais, comerciais e de serviços.

⁷ Por meio deste Alvará, a rainha D. Maria I proibiu todo tipo de fábrica e manufatura têxtil no Brasil, com exceção daquelas que produzissem tecidos grosseiros que servissem para vestuário dos negros e empacotamento de fazendas e outros gêneros, a fim de que a agricultura e a extração de ouro e diamantes não enfraquecessem, por "falta de braços". Em caso de desobediência, o fabricante teria que pagar multa para a justiça e a quem lhe houvesse denunciado (<http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=978&sid=107>).

Cunha (2000) considera que isto promoveu o surgimento de um mercado consumidor para distintos produtos artesanais e utensílios domésticos: a população urbana passou a requisitar os serviços especializados de diversos tipos de artesãos, tais como sapateiros, carpinteiros, tecelões, ferreiros etc.

De acordo com Müller (2009), as Corporações de Ofícios⁸, no Brasil Colônia, podem ser consideradas uma das primeiras iniciativas para o ensino de profissões. Essas organizações eram formadas por trabalhadores que exerciam um mesmo ofício, ou seja, tarefas artesanais que exigiam certa força física e determinadas habilidades relacionadas a atividades específicas como os serviços nas olarias, nas carpintarias, nas tecelagens, na construção civil etc. As corporações tinham uma estrutura rígida e hierarquizada, sendo composta por mestres, oficiais e aprendizes⁹.

Os *mestres* constituíam-se na elite hierárquica, formando, entre si, subgrupos encarregados de oferecer e contratar trabalhos, julgar pendências ou atritos surgidos entre os membros, ensinar o ofício e aplicar provas de competência. O mestre, como detentor do poder, tinha ampla liberdade para organizar o ensino, monitorando o trabalho com rígida disciplina. Os *oficiais* eram aprendizes com alguma graduação que, após o exame de proficiência, recebiam também o título de mestre. Os *aprendizes* eram os ingressantes na corporação (MÜLLER, 2009).

Müller afirma que, no Brasil, as Corporações de Ofícios adquiriram características peculiares devido à predominância do trabalho escravo, da escassez de artífices livres, da existência de uma rudimentar indústria doméstica e, essencialmente, em virtude das precárias condições econômicas predominantes no país. É pertinente, ainda, destacar que os ofícios, as condições de trabalho e, até mesmo, a própria estrutura organizacional das Corporações foram se adequando aos distintos períodos da economia colonial.

Segundo Manfredi (2002), nas principais vilas e povoados, originados nessa época, situavam-se, também, os colégios e as residências dos jesuítas, que se configuraram como os primeiros centros de formação profissional, ou seja, as primeiras “escolas-oficinas” destinadas à formação de artesãos.

Cunha (2000) relata que irmãos artesãos ensinavam crianças e adolescentes a desempenhar tarefas necessárias à construção e manutenção das casas e colégios,

⁸ No final do século XVII, impulsionadas pelo processo de urbanização gerado pelas atividades mineradoras, as Corporações de Ofícios ganharam destaque, tanto na construção de obras públicas financiadas pelo Estado (chafarizes, pontes e mansões) quanto na construção e manutenção de igrejas, realizando trabalhos artísticos de talhe, pintura e incrustação de pedras nos altares e tetos, além da produção de peças sacras (Müller, 2009).

⁹ As Escolas de Aprendizes Artífices, criadas no início do século XX, podem ser consideradas herdeiras dessas corporações, visto que mantiveram esta mesma nomenclatura e hierarquia.

reproduzindo as práticas de aprendizagem de ofícios existentes na Europa, onde eles haviam aprendido seus ofícios.

Além de desempenhar relevante papel na catequese e educação dos nativos, os jesuítas se destacaram, também, na criação de escolas para a formação dos colonizadores, ou seja, para a elite da sociedade. Estas escolas não possuíam qualquer preocupação em formar para o trabalho ou para a vida. Nelas, o objetivo era fornecer um brilho cultural à elite dominante.

Vieira e Farias (2003) apontam como um marco na educação para o trabalho, no Brasil Colônia, a chegada da família real, em 1808, no período das conquistas napoleônicas, na Europa. Modificaram-se os interesses da coroa portuguesa em relação ao Brasil, que deixou a condição de colônia e tornou-se Reino Unido a Portugal e Algarves, passando a constituir-se como prioridade na agenda cultural portuguesa.

Com a mudança da sede do reino para o Brasil, foram criados os primeiros cursos superiores, bem como a Imprensa Régia (1808), a Biblioteca Pública, a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico (1810) (VIEIRA e FARIAS, 2003).

Foi nesse contexto que, em 1809, logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras, temos o registro da primeira iniciativa governamental direcionada à formação profissional. Por meio de um Decreto do Príncipe Regente (futuro rei D. João VI), foi criado, em 1809, o “Colégio das Fábricas”. Santos (2003) destaca a relevância desta iniciativa assim:

A destruição da estrutura industrial que se instalou no Brasil durante o século XVIII causou forte impacto no desenvolvimento do ensino de profissões, cuja maioria era absorvida pelo setor secundário da economia. Com a vinda de D. João VI para o Brasil, em janeiro de 1808, retoma-se o processo de desenvolvimento industrial a partir da permissão de abertura de novas fábricas, inaugurando-se dessa forma uma nova era para o setor de aprendizagem profissional (SANTOS, 2003, p. 207).

O Colégio das Fábricas se constituiu na primeira iniciativa para atender as demandas de força de trabalho, identificadas a partir da permissão da implantação de novos estabelecimentos manufatureiros no país. Essa instituição, que possuía um caráter assistencial, tinha o objetivo explícito de abrigar os órfãos recém-chegados ao Brasil, junto com a frota que transportou a família real e sua comitiva.

O ensino dos ofícios era ministrado, geralmente, fora da escola, nos locais de trabalho, como, por exemplo, nos cais, nos hospitais, na marinha e nos arsenais militares. Posteriormente, a aprendizagem de ofícios passou a ser ministrada no interior do próprio estabelecimento, sendo também incluída a aprendizagem das “primeiras letras”, seguida de

todo ensino primário. Santos (2003) afirma que esta instituição tornou-se referência para as futuras unidades de ensino profissional que foram instaladas no Brasil.

Na sociedade colonial, as relações escravistas de produção que estiveram presentes por mais de três séculos marcaram de modo significativo a construção das representações sobre o trabalho, atividade primordial do homem, como ser social e histórico, que reforçavam a dicotomia entre trabalho manual e intelectual.

A vigência de relações escravistas de produção no Brasil, desde os tempos da Colônia, funcionou sempre como desincentivo para que a força de trabalho livre se orientasse para o artesanato e a manufatura. O emprego de escravos como carpinteiros, pedreiros, ferreiros, tecelões, confeitadores e em vários outros ofícios afugentava os homens livres, empenhados em marcar sua distinção da condição de escravo, o que era da maior importância diante da tendência dos senhores/empregadores de ver todo trabalhador como coisa sua (CUNHA, 2005a, p. 3).

Nesse sentido, Manfredi (2002) destaca que os processos de distinção e distanciamento social, vivenciados no Brasil, desde os tempos coloniais, originados das relações escravistas de produção, constituem-se como determinantes históricos que influíram na construção das representações sobre o trabalho manual como algo indigno ao homem livre.

1.2 Iniciativas no Brasil Império: os primeiros passos referentes à educação profissional

O Império, de acordo com Vieira e Farias (2003), é o período compreendido no intervalo de 1822 a 1889, entre dois momentos de rupturas políticas inacabadas: a Independência e a República. Nesses dois eventos, inexisteram rupturas significativas, sendo, por isso, definidos por Coutinho (2008) por meio da expressão gramsciana de “*reformas pelo alto*”. Esse autor enfatiza que:

[...] o processo de independência não se constituiu absolutamente em uma revolução no sentido forte da palavra, isto é, não representou um rompimento da ordem estatal e socioeconômica anterior, mas foi apenas, de certo modo, um rearranjo entre as diferentes frações das classes dominantes. [...], isso provoca consequências extremamente perversas, como, por exemplo, o fato de que tivemos, desde o início de nossa formação histórica, uma classe dominante que nada tinha a ver como povo, que não era expressão de movimentos populares, mas que foi imposta ao povo de cima para baixo ou mesmo de fora para dentro e, portanto, não possuía uma efetiva identificação com as questões populares, com as questões nacionais (COUTINHO, 2008, p. 110-111).

A independência do Brasil não alterou substancialmente a estrutura econômica e social do país, visto que preservou o modelo agrário-exportador assentado na exploração do latifúndio e da mão de obra escrava. Assim como no período da colonização, a escola não se

configurava como uma instituição necessária às aspirações da população em geral, que, em virtude disto, não exigia do governo políticas públicas efetivas para a sua estruturação.

Vieira e Farias (2003) afirmam que, a partir da independência política do país, começa-se a reconhecer a importância da escola nos debates políticos, que já podia ser percebida, desde as manifestações dos representantes das províncias, na Constituinte de 1823. Entretanto,

as ideias esbarram no fato de a educação não se constituir como prioridade política e técnica desse momento histórico. O acesso à escola é privilégio de uma minoria, sobretudo nas cidades onde se encontram os interesses políticos e econômicos do País, como Rio de Janeiro e Salvador. Nas demais províncias, a educação caminha a passos lentos [...] (VIEIRA; FARIAS, 2003, p. 48).

No início do Período Imperial, de acordo com Manfredi (2002), o ensino secundário era ministrado em poucas instituições, como o Colégio São José e o Seminário de São Joaquim, no Rio de Janeiro. Este último serviu de base para a criação do Colégio D, Pedro II¹⁰, em 1837.

Apesar de a Constituição de 1824 ter assegurado “*a instrução primária gratuita a todos os cidadãos*”, a manutenção do regime escravocrata não ofereceu condições concretas para a materialização desta prescrição (CUNHA, 2000; MANFREDI, 2002; SANTOS, 2003; VIEIRA e FARIAS, 2003).

No que se refere ao direito à educação no Brasil, embora a Constituição Imperial brasileira de 1824 e a Republicana de 1891 já afirmassem o direito de todos à educação, segundo Cury (2005), a ideia da educação como direito só ganhou visibilidade no cenário brasileiro a partir da Constituição de 1934, que declara, pela primeira vez, no seu Art. 149: “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”. Deste modo, a Carta Constitucional de 1934 inaugurou, em âmbito nacional, a educação como um direito declarado.

A Lei Magna de 1824, primeira constituição do Brasil, embora não tenha tratado diretamente do ensino profissional, influenciou as diretrizes que este ramo de ensino assumiu posteriormente, ao inviabilizar o funcionamento das Corporações de Ofícios, como se lê nos incisos XXIV e XXV do Artigo 179 desta Carta Magna:

Constituição Política do Império do Brasil (25 de março de 1824)
Art. 179

¹⁰ O Colégio D. Pedro II, onde era oferecido o melhor ensino e a melhor cultura com o objetivo de formar a elite dirigente, era frequentado pela aristocracia. Este estabelecimento tornou-se referência para as instituições de ensino secundário que foram criadas posteriormente em todo o país (CUNHA, 2005a).

[...]

XXIV. Nenhum gênero de trabalho, de cultura, industria, ou commercio pôde ser prohibido, uma vez que não se opponha aos costumes públicos, á segurança, e saúde dos Cidadãos.

XXV. Ficam abolidas as Corporações de Officios, seus Juizes, Escrivães, e Mestres (BRASIL, 1824).

A partir da Independência, em 1822, ocorreram, no Brasil, mudanças de ordem política que, juntamente com a expansão das forças produtivas, foram responsáveis pelo desenvolvimento do modelo de aprendizagem de ofícios que, gradativamente, se afirmou no país. No entanto, segundo Santos (2003) e Cunha (2000), esse ramo de ensino não conseguiu, ao longo do tempo, se livrar da forte carga de preconceito e discriminação que herdou dos tempos coloniais.

No caso específico do ensino de ofícios, entretanto, nenhum progresso para elevar o seu status se efetivou, [...]. Permaneceu, nos primórdios do Império, a mentalidade conservadora que havia sido constituída ao longo dos três séculos de duração do período colonial: destinar tal ramo de ensino aos humildes, pobres e desvalidos, continuando, portanto, o processo discriminatório em relação às ocupações antes atribuídas somente aos escravos (SANTOS, 2003, p. 208).

O Projeto de Lei sobre a Instrução Pública, apresentado em 1826, representou a primeira iniciativa concreta no Brasil Império no sentido de incluir na nova organização do ensino aprendizagem de ofícios. Esta proposta, porém, não se efetivou na primeira Lei Geral de Educação do Brasil, promulgada em 15 de outubro de 1827¹¹.

Müller (2009) destaca os postulados presentes no artigo 295 do Código Criminal do Império de 1830, que descrevia os “crimes de mendicância e vadiagem”. Poderiam ser impingidas penas severas, inclusive de prisão, a qualquer pessoa que não tivesse “qualquer ocupação honesta e útil de que possa subsistir [...] não tendo renda suficiente”. Deste modo, a pobreza, a delinquência e o desemprego são confundidos e considerados contravenções. A falta “de renda suficiente”, problema estrutural do capitalismo, era entendida como um defeito subjetivo dos indivíduos.

Nesse contexto, passou a ser considerada relevante a criação e manutenção de estabelecimentos de ensino que, ao mesmo tempo, retirassem as crianças e adolescentes “vadios” das ruas e lhes possibilitasse o aprendizado de um ofício, livrando-os da prisão e tornando-os pessoas úteis à nação. Esse discurso positivista, originado na Europa e adotado

¹¹ Essa Lei estabeleceu que “*em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias*”. Embora seja um marco para a educação do país, esta legislação não conseguiu influir de maneira significativa na incipiente organização do ensino. Vieira e Farias (2003) assinalam um traço característico das políticas educacionais brasileiras a partir daí: a preocupação com os aspectos legais.

nos Estados Unidos, que articulava a educação e o trabalho à manutenção da ordem social, encontrou ressonância na elite nacional, que o adaptou à nossa realidade.

Müller (2009) avalia, então, que a destinação das escolas profissionalizantes aos “órfãos, pobres e desvalidos da fortuna”¹² deve ser compreendida no contexto do surgimento das cidades, marcado por séculos de exploração do trabalho escravo. Assim, essa destinação não deve ser percebida como uma falha de nosso incipiente sistema educacional, mas como uma forma de enfrentar os problemas apresentados pela realidade que se configurava naquele momento histórico. Segundo Manfredi (2002), paralelamente à construção do sistema escolar público,

o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais (MANFREDI, 2002, p. 75).

No Rio de Janeiro, as academias militares criaram cursos de formação profissional, destinados à infância pobre, para manutenção de seus arsenais. A disciplina era militar, embora os cursos profissionalizantes por elas mantidos não tivessem caráter correcional. De acordo com Müller (2009), em 1834, o Arsenal da Guerra contava com mais de duzentos jovens matriculados. Com relação a essa formação profissional ligada às forças armadas, Cunha (2005a) esclarece que:

Quando um empreendimento manufatureiro de grande porte, como os arsenais de marinha, por exemplo, exigiam um contingente de artífices não disponíveis, o Estado coagia homens livres a se transformar em operários. [...] Procedimento semelhante era adotado para com os órfãos, os abandonados e os desvalidos em geral. Eles eram encaminhados pelos juízes e pelas Santas Casas de Misericórdia aos arsenais militares e de marinha onde eram internados e submetidos à aprendizagem de ofícios manufatureiros até que, formados e depois de certo número de anos de trabalho como operários, escolhessem livremente onde, e para quem trabalhar (p. 3).

De acordo com Cunha (2000), Manfredi (2002) e Müller (2009), entre 1840 e 1856, foram edificadas em dez capitais das principais províncias, “Casas de Educandos e Artífices”, sendo a primeira delas em Belém do Pará. Essas instituições atendiam, prioritariamente, crianças e adolescentes abandonados, com o objetivo de minimizar “a criminalidade e a vagabundagem”, e adotavam o modelo de aprendizagem de ofícios vigentes no âmbito militar, inclusive seus padrões de hierarquia e disciplina.

¹² “Os ‘meninos desvalidos’ eram os que, de idade entre 6 e 12 anos, fossem encontrados em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa adequada para frequentar escolas comuns, vivessem na mendicância” (CUNHA, 2000, p. 91).

Por meio do Decreto Imperial de 1854, foram criados estabelecimentos especiais, os chamados “Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos”, que acolhiam menores abandonados, onde crianças e jovens aprendiam as primeiras letras e, em seguida, eram conduzidos às oficinas públicas e particulares¹³, para a execução de trabalhos manuais, regulados por contratos e fiscalizados pelo Juizado de Órfãos (PASCOAL, 2009; OLIVEIRA, 2009). Segundo Cunha (2000), os “meninos desvalidos”:

[...] eram encaminhados pela autoridade policial a esse asilo, onde recebiam instrução primária, seguida de disciplinas especiais (álgebra elementar, geometria plana e mecânica aplicada às artes; escultura e desenho; música vocal e instrumental) e aprendiam um dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, courearia ou sapataria. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com o duplo fim de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio, que lhe era entregue ao fim do triênio (CUNHA, 2000, p. 91).

Em Goiás, Fonseca (1986) registra que, durante o Império, a única tentativa para se instalar uma instituição de ensino profissional refere-se a uma autorização para que o Presidente da Província criasse na capital um estabelecimento desta natureza. Caso viesse a funcionar, a instituição receberia o nome de Instituto Imperial de Educandos Artífices. Essa tentativa, porém, não chegou a se concretizar, devido à falta de condições da província para mantê-la. Ademais, a inexistência de uma indústria manufatureira na região dispensava este tipo de empreendimento.

A segunda metade do século XIX foi caracterizada por significativas transformações da sociedade brasileira. A expansão da lavoura cafeeira no centro-sul do país possibilitou o surgimento de novas cidades e o crescimento de outras, deslocando para este contexto geográfico a liderança política do país. O excedente de capital gerado pela exportação do café desencadeou um processo de modernização e reurbanização em suas principais capitais. A produção e comercialização do café exigiram um remodelamento da estrutura material do país, com a construção de redes telegráficas e elétricas, ferrovias e portos. Tudo isso desencadeou um impulso para um desenvolvimento inicial das indústrias, no país.

Este processo exigiu algumas iniciativas de estruturação do ensino no país que, associadas ao crescimento da produção manufatureira-industrial, se apresentaram como fatores relevantes para desencadear a organização de entidades civis que visavam amparar “*órfãos e desvalidos da sorte*” e incentivar a oferta do ensino das artes e ofícios. De acordo

¹³ “No período imperial, enquanto as instituições criadas, mantidas e administradas pelo Estado voltavam-se, predominantemente, para a formação compulsória da força de trabalho manufatureira a partir dos miseráveis, as iniciativas de particulares eram destinadas, principalmente, ao aperfeiçoamento dos trabalhadores livres, os que tinham disposição favorável para receber o ensino oferecido” (CUNHA, 2000, p. 91).

com Santos (2003), tais sociedades eram patrocinadas e dirigidas por membros da nobreza, funcionários da burocracia estatal, fazendeiros e comerciantes. Manfredi (2002, p. 75) destaca que:

As iniciativas de Educação Profissional, durante o Império, ora partiam de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora das esferas estatais – das províncias legislativas do Império, de presidentes de províncias, de assembleias provinciais legislativas. Por vezes, resultavam do entrecruzamento de ambas, isto é, da combinação de entidades e grupos da sociedade civil com o Estado, o qual os apoiava mediante a transferência de recursos financeiros (MANFREDI, 2002, p. 75).

Cunha (2000) ressalta que, no Período Imperial, nessas iniciativas referentes ao ensino de ofícios, tanto dos organismos públicos (sociedade política) como das entidades privadas (sociedade civil), as crianças recebiam instrução teórica e prática e iniciavam o aprendizado das atividades técnicas industriais.

As mais importantes dessas sociedades foram as que criaram e mantiveram os “Liceus de Artes e Ofícios”. Essas instituições tinham como finalidade dar oportunidade a todas as pessoas, brasileiras ou estrangeiras – com exceção dos escravos – de adquirirem os conhecimentos das “*belas artes*” e aplicá-los adequadamente aos ofícios e indústrias, de acordo com os princípios científicos em que se fundamentavam, como se lê em seu Regulamento a seguir:

Regulamento do Liceu de Artes e Ofícios

CAPÍTULO I

Do Liceu e sua Organização

Artº 1º - O Liceu de Artes e Ofícios, instituído pela Sociedade Propagadora das Belas Artes, tem por missão especial, além de disseminar pelo povo, como educação, o conhecimento do – belo – propagar e desenvolver, pelas classes operárias, a instrução indispensável ao exercício racional da parte artística e técnica das artes, ofícios e indústrias.

Artº 2º - Para a realização deste fim, o Liceu terá aulas de ensino teórico-prático, em número compatível com as necessidades indicadas pela experiência e segundo os recursos da Sociedade.

Artº 3º - O ensino será gratuito, não só para os sócios e seus filhos, mas para todo e qualquer indivíduo, livre ou liberto, que não tiver contra si alguma circunstância que torne inconveniente a sua admissão, ou o constitua impossível ao estabelecimento (FONSECA, 1986, p. 55).

Manfredi (2002) registra que, entre 1856 e 1886, foram criados Liceus de Artes e Ofícios nas principais cidades do Brasil: Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886). De acordo com Pedroso e Lopes (2005), estas instituições seguiam o modelo *Arts and Crafts* instituído, no Século XIX,

na Inglaterra, que pretendia oferecer uma formação técnica associada ao desenvolvimento do senso estético dos alunos.

Segundo os referidos autores, a primeira experiência brasileira, implantada na capital do Império, adotou um currículo similar ao dos liceus franceses, incluindo nesta proposta o maquinário para as aulas práticas. De acordo com Cunha (2000, p. 92), em 1857, no Rio de Janeiro, então capital do país, a Sociedade Propagadora de Belas Artes iniciou o processo de criação do primeiro Liceu de Artes e Ofícios. No entanto, a implantação e funcionamento deste Liceu somente se efetivaram em 1858. Essa instituição afirmou, desde sua criação, como principais objetivos: propagar e desenvolver através da classe operária a instrução necessária ao exercício racional da atividade artística e técnica das artes e dos ofícios industriais.

Além desta iniciativa, no Município da Corte, em 1861, foi organizado, por Decreto Imperial, o “Instituto Comercial do Rio de Janeiro”, cujos diplomados tinham prioridade na ocupação dos cargos públicos existentes nas Secretarias de Estado (OLIVEIRA, 2009).

Manfredi (2002, p. 78) pondera que, ideologicamente e politicamente, as iniciativas relativas ao ensino profissional constituíam mecanismos de disciplinamento dos setores populares que pretendiam conter o desenvolvimento de ideias e manifestações contrárias à ordem política.

Cunha (2000) destaca, ainda, as intenções de imprimir a motivação para o trabalho, de propiciar a instalação de fábricas que se favoreceriam com a existência de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira, e de beneficiar os próprios trabalhadores, que poderiam melhorar seus ganhos em decorrência de sua qualificação. O autor refere-se, também, como um fato de importância para o ensino profissional, no final do Período Imperial, a chegada, no Brasil, dos padres da Ordem Salesiana, que, a este conjunto ideológico, incorporava a ideia da preparação para o trabalho como estratégia de combater os vícios e a preguiça e formar para a virtude.

Assim, enquanto as elites contratavam preceptores para a educação de seus filhos, às crianças e jovens pobres restava o ensino das primeiras letras, já atrelado ao mundo do trabalho, fortalecendo a irremediável e duradoura desvalorização do trabalho manual em detrimento da formação intelectual, tão característica na história da educação brasileira (MÜLLER, 2009; CUNHA, 2000).

Essa dicotomia entre o trabalho manual e intelectual e as estratégias de educação a ela articuladas devem ser compreendidas nos processos de distinção e de distanciamento social desenvolvidos nos períodos colonial e imperial escravagistas. Em virtude da exploração

da força de trabalho escravo ter permanecido até quase o final do Império, a sociedade classificava os ofícios segundo critérios que se fundamentavam mais no tipo de inserção do trabalhador na sociedade (se escravo ou homem livre) e muito menos na natureza da atividade em si.

Nesse sentido, observa-se que, em decorrência da utilização da força de trabalho escrava para a realização de serviços que requeriam a força física e o uso das mãos, houve o afastamento dos homens livres dessas atividades como estratégia de afirmação de seu *status* superior, ou seja, de uma atitude que visava não se deixar confundir com os escravos. Tais distinções foram decisivas na construção de representações sobre a noção de trabalho. É nesse contexto que deve ser compreendido o preconceito contra o trabalho manual e a modalidade de ensino a ele correspondente, a educação profissional.

Vieira e Farias (2003) avaliam que, embora no final do Período Imperial pudesse ser vislumbrado um saldo positivo em relação ao Período Colonial, no que se refere à estruturação da educação nacional em geral e à formação profissional, em específico, ainda não foi possível construir um projeto educativo para as massas populares que contemplasse a maioria dos brasileiros. A educação continuou a ser um privilégio de uma elite, pois apenas 10% da população tinha acesso à escola.

1.3 O ensino profissional na Primeira República

O sistema federativo, instituído pela Constituição da República de 1891, ao promover a descentralização do poder político, concedeu significativa autonomia aos estados. Essa iniciativa repercutiu diretamente nos assuntos relacionados à educação. De acordo com Vieira e Farias (2003), o Congresso Nacional tinha pouco a deliberar acerca da educação fora do Distrito Federal, durante a Primeira República, visto que reservou à União a atribuição de legislar sobre a organização do ensino na Capital Federal e prover a instrução secundária no Distrito Federal. Constituía, ainda, tarefa do Congresso Nacional a criação de instituições de ensino superior e secundário em todo o território nacional, mas não de modo privativo, como alerta Cunha (2005a). Consequentemente, a Carta Maior do País delegava aos estados a tarefa de prover e legislar sobre a educação primária e profissional em seu território.

Romanelli (2012) avalia que esta divisão de tarefas, na prática, perpetuou a dualidade do sistema educacional, que vinha se consolidando desde o Período Imperial: a educação dos segmentos dominantes, oferecida no ensino secundário e superior, era provida e regulamentada pelo poder central e a educação das camadas populares, no ensino primário e

profissional (inclusive o curso normal), ficava a cargo dos governos locais. Essa dualidade espelha a divisão de classes da sociedade brasileira.

Vieira e Farias (2003) afirmam que, em decorrência dessa dualidade e dessa descentralização, as reformas educacionais promovidas no Rio de Janeiro, nesse período, atingem apenas indiretamente os estados. Essas reformas oscilavam, segundo as autoras, entre a formação humanista clássica (de orientação tradicional) e a científica (de orientação positivista). De acordo com Müller (2010), no início da República foram promulgadas três reformas educacionais – Epiácio Pessoa (1901), Rivadávia Correa (1911) e Carlos Maximiliano (1915), que incluíram no currículo disciplinas científicas, sem, contudo, contemplar as de cunho técnico-profissional.

Com isso, preservou-se um sistema escolar organizado nos moldes tradicionais, de base livresca e elitista. Não se desenvolveu uma mentalidade que valorizasse a pesquisa e a formação de professores ficou relegada a segundo plano. As autoras atestam ainda que o analfabetismo diminuiu de 85%, em 1890, para 75%, em 1920, o que demonstra que a ampliação do ensino primário, na época, foi bastante tímida.

Esse índice é um dos indicativos da dificuldade de se instituir um regime verdadeiramente republicano e democrático, visto que a Constituição de 1891, apesar de se fundamentar nos preceitos liberais, pouco avançou em relação à Constituição Imperial, pois o direito eleitoral permaneceu restrito. A primeira “Carta Constitucional” de nossa República (1891) instituiu o direito do “*voto universal masculino*”, o que excluía da participação no processo eleitoral analfabetos, mulheres, mendigos, menores de 21 anos, soldados (militares sem patente oficial) e membros das ordens religiosas. Interessante ressaltar que, no início de nossa República, em 1890, os dados estatísticos revelam que:

[...] a proporção entre homens e mulheres: havia 981 mulheres para cada mil habitantes do sexo masculino. Outro dado significativo é a distribuição por idade. O Brasil era um país de jovens: 84% da população tinha menos de quarenta anos de idade. Um país de jovens e também um país de analfabetos: apenas um quarto da população sabia ler e escrever. Mesmo na capital federal, quase a metade da população era analfabeta (POMAR, 2004, p. 10).

A adoção do regime republicano, embora não tivesse representado o fim de um sistema político elitista, ocasionou uma relativa abertura para a participação popular nos processos políticos do país. Nesse contexto, a materialização da nacionalidade brasileira e a construção da identidade nacional tornaram-se importantes tarefas a serem empreendidas. Predominava o sentimento de que se estava fundando uma nação. Difundia-se a crença na possibilidade de se (re)formar o Brasil. Proclamava-se a urgência de salvar o país do atraso e

da ignorância, para inseri-lo no meio das nações cultas e civilizadas. De acordo com Nagle (2001), o clima de mudança impulsionou a criação de novas necessidades para a população, fazendo com que a escolarização passasse a constituir-se como meta para as famílias que viam nas carreiras burocráticas e intelectuais um caminho para garantir aos seus filhos um futuro promissor.

O autor destaca, ainda, que, nesse contexto, favorável ao desenvolvimento do sentimento de nacionalismo e patriotismo, os intelectuais brasileiros sentiam necessidade de preparar a nação brasileira para acompanhar o progresso econômico. A educação era por eles percebida como o elemento-chave para promover a necessária remodelação do país. Este movimento, marcado pela defesa da urgente desanalfabetização do país, foi denominado como *entusiasmo pela educação*. Consubstanciado nas várias “ligas contra o analfabetismo” que foram criadas pelo país, esse movimento desempenhou um papel modernizador na medida em que defendia a alfabetização como instrumento político, visto que era proibido o voto do analfabeto¹⁴.

As campanhas das Ligas Nacionalistas propõem o “soerguimento da nacionalidade”, o voto secreto, o serviço militar e o combate ao analfabetismo. [...] essas bandeiras se confluem para propostas de disseminação da instrução popular como seu instrumento principal [...] (CARVALHO, 2003).

Cunha (2005a) pondera que, nas primeiras décadas do século XX, três processos sociais e econômicos se combinaram e desencadearam importantes transformações na estrutura social, nas principais capitais do país, com fortes repercussões para a questão da educação em geral e, em especial, para a educação profissional: a imigração estrangeira, a urbanização e a industrialização. Esses processos e a reação dos movimentos sociais e sindicais urbanos sobre eles possibilitaram a abertura de uma nova fase na história do país.

A cafeicultura deslocou o centro econômico do país para São Paulo, que passou a ser o elo entre a produção agrícola e o porto de Santos, maior ponto de exportação de café do Brasil, além de centro de distribuição de produtos importados. Desse modo, evidencia-se que o crescimento industrial de São Paulo resultou, fundamentalmente, de dois fatores: a acumulação de capital gerado pela cafeicultura e da disponibilidade de uma significativa força de trabalho, proporcionada pela imigração estrangeira.

De acordo com Manfredi (2002), as primeiras décadas do Período Republicano foram marcadas por profundas transformações socioeconômicas, desencadeadas pela extinção

¹⁴ De acordo com Ghiraldelli Jr. (1991), em 1920, 75% da população brasileira era analfabeta. O voto do analfabeto só passou a ser permitido no Brasil, com a Constituição Federal de 1988.

da escravatura, pela consolidação do projeto de imigração e pela economia cafeeira. A partir desses fatores, o país ingressou em nova fase econômico-social e, em decorrência da aceleração dos processos de industrialização e urbanização, surgiu a necessidade de investimentos em distintos segmentos das atividades econômicas: bancos, atividades comerciais, construção civil, transportes (ferrovias e portos), comunicações (telégrafo), usinas (hidrelétricas e térmicas) etc.

Os novos empreendimentos industriais e o surgimento de grandes centros estimularam o incremento de serviços de infraestrutura urbana, de transportes e edificações. A modernização tecnológica [...] inerente a esses novos setores da economia brasileira gerou novas necessidades de qualificação profissional e novas iniciativas, no campo da instrução básica e profissional popular (MANFREDI, 2002, p. 79).

Com o crescimento das cidades, da diversidade das atividades urbanas e com o aumento do contingente de operários nas fábricas e de trabalhadores do serviço público, a divisão social do trabalho tornou-se cada vez mais complexa, o que provocou o surgimento de movimentos sindicais nas maiores cidades do país.

O aumento do custo de vida provocado pela política econômico-financeira, na primeira década do Período Republicano, provocou a insatisfação das massas urbanas, o que gerou manifestações e levantes populares contra as precárias condições de vida. Cunha (2000, p. 94) afirma que, neste contexto, “o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como antídoto contra a ‘inoculação de ideias exóticas’ no proletariado brasileiro pelos imigrantes estrangeiros, que constituíam boa parte do operariado”. Esses objetivos ideológicos podem ser percebidos no Decreto de Criação das Escolas de Aprendizizes Artífices de 1909¹⁵, como se lê a seguir:

DECRETO Nº 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909

Créa nas capitales dos Estados da Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, em execução da lei n. 1.606, de 29 de dezembro de 1906:

Considerando:

que o argumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existencia: 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; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação [...] (BRASIL, 1909).

¹⁵ Ver texto completo do Decreto no Anexo 1.

Associada a esta ideologia conservadora, outra despontava, o industrialismo, que apresentava uma perspectiva mais progressivista, associando a industrialização ao progresso da nação. Assim, as iniciativas do poder público em promover a organização da educação profissional aliaram à sua principal preocupação, nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, outra, considerada igualmente relevante, a de preparar operários para o exercício profissional.

Carneiro (1998) pondera que a criação destas escolas deveu-se muito mais à preocupação com a crescente urbanização e os problemas sociais por ela gerados do que à busca de implementação de políticas educacionais destinadas à formação profissional.

Entre os eventos precursores das escolas de aprendizes artífices, não se pode deixar de mencionar as recomendações propostas pelo Congresso de Instrução realizado no Rio de Janeiro em dezembro de 1906, três anos antes de sua criação. Cunha (2005a) enfatiza que:

As conclusões desse evento foram levadas ao Congresso Nacional na forma de anteprojeto de lei. Pretendia-se que a União promovesse o ensino prático industrial, agrícola e comercial, nos estados e na capital da República, mediante um entendimento com as unidades da federação [...]. O anteprojeto do Congresso de Instrução foi esquecido nos arquivos da Câmara dos Deputados, mas, três anos depois do evento, foi baixado o decreto presidencial que criava as escolas de aprendizes artífices [...] (CUNHA, 2005a, p. 64-65).

Em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Afirmou-se, então, uma política de estímulo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola. Como medidas de incentivo ao ensino comercial, foram instaladas escolas comerciais, pela iniciativa privada, em São Paulo, e escolas comerciais públicas no Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Minas Gerais, entre outras localidades.

Em 23 de setembro de 1909, o Presidente Nilo Peçanha criou as “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas “aos pobres e humildes”, por meio do Decreto 7.566/1909:

DECRETO Nº 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909

Art. 1º. Em cada uma das capitães dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, uma Escola de Aprendizes Artifices, destinada ao ensino profissional primario gratuito.

Paragrapho unico. Estas escolas serão installadas em edificios pertecentes à União, existentes e disponiveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locaes forem cedidos permanentemente para o mesmo fim.

Art. 2º. Nas Escolas de Aprendizes Artifices, custeadas pela União, se procurará formar operarios e contra-mestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessarios aos menores que pretendem aprender um officio, havendo para isso até o numero de cinco officinas de trabalho manual ou mecanico que forem mais convenientes e necessarias no Estado em que funccionar a

escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais (BRASIL, 1909).

Em 1910, foram implantadas dezenove escolas¹⁶, distribuídas em várias Unidades da Federação¹⁷. Sua criação e o incentivo ao ensino agrícola proporcionou uma importante perspectiva para o redirecionamento da educação profissional no país, bem como ampliou os espaços de atuação para atender as necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria (CARVALHO, 2012).

Segundo Cunha (2005a), apesar de no primeiro momento de sua implantação, as escolas de aprendizes artífices não apresentarem inovações significativas em termos “ideológicos” e “pedagógicos”, esse conjunto de escolas trouxe uma importante novidade em relação à estrutura do ensino, por se constituir, provavelmente, o primeiro sistema educacional de amplitude nacional. Para ele:

[...], tratava-se de um agregado de estabelecimentos de ensino, dotados de propósitos comuns, cujo funcionamento se regulava por uma mesma legislação, além de estarem afetos à mesma autoridade administrativa e pedagógica. Só muito mais tarde é que surgiram no país outros sistemas educacionais com características semelhantes, a exemplo [...] dos centros de formação profissional do Senai (CUNHA, 2005a, p. 66).

A explícita finalidade educacional dessas escolas era a formação de operários e contramestres, por meio do ensino prático e dos conhecimentos técnicos ministrados a crianças e adolescentes que desejassem aprender um ofício. Esse aprendizado deveria ser realizado em “*oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos*” que se mostrassem mais adequadas e necessárias à região em que a escola funcionasse, atentando, sempre que possível, às especificidades das indústrias locais.

Cunha (2000) registra que, em cada escola, foram criados, por força de lei, cursos noturnos, o primário (para os analfabetos) e de desenho (para os que dele necessitassem). Em todas essas instituições eram ensinados ofícios de marcenaria, alfaiataria e sapataria, atividades mais artesanais que manufatureira. Esse aspecto demonstra a discrepância entre os

¹⁶ Neste processo, foi criado, na cidade de Goiás, antiga capital do estado, com o nome de Escola de Aprendizes Artífices, o Instituto Federal de Goiás (IFG), que completou, no ano de 2009, um século de existência. Esse assunto será abordado com maior profundidade, no terceiro capítulo desta dissertação.

¹⁷ De acordo com Cunha (2005), não foram implantadas estas instituições no Distrito Federal (Rio de Janeiro) e no Rio Grande do Sul. Em Porto Alegre, já funcionava o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre, que, posteriormente, tornou-se o Instituto Parobé. No Distrito Federal, já existia o Instituto Profissional Masculino (antigo Asylo dos Meninos Desvalidos, de 1875-1884), que, posteriormente, passou a ser denominado Instituto Profissional João Alfredo (1910-1933), Escola Secundária Técnica João Alfredo (1933-1934), Escola Técnica Secundária João Alfredo (1934-1956) e, atualmente, Colégio Estadual João Alfredo.

propósitos industrialistas utilizados para justificar a criação dessas escolas e a realidade do incipiente complexo fabril existente no país. As escolas que se encontravam distantes dos centros de desenvolvimento industrial procuraram adaptar-se ao mercado local ensinando, apenas, os ofícios artesanais compatíveis com as oportunidades de trabalho para os seus educandos¹⁸.

Apesar disso, podemos destacar que, no Estado de São Paulo, as condições do crescimento da produção industrial, que se fizeram presentes desde as últimas décadas do século XIX, demandaram um maior esforço de adequação de suas oficinas às exigências fabris. Com isso, verifica-se que a escola de aprendizes artífices da capital paulista, desde sua implantação, se destacou das demais localidades, sendo uma das poucas instituições de ensino profissional do país que oferecia o aprendizado de ofícios de tornearia, mecânica e eletricidade.

Foram criadas, também na década de 1910, várias oficinas-escolas destinadas à formação profissional de ferroviários. De acordo com Cunha (2000), desde o início do século XX, as estradas de ferro mantinham escolas para a formação de seus operários que tinham a atribuição de realizar a manutenção de seus equipamentos, veículos e instalações. Nelas, o ensino era assistemático e praticamente reproduzia o modelo de aprendizagem no processo de trabalho, onde os aprendizes imitavam o mestre no exercício de suas atribuições.

A primeira oficina-escola foi criada em 1906, na Estrada de Ferro Central do Brasil, localizada no Rio de Janeiro. Essas escolas tiveram importante significado na história da educação profissional brasileira, ao se constituírem os embriões da organização deste ramo de ensino, na década seguinte.

No estado de São Paulo, a relevância da malha de estradas ferroviárias, que integrava as frentes de expansão cafeeira ao porto de Santos, possibilitou que o desenvolvimento do ensino de ofícios começasse a acontecer de forma mais centralizada e sistemática.

Conforme Cunha (2005a), em 1924, por meio de um acordo firmado entre quatro empresas ferroviárias e o Liceu de Artes e Ofícios, foi criada, no interior desta instituição, a Escola Profissional Mecânica. Segundo o referido autor, o acordo estabelecia que os cursos oferecidos por essa escola deveriam ser mantidos pelas ferrovias e, também, por verbas do governo, repassadas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. O projeto deveria ser acompanhado e orientado de forma conjunta, com representantes de cada uma das empresas envolvidas. O objetivo estratégico dessa iniciativa seria dar ao trabalhador-aprendiz

¹⁸ Essa adaptação ocorreu na EAA de Goiás, como será evidenciado no terceiro capítulo desta dissertação.

uma formação mais dinâmica e especializada, na tentativa de alcançar uma maior eficiência do processo produtivo, ou seja, o aumento da produção e a melhoria da qualidade do produto final, com o menor tempo de trabalho.

A coordenação dos assuntos didático-pedagógicos, de acordo com os relatos de Müller (2009), ficou sob a responsabilidade do engenheiro suíço Roberto Mange¹⁹, aficcionado defensor do taylorismo²⁰, da psicotécnica, da formação científica e racional do trabalho. O engenheiro, que foi o idealizador e primeiro diretor do curso, vinha pondo em prática suas teorias desde 1923, quando havia montado um curso para a formação de ferroviários da Companhia Estrada de Ferro Sorocabana.

Cunha (2005a) relata que, o objetivo das ferrovias era a ligação das áreas produtoras ao porto exportador, o que já havia se concretizado, na década de 1920, assim, em São Paulo, não era mais necessária a construção de novas vias. Desse modo, as necessidades da empresa passaram a ser as de natureza organizacional e administrativa, bem como a formação e o aperfeiçoamento de seus trabalhadores. Para atendê-las, a Estrada de Ferro Sorocabana introduziu, a partir de 1930, os princípios da Organização Racional do Trabalho (ORT), que expressa o conjunto de teorias fundamentadas na Teoria de Administração Científica do Trabalho de base taylorista.

Ao lado do engenheiro Roberto Mange, Lourenço Filho dedicou-se à organização da psicologia escolar e, ao mesmo tempo, da psicologia aplicada ao trabalho: a psicotécnica. No final da década de 1920, em São Paulo, tanto a psicologia escolar quanto a psicotécnica tornaram-se recorrentes no discurso social. Monarcha (2001) afirma que:

[...] a psicologia aplicada à educação e ao trabalho serviria para a organização eficiente da sociedade. As rápidas mudanças na organização do trabalho e a concentração de contingentes humanos em uma cidade que caminha rapidamente para a urbanização e a industrialização estimulam a voga da psicotécnica e das lições organizacionais. Assim, sob o imperativo da eficiência, configura-se um discurso no qual a psicotécnica é um tema recorrente (MONARCHA, 2001, p. 20).

¹⁹ Roberto Mange foi o primeiro Diretor do Departamento Regional de São Paulo do SENAI. De acordo com Cunha (2005, p. 132), o engenheiro mecânico, de origem suíça, diplomou-se na Escola Politécnica de Zurich, em 1910, e chegou ao Brasil em 1913, contratado pela Escola Politécnica de São Paulo. Ele foi um importante líder do ensino profissional brasileiro nas décadas de 1920 a 1950.

²⁰ O Taylorismo é uma concepção de gestão e hierarquização da produção, baseada em um método científico de organização do trabalho, idealizada por Frederick W. Taylor (1856 - 1915), engenheiro mecânico norte-americano, que introduziu o conceito da chamada Administração Científica, que revolucionou todo o sistema produtivo no começo do século XX, criando a base sobre a qual se desenvolveu a atual Teoria Geral da Administração. A concepção de Taylor reforça e justifica teoricamente a fragmentação das atividades laborais na indústria e a separação do trabalho manual e intelectual. Este modelo de organização hierarquizada e sistematizada exige que o tempo de produção seja rigidamente controlado e fiscalizado (GARCIA, 2012).

O referido autor relata que Lourenço Filho e Roberto Mange protagonizaram a organização da psicotécnica e a sua propagação no ambiente empresarial e intelectual paulista, com a finalidade de contribuir na seleção, orientação e formação profissional, visando a promover o trabalho mais produtivo, adaptado ao contexto econômico, social e cultural brasileiro. Ele destaca, ainda que:

Desde meados da década de 1920, os ensaios de psicologia aplicada de Lourenço Filho, à frente do laboratório de psicologia experimental, e as aplicações psicotécnicas de Mange na superintendência do curso de mecânica prática do Liceu de Artes e Ofícios voltado para a seleção profissional e a qualificação de mão de obra, contribuíram decisivamente para a introdução da psicotécnica em diferentes meios institucionais, culminando com a fundação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), em São Paulo, no ano de 1931 (MONARCHA, 2001, p. 21).

De acordo com Müller (2010), em 1931, foi criado o IDORT - Instituto de Organização Racional do Trabalho, cujo principal objetivo era disseminar o processo de trabalho desenvolvido por Taylor, apresentando o taylorismo como solução para redução de custos e aumento na produtividade das empresas. Idealizada por um grupo de empresários, a criação do IDORT recebeu o apoio da Associação Comercial de São Paulo e da Confederação Nacional da Indústria (CNI), e promoveu, como primeira medida, a implantação de cursos de formação profissional em parceria com algumas empresas. A partir de 1934, o IDORT²¹ dirigiu suas atividades também para a administração pública, com a implantação de projetos em São Paulo e em outros estados.

Müller (2009) denomina “*taylorismo tropical*” o modelo do taylorismo adotado no Brasil, no qual a participação dos operários era mínima ou nenhuma. A autora afirma que o operário era criticado pelos industriais devido à sua indisciplina, pouca cultura e limitada experiência da vida produtiva, além de ser taxado ora como subversivo ora como demasiado ingênuo. Diante disso, ele jamais era considerado como parceiro na tarefa de implantar no país uma organização racional do trabalho fabril, mas como seu maior obstáculo.

A racionalização, assim colocada, tem profundos efeitos sociais e contraria de forma patente as ideias fundamentais do marxismo. Com o objetivo de formar operários e, por extensão, seres humanos disciplinados e produtivos, a educação a serviço da racionalização perde seu olhar crítico sobre o trabalho e sobre as sociedades

²¹ O IDORT exerceu influência decisiva na formulação das políticas governamentais em todo o período pós-Revolução de 1930 que se estende até 1945, marcando fortemente a reorganização educacional, não apenas no que se refere ao ensino profissional, no qual sua orientação foi decisiva. Roberto Mange e Lourenço Filho (signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” – 1932) atuaram como colaboradores na elaboração das Reformas Capanema de 1942-1943, das quais resultaram a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e as leis orgânicas do ensino industrial, secundário e comercial (SAVIANI, 2007). A criação destas instituições será abordada no segundo capítulo desta dissertação.

capitalistas, tentando justificar-se com discursos de busca do progresso, de realizações profissionais futuras e de ascensão social (MÜLLER, 2009, p. 20).

Duas importantes inovações foram introduzidas nos cursos da Escola Profissional Mecânica: as séries metódicas de aprendizagem e os testes psicológicos para a seleção dos aprendizes. As séries metódicas foram adotadas como substitutas dos modelos artesanais de aprendizagem de ofícios e se mostraram mais eficientes, identificando-se com os preceitos da racionalização e organização científica do trabalho próprios da concepção taylorista, que representava o que havia de mais moderno e inovador nos processos industriais naquele momento. Cunha (2005a) esclarece que as séries metódicas ocupacionais

[...] resultam da aplicação do método de ensino individual ao estudo dos ofícios industriais. As tarefas consideradas típicas de cada ofício eram decompostas em operações simples, compreendendo quatro fases, a saber: estudo da tarefa, demonstração das operações novas, execução da tarefa pelo educando e avaliação. As tarefas eram atribuídas aos aprendizes de acordo com o grau crescente de complexidade e conforme o ritmo individual de aprendizado. Os conhecimentos de caráter geral (científico e tecnológico) eram ministrados na medida da necessidade das tarefas praticadas, e à medida que elas eram executadas (CUNHA, 2005a, p. 132).

Outra inovação consistiu na aplicação dos testes psicológicos para a seleção e orientação dos candidatos aos diversos cursos oferecidos. A Psicotécnica passou a ser utilizada de modo sistemático nessas instituições. Esses testes tinham o propósito não só de eliminar desperdícios e promover o maior desempenho do operário no processo produtivo, como, também, de identificar as aptidões físicas e psíquicas dos aprendizes para encaminhá-los aos postos de trabalho mais compatíveis com o seu perfil. Essas avaliações psicológicas eram também utilizadas para detectar sujeitos com “tendências subversivas”, considerados agitadores, e assim evitar suas contratações e entrada nos quadros de funcionários das empresas.

É importante destacar a diferença entre dois modelos de educação profissional que se constituíram em São Paulo neste período: as oficinas-escolas e as escolas-oficinas. As primeiras adotavam a perspectiva pedagógica do Liceu de Artes e Ofícios e as segundas, das escolas profissionais da rede do governo estadual. Cunha (2005a) explica da seguinte maneira esta distinção:

A oficina-escola formava o operário no próprio trabalho para o mercado, de modo que um aprendiz ia dominando as tarefas do seu ofício à medida que auxiliava um operário na produção. Neste modelo, a educação geral (da alfabetização ao desenho geométrico) era-lhe ministrada apenas na medida das necessidades imediatas. Já na escola-oficina, os conhecimentos científicos, se não todo ao menos parte do ensino

primário, assim como conhecimentos e práticas da “arte”, sobressaíam no currículo, sem, contudo, destacar-se a prática de oficina (CUNHA, 2005a, p. 119).

Apesar da acirrada disputa que se travou em torno desses modelos em São Paulo, o que prevaleceu foi uma nova pedagogia de educação profissional, originada no Liceu de Ofícios do Estado, e que adquiriu nova configuração no Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP), criado por decreto em 1934, e constituído pelas empresas ferroviárias, com recursos próprios e autonomia administrativa. O governo estadual colaborou com aparelhagem especializada, com instalações materiais dos estabelecimentos, além da contratação de professores para as aulas de instrução geral e técnico-científica. Cunha (2005a) esclarece que, apesar das atividades do CFESP terem se desenvolvido rapidamente em São Paulo, difundindo-se pelas ferrovias de outros estados, foi apenas com a adoção de um modelo industrialista de desenvolvimento, promovido pelo Estado Novo, que foram promovidas as primeiras iniciativas para a generalização da aprendizagem sistemática em nível nacional.

Na década de 1920, iniciou-se uma série de debates, promovidos pela Câmara dos Deputados, apresentando como tema a expansão do ensino profissional, que propunha a sua extensão a toda sociedade civil, aos pobres e ricos, e não apenas aos “desafortunados”. Nesse período, foi contratado o engenheiro João Luderitz²², responsável pela criação de uma comissão especial – “Comissão Luderitz” – também denominada Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico, que tinha o objetivo de realizar a remodelação do ensino profissional, trabalho concluído na década de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (GOMES; MARTINS, 2003).

O principal documento resultante do trabalho desta comissão, o Relatório Luderitz, entregue, em 1924, ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, apresentava um novo conjunto de ideias e princípios que deveriam orientar a estruturação do ensino profissional técnico no Brasil.

De acordo com Nagle (2001), este documento enfatiza a “necessidade de se cuidar do preparo das elites técnicas” e as “vantagens da educação industrial do povo”. Aí, foram

²² João Luderitz, engenheiro civil gaúcho, foi professor e diretor da Escola de Engenharia do Rio Grande do Sul. Dirigiu, também, o Instituto Técnico Profissional Parobé, instituição modelo do ensino técnico no país, onde atuou inicialmente na função de engenheiro-chefe. Em 1920, foi designado pelo Governo Federal para chefiar a comissão encarregada do “Serviço de Remodelação do ensino profissional Técnico” no país. Na gestão do ministro Gustavo Capanema (1942), assumiu o cargo de Diretor do Departamento Nacional do SENAI. Posteriormente, ocupou a presidência da Confederação Nacional da Indústria e do Conselho Nacional do SENAI (SENAI, 2012).

apresentadas diretrizes que fundamentaram um projeto de lei apresentado em 1923, com o objetivo de regulamentar as seriações de cursos, currículos, instruções metodológicas etc. Apesar de não ter sido aprovado na íntegra, parte deste projeto compôs a portaria do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, de 13 de novembro de 1926, que firmou e sistematizou as principais medidas adotadas pelo Governo Federal no ramo do ensino profissional. O autor enfatiza que a denominada “Consolidação de 1926” foi um dos resultados mais expressivos das atividades realizadas pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico.

Cunha (2005a) relata que, nesse mesmo ano, a “Consolidação” criou o Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico, com distintas atribuições diretamente relacionadas às escolas de aprendizes artífices. Passou a ser da competência desse serviço, além da orientação da educação ministrada nessas instituições os seguintes encargos:

[...] zelar pelo caráter educativo do funcionamento industrial das escolas e pela execução de todos os serviços previstos pelos regulamentos em vigor; [...] promover e elaborar a organização e a revisão dos programas, regimentos, horários, projetos de construção e instalação e de execução de serviços de aprendizagem escolar e submetê-los à aprovação superior; tratar as promoções e as substituições do pessoal técnico e administrativo, [...] bem como organizar as instruções dos cargos previstos pelos regulamentos; propor os contratos de professores, mestres e contramestres (p. 87).

Uma das principais críticas feitas nos relatórios e em outros documentos elaborados pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico às escolas de aprendizes artífices foi direcionada ao seu corpo docente, no que se refere à falta de preparo e de percepção por parte dos professores (provenientes do ensino primário) de como proceder em relação aos conteúdos lecionados no ensino profissional. Também em relação aos mestres e contramestres (originados nas fábricas), estes documentos destacam a falta de base teórica, o que contribuiu para privilegiar a transmissão aos alunos de conhecimentos empíricos presumidamente assimilados no ambiente das fábricas, em todo processo de ensino-aprendizagem.

A falta de mestres de ofícios especializados e de professores qualificados era um entrave ao desenvolvimento do ensino profissional. Essa limitação influenciou o poder público no sentido da criação de uma escola normal que tivesse como objetivo a formação de professores para o ensino industrial, tendo em vista que o quadro de docentes das escolas profissionais não possuía professores e mestres com habilitação necessária para atuar nesse tipo de ensino.

Cunha (2000) ressalta que a ideia desse tipo de escola já existia há alguns anos, mas só se efetivou em 11 de agosto de 1917, por iniciativa da Prefeitura do Distrito Federal, quando foi criada a Escola Normal de Artes e Ofícios “Wenceslau Brás” (Decreto DF n. 1800/1917), com a específica finalidade de preparar professores e mestres para instituições de ensino profissional.

Sua inauguração, no entanto, se deu em novembro de 1918, com o efetivo funcionamento dos cursos em 11 de agosto de 1919, ano em que a gestão da escola passou inteiramente para a esfera federal, sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, que a manteve até 11 de junho de 1937. É importante destacar o papel social desempenhado pela Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, experiência única no Brasil (1918-1937), período em que deteve o título de escola normal e teve como finalidade formar professores e mestres para atuar como docentes nas escolas de aprendizes e artífices (CUNHA, 2005a; NAGLE 2001).

Após este período, a escola foi fechada e demolida, para dar lugar a um novo tipo de estabelecimento de ensino profissional: a Escola Técnica Nacional. A educação profissional passa a ser fator indispensável para o novo projeto traçado pelo capital industrial. Para atender seus objetivos, a formação e a qualificação da mão de obra brasileira, especialmente aquela ligada às atividades industriais, mais uma vez precisou ser modificada. Assim, como a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, nos moldes em que foi idealizada e que atuava, não atendia de modo satisfatório às novas expectativas e exigências do governo federal, optou-se pelo seu fechamento.

1.4 As influências do pragmatismo escolanovista para a estruturação do ensino profissional

Para analisarmos a trajetória da estruturação do ensino profissional no Brasil, é preciso, ainda, destacar as contribuições do movimento escolanovista e do pensamento pragmatista que o caracterizava. De acordo com Nagle (2001), nos anos 1920, época de significativa transformação cultural no país, o *entusiasmo pela educação*, que marcou as duas primeiras décadas da República, foi atropelado por outro movimento no campo educacional: o *otimismo pedagógico*, que evidenciava a influência estadunidense, no Brasil, no campo pedagógico.

De acordo com Brzezinski (1987), o entusiasmo pela educação era decorrente da crença nas possibilidades de a educação solucionar problemas fora de seu âmbito. A autora

defende que este entusiasmo se constituiu em duas frentes. Uma que pretendia fixar o homem no campo por meio da educação rural e outra que objetivava aumentar as possibilidades de emprego nas cidades, por meio da formação técnico-profissional. As duas frentes concorriam para a solução de questões sociais provocadas pela migração rural e o processo de urbanização vivenciados no início do século XX.

Após a Primeira Guerra Mundial, houve uma diversificação das relações comerciais e financeiras no Brasil, que passou a dar preferência aos Estados Unidos, em detrimento à Inglaterra, que saíra debilitada do conflito. Segundo Ghiraldelli Jr. (1991), nesse contexto, o comportamento e a vida do cidadão estadunidense passaram a se constituir paradigma para boa parcela da população brasileira, por meio do cinema, da literatura e da imprensa. Essa influência marcou também as ideias pedagógicas da época. Jovens intelectuais brasileiros, envolvidos com os problemas educacionais, tornaram-se adeptos do ideário pedagógico do Movimento da Escola Nova, principalmente da versão estadunidense, desenvolvida pelo educador pragmatista John Dewey²³.

A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que se desenvolveu no Brasil em um momento histórico de importantes eventos desencadeados por transformações econômicas, políticas e sociais. O rápido processo de urbanização e a ampliação da cultura cafeeira promoveram o progressivo crescimento industrial e econômico do país (principalmente nas Regiões Sul e Sudeste). No entanto, a partir desses acontecimentos surgiram grandes inquietações de ordem política e social, ocasionando significativas mudanças no âmbito da intelectualidade brasileira.

Para Saviani (2007), este cenário possibilitou a ampliação do pensamento liberal no Brasil e a conseqüente propagação do ideário escolanovista. Os precursores desse movimento educacional reformador, que se originou na década de 1920, denominado “*Escola Nova*”, acreditavam na educação como elemento suficientemente eficaz para a construção de uma sociedade democrática. Esses educadores propunham a “reconstrução social pela reconstrução educacional”, sem questionar seus determinantes econômicos. Contrapondo-se aos preceitos da escola tradicional, que sustentava a ideia de “autonomia do indivíduo” de maneira “isolada e estéril”, a escola nova, de base pragmatista, se fundamenta a partir do princípio de

²³ John Dewey (1859-1952) filósofo e um dos maiores pedagogos estadunidenses. Contribuiu intensamente para a divulgação dos princípios do que se chamou de Escola Nova. Entre outras obras, escreveu *Meu credo Pedagógico, A escola e a criança, Democracia e educação*. Para Dewey, a educação é uma necessidade social, pois as pessoas devem ser aperfeiçoadas para que possam dar prosseguimento às suas ideias e conhecimentos. Tendo o conceito de experiência como fator central de seus pressupostos, chega à conclusão de que a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. Assim, para ele, vida-experiência e aprendizagem estão unidas de tal forma que a função da escola encontra-se em possibilitar uma reconstrução permanente feita pela criança da experiência (SOUZA; MARTINELLI, 2009).

vinculação da escola com o meio social, promovendo a cooperação e a solidariedade entre os homens. O autor ainda esclarece esta concepção pragmatista da seguinte maneira:

[...] a Educação nova busca organizar a escola como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-las da vida em todas as suas manifestações. Dessa forma, propiciando a vivência das virtudes e verdades morais, estará contribuindo para harmonizar os interesses individuais com os coletivos (SAVIANI, 2007, p. 244).

Estes primeiros profissionais da educação brasileiros, inspirados nas ideias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos ao ensino, defendiam a criação de um sistema estatal de ensino público, livre e aberto, como efetivo meio de combate às desigualdades sociais da nação. As ideias desses pioneiros ganharam especial destaque com a criação da Associação Brasileira de Educadores (ABE) em 1924, na cidade do Rio de Janeiro. A ABE constituiu-se em um importante centro propagador do movimento renovador da educação brasileira, especialmente por meio das Conferências Nacionais de Educação, cuja primeira realizou-se, em 1927, na cidade de Curitiba (VIEIRA; FARIAS, 2003).

Segundo Nagle (2001), esses profissionais protagonizaram um ciclo de reformas educacionais estaduais, que incidiram, principalmente, sobre a escola primária e a formação de seus professores, das quais se destacaram as promovidas por Sampaio Dória (São Paulo - 1920), Lourenço Filho (Ceará - 1923), Anísio Teixeira (Bahia - 1925), Francisco Campos (Minas Gerais - 1927), Fernando de Azevedo (Distrito Federal - 1928) e Carneiro Leão (Pernambuco - 1928).

O autor afirma, ainda, que, a partir de 1920 e durante toda a década, a instrução pública, nos principais estados brasileiros e no Distrito Federal, sofreu importantes transformações, que resultaram em algumas conquistas como a ampliação da rede escolar, o aprimoramento nas condições de funcionamento das instituições escolares existentes, a criação de novas unidades e a estruturação de novos órgãos de natureza técnica, com a finalidade de tornar o aparato administrativo-escolar mais compatível à nova realidade educacional. Embora fossem relevantes, estas reformas não abarcavam o conjunto da educação nacional, devido à descentralização que marcava a instrução pública, organizada sob os auspícios do sistema federativo implantado pela Constituição Brasileira de 1891.

Os educadores que promoveram esse movimento renovador por meio das reformas implantadas em diferentes estados, na década de 1920, revelaram semelhanças e divergências na maneira de conceber a estrutura organizacional, o funcionamento e a finalidade da instituição escolar. A técnica e a ciência estiveram presentes na realização desses projetos de

renovação, que se firmaram no objetivo de responder aos anseios da sociedade que se transformava, naquele momento, e, também, de estabelecer estratégias de regulação com o propósito explícito de higienizar, civilizar, modernizar as camadas populares para novos hábitos e atitudes diante da vida e do trabalho, como forma de promover o progresso do país.

Nagle (2001) destaca que os princípios adotados pela Escola Nova, de acordo com a “moderna concepção social” foram os da escola única, a escola do trabalho e a escola-comunidade. Segundo os educadores que participaram desse movimento:

[...] o trabalho que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, é o único método susceptível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos. O trabalho, a solidariedade social e a cooperação, em que repousa a ampla utilidade das experiências; a consciência social que nos leva a compreender as necessidades do indivíduo através da comunidade, e o espírito de justiça, de renúncia e de disciplina, [...] (MANIFESTO, 1932, p. 192).

Em relação ao princípio da escola única, fundamentada na concepção da democracia social, decorre da condição imprescindível de que a “educação deve ser uma para todos (única), obrigatória e gratuita”. Nesse sentido, o pensamento escolanovista, no que se refere à escola única, se fundamenta no “princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral” (MANIFESTO, 1932). Para efetivá-lo, o Estado deveria prover os meios necessários para que a escola se tornasse acessível a todo cidadão, sem distinção de classe social ou de condições econômicas. Para os idealizadores do movimento reformador, a “universalização da escola” não deveria ser pensada tomando como referência a escola existente. Ao contrário, a escola renovada deveria fundamentar-se em:

[...] uma nova concepção de sociedade, em que privilégios de classe, de dinheiro e de herança não existissem, e o indivíduo pudesse buscar pela escola a sua posição na vida social. [...] a escola universal era algo novo e, na realidade, uma instituição que, a despeito da família, da classe e da religião, viesse a dar a cada indivíduo a oportunidade de ser, na sociedade, aquilo que seus dotes inatos, devidamente desenvolvidos, determinassem. [...] com a criação da nova escola comum para todos, [...] a criança de todas as posições sociais iria formar a sua inteligência, a sua vontade e o seu caráter, os seus hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente (TEIXEIRA, 1957, p. 11).

No que se refere à contribuição para a organização da educação profissional a partir de 1930, vale destacar dois destes pioneiros da educação: Anísio Teixeira (1900-1971) e Fernando Azevedo (1894-1974).

Anísio Teixeira, considerado um dos maiores educadores brasileiros e um dos mais destacados defensores dos princípios da Escola Nova, deixou uma obra pública excepcional que, ainda hoje, está à frente do nosso tempo. Teixeira destacou-se, sobretudo, nos embates

entre a gestão cotidiana da educação e sua visão de futuro, em meio a aliados e adversários, com os quais aprendeu a organizar homens e instituições.

Teixeira iniciou-se na vida pública como Inspetor Geral do Ensino da Bahia (1924-1928), passando logo depois a Diretor da Instrução Pública desse estado. Mais tarde, já no Rio de Janeiro, assumiu a Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal (1931-1935). Nessa gestão, conduziu importante reforma educacional que o projetou nacionalmente. Foi signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), teve participação ativa na Associação Brasileira de Educação (ABE) e criou a Universidade do Distrito Federal (UDF) (CUNHA, 1999).

De acordo com Bortoloti e Cunha (2010), a formação educacional de Anísio Teixeira foi fortemente influenciada pelo pragmatismo do pedagogo e filósofo John Dewey, de quem foi aluno no *Teachers College* e cujas ideias introduziu e adaptou à nossa educação a partir da década de 1930. Entre essas ideias, as duas principais eram a defesa da escola pública e gratuita e a necessidade da implantação de experiências práticas nas salas de aula.

A relação entre ensino e democracia era um dos temas discutidos por Dewey, ferrenho defensor do direito de todas as classes sociais à educação. Ele definia a aprendizagem como um processo ativo e criou a expressão "escola ativa" para denominar o ensino baseado em experiências práticas, no qual "*todo conhecimento autêntico vem das experiências*", sendo essa uma das bases do movimento da Escola Nova. Teixeira (1957) defendeu da seguinte maneira esta compreensão de educação:

[...] Em todas essas modalidades, em face do novo conhecimento científico, o ensino se tem de fazer pelo trabalho e pela ação, e não somente pela palavra e pela exposição, como outrora, quando o conhecimento racional era de natureza especulativa e destinado à pura contemplação do mundo. [...] Ainda, pois, que a escola conservasse os seus velhos objetivos, ainda assim se teria de fazer ativa, prática, de experiência e de trabalho (p. 20-21).

Anísio Teixeira (1957) criticava a relação distanciada que a escola mantinha com o ambiente social. Para ele, a escola, enquanto meio de preparação dos sujeitos para a vida, não poderia se fechar nem se manter isolada da vida social. Ele acreditava que, para a escola desempenhar seu novo papel na sociedade, como instituição democrática, era necessário que se abrisse e estendesse seu raio de ação para além dos seus muros.

Na visão de Anísio Teixeira, a escola primária brasileira não cumpria a função de ser a grande escola comum da nação, a escola de base da população brasileira. Para ele, a escola primária tinha a finalidade de

[...] ministrar uma educação de base, capaz de habilitar o homem ao trabalho nas suas formas mais comuns. Ela é que forma o trabalhador nacional em sua grande massa. [...] Por isso mesmo, não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola, sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão (TEIXEIRA, 1957, p. 49-50).

Anísio Teixeira (1957) defendia uma ação progressiva e renovadora por meio da educação, por ele compreendida como detentora de força capaz de preparar o homem para exercer a sua cidadania.

A realidade é que estamos a cultivar padrões escolares primários perfeitamente superados para os tempos em que estamos vivendo. [...] a escola tem de ser, hoje, não pode deixar de ser, alguma coisa mais que uma casa de ler, escrever e contar. O nosso conhecimento do processo de aprendizagem e o conhecimento da marcha do processo social de modernização, que está em curso em todo o mundo, leva-nos a compreender que a escola tem de acompanhar o nível de desenvolvimento da sociedade a que serve, constituindo-se em centro de reintegração cultural - o centro de integração das mudanças de qualquer modo em curso, em todos os setores da vida do país (TEIXEIRA, 1954, s./p.).

A escola, para Anísio Teixeira, era compreendida como instrumento de transmissão, de consolidação e renovação da cultura e, por isso, deveria desempenhar sua função integradora e renovadora dessa cultura em nossa sociedade. Para este educador, a escola tinha que se espelhar e se organizar como a própria sociedade, a partir de um conjunto de atividades reais, integradas e ordenadas.

A verdadeira nova escola será, então, o retrato mais lúcido da sociedade a que vai servir. Nela encontraremos, cuidado e cultivado, tudo que a sociedade mais preza, os seus hábitos, as suas rotinas, as suas peculiaridades, e também as suas aspirações, os seus ideais, os seus propósitos, as suas reivindicações (TEIXEIRA, 1954, s./p.).

No entendimento de Anísio Teixeira a educação comum, para todos, não poderia ficar restrita à alfabetização ou à transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada - ler, escrever e contar. A escola comum da nação deveria ser uma escola de base, acessível a todos sem distinção, que teria como finalidade essencial formar as crianças, desde o nível mais elementar, inculcando-lhes:

[...] hábitos de competência executiva, ou seja, eficiência de ação; hábitos de sociabilidade, ou seja, interesse na companhia de outros, para o trabalho ou o recreio; hábitos de gosto, ou seja, de apreciação da excelência de certas realizações humanas (arte); hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos seus e de outrem (TEIXEIRA, 1956, s./p.).

Anísio Teixeira compreendia a dualidade do sistema educativo brasileiro como decorrência do dualismo social, que, respaldado por diferentes correntes ideológicas, conseguiu manter-se ao longo de nossa história, constituindo-se em dois tipos distintos de educação: o acadêmico, destinado à formação da elite, e o profissional, reservado ao atendimento das classes trabalhadoras, como se lê:

Até muito recentemente, em rigor até 1930, a educação média com preocupação popular era a chamada técnico-profissional, compreendendo escolas de ofícios, escolas normais, escolas comerciais e escolas agrícolas. A escola chamada secundária - de tipo acadêmico ou pré-acadêmico - não tinha caráter popular, constituindo simples escolas preparatórias ao ensino superior, com um currículo de humanidades ampliado com algumas línguas estrangeiras e ciências (TEIXEIRA, 1954, s./p.).

Outro importante educador, que contribuiu para a posterior organização do ensino profissional na década de 1930, com suas iniciativas nas duas primeiras décadas do século XX, foi Fernando Azevedo. Entre 1926 e 1930, ele exerceu a direção da Instrução Pública no Distrito Federal (Rio de Janeiro), tornando-se, alguns anos mais tarde, diretor da Instrução Pública no Estado de São Paulo (1933).

Uma de suas importantes ações foi a realização de um inquérito²⁴ sobre a educação brasileira. Fernando Azevedo objetivava mapear a situação da educação brasileira e paulista e, a partir dos dados obtidos, traçar formas de atuação. Visava-se, portanto, fornecer informações concretas para que a opinião pública exigisse medidas governamentais. Não foi por acaso que o veículo que divulgou essa pesquisa tenha sido um jornal de grande circulação, como “O Estado de São Paulo”.

O Inquérito foi dividido em três partes: ensino primário e normal, ensino técnico e profissional e ensino secundário e superior. Sobre esses temas, reuniu as opiniões de especialistas, pensadores e educadores. Entre os entrevistados, figuram: Reynaldo Porchat, Roberto Mange, Theodoro Braga, Lourenço Filho, Paulo Pestana, Amadeu Amaral, Ruy Paula Souza, Almeida Júnior etc.

O inquérito representaria não só um diagnóstico da realidade educacional no Estado de São Paulo, mas também uma tentativa de organização de propostas e ideias para fundamentar uma reforma educacional que resultasse numa transformação social.

²⁴ O Inquérito da Instrução Pública de São Paulo (1926), realizado por Fernando Azevedo, por solicitação do jornal “O Estado de São Paulo”, teve como propósito diagnosticar os principais problemas e deficiências da educação pública paulista. Esse diagnóstico foi elaborado por meio de entrevistas com renomados educadores da época. Seu relatório se constituiu não apenas em um documento histórico, mas também em um importante instrumento propulsor de ideias e reflexões sobre a reorganização do sistema escolar brasileiro (AZEVEDO, 1960).

[...] educação popular e preparo das elites são, em última análise, as duas faces de um único problema: a formação da cultura nacional [...] Antes de tudo, num regime democrático, é francamente acessível e aberta à classe das elites, que se renova e se recruta em todas as camadas sociais. À medida que a educação for estendendo a sua influência, despertadora de vocações, vai penetrando até as camadas mais obscuras, para aí, entre os próprios operários, descobrir ‘o grande homem, o cidadão útil’, que o Estado tem o dever de atrair, submetendo a uma prova constante as ideias e os homens, para os elevar e selecionar, segundo o seu valor ou a sua incapacidade. [...] (AZEVEDO, 1960, p. 267-271)

Nas conclusões do Inquérito, Fernando de Azevedo apontou para uma utilização efetiva das informações obtidas e das reflexões decorrentes dos inquéritos realizados. Para ele, os inquéritos “revelaram”, com dados e pareceres, a “real” situação e as urgentes necessidades da educação brasileira, fazendo desse documento o passo inicial para uma transformação da educação no país:

Em 1927, menos de um ano depois, muitas dessas ideias já animavam um projeto de reforma, concebido e planejado no Distrito Federal por quem traçou, orientou e realizou o referido inquérito sobre a educação pública em São Paulo. [...] Incorporados na reforma de 1928, com que se inaugurou uma nova política de educação no Brasil, essas ideias, já mais claras e definidas, organizam-se em corpo de doutrina e passam a figurar, seis anos mais tarde, em 1932, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (AZEVEDO, 1960, p 20-21).

Uma das necessidades apontadas por Roberto Mange, um dos entrevistados no Inquérito, era a formação profissional dos trabalhadores. Diante disso, Fernando Azevedo implantou uma reforma no Distrito Federal que introduzia a formação profissional desde o ensino primário. Anísio Teixeira não concordava com esta medida. Assim, quando assumiu o cargo de diretor-geral de Instrução Pública do Distrito Federal no ano de 1931, reformulou a estrutura do ensino primário instituída por seu antecessor, retirando a formação profissional do ensino primário e levando-a para o ensino denominado pós-primário.

Uma das medidas que vale ser destacada foi a equiparação deste ensino com o ensino secundário. Essas medidas foram fundamentais para o período posterior e serviram de base para a Reforma Capanema, empreendida na década de 1940, durante a vigência do Estado Novo.

Toda essa polêmica educacional acirrou-se, ao longo da década de trinta, e contou com a participação destes dois principais animadores da chamada Escola Nova. A atuação destes pioneiros se estendeu pelas décadas seguintes, sob fortes críticas dos defensores do ensino privado e religioso (VIEIRA; FARIAS, 2003).

A partir dos anos 1930, a Revolução colocou no poder novos atores, que irão compor o cenário político brasileiro. Neste contexto, que será analisado no próximo capítulo, o ensino profissional passou a merecer um maior destaque.

CAPÍTULO II

A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL NO PERÍODO VARGAS

A década de 1920 foi marcada por intensos debates políticos e configurou-se como cenário propício para novas ideias e tendências que marcaram de forma decisiva os conturbados anos de 1930. Segundo Vieira e Farias (2003), no campo educacional, as manifestações, ocorridas na Primeira República, desencadearam significativas mudanças e acirradas discussões entre os profissionais da educação, de distintas correntes, demonstrando, assim, um crescente interesse em reformar e ampliar o acesso à educação.

O pensamento educacional da década de 1930 herdou dos anos 1910 e 1920 o ideário reformista e a supervalorização das possibilidades da educação na solução dos problemas sociais, econômicos e políticos do país. Intelectuais e governantes, independente das concepções ideológicas, destacavam o papel que a educação deveria cumprir, nos diferentes projetos de construção da nacionalidade brasileira (NAGLE, 2001; PAIVA, 2003).

Nos anos de 1930, vivenciou-se uma intensa disputa ideológica, tanto no campo político e econômico como, também, no educacional. Com a reorganização administrativa do Estado brasileiro, foi extinto o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, e as escolas profissionais passaram a vincular-se ao recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, o que significou, também, a abertura de um novo espaço político-social, no âmbito da Educação. Apesar da reconfiguração do novo ministério, ainda persistiu a separação entre “ensino técnico profissional” e “ensino” em geral.

A industrialização brasileira se intensificou durante a Era Vargas, o que ocasionou a adoção de um novo modelo econômico de substituição das importações. Este modelo gerou o interesse do governo em incorporar setores populares (trabalhadores) a participar do desafio de construir o Brasil e transformá-lo em um país moderno.

Neste capítulo, analisamos como as mudanças de ordem econômica e política determinaram a organização da educação profissional no Brasil no Período Vargas, enfatizando aquelas provenientes da Reforma Capanema.

2.1 A educação profissional pós-Revolução de 1930: o período do Governo Revolucionário ou Provisório (1930-1934)

Na fase inicial do governo Vargas, denominada “Governo Provisório”, surgiram as bases para a modernização econômica, política e administrativa do país (VIEIRA; FARIAS, 2003). A Revolução de 1930 representou o marco referencial para a inserção do Brasil no mundo capitalista de produção. A acumulação de capital, proveniente da lavoura cafeeira, no período anterior, permitiu o investimento no mercado interno e na produção industrial.

Ciavata (2009) destaca a importância da Revolução de 1930 que, além de ser um momento decisivo no desenvolvimento capitalista do país, possibilitou, no decorrer dos anos, que o segmento industrial se tornasse politicamente hegemônico. Entretanto, mais importante do que essas realizações, foi o fato inédito na história brasileira, do Estado permitir e até promover a participação do povo – a classe trabalhadora – como agente político, no relevante processo de reestruturação do Brasil, sob a nova ótica do capitalismo industrial. O ineditismo deste evento imprimiu uma nova dinâmica ao projeto político do “Governo Provisório”, o que permitiu alguns avanços na construção da democracia do país.

Para Fausto (1988), a “questão social” deve ser considerada um aspecto relevante para entender a inserção dos trabalhadores, enquanto classe em formação, no sistema sociopolítico. O autor ressalta que:

[...] a inserção da classe trabalhadora urbana em uma ordem nacional é uma preocupação imediata do núcleo que assume o poder [...] a partir de 1930, não só a classe operária como a população urbana em geral tornam-se elementos a serem levados em conta no jogo político, pelas várias facções (p. 29).

Com a expansão do setor industrial, o Brasil ingressou em um novo ciclo de produção econômica. O “modelo agrário-exportador”, até então vigente no país, cedeu lugar ao “modelo de industrialização por substituição de importações”²⁵. Essa nova realidade trouxe a necessidade de uma força de trabalho com uma maior formação, o que exigia o aumento dos investimentos na educação (VIEIRA; FARIAS, 2003).

Nos períodos Colonial e Imperial, a economia agroexportadora dispensava uma força de trabalho mais qualificada. A população que exercia este tipo de atividade econômica não

²⁵ A expressão “modelo agrário-exportador” refere-se à economia baseada na produção de gêneros agrícolas para a exportação, sistema que predominou no Brasil até as primeiras décadas do século XX. O “modelo de industrialização por substituição de importações” reporta-se ao momento em que o parque manufatureiro emergente no país, assim como o paulatino processo de industrialização que transcorreu nos anos 1920 e 1930, possibilitou a produção de bens até então adquiridos somente via importação (RIBEIRO, 1981).

percebia a importância da escolarização. Na Primeira República, esta situação persistiu. Assim, de acordo com Romanelli (2012), a falta de investimento na educação não deve ser imputada à ausência de recursos financeiros, mas à estrutura econômica e social que se manteve nas quatro primeiras décadas da República.

Ao contrário, na medida em que as relações sociais se complexificaram e que as forças produtivas avançaram, a necessidade da escola passou a ser sentida pela população. Nesse sentido, Romanelli (2012) afirma que:

[...] a intensificação do processo de urbanização, o crescimento demográfico e o aumento gradativo da renda *per capita* fizeram-se acompanhar, naturalmente, de uma diminuição da taxa de analfabetismo. Isso demonstra que a demanda social de educação cresceu na medida em que aumentou a densidade demográfica, diminuiu o isolamento social e acelerou-se o processo de urbanização, que a industrialização sempre acarreta (p. 65).

A educação começou a ser valorizada como elemento fundamental para o enfrentamento dos problemas sociais. A educação rural passou a ser considerada como uma opção importante para conter a migração do campo para as cidades. Além disso, a formação técnico-profissional pretendia contribuir para minimizar os conflitos e os problemas urbanos (BRZEZINSKI, 1987).

Para as elites da Primeira República, os trabalhadores não passavam de indivíduos perturbadores da ordem das cidades e toda e qualquer agitação desencadeada pelo operariado deveria ser reprimida com rigor, pois era compreendida como uma questão que dizia respeito mais à ordem pública – à “polícia” – do que à instância social. No entanto, a partir da nova ordem estabelecida pelo governo provisório e pelas demandas impostas pelo capitalismo industrial, o trabalhador começa a ser percebido e valorizado pelo Estado e pela sociedade como peça fundamental para o desenvolvimento econômico do país e, conseqüentemente, para a superação da crise que nele permanecia. Nesse sentido, Ciavatta (2009) defende que antes da Revolução de 1930:

A negação da questão social dos direitos dos trabalhadores era a negação da cidadania plena, o não reconhecimento político de suas necessidades e aspirações como classe social e de sua legitimidade como interlocutora na solução dos conflitos gerados pelas contradições entre o capital e trabalho no processo produtivo (p. 173).

A autora destaca que os anos 1930 assinalaram o início de uma intencional política conciliadora de organização entre trabalho e educação, constituindo-se como elemento referencial para a efetiva compreensão das políticas educacionais em sua possível articulação com as necessidades do capital e da sociedade brasileira. De acordo com a pesquisadora, para

empreendermos uma reconstrução histórica da relação entre trabalho e educação, é necessário desvendar as mediações manifestas tanto nas demandas dos trabalhadores como nas respostas do Estado à dupla problemática: a emergência do “cidadão” e sua presença como parte da “questão social” (CIAVATA, 2009, p. 173).

Nesse sentido, Paiva (2003) observa que, embora os sistemas educacionais e os movimentos educativos exerçam uma efetiva influência sobre a sociedade a que servem, eles refletem, também, essencialmente, as condições sociais, econômicas e políticas dessa mesma sociedade. Por essa razão, é que

[...] as características dos diversos períodos da história da educação de um país acompanham seu movimento histórico, suas transformações econômicas e sociais, suas lutas pelo poder político. Toda educação provém de uma situação social determinada e as metas educacionais, a política da educação e a orientação do ensino mostram de forma clara o seu caráter histórico (p. 29).

Naquele momento histórico, era fundamental promover a modernização das elites e a formação do trabalhador. O ideal salvacionista da educação, construído nas décadas anteriores, modificou-se para se adequar às exigências da Era Vargas e assumiu a defesa da reforma da educação como condição para a reconstrução da sociedade.

Cunha (2005b) aponta que as medidas iniciais adotadas pelo Governo Provisório, no que se refere à educação, demonstram o percurso que o aparelho do Estado definiu como balizador de suas ações durante os quinze anos da “Era Vargas”. O governo buscou, prioritariamente, a modernização burocrático-administrativa com vistas a aumentar sua eficiência nas questões político-ideológicas.

O autor destaca, ainda, que uma importante ação do governo para alcançar tais objetivos foi a criação, no interior do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, de dois setores que passaram a constituir duas novas pastas: o Ministério do Trabalho, para tratar da “questão social”, anteriormente, vinculada à “ordem pública”, e o Ministério da Educação e Saúde Pública, para a formação física, intelectual e moral da população. Desse modo, foram transferidos para esse ministério:

[...] todos os órgãos do Ministério da Justiça e Negócios Interiores que atuavam nesse campo, como também os do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Foi assim que o sistema federal de escolas de aprendizes artífices, a mais importante base para o desenvolvimento do ensino profissional, passou para a área do Ministério da Educação (CUNHA, 2005b, p. 19).

Romanelli (2012) avalia que, deste modo, o Estado passou a exercer maior controle sobre o ensino no país, com o objetivo de adequá-lo às exigências do projeto de modernização delineado pelo governo revolucionário.

Ainda no Governo Provisório, uma série de decretos viabilizou a implantação do que se convencionou chamar de Reforma Francisco Campos²⁶. A autora destaca dentre eles:

1. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação.
2. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do Ensino Superior no Brasil, adota o Regime Universitário e institui o Estatuto das Universidades Brasileiras.
3. O Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
4. O Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do Ensino Secundário.
5. O Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931: organiza o Ensino Comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.
6. O Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932: consolida as disposições sobre o Ensino Secundário e dá outras providências.

Apesar de suas limitações, vale destacar que, pela primeira vez na história do país, uma reforma educacional abrangeu diferentes níveis e ramos do ensino e teve como preocupação organizar a base de um sistema educação extensivo a todo território nacional.

Um dos principais problemas, das reformas anteriores, era a completa falta de articulação dos sistemas estaduais em relação ao central. De acordo com Romanelli (2012), até então, não existia uma organização nacional do ensino no Brasil. O grande mérito da Reforma Francisco Campos foi o de promover a estruturação do ensino secundário, superior e comercial, em âmbito nacional, constituindo-se como precursora de uma ação mais efetiva do Estado em relação à educação.

²⁶ Francisco Luís da Silva Campos (1891-1968), advogado e jurista mineiro, Deputado Estadual e Federal por Minas Gerais. Foi um conservador, sendo um dos mais importantes ideólogos da direita no Brasil, defensor de ideias e de posições antiliberais que o projetaram na política nacional. Participou, em 1926, do governo de Minas Gerais, onde assumiu a secretaria do Interior. Utilizando-se de princípios defendidos pelo movimento da Escola Nova, promoveu uma profunda reforma educacional nesse estado. Participou das articulações que levaram ao movimento armado de outubro de 1930, que pôs fim à República Velha, colocando Getúlio Vargas na presidência da República. Campos assumiu a direção do recém-criado Ministério da Educação e Saúde, no mesmo ano, encarregado de fazer a reforma do ensino do país. Promoveu as reformas do ensino secundário e superior, dentre outras. Foi o responsável pela elaboração da nova Constituição Federal – do Estado Novo – após o golpe de estado de 1937 (http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/biografias).

A criação do Conselho Nacional de Educação, por meio do Decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931, foi uma das iniciativas que colaborou no sentido de constituir um sistema nacional de educação. Segundo o texto do referido Decreto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) assumiu o encargo de órgão consultivo e aparelho colaborador do ministério “nos altos propósitos de elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da nação” (BRASIL, 1931a).

Merecem destaque, ainda, os decretos que estabelecem as bases que definiram a estrutura organizacional dos níveis de ensino superior e secundário, como também a do ensino comercial, em todo o país. Segundo Ribeiro (1981), os decretos de nº 19.851 e nº 19.852 definiram as bases da reforma do ensino superior no Brasil, que se destacou pela iniciativa de ter adotado como preceito de organização o sistema universitário.

Foi somente com a Reforma Francisco Campos que, tardiamente em relação aos nossos vizinhos latino-americanos²⁷, se instituiu o regime universitário no país²⁸. Nesse período, apesar da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro no ano de 1931, a primeira instituição a ser criada e organizada em consonância com as normas do Estatuto das Universidades foi a Universidade de São Paulo (USP), em 1934.

Vale destacar, ainda, na Reforma Francisco Campos, o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispunha sobre a organização do Ensino Secundário (BRASIL, 1931c), posteriormente consolidado pelo Decreto nº 21.241, de 04 de abril de 1932. De acordo com Garcia (2012), esses decretos tiveram o mérito de organizar o ensino secundário, em substituição aos antigos sistemas preparatórios e de exames parcelados que selecionavam os candidatos para o ingresso no ensino superior. O ministro Francisco Campos, na exposição dos motivos que acompanhou o citado decreto, propõe novos rumos para o ensino secundário, como se evidencia:

[...] a finalidade do ensino secundário é, de fato, mais ampla do que a que se costuma atribuir-lhe. Via de regra, o ensino secundário tem sido considerado entre

²⁷ A primeira universidade na América do Sul foi criada, em São Domingo, em 1538. Ela foi seguida pelas Universidades de Lima (1551), México (1553), Bogotá (1662), Cuzco (1692), Havana (1728) e Santiago (1738).

²⁸ De acordo com Romanelli (2012), antes desta legislação, por determinação do Governo Federal, foi criada, em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro. Esta primeira criação consistiu, apenas, na agregação de três escolas superiores existentes na então capital federal, as Faculdades de Direito, Medicina e a Escola Politécnica. Antes, ainda, foi criada, em 1912, a Universidade do Paraná, que não foi reconhecida pelo governo federal, uma vez que Curitiba não atingia o número de habitantes exigido por lei para a criação de uma universidade – 100.000 habitantes. Assim, a Universidade do Paraná só foi reconhecida em 1946, apesar de funcionar desde 1913. Em 1927, foi criada a Universidade de Minas Gerais, que também não passou de uma agregação das Escolas de Direito, Engenharia e Medicina (ROMANELLI, 2012).

nós como um simples instrumento de preparação dos candidatos ao ensino superior, desprezando-se, assim, a sua função eminentemente educativa que consiste, precisamente, no desenvolvimento das faculdades de apreciação, de juízo, de critério, essenciais a todos os ramos da atividade humana, e, particularmente, no treino da inteligência em colocar os problemas nos seus termos exatos e procurar as suas soluções adequadas (CAMPOS, 1931).

Garcia (2012) assinala que a reforma do ensino secundário teve significativa importância, pois criou novas perspectivas para esse nível de ensino. Essa reforma conseguiu dar organicidade ao ensino secundário e estabeleceu, de forma definitiva, o currículo seriado e a frequência obrigatória. Além disso, instituiu a inspeção federal, equiparou todas as instituições oficiais de ensino secundário (federais, estaduais, municipais) ao Colégio Pedro II e possibilitou a mesma oportunidade às escolas particulares, desde que se submetessem à inspeção recém-criada.

O curso secundário foi dividido em dois ciclos: o fundamental e o complementar. O ciclo fundamental, com duração de cinco anos e caráter propedêutico, tornou-se obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior. O ciclo complementar – que depois seria transformado no ensino de 2º grau e hoje é denominado ensino médio –, com dois anos de duração, com caráter de especialização e preparatório para o ingresso em cursos superiores, se subdividiu em três áreas distintas: humanidades ou pré-jurídico – preparatório para o curso de direito; biológica ou pré-médico – preparatório para os cursos de medicina, odontologia e farmácia; e técnica ou pré-politécnico – preparatório para os cursos de engenharia e arquitetura (BRASIL, 1932).

Para o acesso ao curso secundário, ficou mantida a necessidade de exames de admissão que tinham como objetivo o controle desse nível de ensino, promovendo a seletividade em relação aos alunos que aspiravam a ingressar nos cursos superiores, ou seja, a elite dirigente do país. Romanelli (2012) denuncia que o caráter elitista do ensino secundário não estava relacionado apenas ao conteúdo curricular enciclopédico ministrado²⁹. Ele se evidenciava, também, no sistema de avaliação demasiadamente rígido e exigente, com excessivo número de provas e exames, que fez com que a seletividade se tornasse a máxima deste nível de ensino. A autora revela, ainda, o caráter excludente do ensino secundário, demonstrando que, dos poucos que conseguiam nele ingressar, apenas a metade (aproximadamente) conseguia concluí-lo (p. 139).

²⁹ O currículo escolar era organizado em torno das seguintes matérias: Português, Francês, Inglês, Alemão (facultativo), Latim, História da Civilização, Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, Física, Química, História Natural, Desenho e Música (BRASIL, 1931c).

Para Freitas e Biccas (2009), “tratava-se de um sistema cuja espinha dorsal era a seletividade combinada com intermináveis rituais de avaliação, aprovação e reprovação” (p. 67). Assim, entrar na escola era difícil para as crianças das famílias empobrecidas e permanecer era praticamente impossível.

Nesse sentido, Palma Filho (2005) destaca a dissonância entre a política de desenvolvimento industrial empreendida pelo Governo Vargas e a Reforma Francisco Campos. O autor aponta como justificativa desse descompasso a grande força econômica e influência política que os setores agrários conservadores continuavam a exercer no interior do governo, apesar da derrota parcial que sofreram no evento revolucionário de 1930. Essa influência podia ser sentida, inclusive, no Ministério da Educação e Saúde Pública. A esses segmentos da elite tradicional brasileira não interessava a construção de um sistema de educação pública nacional. Em função disso, a reforma implantada nada propôs em relação à educação popular (ensino primário e profissional) e se restringiu, apenas, à reformulação do ensino secundário e superior.

Como não se ocupou do ensino primário, a Reforma Francisco Campos, também não se interessou em regulamentar a formação de seus professores no ensino normal. Desse modo, a política de reestruturação da educação no país, idealizada por Francisco Campos e posta em prática pela reforma, esteve à margem das novas exigências educacionais que, naquele momento, foram determinadas pelo novo modelo econômico nacional de substituição de importações, adotado por Vargas e incentivado pelo processo de industrialização que se instalava no Brasil.

Romanelli (2012) pondera que as exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de encarar a educação e, em consequência, na atuação do Estado como responsável pela educação do povo. Nesta direção, a autora argumenta que:

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determinou conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado (ROMANELLI, 2012, p. 62-63).

Cunha (2005b) destaca que o processo de industrialização e de crescimento das cidades, que se intensificou no país a partir da década de 1930, contribuiu com a ampliação e diversificação das atividades urbanas e gerou uma demanda por profissionais mais qualificados para atuar no setor terciário da economia, tanto em estabelecimentos comerciais

como em empresas de serviços públicos. Diante disso, o Ministério da Educação e Saúde Pública, por meio do Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, promoveu a organização do ensino comercial – em dois níveis: médio e superior – e regulamentou a profissão de contador. Este foi o único ramo da educação profissional contemplado pela Reforma Francisco Campos (BRASIL, 1931d).

A referida reforma não contemplou outros ramos do ensino profissional, além do comercial. Além disso, como já mencionado anteriormente, não tratou do ensino primário e da formação de professores, mantendo, desta forma, uma política educacional fundamentada em uma concepção ideológica autoritária, no tocante à expansão do ensino para as camadas populares. Isso demonstra a tendência da sociedade da época, que oscilava entre a necessidade de inovar e organizar a vida social, econômica, política e educacional em novas perspectivas e a manutenção da velha ordem oligárquica, elitista e excludente, com a qual estava, ainda, extremamente comprometida.

O Governo Provisório pode ser caracterizado como um momento instável, marcado por várias manifestações de descontentamento de diversos segmentos da sociedade brasileira em relação à atitude centralista do Governo Vargas, os quais exigiam, principalmente, uma nova Constituição para o Brasil (ROMANELLI, 2012; VIEIRA; FARIAS, 2003). Nesse contexto, destacaram-se dois eventos de significativa importância: a Revolução Constitucionalista³⁰ e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova³¹.

Apesar da crise que se instalou no Brasil em 1929 e permaneceu durante todo o Governo Provisório, o Estado de São Paulo, a partir de 1930, assumiu a posição de principal polo industrial do Brasil. Esse fato, aliado ao desenvolvimento da lavoura cafeeira, que, ainda, se destacava como a maior fonte de divisas da nação, levou o governo central a impor a esse estado pesadas tributações e encargos, o que provocou a insatisfação e a revolta da elite paulista.

O relacionamento político de Getúlio Vargas com São Paulo foi conturbado, desde o início do Governo Provisório. Como uma de suas primeiras medidas, o presidente Vargas, pressionado pela liderança tenentista, nomeou um militar pernambucano para interventor em

³⁰ O episódio conhecido como Revolução Constitucionalista (1932) consistiu em uma revolta armada de São Paulo contra o governo do Presidente Getúlio Vargas, que, além de ter imposto pesadas tributações, também nomeou um interventor pernambucano para governar esse Estado. Os revoltosos apresentavam como principal reivindicação a instalação imediata de uma Assembleia Constituinte, com vistas à promulgação de uma nova Constituição para o Brasil no ano seguinte (FAUSTO, 2012).

³¹ Documento elaborado pelos principais expoentes – educadores e intelectuais –, representantes e disseminadores dos ideais do movimento escolanovista no país. O “Manifesto” de 1932 constituiu-se como documento de substancial influência sobre a Assembleia Constituinte realizada em 1933 e, em consequência, sobre a Constituição de 1934 (PAIVA, 2003).

São Paulo, atitude que muito desagradou à elite paulista, que desejava um interventor civil do próprio estado. No plano político, Fausto (2012) destaca que as medidas centralizadoras do Governo Provisório foram tomadas desde sua instalação. Como exemplifica o autor:

Em novembro de 1930, ao dissolver o Congresso Nacional, Vargas assumiu não só o poder executivo como o legislativo, os estaduais e os municipais. Todos os antigos governadores, com exceção do novo governador eleito de Minas Gerais, foram demitidos e em seu lugar nomearam-se interventores federais (p. 186).

Em nove de julho de 1932, eclodiu na capital paulista a Revolução Constitucionalista, liderada por oficiais militares (remanescente do movimento revolucionário de 1930) e pela milícia estadual (ALENCAR; RAMALHO; RIBEIRO, 1981). De acordo com Fausto (2006), nos poucos meses de conflito, São Paulo viveu uma verdadeira guerra civil. As facções oligárquicas opositoras do estado se uniram contra o Governo Provisório.

Apesar de as forças paulistas terem contado com a participação de diversos segmentos da sociedade – industriais, estudantes, elementos da pequena-burguesia e parte do operariado –, o movimento fracassou, pois faltou a esperada adesão das forças mineiras e gaúchas que, embora apoiassem a luta pela constitucionalização, decidiram se manter leais ao Governo Federal. Devido ao seu isolamento, o movimento foi derrotado e, em 1º de outubro de 1932, foi assinada a rendição, que pôs fim à Revolução Constitucionalista. Os principais líderes opositoras foram presos e tiveram seus direitos políticos cassados, sendo alguns deportados para Portugal.

Fausto (2012) avalia que, se do ponto de vista militar, os paulistas saíram vencidos do Movimento de 1932, isso não pode ser dito em relação à política e à economia. Mesmo vitorioso, o Governo Provisório foi obrigado a reconhecer a importância de São Paulo como principal fornecedor de divisas ao país. Nesse sentido, em função da crise econômica mundial e da queda do preço do café no mercado internacional, o governo foi pressionado a manter a política de valorização do produto.

Em termos políticos, verificou-se na prática o fortalecimento do projeto de constitucionalização do país. As pressões políticas desencadeadas pelo conflito fizeram com que o presidente Vargas convocasse a comissão que elaborou o anteprojeto de Constituição e permitisse a criação de novos partidos para concorrer às eleições para a Assembleia Nacional Constituinte, que se realizou em maio de 1933.

Skidmore (1998) esclarece a importância da promulgação do Código Eleitoral³², que ocorreu no Governo Provisório e distinguiu-se como elemento fundamental para a realização das eleições. A criação da Justiça Eleitoral – incumbida de organizar e fiscalizar as eleições e julgar recursos – contribuiu de maneira decisiva para a estabilização do processo eleitoral com a redução das fraudes que comumente existiam. O autor ainda destaca que:

Essas eleições traziam uma importante inovação: pela primeira vez na história brasileira uma lei – de 1932 – patrocinada por Getúlio, atribuía-se a responsabilidade pela garantia de uma eleição honesta no país. [...] antes a votação era supervisionada pelas autoridades municipais e estaduais, com muita margem para fraude e manipulação. Agora uma autoridade federal, conhecida como Justiça Eleitoral, deveria proteger o voto secreto (p. 157).

Além disso, em agosto do mesmo ano, Armando de Sales Oliveira foi indicado para o cargo de interventor de São Paulo. Assim, um civil paulista assumiu o governo do estado, atendendo aos anseios dos políticos e empresários locais. Em 1935, Sales foi eleito governador constitucional de São Paulo pela Assembleia Constituinte Estadual (FAUSTO, 2012).

Conforme afirmado anteriormente, apesar da derrota paulista, sua luta não foi infrutífera, pois, em maio de 1933, foi eleita uma assembleia constituinte e, em 1934, foi promulgada uma nova Carta Magna (a segunda da República e a terceira do Brasil), que, segundo Skidmore (1998), era uma combinação de liberalismo político e reformismo socioeconômico. Essas duas posições políticas repercutiam nas ideias e posicionamentos concernentes à educação.

Assim, dois grupos predominantes nos debates pedagógicos – reformadores e católicos – influenciaram as discussões em torno da nova Carta Constitucional, que se orientou no sentido de promover uma conciliação dos interesses divergentes (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

O governo havia pedido a elaboração de diretrizes para uma política nacional de educação à IV Conferência Nacional de Educação, que se reuniu em dezembro de 1931. Neste evento, a principal polêmica girou em torno do ensino leigo e da escola pública. Esta controvérsia se tornou tão acirrada que não houve clima, nem condições, para atender à

³² O presidente Getúlio Vargas, em 24 de fevereiro de 1931, promulgou o novo Código Eleitoral, que criava a Justiça Eleitoral e regulava as eleições em todo o país. A criação desse órgão específico do Poder Judiciário para organizar e fiscalizar as eleições, dando posse aos eleitos, representou um significativo avanço no sentido de eliminar as fraudes, muito frequentes, no processo eleitoral. Além disso, o Código Eleitoral estabeleceu, ainda, o voto secreto e a extensão do voto às mulheres (FAUSTO, 2006).

solicitação do governo. Romanelli (2012) considera que, dessa maneira, evidenciou-se a indefinição dos objetivos e da identidade do movimento renovador³³.

Em decorrência deste fato, os líderes desse movimento decidiram explicitar seus princípios e torná-los públicos, por meio de um manifesto (ROMANELLI, 2012, p. 147). Surgiu, assim, o documento intitulado “A reconstrução educacional do Brasil – ao povo e ao governo”, em 1932, que se perpetuou na história como o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Freitas (2005) afirma que o momento da divulgação do “Manifesto dos Pioneiros”, em 1932, tornou-se um fato investido de importância estratégica, porque, entre outras razões, tratar-se-ia de um “divisor de águas”, “definidor do campo da educação no âmbito das políticas públicas” e indicador do lugar de uma ação de uma “nova inteligência educacional” (p. 70).

Redigido por Fernando de Azevedo (1894-1974), o texto do “Manifesto” foi assinado por 26 conceituados intelectuais e educadores da época. Entre os seus signatários, destacavam-se os nomes de Anísio Teixeira (1900-1971), Lourenço Filho (1897-1970), Pascoal Lemme (1904-1997), Cecília Meireles (1901-1964), Júlio Mesquita (1892-1969), Roquette Pinto (1884-1954), Mario Casassanta (1898-1963), dentre outros. Sobre os educadores que compunham o movimento renovador, Paiva (2003) afirma que:

Desde o aparecimento dos profissionais da educação e seu crescente prestígio na sociedade brasileira, o terreno educacional foi se tornando cada vez mais aceito como área de decisões “técnicas”. Esta posição, conquistada pelos educadores na segunda metade da década dos 20, firma-se na Segunda República (p. 132).

Conforme mencionado no capítulo anterior desta dissertação, embora defendessem posições teóricas e ideológicas bastante heterogêneas, esses educadores e intelectuais apresentavam como consenso a proposta de um programa de reconstrução nacional e a crença na possibilidade de transformar a organização da sociedade brasileira a partir da renovação da educação. Nesse sentido, Brzezinski (1987) afirma que:

[...] apesar de não se apresentar o manifesto como um documento homogêneo, uma vez que seus signatários não formavam um grupo ideologicamente uniforme, embora se unisse em torno de uma referência comum – a liberal, os educadores, por meio de seu manifesto, reclamavam um plano unitário de ensino, uma solução global para o problema educacional, não desvinculada do aspecto econômico (p. 75).

³³ Esse movimento foi liderado por um grupo de educadores, denominados profissionais da educação, que já se articulava politicamente na década anterior. O movimento da Escola Nova, de forte inspiração liberal, chegou às instituições escolares da época por intermédio do processo de organização da instrução pública nos estados e no Distrito Federal. As reformas estaduais, pelo sistema federativo em vigor, se caracterizavam por ficarem restritas aos estados que as implantavam. No entanto, o movimento esteve voltado para a remodelação da escola, e as alterações introduzidas, sem dúvida, facilitaram a reorganização da instrução pública brasileira (CIAVATTA, 2009, p. 222).

Apesar das divergências, o manifesto tornou-se expressão de um grupo, portador de uma visão coletiva de educação, que passou a ser identificado como “os Pioneiros da Educação Nova”. Alguns desses princípios Fernando Azevedo fez constar no “Manifesto”, ao enfatizar nas proposições contidas no documento a importância da “escola única” como “escola do trabalho” e como “escola socializada”.

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os 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 (MANIFESTO, 1932, p. 193).

Segundo Freitas e Biccás (2009), Fernando Azevedo, autor do "Manifesto", representava um segmento do republicanismo que estava insatisfeito com a forma com que a República havia se constituído no Brasil. Sua maneira “de pensar e agir tinha muitos pontos de contato com as principais características ideológicas das camadas médias que se dedicavam a refletir sobre os fins e os meios de inserir o povo na ordem pública republicana” (p. 73).

Os pesquisadores afirmam que o autor do “Manifesto” aproveitou aquela oportunidade para explicitar seu posicionamento diante das importantes questões nacionais que, na sua concepção, haviam sido omitidas na Carta Magna de 1891, a primeira constituição republicana do país.

O “Manifesto dos Pioneiros” propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a implementação de uma escola pública única para ambos os sexos (co-educação), laica, obrigatória e gratuita. Enfatizava os aspectos biológicos, psicológicos, administrativos e didáticos do processo pedagógico, assumindo nitidamente uma postura escolanovista.

A expressão escolanovista “educar para a vida” ganhou, com Anísio Teixeira, um novo e peculiar significado a partir de sua concepção de educação como processo dinâmico e contínuo de transformação, reconstrução e reajustamento do homem ao seu ambiente social, também por ele percebido como um ambiente em constante mutação.

O educador entendia a escola pública como espaço de convivência entre pobres e ricos, onde as atividades realizadas, tanto manuais como intelectuais, devem ser consideradas, indistintamente, dignas e indissociáveis. Com base nessas convicções, Anísio Teixeira passa a defender “a cultura e o trabalho unificados em todos os graus da educação nacional” (CARVALHO, 2003, p. 245).

De acordo com o Manifesto (1932), a “escola única” deveria ser pública e acessível para todos os brasileiros, homens e mulheres, pobres e ricos, a fim de dar, a todos que lhe fossem confiados pelos pais, uma educação comum e igual. Nesse sentido, o “Manifesto” evidencia que:

A educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. [...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social (MANIFESTO, 1932, p. 191).

Segundo o documento, a educação nova se colocaria a serviço não dos interesses de classes ou de grupos sociais, mas dos interesses dos indivíduos e da sociedade. Deste modo, estruturar-se-ia sobre o princípio de vinculação da escola ao meio social, desenvolvendo nos indivíduos os essenciais valores de solidariedade, sociabilidade e cooperação. Nesse sentido, o “Manifesto” reafirma que:

A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classe (MANIFESTO, 1932, p. 191-192).

O Manifesto afirma que “é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção”. A concepção de educação assumida pela escola nova se sustenta no respeito à personalidade humana. A educação seria considerada não como meio, mas como fim em si mesmo. A “escola do trabalho”, defendida pelo movimento renovador, não pretendia fazer do homem uma máquina ou um instrumento, exclusivamente, adequado à produção material, em um tempo determinado. A partir dessas ponderações o documento enfatiza que:

[...] o trabalho que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, é o único método susceptível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos (MANIFESTO, 1932, p. 192).

Ciavatta (2009) destaca a importante participação que “os Pioneiros da educação” tiveram, não apenas na luta em favor da escola pública, laica e gratuita, mas também no empenho em propagar os princípios da escola ativa. A escola do trabalho, também

denominada escola ativa, foi introduzida, no Brasil, sob a influência do ideário liberal. Nessa escola, predominaram os interesses da produção e o sentido de uma educação direcionada às classes populares, destinadas ao trabalho manual. O destaque do ensino incidia no preparo técnico e profissional com orientação direta às necessidades industriais (NAGLE, 2001; PAIVA, 2003).

A escola do trabalho tinha como objetivos desenvolver um plano de educação integral, buscar o aperfeiçoamento da personalidade do educando e habilitá-lo para a atuação profissional e técnica, de acordo com uma instrução de caráter eminentemente prático, com o propósito de prepará-lo para a vida. Essas ideias têm uma forte influência do pragmatismo estadunidense.

Nesse sentido, para os representantes do movimento renovador, a escola tradicional era incapaz de suprir as exigências do novo modelo econômico em implantação no país a partir da década de 1930. Para eles, a remodelação da escola livresca e dissociada da vida prática era uma tarefa urgente e inadiável. Em seu lugar, os pioneiros da educação propunham uma escola ativa, cujo centro deveria ser a formação para a vida. De acordo com Ciavatta (2009):

A escola brasileira, para atender ao desafio de “regenerar” a nação, necessitava do ponto de vista dos intelectuais da época, de uma transformação radical nos objetivos, nos conteúdos e na função social. Aos poucos, difundia-se a ideia de que a educação formaria o homem brasileiro se o transformasse num elemento de produção, necessário à vida econômica do país. Criticava-se o ensino livresco como inadequado à prosperidade nacional, que requeria um ensino técnico-profissional capaz de formar a mão de obra nacional e tornar a civilização brasileira moderna, progressista e, portanto, eminentemente “prática” (p. 221).

Apesar desta ênfase do movimento na formação para a vida e para o trabalho e do fato de vários de seus integrantes defenderem a educação profissional, o Manifesto de 1932 não fazia nenhuma menção direta ao ensino profissional. Os temas mais centrais do “Manifesto dos Pioneiros” eram: a gratuidade, necessária para que a educação se tornasse realmente pública; a laicidade, para que a escola estatal pudesse ser legitimamente republicana; a obrigatoriedade, para que a escolarização financiada pelo orçamento público pudesse ser promotora de um projeto de construção da identidade social; e, finalmente, defendia a coeducação, que manifestava sua abertura aos novos métodos e à modernização do trabalho docente (FREITAS; BICCAS, 2009).

O Manifesto (1932) fazia uma clara referência à questão do financiamento estatal da escolarização pública, sugerindo, inclusive, a criação de fundo próprio para isso. O financiamento da educação deveria assegurar a autonomia técnica, administrativa e

econômica do sistema escolar. O documento atribuía ao Estado a função de prover, para tanto, o meios materiais necessários ao seu efetivo funcionamento, como se lê no trecho a seguir:

[...] Esses meios, porém, não podem reduzir-se às verbas que, nos orçamentos, são consignadas a esse serviço público e, por isto, sujeitas às crises dos erários do Estado ou às oscilações do interesse dos governos pela educação. A autonomia econômica não se poderá realizar, a não ser pela instituição de um "fundo especial ou escolar", que, constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos do ensino, incumbidos de sua direção (p. 195).

Muitas das reivindicações e orientações do Manifesto só foram asseguradas na Constituição de 1988, e outras, ainda, estão por ser conquistadas, como a criação de um Sistema Nacional de Educação. De acordo com Freitas e Biccás (2009), como resultado de uma época, marcada por intensas disputas no que se refere aos rumos da educação nacional, o documento explicitou uma série de avanços e contradições na defesa da escola pública, como direito de todos.

Ao avaliar a contribuição do movimento escolanovista para a democratização do ensino, no Brasil, Brzezinski (1987) afirma que:

A história, contudo, demonstra que a escola nova apresentada no ideário liberal, não estruturou no Brasil uma escola democrática, tampouco conseguiu fazer com que a sociedade política cumprisse os acordos educacionais. Permaneceu a escola para os privilegiados, apesar de o crescimento das oportunidades escolares ser mérito do governo republicano, em especial da segunda república (p. 77).

Apesar destas limitações, Shiroma; Moraes e Evangelista (2011) destacam que o movimento reformador provocou uma crítica forte e continuada à Igreja Católica, que, naquela época, detinha a propriedade de significativa parcela das escolas da rede privada e defendia a ideia de que era de sua competência a educação moral do povo brasileiro, que deveria ser formado na pureza dos costumes cristãos. Como exemplo do conflito entre liberais e católicos pela hegemonia na condução das reformas educacionais, neste período, as referidas autoras citam o fato de o grupo católico afastar-se da ABE, quando os reformadores conquistaram a direção da entidade, em 1932, fundando a partir daí, a Conferência Católica Brasileira de Educação (CCBE).

No dia 16 de julho de 1934, parlamentares escolhidos pelo voto direto, promulgaram a nova Carta Constitucional. Esses mesmos parlamentares elegeram para a presidência da República, por via indireta, o então chefe do governo provisório, Getúlio Vargas, com mandato de quatro anos e sem possibilidade de reeleição (PALMA FILHO, 2005). Estes dois fatos marcam o início da segunda fase da “Era Vargas”, o governo constitucional.

2.2 A educação no Período do Governo Constitucional (1934-1937)

O governo constitucional de Vargas evidenciou o comprometimento com um projeto liberal-democrático, respaldado pela Constituição de 1934, que, apesar de apresentar em seu texto um conteúdo visivelmente intervencionista sobre as questões de ordem econômica e social, consagrou os princípios liberais defendidos, anteriormente, pelo movimento revolucionário de 1930.

De acordo com Pandolfi (1999), essa Constituição representou uma conciliação de interesses de distintos setores, pois, ao mesmo tempo em que contemplou os anseios dos liberais constitucionalistas, ao estabelecer eleições livres, assegurar o voto secreto e o voto feminino e criar o Tribunal de Justiça Eleitoral (TJE), também atendeu as reivindicações do segmento tenentista³⁴, ao criar diversas instituições e mecanismos de apoio aos trabalhadores, como a justiça do trabalho e a previdência social. Além disso, a autora afirma que este segmento foi contemplado na Carta Magna, ao se estabelecer o predomínio de poder do Legislativo e ampliar a capacidade de intervenção do Estado na economia. Apesar disso, buscou-se, no texto constitucional, evitar que essa ampliação do poder intervencionista do Estado fosse confundida com um aumento do poder do Presidente da República.

Vieira (2007) destaca que a Lei Magna de 1934 foi a primeira a dedicar espaço significativo à educação, com 17 artigos. Ela destinou todo um capítulo à educação: o Capítulo II (Da Educação e da Cultura), do Título V, com 11 artigos (148 a 158).

Cury (2005) defende que a Constituição de 1934, no seu Art. 149, inaugurou, em âmbito nacional, a educação como um direito declarado. O mesmo artigo a reconheceu, também, como dever da família e dos Poderes Públicos, estabelecendo como sua finalidade desenvolver a solidariedade humana. Além disso, pela primeira vez, uma Constituição Federal atribuiu, privativamente, à União a tarefa de definir as diretrizes e bases da educação nacional, no inciso XIV do Art. 5º (BRASIL, 1934).

O Artigo 150 da referida Constituição Federal fixou as atribuições e as competências privativas da União, no que se refere à garantia do direito à educação, da seguinte maneira:

³⁴ O tenentismo foi um movimento social de caráter político-militar que ocorreu no Brasil nas décadas de 1920 e 1930, período conhecido como República das Oligarquias. Contou, principalmente, com a participação de jovens tenentes do exército. Este movimento contestava a ação política e social dos governos representantes das oligarquias cafeeiras. Embora tivessem uma posição conservadora e autoritária, os tenentes defendiam reformas políticas e sociais. Queriam a moralidade política no país e combatiam a corrupção (FAUSTO, 2012).

Art. 150 - Compete à União:

- a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;
- b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização;
- c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos;
- d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário;
- e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções (BRASIL, 1934).

Vale destacar que a competência da União foi ampliada por meio do Conselho Nacional de Educação, resguardando, porém, a autonomia dos estados e municípios, desde que as condições locais se adaptassem às determinações federais. A este conselho foi atribuída a tarefa de elaborar um Plano Nacional de Educação (PNE) e de garantir recursos para o sistema educativo (VIEIRA; FARIAS, 2003).

Shiroma; Moraes e Evangelista (2011) destacam que o grupo católico conseguiu assegurar, nos Artigos 153 e 154 dessa Constituição, o atendimento à reivindicação de inserir o ensino religioso nas escolas, bem como a manutenção da liberdade de ensino, o reconhecimento dos estabelecimentos particulares e a isenção de impostos para estabelecimentos particulares considerados idôneos (BRASIL, 1934).

No que se refere ao financiamento da educação, outro aspecto relevante disciplinado pela Constituição de 1934, os artigos 156 e 157 asseguram que:

Art. 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Art. 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1º - As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.

§ 2º - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas (BRASIL, 1934).

Vale destacar, ainda, que o Artigo 158 determinava que os cargos do magistério público deveriam ser preenchidos por meio de concursos públicos de provas e títulos, o que representou uma conquista no que se refere à valorização dos profissionais do magistério.

Vieira e Farias (2003) afirmam que a Carta Magna de 1934 consistiu-se em um documento legal permeado pelos conflitos entre católicos e liberais, que marcaram o campo educacional desde o início do século XX. No seu texto, podem ser percebidas orientações laicas e religiosas: a defesa da escola pública e a preservação da instituição particular. Diante disso, pode-se compreender o porquê de muitos dos preceitos que nela foram assegurados terem sido suprimidos na nova Constituição, elaborada apenas três anos depois de sua aprovação, sob o domínio do Estado Novo, que analisaremos no próximo item.

2.3 As Reformas do ensino dos anos 1940 e a educação no Estado Novo (1937-1945)

Pandolfi (1999) afirma que, a partir da instalação do governo constitucional, o clima político de instabilidade radicalizou-se no país. Com isso, surgiram dois importantes movimentos de massas, com conotações ideológicas bem distintas, que mobilizaram a população: a Ação Integralista Brasileira (AIB), nacionalista e antiliberal, e a Aliança Nacional Libertadora (ANL), nitidamente de oposição a Vargas, que congregava socialistas, comunistas, católicos e nacionalistas.

Em novembro de 1935, revoltas comunistas eclodiram em Natal, Recife e Rio de Janeiro. A autora esclarece que, apesar de terem sido debeladas rapidamente, esses levantes contribuíram para a construção da ideia do “perigo comunista”, que passou a ser utilizada pelo governo como justificativa para a intensificação e aprimoramento dos mecanismos repressivos para o controle da sociedade. O Legislativo abriu mão de suas prerrogativas e aprovou medidas que promoveram o fortalecimento do Executivo e conduziram a uma gradual postura autoritária do regime. Desse modo, iniciou-se, em 1935, um recrudescimento gradual da repressão e da centralização do poder, que culminou com o golpe de 10 de novembro de 1937, que marcou o início do “Estado Novo” (1937-1945).

Durante o Estado Novo, Vargas revestiu-se de poderes excepcionais. As liberdades civis foram suprimidas, o Parlamento dissolvido, os partidos políticos extintos. Os mecanismos policiais de repressão disseminaram-se por todos os setores da sociedade, com a intenção de combater as ideias contrárias às imposições governamentais e, principalmente, o comunismo, que se transformou no inimigo público número um do regime.

O golpe que instituiu o “Estado Novo” foi a maneira que os setores dominantes do Brasil encontraram de promover a “mudança pelo alto”, também denominada “revolução passiva”. Segundo Coutinho (2006), este conceito, formulado por Gramsci, pode ser entendido a partir dos processos de transformação social em que ocorre uma conciliação entre distintos segmentos da classe dominante, com a explícita intenção de alijar as camadas populares de uma participação mais efetiva dos processos de construção ou de transformação da sociedade a qual pertencem. Gramsci afirma que as “revoluções passivas” ou “pelo alto” produzem mudanças na organização social, no entanto, por não terem uma participação abrangente das classes sociais que a compõem, tais mudanças não conseguem transformar radicalmente os princípios determinantes da velha ordem, que perduram e se adaptam a uma nova ordem social estabelecida pelos interesses e necessidades da classe dominante. De acordo com Coutinho:

[...] as transformações políticas e a modernização econômico-social do Brasil foram sempre efetuadas [...] através da conciliação entre frações das classes dominantes, [...] essas transformações pelo alto tiveram como causa e efeito principais a permanente tentativa de marginalizar as massas populares não só da vida social em geral, mas sobretudo do processo de formação das grandes decisões políticas nacionais. (COUTINHO apud BELLO, 2012, p. 31).

O Estado Novo, implantado por Vargas em 1937, é um claro exemplo de transformação “pelo alto”, baseada no Estado forte e autoritário que se afirma como principal protagonista de nossa modernização, através de um intenso e rápido processo de industrialização pelo alto, ou seja, sem a participação consciente do empresariado e/ou dos trabalhadores, na definição das políticas econômicas nacionais. Defendia-se prioritariamente a ideia de fazer do Estado autoritário o instrumento básico da construção da nacionalidade brasileira. Nesse sentido, o autor destaca que:

[...] em geral, todos os Estados que resultam de revoluções passivas são Estados no qual a supremacia da classe no poder se dava por meio da dominação (ou da ditadura) e não da direção político-ideológica (ou da hegemonia). [...] o que caracteriza o que Gramsci chamou de “ditadura sem hegemonia” é o fato de que, nesse tipo de Estado, existe uma classe dominante, que controla direta ou indiretamente o aparelho governamental, mas o projeto político dessa classe não tem o respaldo consensual do conjunto ou da maioria da sociedade (COUTINHO, 2006, p. 182).

Coutinho (2006) explica da seguinte maneira a diferença entre a ditadura e o fascismo clássico:

[...] ao contrário do fascismo “clássico”, verifica-se a tentativa de desativar e mesmo reprimir a sociedade civil. Isto faz com que este tipo de regime (a ditadura) seja,

também aqui em contraste com o fascismo, fortemente desmobilizador; seu objetivo não é organizar massas, mas precisamente desorganizá-las (p. 86).

Neste sentido, podemos dizer que a ideologia assume, no contexto dos regimes totalitários, um significado essencial para a afirmação e manutenção do poder estatal. De acordo com Loewenstein (citado por Germano, 1993, p. 28), o regime totalitário tem a calculada “intenção de modelar a vida privada, a alma, o espírito e os costumes dos destinatários do poder de acordo com uma ideologia dominante”, que será imposta àqueles que a ela não querem se sujeitar, através dos diferentes mecanismos de coerção inerentes ao poder estatal. Para este autor, nestes regimes, a pretensão de dominar é total.

No entanto, além da violenta repressão, o governo adotou diversas medidas que iriam provocar significativas mudanças estruturais no país. O Brasil, que até esse momento, se configurava, basicamente, como um país agrário e exportador, foi transformado numa nação urbana e industrial. Nesse período da história brasileira (1937-1945), o Estado voltou-se para a efetiva consolidação da indústria de base no país e passou a ser o principal agente de sua modernização econômica, como promotor da industrialização e interventor nas diversas esferas da vida social.

A intervenção estatal na economia, tendência que vinha desde 1930, ganhou força com a criação de órgãos técnicos voltados para esse fim. O investimento em atividades estratégicas era compreendido como forma de garantir a soberania do país, constituindo-se, assim, em uma questão de segurança nacional.

De acordo com Freitas e Biccas (2009), nesse momento, configurou-se uma “nova ordem” no plano da organização burocrática dos serviços estatais relacionados, direta ou indiretamente, à área educacional. O país presenciou uma minuciosa planificação das ações de governo. Tais ações ganharam relevância à medida que foram sendo criadas instituições específicas para sua realização, das quais os autores destacam:

1934 – Instituto Nacional de Estatística (IBGE a partir de 1938);
1938 – Departamento de Administração do Serviço Público (DASP);
1938 – Comissão Nacional do Ensino Primário;
1938 – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP);
1938 – Instituto Nacional do Livro;
1938 – Serviço de Radiodifusão Educativa;
1938 – Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE);
1938 – Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN);
1939 – Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP);
1942 – Fundo Nacional do Ensino Primário.

Para construir um forte sentimento de identidade nacional, condição necessária para o fortalecimento do Estado nacional, o governo passou a investir na cultura e na educação. Pandolfi (1999) destaca que, ao demonstrar preocupação com a construção de uma nova ideia de nacionalidade, o governo atraiu um significativo grupo de intelectuais para a implantação efetiva do projeto estado-novista. Fausto (2012) trata dessa questão da seguinte maneira:

O Estado Novo procurou reformular a administração pública, transformando-a em um agente de modernização. Buscou-se criar uma elite burocrática, desvinculada da política partidária, que se identificasse com os princípios do regime. Devotada apenas aos interesses nacionais, essa elite deveria introduzir critérios de eficiência, economia e racionalidade (p. 208).

O Estado Novo conjugou autoritarismo político e modernização econômica, sob um pano de fundo de uma ideologia nacionalista, de inspiração fascista. A relação que a ditadura do governo Vargas estabeleceu com a sociedade era de controle e vigilância. Segundo Pandolfi (1999) e Fausto (2012), na área social, o Estado Novo elaborou leis específicas e implantou uma estrutura corporativista, atrelando os sindicatos à esfera estatal. O governo aboliu a pluralidade sindical, criou o imposto sindical obrigatório, contribuição anual que todo empregado paga, sendo ou não sindicalizado.

No campo da política salarial, em 1940, o Estado Novo introduziu uma importante inovação ao estabelecer um salário-mínimo que deveria ser compatível com as necessidades básicas do trabalhador brasileiro. Além disso, em nome da valorização do trabalhador nacional, o Estado Novo adotou uma política de restrição à imigração.

Para promover a mediação das relações entre patrão e empregado, o governo regulamentou a Justiça do Trabalho, criada a partir das Juntas de Conciliação e Julgamento. Em contrapartida às restrições à organização dos trabalhadores, Getúlio implementou uma série de leis trabalhistas, culminando com a edição da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943, que garantiu importantes direitos e atendeu antigas reivindicações do movimento operário. Isso projetou a imagem de Vargas como "o pai dos pobres". As relações entre trabalhadores e patrões ficavam, desse modo, sob controle do Estado, onde prevalecia a lógica conciliatória e o esvaziamento dos conflitos. A visão por trás disso era de que o Estado devia organizar a sociedade, e não o contrário.

No entanto, o Estado Novo não se dirigiu apenas aos trabalhadores. Através do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), criado em 1939, o governo, além de exercer a censura sobre todos os meios de comunicação, investia maciçamente na propaganda do

regime, o que serviu para exaltar e divulgar as ações do presidente Vargas e reforçar sua imagem de protetor da classe trabalhadora (PANDOLFI, 1999; FAUSTO, 2012).

A educação assumiu um papel estratégico no equacionamento das “questões sociais”, além de se tornar um importante veículo ideológico. A política educacional, neste período, direcionava-se para a formação de uma força de trabalho moldada para as necessidades da modernização da economia brasileira e para a participação na vida política, da maneira regulada pelo Estado populista.

Neste contexto, ganharam especial destaque o ensino cívico e a educação física, como mecanismos de disciplina, controle corporal e ideológico. Devido à repressão e ao fechamento político, o debate educacional, que havia sido fértil nas décadas anteriores, arrefeceu-se nos anos 1940 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Após o Golpe de Estado de 1937, a Carta Magna de 1934 foi abandonada e em seu lugar foi imposta à Nação uma nova Constituição, a Carta de 1937, que se caracterizou por uma forte influência das constituições dos regimes totalitários europeus³⁵. Seu texto estava orientado pelos princípios da centralização política, do intervencionismo estatal e de um modelo antiliberal de organização da sociedade (PANDOLFI, 1999). De inspiração fascista, esta Carta suprimia os partidos políticos e concentrava o poder nas mãos do chefe supremo do Executivo.

Fausto (2012) afirma que Vargas, com a justificativa de que a Constituição promulgada em 1934 estava defasada em relação ao “espírito do tempo”, apresentou à Nação essa nova Carta Magna. A Constituição de 1937 foi a quarta da história brasileira e a terceira da República. Outorgada pelo presidente Getúlio Vargas, ela foi elaborada pelo jurista

³⁵ No mesmo período, experiências semelhantes estavam em curso na Europa: Hitler estava no poder na Alemanha, Mussolini na Itália e Salazar em Portugal. Aliás, desde o final da I Guerra Mundial, o modelo liberal clássico de organização da sociedade vinha sendo questionado em detrimento de concepções totalitárias, autoritárias, nacionalistas, estatizantes e corporativistas (PANDOLFI, 1999).

Os regimes totalitários foram adotados em vários países, como Áustria (1933-1938), Itália (1922-1943), Alemanha (1933-1945), Espanha (1936-1975), Portugal (1932-1974), Romênia (1940-1944) e Argentina (1946-1955 e 1973-1974). Suas principais manifestações foram o fascismo (Itália) e o nazismo (Alemanha).

O fascismo se caracteriza como um regime reacionário e ditatorial que tem a especificidade de se apoiar numa base de massa organizada, cujo recrutamento se dá sobretudo entre as classes médias, mas também entre setores populares, inclusive da classe operária. O fascismo se organiza por meio de aparelhos típicos da sociedade civil (partidos, sindicatos, associações, etc.), combinando mecanismos legais e extralegais em sua luta pelo poder. Configura-se como regime próprio de uma sociedade civil forte e articulada, e fundamenta-se no nacionalismo exacerbado, que exalta o Estado e suprime a oposição política, por meio da repressão, da censura e de modernas técnicas de propaganda (COUTINHO, 2008). O nazismo é frequentemente associado ao fascismo, embora os nazistas afirmassem realizar uma forma nacionalista e totalitária de socialismo (oposta ao socialismo internacional e totalitário marxista). O nazismo também é anticapitalista e antiliberal (SILVA; SILVA, 2006).

Francisco Campos³⁶, ministro da Justiça do novo regime, e obteve a aprovação prévia de Vargas e do ministro da Guerra, General Eurico Gaspar Dutra³⁷.

No que tange à educação, esta Carta Magna mantém alguns princípios da anterior, dando, porém, menos ênfase ao setor e enfatizando o ensino pré-vocacional e a formação profissional. Romanelli (2012, p. 155) afirma que a Constituição de 1937 manteve, em seu Artigo 130, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário. A Carta Constitucional reservou, ainda, em seu Artigo 15, inciso IX, a necessidade de a União “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes” desta educação.

A comparação dos textos das duas cartas evidencia o afastamento do Estado do dever de ofertar a educação pública para todos os cidadãos na Carta de 1937. O Artigo 149 da Constituição de 1934 reza que:

Art. 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País [...] (BRASIL, 1937)

Nesse sentido, o texto da Carta Magna de 1937 relativiza este dever do Estado quando, no Artigo 125, determina que:

Art. 125 – A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular (BRASIL, 1937).

Deste modo, a Constituição de 1937 começa estipulando que a educação é dever primeiro dos pais e da família, relegando ao Estado a função supletiva de assegurar este direito. Ademais, no Artigo 128, que inicia a seção da Educação e da Cultura, o texto constitucional proclama a liberdade da iniciativa individual e de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares, no que se refere à oferta do ensino, privilegiando assim a iniciativa privada e minimizando o dever do Estado para com a Educação.

³⁶ Francisco Campos foi um dos personagens centrais, junto com a cúpula das Forças Armadas, dos preparativos que levariam à ditadura do Estado Novo. A partir desse momento, consolidou-se como defensor declarado da ditadura como o regime político mais apropriado à sociedade de massas, que então se configurava no país. Nesse sentido, nomeado ministro da Justiça, dias antes do golpe, foi encarregado por Vargas de elaborar a nova Constituição do país (FGV/CPDOC, 2001).

³⁷ Eurico Gaspar Dutra (Cuiabá, 1883 – Rio de Janeiro, 1974). Participou da Revolução de 1930, ao lado das forças legalistas. Aproximou-se do Governo Vargas, a partir de 1932, quando teve importante participação no combate ao movimento constitucionalista desencadeado contra o governo federal, por São Paulo. Chefiou a repressão ao levante armado liderado pelos comunistas e tenentes de esquerda (1935). Em dezembro de 1936, foi nomeado ministro da Guerra. Participou ativamente, em 1937, da instauração da ditadura do Estado Novo. Em 1945, Dutra foi o líder do golpe que afastou Vargas da presidência e restabeleceu a democracia no país. Foi empossado como Presidente da República em janeiro de 1946 (FGV/CPDOC, 2001).

Cury (2005, p. 25) destaca que a Carta Constitucional outorgada em 1937 suprimiu de seu texto a vinculação de impostos para o financiamento da educação, relevante tema que havia sido assegurado pela Lei Magna de 1934. O autor ressalta, ainda, que a Constituição de 1937 “colocou o Estado como subsidiário da família e do segmento privado na oferta da educação escolar”.

O parágrafo único do Artigo 150 da Carta Magna de 1934 estabelece: “a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível [...]”. Em direção oposta, o Artigo 130 da Constituição de 1937 prescreve:

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

Deste modo, o texto constitucional estabelece a gratuidade no ensino primário de forma parcial e se omite quanto aos níveis posteriores a ele. Vieira e Farias (2003) avaliam que o dever do Estado para com a educação foi colocado em segundo plano, na medida em que a ele era destinada apenas uma função compensatória, como se evidencia no texto da Lei:

Art. 129 – A infancia e á juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municipios assegurar, pela fundação de instituições publicas de ensino em todos os seus grãos, a possibilidade de receber uma educação adequada ás suas faculdades, aptidões e tendências vocacionaes.

O ensino prevocacional profissional destinado ás classes menos favorecidas é, em materia de educação, o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municipios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionaes.

É dever das industrias e dos syndicatos economicos crear, na esphera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operarios ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsidios a lhes serem concedidos pelo poder publico (BRASIL, 1937).

Assim a educação primária pública era destinada aos que não podiam arcar com a manutenção do ensino privado. A essa população, também, era destinado o ensino pré-vocacional e profissional. Deste modo, o texto constitucional oficializou a destinação do ensino profissional aos pobres. Romanelli (2012) analisa que esta postura é discriminatória e antidemocrática, visto que reproduz a desigualdade social por meio do ensino escolar. Com

relação a esta cisão social no interior da educação escolar, Freitas e Biccás (2009) denunciam que:

Na chamada “Era Vargas” também circulou com intensidade o discurso que considerava ser “natural” pensar os ensinos secundário e superior para as “mentes aptas a dirigir” e os outros graus e modalidades de ensino destinadas, sem meias palavras, aos pobres, como será o caso explícito do ensino profissionalizante (p. 112).

O ensino pré-vocacional e profissional, destinado às “classes menos favorecidas”, tornou-se referência obrigatória nos discursos oficiais. Este ensino passou, segundo o Art. 129, a ser considerado como primeiro dever do Estado e deveria ser cumprido com o apoio dos sindicatos econômicos e das indústrias. Este tipo de ensino tornou-se objeto de atenção prioritária na Reforma Capanema, onde se evidenciaram as ações mais significativas na definição de políticas educacionais para a educação nacional deste período (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

A chamada Reforma Capanema foi implementada pelo Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema³⁸, por meio de seis decretos-lei, criados no período entre 1942 e 1946, que ampliaram a Reforma Francisco Campos (1931) e passaram para a história da educação com a denominação de Leis Orgânicas de Ensino:

1. Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942;
2. Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942;
3. Lei Orgânica do Ensino Comercial – Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943.

As Leis Orgânicas do Ensino foram completadas por Raul Leitão da Cunha, que sucedeu Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde, após a queda de Vargas e o fim do Estado Novo. São elas:

1. Lei Orgânica do Ensino Primário – Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946;
2. Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946;

³⁸ Com a saída de Francisco Campos, em 16 de setembro de 1932, outro mineiro assumiu o ministério da Educação e Saúde: Washington Pires, que, em 25 de julho de 1934, foi substituído por Gustavo Capanema, igualmente mineiro. Gustavo Capanema (1900 – 1985), bacharel em Direito, chefiou o Ministério da Educação de 1934 a 1945. Foi marcante a presença de intelectuais famosos junto ao ministro, como consultores, formuladores de projetos, defensores de propostas educativas ou autores de programas de governo. Durante toda a sua gestão, Capanema contou com a fidelidade do poeta Carlos Drummond de Andrade como seu chefe de gabinete. Recebeu também a colaboração de Mário de Andrade, Rodrigo de Melo Franco, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Heitor Villa-Lobos e Manuel Bandeira, entre outros representantes da cultura, da literatura e da música nacionais. O ministério Capanema ficou conhecido pelas grandes reformas que promoveu. Projetos iniciados na gestão de Francisco Campos foram amadurecidos e implementados. Entre eles, destacam-se a reforma do ensino secundário e o grande projeto de reforma universitária, que resultou na criação da Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (FGV/CPDOC, 2001).

3. Lei Orgânica do Ensino Agrícola – Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946.

Essas leis possibilitaram à União o estabelecimento de diretrizes acerca de todos os níveis e ramos da educação nacional, fator de distinção entre esta reforma e aquela empreendida pelo ministro Francisco Campos, em 1931, que atentou apenas para o ensino superior, o secundário e o comercial. Este fato evidencia os limites da sociedade do início da década de 1930, ainda atrelada aos interesses da economia agroexportadora. As Leis Orgânicas, aprovadas entre 1942 e 1946, por sua vez, contemplaram as três áreas da economia, ao regulamentar o ensino técnico-profissional industrial, comercial e agrícola. Abarcaram, ainda, o ensino primário e o normal, que, até então, haviam sido relegados à alçada dos governos estaduais (ROMANELLI, 2012; VIEIRA; FARIAS, 2003).

Para atendermos ao objetivo desta dissertação, vamos nos ater ao estudo específico da Reforma do Ensino Industrial (Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942), que foi implantado a partir da primeira das “Leis Orgânicas do Ensino”. Essa legislação tinha “por objetivo fixar as bases de organização do ensino industrial em todo o país” (BRASIL, 1942), que, até então, se estruturava de maneira precária, sem a devida uniformidade em suas diretrizes, e confusa quanto à orientação legal.

No documento denominado “exposição de motivos”, que acompanhou o texto do Decreto-lei, foram explicitados os seus objetivos, bem como os princípios gerais que deveriam orientar a organização dos estabelecimentos de ensino industrial e o funcionamento dos cursos, das diferentes categorias e modalidades, que esses estabelecimentos poderiam ministrar. Na referida “exposição de motivos”, o Ministro da Educação e Saúde, avaliava que:

Não dispõe ainda o nosso país de uma legislação nacional do ensino industrial, sendo esta modalidade de ensino dada, pelos poderes públicos e por particulares, sem uniformidade de conceituação e de diretrizes, sem métodos e processos pedagógicos precisos e determinados, sem nenhum sistema de normas de organização e de regime, mas com tantas definições e preceitos quantos grupos de estabelecimentos, ou quantos estabelecimentos (BRASIL, 1942).

Com relação a esta questão, Cunha (2005b) relata que existiam, no país, escolas de aprendizes artífices mantidas pelo governo federal, que ensinavam ofícios a menores que não trabalhavam. Nesses estabelecimentos, se oferecia o ensino primário ao mesmo tempo em que se ensinavam os ofícios. Além do governo federal, os estados mantinham suas próprias escolas industriais, com critérios e diretrizes diferenciados para cada unidade da federação. Existiam, ainda, as instituições privadas, que enfatizavam, mais que as governamentais, o papel assistencial. As forças armadas, também, mantinham escolas industriais, que diferiam das demais por serem instaladas junto às fábricas de materiais bélicos.

Para padronizar o ensino dos ofícios ligados ao setor industrial, foi instituído o Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que regulamentou o ensino industrial oferecido em instituições públicas ou particulares, em todo o território nacional. Cunha (2005b) destaca que, com o Decreto-lei nº 4.073/1932, o ensino industrial deslocou-se para o nível médio, como se pode ler no seu Artigo 1º:

Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca (BRASIL, 1942).

Com isso, o ensino primário passou a oferecer apenas conteúdos de cultura geral, o que veio ao encontro daquelas ideias defendidas por Anísio Teixeira e outros educadores escolanovistas. Cunha (2005b, p. 36) avalia que o deslocamento do ensino industrial para o ensino médio possibilitou que a escola primária funcionasse como um filtro e já fizesse uma primeira seleção dos indivíduos “educáveis”, aumentando a seletividade³⁹ nestes ramos de ensino. Ao contrário das antigas escolas de aprendizes artífices, que possuíam um caráter fortemente assistencialista e tinham a pobreza como critério suficiente para o ingresso, as novas escolas industriais passaram a selecionar seus alunos por meio de “exames vestibulares”⁴⁰.

A legislação do ensino industrial possibilitava a coexistência de diferentes tipos de cursos e instituições de ensino industrial. Continuavam, por exemplo, existindo escolas de ofícios de caráter assistencialista e/ou correcional, para menores pobres analfabetos ou com baixa escolaridade. Nesse sentido Cunha (2005b) evidencia que:

A “lei” orgânica distinguia, com nitidez, as escolas de aprendizagem das escolas industriais. Estas eram destinadas aos menores que não trabalhavam, ao passo que as outras, pela própria definição de aprendiz, aos que estavam empregados. Mas, havia outra distinção importante. O curso de aprendizagem era entendido como uma parte da formação profissional pretendida pelo curso básico industrial (p. 37).

Existia uma complexa articulação entre o ensino industrial e os demais graus e ramos de ensino. Por exemplo, era necessário que o candidato ao segundo ciclo (curso técnico) tivesse concluído o primeiro ciclo do ensino médio (não necessariamente no curso industrial).

³⁹ Essa seletividade será destacada no quarto capítulo desta dissertação, que analisa a mudança da EAA de Goiás para Goiânia e sua transformação em ETG.

⁴⁰ Estes exames foram instituídos como forma de selecionar os candidatos considerados aptos ao ensino técnico industrial, que se equiparou ao ensino secundário e, neste processo, assimilou aspectos seletivos e excludentes que caracterizavam este nível de ensino no Brasil, na época. Este termo está presente, inclusive, nas fichas dos alunos da ETG, que foram analisadas e sistematizadas para compor o corpo empírico desta dissertação, cujo conteúdo será abordado no último capítulo deste trabalho.

Já os egressos do primeiro ciclo do ensino industrial não poderiam ingressar no segundo ciclo do secundário. Para isso, precisavam passar por um exame de madureza⁴¹, no qual eram exigidos conteúdos (principalmente de línguas estrangeiras) não ministrados no ensino industrial⁴².

Para ingressar no nível superior, os egressos dos cursos técnicos que haviam terminado o segundo ciclo do ensino industrial precisavam prestar vestibular para um curso da mesma especialidade técnica do curso concluído. Essa restrição desestimulava o egresso a continuar seus estudos e, também, fazia com que os cursos técnicos se tornassem menos atraentes.

Dentre os pontos positivos dessa legislação, podemos destacar a regulamentação deste ramo de ensino, bem como a articulação, ainda que de forma incipiente, entre o Ensino Técnico Profissional e o Ensino Superior, que não foi prevista na Reforma de Francisco Campos. Mesmo assim, segundo Romanelli (2012), deveríamos ter avançado mais. Para ela:

Apesar dos aspectos positivos evidentes na organização desse ensino técnico profissional, algumas falhas se faziam notar na legislação. A primeira e talvez a mais importante delas se refere à falta de flexibilidade entre os vários ramos do ensino profissional e entre esses o ensino secundário. Essa falta de flexibilidade traçava o destino do aluno no ato mesmo do seu ingresso na 1ª série do ciclo básico. A menos que ele abandonasse completamente os estudos a meio caminho, se quisesse reorientar sua escolha deveria interromper o curso que estivesse fazendo e recomeçar noutra sem ter a chance de ver seus estudos aproveitados nessa transferência. [...] Outro aspecto lamentável dessa falta de flexibilidade manifestava-se nas oportunidades de ingresso nos cursos superiores. Continuando uma tradição, acentuada com a reforma Francisco Campos, as Leis Orgânicas só permitiam o acesso ao ensino superior no ramo profissional correspondente (p. 159-160).

Cunha (2005b) avalia que o teor da Lei Orgânica do Ensino Industrial resultou de uma composição de interesses divergentes entre o Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação. Prevaleceu a orientação do primeiro, que pretendia regulamentar um sistema de

⁴¹ Os exames de madureza foram instituídos na Reforma Benjamim Constant, para conferir uma certificação equivalente ao ensino secundário, habilitando para o ingresso no ensino superior, em substituição aos antigos exames parcelados. Concebido como uma prova de saída do ensino secundário, ele acaba se tornando uma prova de entrada na educação superior. A prova era composta de questões de Língua Portuguesa e Literatura Nacional, Matemática e Astronomia, Física, Biologia, Sociologia, Geografia e História. Tornou-se, também, uma maneira de as pessoas que não cursaram o ensino formal comprovarem seus conhecimentos e obterem uma certificação referente ao antigo ginasial e/ou colegial. (http://www.observatoriodaeducacao.org.br/ebulicao/ebul18/fai_laranja_04.html).

⁴² Esta realidade será mais bem analisada no quarto capítulo desta dissertação, a partir dos depoimentos dos egressos da Escola Técnica de Goiânia, que foram entrevistados pelo pesquisador.

aprendizagem, custeado e gerido pelo patronato, funcionando fora das escolas industriais, o que deu origem, posteriormente, ao chamado Sistema “S”⁴³.

Neste espírito, destacam-se o Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI –, e os Decretos-lei nº 8.621 e nº 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que instituíram e dispuseram sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC⁴⁴ (ROMANELLI, 2012; VIEIRA; FARIAS, 2003).

Este conjunto de regulamentações evidencia que o real interesse do governo era o controle e a formação de uma força de trabalho a baixo custo, em prejuízo da formação geral do trabalhador (GARCIA, 2012). Para tanto, o governo engajou as indústrias na qualificação do operariado e as pressionou a colaborar com a educação profissional. Essa qualificação havia se tornado um imperativo para as políticas públicas, no Brasil, a partir da década de 1930, quando se adotou o modelo econômico de substituição das importações, visto que a modernização do parque industrial demandava uma força de trabalho qualificada. No entanto, o sistema público de ensino profissional, recém-criado pela Reforma Capanema, não possuía uma estrutura adequada capaz de fornecer, em curto prazo, o contingente de trabalhadores requeridos pelo setor produtivo.

Romanelli (2012) destaca que os cursos técnicos oferecidos pelas escolas federais tinham uma duração de sete a oito anos (primeiro e segundo ciclo), equivalente ao ensino secundário, o que só permitia a frequência daqueles que dispusessem de tempo para sua formação e não precisassem se inserir no trabalho produtivo⁴⁵. Diante disso, o governo recorreu à Confederação Nacional da Indústria (CNI) para criar um sistema de ensino paralelo ao oficial, como forma de superar sua incapacidade de prover a formação profissional em larga escala, como exigia o movimento de modernização do país.

⁴³ O sistema “S” teve sua origem com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac), em 1946. Trata-se de um sistema articulado. Inicialmente, composto por instituições e entidades representativas dos setores produtivos das indústrias e do comércio, que tinham por finalidades organizar, administrar, difundir e aperfeiçoar o ensino industrial e comercial, respectivamente. As instituições do Sistema “S” não são públicas, no entanto, recebem subsídios do governo. Hoje o Sistema S se ampliou e está composto pelo Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop), Serviço Social de Transporte (Sest), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae).

⁴⁴ Essas instituições adotaram uma organização administrativa e pedagógica inspirada no modelo taylorista, considerado, na época, como uma proposta inovadora e uma solução para o disciplinamento do trabalhador e o consequente aumento da produtividade das empresas, conforme mencionado no primeiro capítulo desta dissertação.

⁴⁵ Este componente da seletividade do Sistema Federal de Formação Profissional foi destacado nas falas dos entrevistados, que serão analisadas no quarto capítulo deste trabalho.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2003), esse sistema paralelo deveria ser mantido com recursos dos filiados da CNI, que assumiu a atribuição de organizar e administrar escolas de treinamento e aprendizagem industrial. Deste modo, o empresariado poderia, além de fornecer a formação técnica necessária para gerar maior eficiência nos processos produtivos, inculcar nos trabalhadores em formação os valores e ideais do industrialismo. A alfabetização e a instrução primária, principal instrumento formador e disciplinador do operariado, continuaram, porém, como atribuições do poder público.

De acordo com Romanelli (2012), os alunos que frequentavam as escolas de aprendizagem mantidas pelo Senai (e posteriormente pelo Senac) tinham urgência de se preparar para um ofício e não podiam, assim, frequentar as escolas oficiais. Muitos deles já estavam, inclusive, empregados. A autora afirma, nesse sentido, que:

[...] as escolas de aprendizagem acabaram por transformar-se ao lado das escolas primárias, em escolas das camadas populares. Como aquelas passaram a ser na sua maioria, mantidas pelo SENAI e pelo SENAC e, portanto, ligadas ao chamado sistema “paralelo” de ensino profissional e, como o ensino profissional tinha uma matrícula sensivelmente inferior à do sistema paralelo, tornou-se evidente que o sistema oficial de ensino, em seus ramos secundários e superior, continuou sendo o sistema de elites, ou, ao menos, das classes médias e altas, enquanto o sistema “paralelo” de ensino profissional, ao lado das escolas primárias, passou a ser acentuadamente o sistema educacional das camadas populares (ROMANELLI, 2012, p. 174).

Segundo Garcia (2012) e Carneiro (1998), a criação de tais instituições (que mais tarde ficaram conhecidas como “Sistema S”) acirrou a dualidade educacional. O conjunto das Leis Orgânicas e sua legislação complementar não asseguraram ao sistema educacional a unidade desejável. Pelo contrário, reforçaram a velha divisão do sistema educacional brasileiro, em que as camadas médias e altas da população buscavam o ensino secundário, a fim de se preparar para o nível superior, enquanto que, para as camadas populares, restavam apenas as escolas primárias e profissionais, que visavam oferecer uma formação aligeirada para o trabalho⁴⁶.

Carneiro (1998) afirma que as leis orgânicas criaram também outra dualidade, pois as escolas técnicas destinavam-se aos adolescentes e jovens que ainda não haviam se inserido no mundo do trabalho. O Senai, por sua vez, se responsabilizava pelo treinamento daqueles que já estavam trabalhando, muitas vezes, no próprio local de trabalho. Deste modo, o Senai se

⁴⁶ Apenas na década de 1950, os egressos do ensino técnico e normal adquiriram, gradualmente, o direito de cursar o Ensino Superior, por meio das Leis de Equivalência de Anísio Teixeira: Lei 1.076, de 1950, e Lei 1.821, de 1953. Várias eram, porém, as restrições a esse acesso; por exemplo, os egressos do Curso Normal só podiam ingressar nos cursos de Pedagogia e Letras, oferecidos pelas Faculdades de Filosofia. O amplo acesso dos egressos dos cursos técnicos e normal ao ensino superior só foi possibilitado com a aprovação da LDB de 1961 (ROMANELLI, 2012).

estruturou a partir do modelo taylorista/fordista de produção em massa, via adestramento e treinamento pontual. Já as escolas técnicas se organizaram por meio da junção do ensino prático-profissional ao ensino teórico, como será evidenciado no próximo capítulo.

2.4 O fim da Era Vargas e o retorno à democracia: novos rumos para a educação?

A década de 1940 foi marcada por movimentos em favor do retorno às liberdades democráticas e por pressões internas contra a ditadura de Vargas, que se acirraram com o fim da Segunda Guerra Mundial.

Vieira e Farias (2003) afirmam que, tentando calar a oposição, Vargas lançou uma série de medidas, como anistia aos presos políticos, convocação de eleições gerais e de uma Assembleia Constituinte. Entretanto, essas medidas não conseguiram evitar o golpe contra Vargas, que foi deposto por forças civis e militares de oposição em 2 de outubro de 1945. Esse golpe marcou o fim do Estado Novo e o início de uma fase denominada por Ianni (1978) de “Democracia Populista”.

Com o fim do Estado Novo, tornou-se necessário a promulgação de outra constituição, que regulasse o processo de redemocratização em curso no país. Vieira (2007) afirma que a Carta Magna de 1946 (a quarta da República e a quinta do Brasil) foi orientada por princípios liberais e democráticos. A educação reapareceu como direito de todos e afirmou-se o dever do Estado de garantir, na forma da lei, a educação em todos os níveis, juntamente com a iniciativa privada.

Romanelli (2012) destaca que, nesta Carta Magna, ficou estabelecida a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. A autora relata que, diante disso, o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão de educadores, presidida por Lourenço Filho, com a finalidade de propor um projeto de reforma geral da educação nacional.

Em 1948, o Executivo encaminhou para o Congresso, o projeto de lei que se tornaria, treze anos depois, após longos embates, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 4.024/1961. Assim, o texto da nova lei nasceu ultrapassado, pois o contexto de sua aplicação não era o mesmo em que foi gerada e elaborada, conforme afirmam Vieira e Farias (2003):

As determinações do percurso terminaram por ter influência decisiva sobre o produto final, traduzido na Lei nº. 4.024/61. Trata-se de um texto que nasce velho, na medida em que muitas de suas concepções já haviam sido superadas pelas ideias emergentes no panorama educacional do período (p. 115).

As autoras avaliam que, no texto final da nossa primeira LDB, evidencia-se a conciliação em favor dos interesses privatistas. Elas denunciam o nítido retrocesso no princípio da gratuidade do ensino oficial, visto que era permitido que escolas públicas fossem mantidas por fundações, autorizadas a cobrar mensalidades. Além destas, muitas outras aberturas foram oferecidas pelo Estado ao ensino particular, como a oferta de bolsas de estudo e outras formas de cooperação, como subvenção e assistência técnica.

A LDB manteve praticamente a mesma estrutura e organização do ensino instituídas pelas Leis Orgânicas. Vale registrar, porém, o avanço na conquista da equivalência plena do ensino profissional ao ensino secundário. Com relação a esta equiparação, Freitag (1978) avalia que a LDB/1961:

[...] ao mesmo tempo que dissolve formalmente a dualidade anterior do ensino (cursos propedêuticos para as classes dominantes e profissionalizantes para as classes dominadas) pela equivalência e flexibilidade dos cursos de nível médio, cria nesse mesmo nível uma barreira quase que intransponível, assegurando ao setor privado a continuidade do controle do mesmo. Assim, a criança pobre, incapaz de pagar as taxas de escolarização cobradas pela rede, não pode seguir estudando (p. 51).

Apesar de poucas mudanças na estrutura e na organização do ensino, podemos dizer que a aprovação de uma LDB marca o início de um novo momento na educação nacional, visto que, pela primeira vez, uma única legislação regulamentava todo o ensino do país, em todos os graus, ramos e modalidades. Entretanto, conforme afirma Cunha (2005b), a LDB/1961 não exerceu nenhuma influência relevante no ensino técnico industrial, além da supressão da restrição de validade do diploma técnico para ascender a cursos superiores não relacionados com o curso realizado.

Vale destacar, porém, que no decorrer das tramitações da LDB/1961 no Congresso Nacional, vários instrumentos legais foram editados. Dentre eles, Cunha (2005b) ressalta a importância da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que previu o novo regulamento das escolas técnicas federais, e o Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959, que estabeleceu o regulamento do ensino industrial. Esse decreto, que repetia muitos pontos da Lei nº 3.552/1959, delineou a rede federal composta pelas escolas técnicas industriais. A grande mudança consistiu na autonomia das escolas técnicas federais, visto que cada uma passou a possuir personalidade jurídica própria, com autonomia didática, administrativa, técnica e

financeira. Para tanto, deveriam ser constituídos Conselhos de Representantes⁴⁷, com as seguintes atribuições:

[...] eleger o diretor da escola, aprovar o regulamento da escola e submetê-lo à Diretoria do Ensino Industrial, aprovar o orçamento e fiscalizar a sua execução, autorizar transferências de verbas, realizar tomada de contas do diretor, controlar balanços anuais, aprovar e organizar cursos e, finalmente, examinar o relatório anual do diretor e encaminhá-lo ao Ministério da Educação (CUNHA, 2005b, p. 135).

Em função desta legislação, a Escola Técnica de Goiânia (ETG) transformou-se numa autarquia federal e recebeu o nome de Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG). Devido à relevância deste fato, este será o marco legal desta pesquisa (1942-1959), que se inicia com a transferência da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás (EAA) para Goiânia, em 1942, ano que coincidiu com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942). Este Decreto-lei previa a forma pela qual se constituiria o sistema, criando a rede federal que deveria ser montada a partir das antigas escolas de aprendizes artífices. Ele previa também a existência de escolas equiparadas e reconhecidas. As primeiras eram mantidas pelos estados e pelo Distrito Federal e autorizadas pelo Governo Federal, e as reconhecidas poderiam ser mantidas pelos municípios e pela iniciativa privada. O governo federal tinha a atribuição de verificação prévia das instituições que solicitavam a equiparação ou o reconhecimento.

No próximo capítulo, serão analisadas a criação e a estrutura organizacional da Escola de Aprendizes Artífices, na cidade de Goiás, até o momento de sua transferência para Goiânia. Será também discutido o contexto da mudança da capital do estado, que deve ser compreendida no processo de modernização das relações de produção capitalistas empreendidas no período do Estado Novo.

⁴⁷ Esse conselho, sua composição e sua relevância para a estruturação e o funcionamento da Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG) foram destacados por um de nossos entrevistados. Entretanto, não serão objeto de análise deste trabalho, pois sua implantação foi posterior à fase aqui analisada.

CAPÍTULO III

A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES: da criação à transferência no contexto do Estado Novo e da mudança da capital do estado

Neste capítulo, analisa-se a criação da Escola de Aprendizes Artífices da Cidade de Goiás e alguns elementos de sua organização e funcionamento até o momento de sua mudança para a nova capital. Discorre-se sobre sua criação e como ela se estruturava na antiga capital, qual sua finalidade, sua clientela, os cursos que oferecia, quem era por ela responsável e os problemas e dificuldades enfrentados, com o objetivo de compreender as transformações vivenciadas pela instituição neste processo de transferência.

Para construir a história deste processo, foram analisados vários documentos primários, com a finalidade de elucidar fatos e relações importantes que o constituíram. Por meio deles, foi possível apreender alguns elementos estruturantes (cursos, disciplinas, corpo docente, clientela) sob os quais se organizava o ensino profissional na velha escola.

Em seguida, discute-se o processo histórico da mudança da capital do Estado de Goiás para Goiânia, as condições objetivas e as ideias que a impulsionaram. Apresentam-se, também, alguns marcos históricos dessa transferência, enfatizando o “Batismo Cultural”, que foi sediado na Escola Técnica de Goiânia.

Na perspectiva marxista, para investigar qualquer fenômeno, é necessário compreensão, interpretação e análise, a partir das condições concretas em que está inserido, pois os elementos que o constituem só podem ser analisados e desvelados dentro de uma totalidade. Assim, a percepção dessa totalidade não pode prescindir da análise de suas partes e de como essas partes se relacionam entre si, nessa totalidade. Kosik (1976) explica esta maneira de produzir conhecimento da seguinte forma:

[...] o pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual cada início é abstrato e relativo. Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade (KOSIK, 1976, pp. 41-42).

Na abordagem materialista, a compreensão da realidade social só é possível pela percepção de sua concreticidade (totalidade) e pela identificação de sua contextualização dentro de uma realidade histórica. Nesse sentido, Kosik (1976, p. 44) afirma que “todo fato só é compreensível em seu contexto e no todo”. Nessa perspectiva, entende-se que não existe realidade a não ser como conjunto de fatos sociais hierarquizados e articulados com uma dimensão de totalidade, onde cada processo cognoscitivo, ou seja, de interpretação da realidade social, se constitui em um movimento dialético que “parte dos fatos e a eles retorna”. Para o autor:

O conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica – isto é, de crítica, interpretação e avaliação de fatos – processo em que a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos. Esta atividade que revela o conteúdo objetivo e o significado dos fatos é o método científico (KOSIC, 1976, p. 45).

Diante disso, consideramos fundamental analisar as condições objetivas nas quais foi criada a Escola de Aprendizes Artífices e o contexto histórico em que ela foi transferida para Goiânia. Compreender as relações econômicas, sociais e políticas que constituíam as bases materiais da vida no estado, nestes dois momentos, é imprescindível para entender o papel e a forma sob a qual se organizou a instituição na sua fundação na cidade de Goiás, e, após sua transferência e em seus primeiros anos de funcionamento, na nova metrópole, Goiânia.

3.1 Um pouco da história de Goiás: o contexto da criação da Escola de Aprendizes Artífices

A história da colonização e povoamento de Goiás iniciou-se, em 1725, quando Bartolomeu Bueno da Silva, “o Anhanguera”, encontrou ouro às margens do Rio Vermelho e fundou o Arraial de Sant’Anna. Nesse período, de acordo com Palacin (1976), existia um acentuado movimento de expedições que tinham o objetivo de povoar e explorar a região do interior do Brasil, mais conhecido como Sertão ou *Hinterland*⁴⁸ (COELHO, 2010). Essa região, gradualmente, passou a ser ocupada pelos bandeirantes, homens provenientes de São Paulo e São Vicente, que se embrenhavam pelas matas do interior do Brasil, seguindo o

⁴⁸ Este termo, muito usado no período da chamada “Marcha para o Oeste” significa 'terra de trás' (de uma cidade ou porto). Em alemão, a palavra também se refere à parte menos desenvolvida de um país - menos dotada de infraestrutura e menos densamente povoada (FERREIRA, 1999).

caminho dos rios, por meio de explorações territoriais chamadas “Entradas” ou “Bandeiras”⁴⁹.

Bartolomeu Bueno da Silva fundou, primeiramente, o povoado da Barra, às margens do rio Vermelho, que depois se transformou, em 1727, no Arraial de Sant’Anna. Em decorrência da grande quantidade de ouro que foi extraído das minas, e devido à sua importância econômica para a Coroa Portuguesa, o arraial foi elevado à categoria de vila e, em meados de 1750, passou a ser denominada Vila Boa de Goiás. Somente no ano de 1818, por carta régia de Dom João VI, a vila tornou-se a Cidade de Goiás (PALACIN, 1976). No ano de 1749, Goiás tornou-se uma capitania independente. O primeiro governador e capitão general da nova capitania foi Dom Marcos de Noronha, o Conde dos Arcos. Antes desta data, seu território fazia parte da capitania de São Paulo.

No século XVIII, em função da atividade mineradora, foram fundados os principais povoados e arraiais da capitania de Goiás, que se configuraram como núcleos urbanos instáveis e irregulares. Palacin e Moraes (1975) destacam que o auge da produção mineradora em Goiás aconteceu em 1750. De 1751 até 1770, a extração e exploração do ouro decaiu drasticamente. Após o ano de 1770, a mineração entrou em total decadência, o que provocou a estagnação e o abandono de muitos povoados goianos.

Até 1750, a produção nas minas de Goiás foi intensa e impulsionou a vida urbana local, por meio da abertura de caminhos e estradas, da melhoria das condições urbanas e do comércio. No entanto, as gerações que se sucederam a essa época não puderam vislumbrar essa vibrante movimentação e riqueza, pois a vida social e urbana foi diminuindo e deu lugar a um processo de ruralização e regressão a uma economia de subsistência, o que desencadeou na população vilaboense um sentimento de “decadência”.

Com o declínio da produção do ouro, o governo português que, anteriormente, buscava direcionar toda a força de trabalho da capitania para as minas, passou a promover e incentivar a agricultura. De acordo com Palacin e Moraes (1975), esta decadência da produção aurífera trouxe para Goiás, também, uma defasagem sociocultural. Nesse sentido, os autores mencionam a visão dos viajantes europeus sobre o quadro de pobreza e de regressão sociocultural que se processou na capitania e citam trechos de relatos destes estrangeiros que evidenciam a percepção que os forasteiros tinham de Goiás nesse período:

⁴⁹ Enquanto as Entradas eram expedições oficiais organizadas pelo governo, as Bandeiras eram financiadas por particulares (senhores de engenho, donos de minas, comerciantes). Estas expedições tinham como objetivo predominante capturar índios e procurar pedras e metais preciosos (ouro e prata) (PALACIN, 1976).

[...] os brancos assimilaram os costumes dos selvagens, habitam chopanas, não usam o sal, não vestem roupas, não circula moeda... Tão grande era a pobreza da das populações que se duvidou ter havido um período anterior com outras características (p. 46).

Chaul (2010) questiona esse estigma de decadência, que passou a permear as análises históricas desenvolvidas sobre Goiás a partir do período de esgotamento do ciclo aurífero. O autor avalia que essa ideia é fruto de uma concepção eurocêntrica de desenvolvimento e fundamenta-se na crença em um pretenso progresso durante o auge da produção mineradora. Ele defende que essa representação resulta de um embate entre os pares antitéticos: agrário e urbano; atraso e progresso; o antigo e o moderno, que se articulam a partir de uma representação tradicional da relação cidade-campo, presente na cultura moderna.

O pesquisador afirma que, em Goiás, o termo campo tornou-se sinônimo de atraso, ignorância e limitação, visto que “está ligado à ideia de sertão, de roça, de lugar deserto, carente de urbanização, distante, no fim do mundo, alheio ao tempo e à prosperidade” (p. 24). Ele considera que este estigma decorre de uma concepção de progresso e renovação que orientava a visão dos viajantes que visitavam a província de Goiás e construíram uma ideia de decadência da sociedade mineradora. Chaul (2010) pondera que as outras atividades econômicas desenvolvidas em Goiás, após o declínio da produção mineradora, não implicam necessariamente em decadência, mas em uma forma diferente de se organizar a vida produtiva e social.

À imagem de “decadência” se juntam outros conceitos que foram sendo incorporados, historicamente, ao ideário daqueles que, apesar de não serem da região, passaram ou permaneceram no “sertão” de Goiás, em função das diferentes atividades que realizavam por essas paragens. Chaul (2010) enfatiza que conceitos como isolamento, atraso, progresso e modernidade fazem parte de um mesmo “corpo ideológico”. Nesse sentido, o autor justifica a questão dessa construção ideológica de “decadência” da seguinte forma:

Enfim, diante da insignificante ajuda real, a situação daquele povo era crítica, e, aos olhos alheios, ele era decadente, mas, aos seus próprios olhos, sua realidade era satisfatória. Seu cotidiano bastava-lhe e satisfazia suas necessidades básicas dentro do resumido universo de possibilidades ofertadas pela capitania e, posteriormente, pela província. O que fazer diante das carências de mão de obra e capitais, diante do desprezo das instituições régias perante a inviabilidade das comunicações, diante do “sertão sem fim” de sua economia, das barreiras de toda ordem? (p. 91)

Com a Proclamação da Independência do Brasil, instituiu-se o Império, a denominação capitania foi substituída por província e o cargo de governador passou a ser designado presidente⁵⁰.

O processo de independência não alterou substancialmente o quadro social e econômico de Goiás. Segundo Palacin (1976), a situação de Goiás era de extrema precariedade, pois se tratava de uma região periférica de um país economicamente dependente. A deficiência de adequados meios de transportes e comunicação foram responsáveis pelo desaparecimento de mercados consumidores internos e pela dificuldade do desenvolvimento da agricultura goiana para o mercado externo.

Palacin e Moraes (1975) apontam que, nas três primeiras décadas do século XIX, a pecuária tornou-se o setor de maior dinamismo da economia goiana. Nos “sertões” de Goiás, cresceram e se espalharam diversas fazendas de criação de gado. O relativo êxito dessa atividade se deve, em boa parte, não apenas à existência de boas pastagens, mas porque o gado se autoconduzia ao mercado consumidor, conseguindo transpor grandes distâncias através das precárias estradas de Goiás. Desse modo, o incremento da pecuária promoveu um relativo crescimento da população de Goiás, que se verificou de maneira gradativa, não só em termos vegetativos, mas também pelo processo migratório das províncias vizinhas – Pará, Maranhão, Bahia e Minas Gerais.

Como o cargo de Presidente da Província era de livre indicação do poder central, esse presidente não era bem aceito pelos políticos locais, por não ter vínculo algum com a terra que administrava. A existência destes presidentes “estrangeiros” foi responsabilizada pelo atraso econômico, fazendo com que os grupos locais começassem a se organizar e a lutar pela construção de uma consciência política, o que lançou as bases para o fortalecimento das futuras oligarquias goianas⁵¹. Apesar disso, Palacin e Moraes (1975) afirmam que, em Goiás, as manifestações republicanas foram tardias e inexpressivas.

Devido à ausência de telégrafo, a notícia da Proclamação da República só chegou à Província no dia 28 de novembro, por meio de uma carta, pegando os políticos locais de

⁵⁰ Do Período Imperial (1822 a 1889) até a instituição da República, a província de Goiás teve em seu comando 38 presidentes. Com a implantação do regime republicano, a província passou a ser chamada de Estado e os presidentes, novamente, foram nomeados como governadores. Palacin e Moraes (1975) destacam a ocorrência de poucas mudanças advindas da Independência, o que provocou um descontentamento da população. O poder central passou a nomear, além dos Presidentes das Províncias, todos os outros cargos de relevância política, assumidos por pessoas que não tinham qualquer tipo de vínculo com a terra e, muitas vezes, de nacionalidade portuguesa. Em Goiás, o povo relacionava esses presidentes à figura dos Capitães Gerais, que representavam um passado colonial ainda não esquecido.

⁵¹ “Entre estas famílias que dominaram a situação, salientam-se os Rodrigues-Jardim, os Fleurys, os Bulhões, que estiveram presentes na conjuntura política durante todo o período de Goiás Província e lançaram raízes nas diretrizes oligárquicas até o fim da chamada República Velha” (PALACIN e MORAES, 1975, p. 51).

surpresa. Como o povo não participava da vida pública, a mudança de regime, praticamente, pouco alterou as relações sociais. As mudanças mais efetivas são registradas na esfera administrativa e política. Quanto à vida econômica e social, os autores assim resumem a situação do novo estado:

[...] o liberto continuou flutuante, caminhando para o marginalismo social; as elites dominantes continuaram as mesmas; não ocorreu a imigração europeia; os latifúndios improdutivos áreas imensas por povoar e explorar; decadência econômica sem se pensar em modificar a estrutura de produção; pecuária e agricultura deficitárias; educação em estado embrionário; povo esquecido em suas necessidades, mas usado pelos hábeis políticos, que baixavam decretos em seu nome (PALACIN; MORAES, 1975, pp. 84-85).

Os Bulhões, que eram os dirigentes do Partido Liberal, tornaram-se os donos do poder, em Goiás, após a confirmação oficial da Proclamação da República, por meio do Diário Oficial. As elites locais passaram a deter maior poder de mando, no novo regime, graças à autonomia conferida aos entes federados pela nova Carta Magna Republicana.

De acordo com Rosa (1984), esta oligarquia permaneceu no poder até 1912, quando, foram derrotados pelos Jardim-Caiado, que apoiaram Hermes da Fonseca para o poder central. Com isso, deu-se início ao chamado “Caiadismo”, onde os chefes políticos administravam o Estado de Goiás como se fosse uma de suas fazendas. Este grupo manteve-se no poder até o final da República Velha, com a Revolução de 1930⁵². Nesse contexto da hegemonia da oligarquia Jardim-Caiado, foi implantada a Escola de Aprendizes Artífices em Goiás, que será analisada no próximo item deste capítulo.

3.2 A Escola de Aprendizes Artífices em Goiás: sua criação, estrutura e organização

O Instituto Federal de Goiás (IFG), que completou, no ano de 2009, um século de existência, foi criado no dia 23 de setembro de 1909, pelo Decreto nº 7.566, do então presidente em exercício, Nilo Peçanha (que substituíra o presidente Afonso Pena). Foi instalada na cidade de Goiás, em 1910, com o nome de Escola de Aprendizes Artífices. Seu funcionamento efetivo, entretanto, só aconteceu em 1912, visto que, nos dois primeiros anos de sua existência formal, montaram-se as oficinas e outros espaços físicos, com os equipamentos necessários para o início de suas atividades (VIROTE, 2009).

Fonseca (1986) registra que, antes da criação desta instituição, houve, em Goiás, apenas uma tentativa de implantação de um estabelecimento de ensino profissional. Tratava-

⁵² As mudanças provocadas pela Revolução de 1930, em Goiás, serão discutidas no item 3.3 deste capítulo.

se da Casa de Educandos Artífices⁵³, prevista e autorizada pela Lei nº. 339/1961 para funcionar, ainda, durante o período imperial.

A província de Goiás não possuía condições financeiras para arcar com a instalação de uma casa de educandos artífices. Em função disso, o Presidente da Província⁵⁴, além de não efetivar sua implantação, resolveu vender para o Governo Imperial o prédio que estava sendo preparado para o seu funcionamento, a fim de instalar ali um Seminário Episcopal.

Como já explicado anteriormente, neste trabalho, a situação econômica da província de Goiás era muito precária. A produção manufatureira era praticamente inexistente e não existia, no território goiano, nenhuma fábrica que merecesse ser destacada. Conforme mencionado no item anterior desta dissertação, a produção agrícola destinava-se à subsistência e o mercado interno era reduzido, pois se vivia, quase que exclusivamente, da criação e comercialização de gado.

Fonseca (1986) afirma que, durante o período monárquico, não houve outra iniciativa para promover a educação profissional em Goiás. De acordo com o referido autor, após a Proclamação da República, a situação econômica do novo estado da federação permanecia a mesma, o que não demandava a formação de muitos artífices com conhecimentos especializados. Quando foi inaugurada a Escola de Aprendizes Artífices de Goiás, em 1910, a situação do setor industrial havia avançado muito pouco. Ele cita estatísticas oficiais, segundo as quais havia na unidade federativa apenas 16 estabelecimentos fabris.

Fonseca (1986) destaca uma contradição no processo de implantação das escolas de aprendizes artífices no país, visto que elas foram mais rapidamente instaladas em três estados com baixo desenvolvimento industrial: Goiás, Piauí e Mato Grosso. A explicação desse fato pode ser apreendida, pelo menos parcialmente, nos discursos proferidos na solenidade de instalação da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás, citados na matéria publicada sobre esta solenidade pelo jornal *Goyaz*, número 1.097, de 08 de janeiro de 1910. Estes discursos enfatizavam a importância da criação desta instituição para promover o desenvolvimento econômico do estado (Ver Anexo 02).

Segundo este órgão da imprensa da época, a referida solenidade foi realizada em uma das salas do prédio cedido pelo Governo Estadual para o funcionamento da escola, criada por Decreto Federal, para ministrar “a instrução technica e profissional aos menores, nesta Capital” (GOYAZ, 1910).

⁵³ A iniciativa de instalação dessa instituição não chegou a se concretizar. Caso tivesse acontecido, a instituição passaria a funcionar com o título de Instituto Imperial de Educandos Artífices (FONCECA, 1986).

⁵⁴ Francisco Januário da Gama Cerqueira foi Presidente da província de Goiás no período de 1858 a 1861.

Esse jornal destaca que essa sessão de inauguração foi conduzida pelo Presidente do Estado, Urbano Coelho de Gouvêa, que tinha a seu lado o Diretor da Escola, coronel Virgílio José de Barros e o Bispo Diocesano. O artigo relata que participaram, ainda, desse evento os Secretários de Estado, representantes da magistratura federal e estadual, senadores, deputados, membros do Conselho Municipal, chefes das repartições federais, estaduais e municipais, os oficiais das forças federal e estadual, o delegado do Governo Federal junto ao Liceu, engenheiros e médico da E.F. Goiás, membros do clero, representantes da imprensa, diversos comerciantes, lavradores e industriais locais e vários senhores, senhoras e senhoritas da sociedade (GOYAZ, 1910).

O autor do referido texto esclarece que o prédio destinado à instalação e ao funcionamento da Escola de Aprendizes Artífices situava-se à Rua d'Abbadia, nº 2 e fora cedido pelo Governo do Estado. Na época, esta edificação foi considerada adequada aos seus objetivos, uma vez que possuía diversos compartimentos e terreno apropriado para a realização das diferentes atividades da Escola. No entanto, à época de sua instalação, ainda estavam sendo executadas obras de adaptação, para melhor atender às suas finalidades, com recursos do Governo Federal.

Foto 01 - Vista principal do prédio da Escola de Aprendizes Artífices (EAA)
Cidade de Goiás na década de 1920



Fonte: Acervo IFG.

Para o início das atividades da Escola, já estava definido o funcionamento de três oficinas: de sapateiro, de ferreiro e de carpinteiro. Para tanto, já se cogitava a contratação dos

mestres que iriam nelas atuar, bem como a professora responsável pela escola primária noturna. A professora de desenho, segundo o artigo citado, seria, também, em breve selecionada, como se lê no recorte a seguir:

Para começo vão funcionar tres officinas, – de sapateiro, de ferreiro e de carpinteiro, constando-nos que tem probabilidades de serem contractados para mestres dessas officinas, respectivamente, os nossos amigos srs. Manoel Eustachio dos Santos Guimarães, Victor Esselin e Salvador da Cunha Moraes. A Escola primaria nocturna fica a cargo da senhorita Deborah Tocantins e a de desenho será provida brevemente (GOYAZ, 1910).

Um aspecto relevante deste primeiro corpo docente da Escola de Aprendizes Artífices era a presença de uma mulher entre os primeiros contratados para iniciar os trabalhos daquela instituição, que deveria assumir um destacado papel na sociedade vilaboense. Para compreender quais os objetivos que a Escola deveria atender, é importante mencionar um trecho do discurso proferido pelo seu diretor, coronel Virgilio José de Barros, por ocasião da cerimônia, reproduzido pelo referido artigo:

Não é preciso encarecer a importancia deste instituto destinado a prover a educação profissional da mocidade.
O ensino primario e o secundario existem mais ou menos disseminados, mas a escola pratica de trabalho, de artes e officios, escola pratica que vae proporcionar um **officio para ganhar a vida**, essa abre-se hoje; correspondendo a uma necessidade publica, é o maior beneficio que o Governo Federal podia fazer a Goyaz. Sendo uma escola de trabalho e sendo eu um homem de trabalho fui escolhido para seu director e esta festa modesta, mas solenne pela presença das supremas autoridades goyanas assinala uma data propicia ao **desenvolvimento material do Estado** (GOYAZ, 1910. Grifos meus).

Na citação acima, evidenciam-se as expectativas da sociedade goiana com relação à Escola de Aprendizes Artífices. O relevante papel da instituição passou a ser o de promover, por meio do aprendizado de um ofício, as condições necessárias para que o cidadão pudesse garantir o seu sustento, ou seja, “ganhar a vida”. O discurso do diretor evidencia a crença de que essa escola, ao formar o cidadão para o trabalho, promoveria a melhoria das condições de vida do indivíduo e, assim, contribuiria para o desenvolvimento econômico do estado. Segundo Cunha (2005b), a formação da “força de trabalho qualificada para a indústria” foi substituída, ideologicamente, pela formação de “cidadãos úteis para a Nação”.

O artigo do jornal cita outro trecho do discurso proferido pelo coronel Virgilio José de Barros, na ata de instalação da Escola de Aprendizes Artífices, nele transcrita. Segundo a referida “Ata”, o diretor destacou:

[...] as vantagens que podem advir ao Estado com o funcionamento de um estabelecimento que tem por fim ministrar a mocidade desvalida da fortuna a

instrução primaria e o ensino de uma arte ou officio que a ponha ao abrigo dos infortunios da sorte fornecendo assim a sociedade cidadãos uteis a si e a Patria (GOYAZ, 1910).

Nesse sentido, vale também mencionar o discurso do Dr. Joviano de Moraes, Secretário de Finanças e da Instrução do Estado, que destacou a importância da criação das escolas de aprendizes artífices “para impulsionar o progresso dos Estados, para que do progresso d’estes irradiasse fecundo e novo o grande progresso do Brazil” (GOYAZ, 1910). Esta crença nas possibilidades de promoção do progresso econômico por meio da formação profissional pode ser também evidenciada em um trecho reproduzido no artigo do periódico aqui analisado:

Esta Escola é uma semente lançada em magnífico terreno: a sua germinação é certa e poderosa. D’ella brotará a grande arvore do trabalho que, fecundada pela dedicação de nossos patricios, lançará pelo Estado inteiro a sua sementeira productora que constituirá o primeiro passo a caminho de um **futuro melhor** (GOYAZ, 1910. Grifos meus).

De acordo com Cunha (2005a), a rede de escolas de aprendizes artífices não introduziu muitas inovações no que se refere aos aspectos ideológicos e pedagógicos, pois seus princípios e métodos eram similares aos adotados nas antigas casas de educandos, criadas, ainda, no Período Imperial, mencionadas no primeiro capítulo deste trabalho. A pedagogia adotada nestas instituições era a da educação pelo trabalho, que tinha duplo propósito: o aprendizado dos ofícios úteis ao cidadão e ao país e a formação moral, para moldar o caráter dos jovens, adequando-os à disciplina do trabalho manufatureiro, por meio da inculcação de valores, motivações, atitudes e hábitos que os afastassem da ociosidade, dos vícios, mas, principalmente, das lutas contrárias à ordem estabelecida⁵⁵.

Apesar disso, essas escolas representaram um avanço para o ensino profissional, pois constituíram o primeiro sistema educativo de abrangência nacional. Elas formavam um conjunto de instituições com propósitos comuns, subordinadas à mesma autoridade administrativa e pedagógica, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Além disso, sua organização, estrutura e funcionamento eram regulados por uma única legislação nacional, da qual destacamos o Decreto 7.566/1909, que criou as Escolas de Aprendizes Artífices, o Decreto 9.070/1911, que regulamentou as referidas escolas, e o Decreto 13.064/1918, que modificou o regulamento anterior.

⁵⁵ Segundo Cunha (2005), um dos principais modelos pedagógicos para as escolas profissionais era a Pedagogia Salesiana. Os padres salesianos adquiriram fama por conseguir transformar crianças pobres e órfãs em cidadãos laboriosos.

O Art. 3º do Decreto 7.566/1909 estabelecia que as Escolas de Aprendizizes Artífices deveriam funcionar sob o regime de externato, das 10 horas da manhã às 4 horas da tarde (BRASIL, 1909). O regulamento instituído pelo Decreto 9.070/1911, em seu Art. 4º, acrescentou que o aprendizado das oficinas deveria ter a duração de quatro anos. (BRASIL, 1911).

O Art. 8º do Decreto 7.566/1909 determinava que deveria existir, em cada Escola, dois cursos noturnos: “primario, obrigatorio para os alumnos que não souberem ler, escrever e contar, e outro de desenho, tambem obrigatorio, para os alumnos que carecerem dessa disciplina para o exercicio satisfactorio do officio que aprenderem” (BRASIL, 1909).

O curso primário e o de desenho eram abertos a operários e quaisquer indivíduos maiores de dezesseis anos, como se pode conferir na matéria publicada no Jornal Nova Era, nº. 179, de maio de 1919, na cidade de Goiás (Ver Anexo 03).

Para frequentar a Escola não era exigido, portanto, nenhum conhecimento anterior. Não havia, também, nenhum tipo de teste ou exame de seleção. Os únicos requisitos estabelecidos pela legislação eram:

Art. 6º. Serão admitidos os individuos que o requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuirem as seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna:

a) idade de 10 annos no minimo e de 13 annos no maximo;

b) não soffrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do officio (BRASIL, 1909).

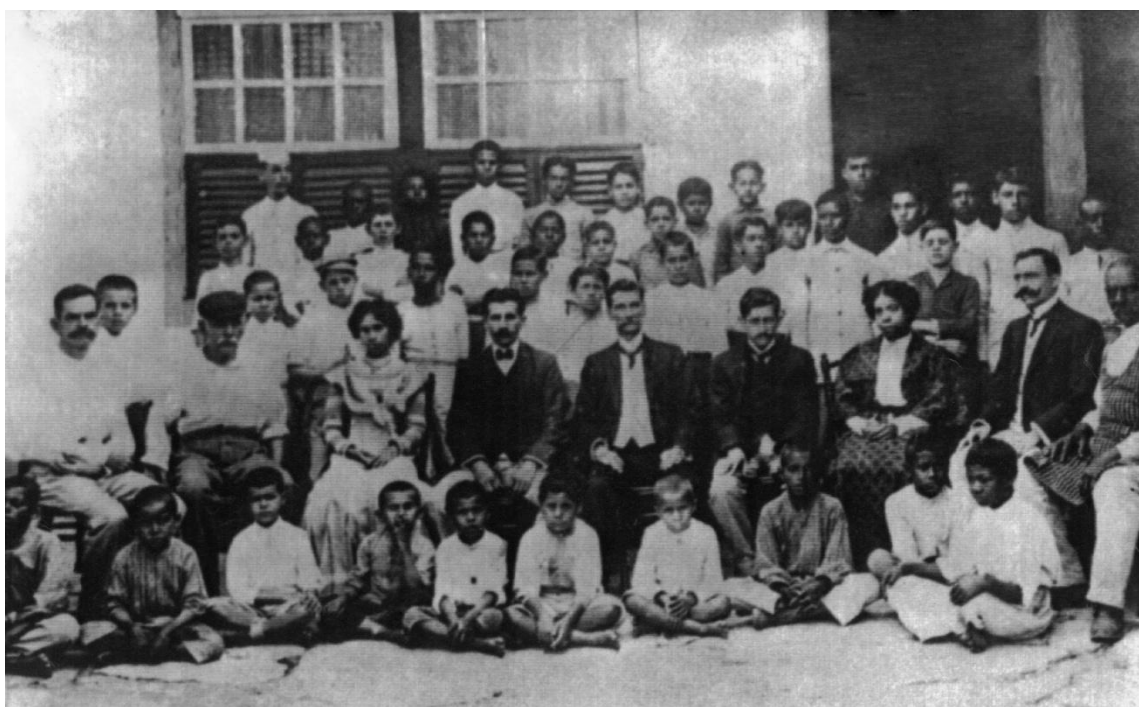
A Escola tinha o objetivo de atender uma clientela específica, “os desvalidos da sorte”, e transformá-los em “cidadãos úteis” para si mesmos e para o país. A instrução e o ensino de uma arte ou ofício tinha uma conotação ideológica bem definida, o de abrigá-los dos infortúnios da sorte, ou seja, de afastá-los da “ociosidade”, situação definida, no próprio decreto de criação da instituição, como “escola do vício e do crime”. Evidencia-se, assim, uma pedagogia corretiva na formação dos aprendizes artífices, que deveria contribuir para que os educandos pudessem “adquirir hábitos de trabalho profícuo”, além do “indispensável preparo técnico e intelectual” (CUNHA, 2005a).

É importante ressaltar que a saúde física e mental era uma das condições para o ingresso na instituição (Ver Anexo 04). Isso demonstra a forma pela qual os alunos eram compreendidos: como força de trabalho em formação e não como cidadãos de direitos. Deste modo, as pessoas que tivessem qualquer deficiência ou “defeito” físico ou mental que pudesse comprometer sua produtividade eram preteridas na seleção para a Escola. Não havia, portanto,

na época, a preocupação com a inclusão das pessoas com deficiência na escola e no trabalho, direito constitucional assegurado, hoje, após muitas lutas dos trabalhadores e suas famílias.

O Regulamento de 1911 alterou a idade para ingresso na Escola para “12 anos no mínimo e 16 no máximo” (BRASIL, 1911), e o de 1918 para “idade de 10 anos no mínimo e 16 no máximo” (BRASIL, 1918). Pode-se perceber que a legislação procurava adaptar-se à realidade das escolas e dos alunos das diversas regiões do país. Em um país de maioria analfabeta e com poucas oportunidades de escolarização e de formação profissional, as instituições devem ter sofrido uma pressão da população, que promoveu esta ampliação da idade para o ingresso nas escolas.

Foto 02 - Alunos e professores da Escola de Aprendizes Artífices (EAA) de Goiás
Cidade de Goiás na década de 1910



Fonte: Acervo IFG.

O Art. 12 do Decreto 7.566/1909 instituía a necessidade de se realizar anualmente uma exposição dos artefatos das oficinas da escola, “para o julgamento do gráo de adiantamento dos alumnos e distribuição dos premios aos mesmos”. Para tanto, o Art. 13 determinava a existência de uma comissão julgadora para a distribuição de prêmios, formada pelo “director da escola, o mestre da respectiva officina e o inspector agricola do districto⁵⁶” (BRASIL, 1909).

⁵⁶ Os inspetores agrícolas eram responsáveis pela fiscalização das Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas ou subvencionadas pela União, dentro dos respectivos distritos (BRASIL, 1909).

Este evento, realizado, geralmente, no final de cada ano letivo, deveria ser organizado pelo diretor, nas dependências da própria escola. Era aberto à visitação das pessoas da sociedade e tinha como finalidade mostrar ao público que dele participava a produção das oficinas, ou seja, os objetos e utensílios produzidos pelos educandos. Esta atividade era concebida como um importante momento para a avaliação dos alunos. Na exposição, a comissão avaliadora selecionava quais eram os melhores trabalhos de cada oficina e distribuía, posteriormente, os prêmios em dinheiro aos alunos, segundo seu desempenho na confecção do produto do ofício para o qual estava sendo preparado. Era, também, oferecida aos mestres uma gratificação pela sua dedicação e competência no processo de aprendizado dos educandos, nas atividades práticas realizadas nas diferentes oficinas. Uma edição do Jornal da Cidade de Goyaz de dezembro de 1930 publicou um convite para a exposição anual dos alunos da EAA, no final do referido ano, como pode ser visto no Anexo 05. Este fato demonstra a relevância que tais exposições assumiam na sociedade vilaboense.

É importante destacar que as escolas de aprendizes artífices eram fundadas e custeadas pelos estados, municipalidades ou associações particulares. Todas elas estavam sujeitas à legislação federal e poderiam ser contempladas com subvenção da União, a ser determinada pelo ministro e aprovada pelo orçamento do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (BRASIL, 1909).

Segundo o Art. 10 do Decreto 7.566/1909, a renda da escola deveria ser constituída pela comercialização dos produtos e dos artefatos produzidos pelas suas oficinas. Havia, também, a prestação de serviços fora da escola encomendados por membros da sociedade. O § 1º deste artigo definia que esta renda seria arrecadada pelo diretor da escola, que, com ela, deveria realizar a compra de materiais necessários para os trabalhos das oficinas (BRASIL, 1909).

De acordo com o Art. 2º, nas Escolas de Aprendizes Artífices, deveria haver até o número de “cinco oficinas de trabalho manual ou mecanico que forem mais convenientes e necessarias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locais” (BRASIL, 1909).

Cunha (2005a) destaca que os ofícios ensinados nas Escolas de Aprendizes Artífices estavam ligados, principalmente, às oficinas artesanais de interesse local. Poucas delas preparavam trabalhadores para a manufatura ou para a indústria. Apenas em locais em que a atividade industrial era mais desenvolvida, como São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, foram implantadas oficinas propriamente industriais, como mecânica, tornearia e

eletricidade. Isto explica as oficinas que existiam na escola goiana à época de sua criação. Fonseca (1986) afirma que, quando a Escola de Aprendizes Artífices de Goiás iniciou suas atividades, a instituição contava com as oficinas de Ferraria, Sapataria, Marcenaria, Alfaiataria e Funilaria, em pleno funcionamento, e com 79 alunos, distribuídos entre elas.

O autor destaca que, por estar localizada em uma região economicamente “atrasada”, a Escola de Aprendizes Artífices enfrentou, no decorrer dos anos, dificuldades de toda ordem para conseguir manter-se em atividade, e cita algumas, como a falta de verbas para o aparelhamento das oficinas, ausência de acomodações apropriadas para as aulas teóricas, problemas para obter professores capacitados tecnicamente e verbas para a manutenção das instalações do prédio da Escola para a realização adequada de suas distintas atividades (FONSECA, 1986).

Estas dificuldades são descritas no “Relatório da Escola de Aprendizes Artífices de Goyaz”, apresentado, em fevereiro de 1923, ao Diretor-Geral da Indústria e Comércio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, pelo diretor Leão de Ramos Caiado, referente ao exercício de 1922⁵⁷. Na primeira parte deste documento, o diretor expõe o estado da escola em relação aos aspectos material e pessoal, sobre os quais relata:

Essa escola – que se acha aparelhada deficientemente, quer quanto ao edifício, que não dispõe de commodos suficientes para o ensino, quer quanto às oficinas, que ainda conservam a aparelhagem da fundação – tem dado, mesmo assim, resultado satisfactorio. E maiores benefícios prestara ainda depois da remodelação que ora se acha em execução em outras escolas congêneres do Paiz (RELATÓRIO, 1923, p. 3-4).

A remodelagem das instalações do edifício da escola é mencionada no relatório do diretor Leão de Ramos Caiado como uma iniciativa imprescindível para o desempenho eficiente do ensino profissional. A montagem e o aparelhamento das oficinas, por meio de ferramentas e maquinários adequados, são considerados por ele como requisitos fundamentais para a execução das atividades produtivas necessárias para o aprendizado dos educandos e o desenvolvimento das suas aptidões.

Argumentou-se, neste documento, que, apesar de a instituição possuir mestres com formação técnica que tinham conhecimento do desenho industrial e das tecnologias referentes ao seu ofício, era necessário promover melhorias nas condições físicas e materiais das oficinas, pois era nesse ambiente que o aprendiz adquiria os conhecimentos indispensáveis para o exercício de sua futura profissão. A oficina era percebida como o espaço ideal para o aprendizado profissional, pois era através da produção nela realizada que se aferia o

⁵⁷ Nos anexos 07 a 12 estão algumas páginas deste Relatório.

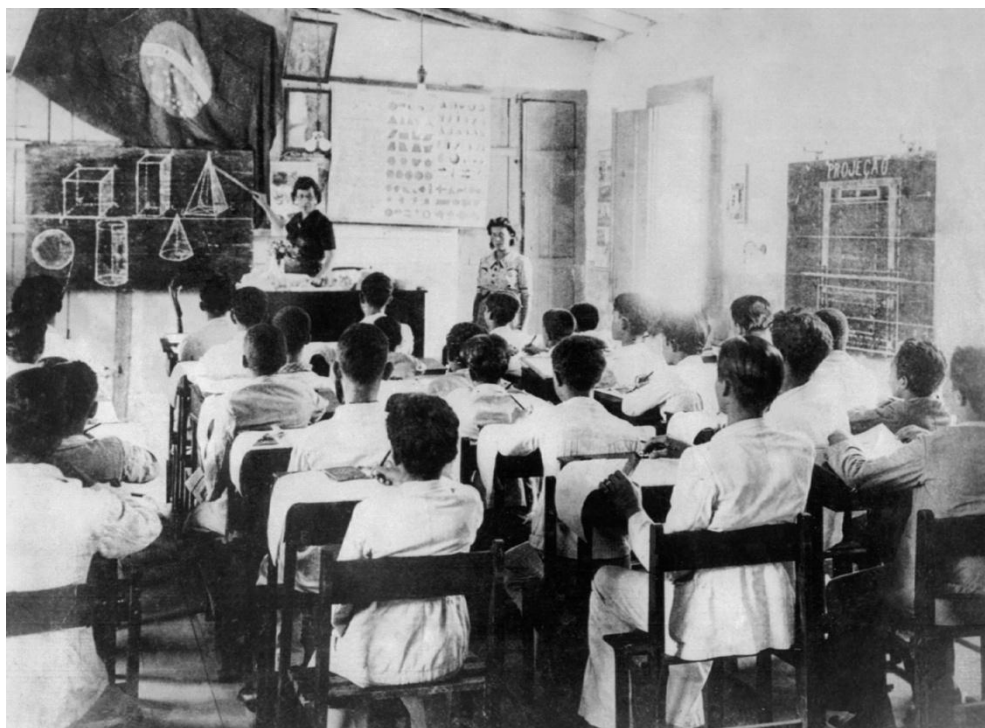
desempenho e a eficiência do aprendiz. A relevância deste espaço deve-se ao modelo de aprendizado adotado pela instituição, que pode ser evidenciado no seguinte fragmento transcrito do relatório:

O ensino profissional técnico, para maior desenvolvimento, depende, em grande parte, da competência dos mestres. Da competência dos mestres depende a direção do aprendizado nas respectivas oficinas. Quanto maior for a produção, tanto mais aproveitamento existe por parte dos aprendizes. Tratando-se de serviço manual, nenhum aluno poderá aprender sem trabalhar (RELATORIO, 1923, p. 4).

A partir da análise do conteúdo do Relatório (1923), foi possível apreender a estrutura do pessoal responsável pela gestão, organização e manutenção da instituição, bem como pelo aprendizado dos educandos. O Corpo Administrativo era composto pelo: diretor, escriturário, porteiro almoxarife e servente. No Anexo 13, pode ser observada uma Relação dos Funcionários da EAA de Goiás (cargos e vencimentos), de maio de 1925.

O Corpo Docente era composto pela professora primária e professora de desenho. Mestres de Oficinas: de ferraria, de sapataria, de marcenaria, de alfaiataria e de seleiro e correiro⁵⁸.

Foto 03 - Sala de aula da Escola de Aprendizes Artífices (EAA) de Goiás
Cidade de Goiás na década de 1910



Fonte: – acervo IFG.

⁵⁸ Esta estrutura estava regulamentada pelo Decreto 7.566/1909 e pelos Regulamentos de 1911 e 1918.

É importante evidenciar a presença da mulher no corpo docente desta instituição, que era destinada ao público masculino. As professoras da escola de primeiras letras⁵⁹ e da cadeira de desenho eram mulheres, enquanto que os profissionais que atuavam como mestres nas oficinas eram todos homens.

No relatório, o diretor referia-se ao destino da renda proveniente da comercialização dos artefatos (artigos e objetos) produzidos nas distintas oficinas, bem como dos serviços (obras e reparos) realizados fora da escola, pelos artífices, durante o exercício anual. Seguindo as orientações do novo regulamento das Escolas de Aprendizes Artífices, que foi estabelecido pelo Decreto nº. 13.064 de 12 de junho de 1918, a renda arrecadada pela instituição por meio da produção das oficinas foi utilizada pelo diretor para a aquisição dos materiais necessários às suas atividades no decorrer do ano.

No final do ano, a renda líquida foi recolhida à Delegacia Fiscal do Tesouro Nacional, depois de deduzidas as importâncias correspondentes a 10%, distribuído entre os aprendizes, como prêmios, de acordo com o grau de aproveitamento obtido e a respectiva aptidão, e 20%, recolhido à Caixa de Mutualidade.

A finalidade da referida “Caixa de Mutualidade” pode ser apreendida no documento intitulado “Instruções relativas às Associações Cooperativas e de Mutualidade entre os alunos das Escolas de Aprendizes Artífices”, elaborado pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, a partir do Art. 27 do regulamento aprovado pelo Decreto nº. 9.070, de 25 de outubro de 1911. Esta caixa destinava-se a auxiliar na permanência do educando na escola e, também, proporcionar ao aluno associado as condições necessárias para o exercício de seu ofício, após a conclusão do seu curso, fornecendo-lhe um pecúlio em dinheiro e as ferramentas e utensílios indispensáveis para iniciar a sua vida profissional (INSTRUÇÕES, 1912).

No ano letivo de 1922, matricularam-se 109 alunos na escola. Destes, 23 foram eliminados, “uns, por terem perdido dois anos consecutivos e outros por terem abandonado a Escola” (RELATÓRIO, 1923). Registra-se, assim, uma taxa de insucesso de cerca de 20% dos aprendizes. Deste modo, chegaram ao final do ano letivo (31 de outubro de 1922) 86 aprendizes, assim distribuídos:

⁵⁹ A professora de desenho, no ano de 1922, era a normalista Obdulia d’Avila, nomeada por portaria de 20 de janeiro de 1910. A professora primária era a Sra. Maria Henriquetta Péclat, nomeada interinamente, por portaria da EAA, de 03 de janeiro de 1922. Essa professora, posteriormente, foi nomeada como efetiva da instituição e assumiu, inclusive, sua direção, nos períodos de 31 de outubro a 31 de novembro de 1930 e de 09 de fevereiro de 1940 a 16 de julho de 1941. Na transferência da Instituição para Goiânia, ela continuou fazendo parte dos funcionários da ETG, atuando como secretária.

Tabela 1 - Aprendizes matriculados por disciplina

Oficinas	Aprendizes
Oficina de ferraria	05
Oficina de sapataria	13
Oficina de marcenaria	34
Oficina de alfaiataria	23
Oficina de alfaiataria	11
Total	86

Fonte: RELATÓRIO (1923).

No curso primário, frequentaram 85 alunos e, no de desenho, o mesmo número. A diferença destes com o total dos alunos das oficinas deve-se ao fato de alguns alunos, ao ingressarem na Escola, já possuírem o curso primário e/ou de desenho. É importante registrar que os 85, embora estivessem distribuídos em quatro anos, do primeiro ao quarto, estavam sobre a responsabilidade de uma única professora.

O diretor relata que, nesse ano letivo, a oficina de sapataria só funcionou durante quatro meses, pois o respectivo mestre esteve afastado em gozo de licença e o diretor, embora tenha tentado, não conseguiu um substituto que tivesse a qualificação necessária e que aceitasse receber apenas a gratificação do substituído, como determinava a lei, em casos de licença.

As mesmas dificuldades apresentadas pelo diretor Leão de Ramos Caiado no seu Relatório referente ao ano letivo de 1922 são, também, registradas por Fonseca (1986), ao citar outro relatório, apresentado em 1934, pelo seu diretor interino, que assim se manifestava:

O aparelhamento das oficinas é sobremaneira modesto, ressentindo-se, tôdas elas, da falta de maquinismos e ferramentas adotadas pela técnica moderna, cuja aquisição ainda não foi possível, dada a exigüidade das dotações orçamentárias. Acresce, ainda, que a situação do prédio, [...] era verdadeiramente desoladora, já pelo seu mau estado de conservação, já pela falta de higiene que se observava em todas as suas dependências, muitas das quais, havia anos, não recebiam sequer a mais ligeira caiação (p. 268).

Segundo Fonseca (1986), estas dificuldades só foram superadas quando a sede do governo do Estado de Goiás foi transferida para Goiânia, onde um novo prédio foi construído, especificamente, para abrigar a instituição, que passou a ser denominada Escola Técnica de Goiânia (ETG).

No próximo item, será discutido o contexto em que se efetivou essa transferência, a fim de compreender seus determinantes na estrutura, organização e funcionamento da escola, na nova capital.

3.3 A transferência da capital: o nascimento de uma metrópole

A transferência da capital não foi uma ideia que surgiu na década de 1930. Ela se apresentou em diversos momentos da História de Goiás e permeou os conflitos políticos que a constituíram. No próximo item, discutem-se as condições objetivas que possibilitaram essa mudança.

3.3.1 Os fatores que possibilitaram a concretização da antiga ideia

Nas três primeiras décadas do século XX, a situação socioeconômica e cultural do Estado de Goiás não apresentou significativas mudanças, permanecendo a situação de isolamento, baixo povoamento, ruralização e economia de subsistência. Até a década de 1930, o estado permanecia fora da corrente de progresso que alterava a face dos outros estados nacionais, principalmente São Paulo, a partir da modernização da agricultura e de um início de industrialização.

Palacin e Moraes (1975) registram dois marcos para a inserção de Goiás neste movimento rumo ao progresso científico, tecnológico e econômico, que o Brasil vivia desde a segunda metade do século XIX: a instalação do telégrafo, em 1891, que representou um grande avanço nas comunicações, e a chegada da estrada de ferro, em 1913.

De acordo com Chaul (2010), foi a partir da segunda década do período republicano que Goiás iniciou o seu processo de inserção no mercado nacional. Para tanto, dois fatores foram de essencial importância para justificar esse fenômeno: o desenvolvimento da economia cafeeira no centro-sul do país e a penetração dos trilhos da estrada de ferro no território goiano.

As ferrovias constituíram-se em um transporte rápido e barato e representaram, no século XIX, o progresso material das nações, ao possibilitarem maior facilidade no transporte, comercialização de mercadorias, mobilidade das pessoas e propagação das ideias, sentimentos e costumes. Borges (2011) afirma que elas serviram como elemento modernizador e civilizador, segundo os interesses dominantes: “As vias férreas expandiram-se a serviço da hegemonia política das grandes potências e da acumulação capitalista” (p. 28).

As construções das ferrovias demandavam grandes investimentos de capitais e por isso precisavam do apoio do Estado. Nos países latino-americanos, sua implantação foi lenta e irregular, pois estava atrelada aos interesses dos grupos dominantes nacionais e estrangeiros. No Brasil, sua expansão coincidiu com o auge da economia cafeeira. Entretanto, além das

linhas destinadas ao escoamento do café, foram construídas algumas estradas de integração regional, nas quais se insere a Estrada de Ferro de Goiás (E. F. Goiás).

As ferrovias chegaram ao Triângulo Mineiro no final do século XIX: em Uberaba, em 1889, e em Araguari, em 1896 (SOUSA e NAVES, 2011). Esta linha deveria chegar até Catalão, mas sua construção ficou paralisada por um longo período por falta de verbas. Segundo Palacin e Moraes (1975), esse empreendimento era antieconômico em Goiás, pois, além de ser uma região pouco povoada, a principal produção econômica, o gado, se autotransportava.

Em 1909, foi criada a companhia E. F. Goiás, como resultado de várias campanhas da imprensa e pressões de políticos progressistas representantes do estado no Congresso Nacional. Em 1913, os trilhos da estrada de ferro chegaram a Goiás, inicialmente, a Cumari (1913), na divisa de Minas Gerais com Goiás e, em seguida, a Goiandira (que era distrito de Catalão) e Ipameri (1913). Depois, chegaram a Catalão e Roncador (1914), mais tarde a Pires do Rio (1922), Vianópolis (1924), Silvânia (1930) e, por fim, Leopoldo de Bulhões (1931).

Foto 04 - Estrada de Ferro Goyaz, nos anos de 1930



Fonte: Acervo MIS-GO

Observa-se que, até 1931, o avanço dos trilhos, além de lento, perfazia um trecho muito pequeno na vastidão do estado – cerca de 290 quilômetros de extensão. (GONÇALVES, 2011; MACHADO, 2007). Apesar disso, com a chegada dos trilhos, a região pôde começar a integrar-se aos centros metropolitanos de maior importância do país. A estrada de ferro serviu de via estratégica para a conquista do Oeste e, de acordo com Borges

(2011), representava o símbolo do progresso e do desenvolvimento econômico. Para o autor, na realidade, as mudanças e inovações estimuladas com a penetração dos trilhos vinham ao encontro dos interesses das forças políticas e econômicas emergentes do estado.

Com a implantação da estrada de ferro, a economia goiana experimentou um sensível crescimento no seu desempenho, pois o Estado de Goiás pôde se inserir na economia de mercado. Houve um crescimento do mercado interno, com a entrada e saída de produtos no território goiano, gerando com isso um processo de acumulação de capital, que seria o principal responsável por um incipiente progresso do estado, que possibilitou vislumbrar a almejada modernidade (CHAUL, 2011).

Nas primeiras décadas do século XX, o povoamento do território goiano não se efetivou de maneira homogênea, pois se verificou uma concentração diferenciada no sul do estado, mais especificamente na região cortada pela ferrovia. A cidade de Catalão foi o portal de acesso a Goiás e a ferrovia, o elemento de ligação para o incremento comercial de Catalão com o Triângulo Mineiro e com São Paulo (BORGES, 2011).

A ascensão demográfica e econômica do sul de Goiás converteu a região em um expressivo modelo, para a época, de progresso e modernidade do estado, no início da década de 1930, pois, além do desenvolvimento comercial e urbano, no sul de Goiás, estava sendo gestado o ideal de inserção da região no projeto político nacional.

Borges (2011) destaca que o progresso nas comunicações facilitou, mesmo que de forma lenta e gradual, a produção de mudanças na tradicional estrutura social e política de Goiás, pois permitiu a circulação de novas ideias que questionavam as bases que cimentavam as relações sociais que perduraram por toda a República Velha: o clientelismo e o coronelismo⁶⁰.

O federalismo criou um novo ator político com amplos poderes, o governador de estado, que passou a ocupar o antigo espaço político do presidente de província, que existiu durante o Império. O presidente da província, apesar de homem de confiança do Ministério, não possuía poder próprio, podia a qualquer momento ser removido do jogo político, pois não tinha condições de construir as suas próprias bases de poder na província. O governador

⁶⁰ Para Carvalho (1997), o “coronelismo” é um sistema político que se constitui a partir de uma complexa rede de relações que vai desde o coronel até o presidente da República, envolvendo acordos recíprocos. Já clientelismo é conceituado pelo autor como uma forma de relação entre sujeitos políticos em que ocorre a concessão de benefícios públicos, como empregos, benefícios fiscais, isenções, visando o apoio político, principalmente, sob a forma de voto. O autor defende a ideia de que o coronelismo é um conceito datado historicamente. Surge na inter-relação de um fato político com uma conjuntura econômica. Este fato político é o federalismo implantado pela República em substituição ao centralismo imperial.

republicano, ao contrário, podia ser eleito pela máquina partidária estadual, pois era considerado o chefe da política local.

Em torno da figura do governador se associavam as oligarquias locais, das quais os coronéis eram os principais representantes. Os “coronéis” distinguiram-se como os dirigentes dos grupos dominantes da política goiana na Primeira República (CARVALHO, 1997). O coronelismo instituiu-se como um sistema político nacional, baseado em barganhas e conchavos entre o governo e os coronéis. O governo estadual garantia o poder do coronel sobre seus dependentes e seus rivais, cedendo-lhe o controle dos cargos públicos, desde o delegado de polícia até a professora. O coronel garantia seu apoio ao governo, sobretudo, na forma de votos. Os governadores empenhavam o seu apoio ao presidente da república em troca do seu reconhecimento ao seu domínio no estado.

Palacin e Moraes (1975) afirmam que, em todo o espaço territorial do Estado de Goiás, dominava o grande proprietário rural, o latifundiário, o “coronel”. Dentro dessas terras que estavam nas mãos de poucas famílias aparentadas entre si, trabalhavam e viviam seus dependentes: sitiantes, vaqueiros, meeiros, camaradas, jagunços, dentre outros. Essa população estabelecia com o “coronel” uma relação de compadrio subserviente. Essa realidade se alicerçava em um sistema patriarcal, que teve sua origem no período colonial, e que se estendeu durante todo o Império e chegou até a Primeira República.

Os referidos autores acreditam que a inexistência de mercados e de uma economia monetária contribuiu para o fortalecimento do sistema de latifúndio, pois apenas as grandes fazendas podiam produzir e negociar algum excedente. Do ponto de vista social, essa situação se estabeleceu pela inexistência de uma classe de pequenos proprietários agricultores ou pecuaristas. Seu poder era mais político e social que econômico.

Gradualmente, foi se formando uma oposição a esta velha aristocracia. Essa oposição defendia a superação do atraso econômico por meio da modernização do estado, tanto econômica quanto política. Chaul (2010) destaca que, em Goiás, no conturbado terreno das ideias, formulava-se o discurso do progresso, no qual se inseriram políticos e intelectuais goianos, empenhados em combater a condição de decadência e atraso em que se encontrava o estado. Desse modo, o autor salienta que:

Ao lado da imagem de decadência econômica, tínhamos também a noção de atraso político, cujo parâmetro era a modernidade, advinda do Século das Luzes. O Iluminismo e seu correlato político, o liberalismo, introduziram uma nova forma de organização do poder. O movimento implicou, do ponto de vista ideológico, a vitória da razão, da liberdade, dos direitos naturais, do governo representativo, da divisão de poderes (relações íntimas da modernidade). Desta forma, o moderno se opõe ao atraso, que representa o campo de domínio pessoal, dos privilégios, da

oligarquia, do coronelismo, do mandonismo local, dos favores políticos e do personalismo – expressões maiores da Primeira República no Brasil (p. 148).

Para estes políticos e intelectuais, o movimento que culminou na Revolução de 1930 era considerado como uma via que possibilitaria inserir Goiás em um novo projeto de nação. Com a vitória do movimento revolucionário, Getúlio Vargas, que havia assumido a chefia do executivo nacional, nomeou, em Goiás, o interventor Pedro Ludovico Teixeira⁶¹.

Apesar de todos os avanços e transformações de abrangência econômica trazidos pelos trilhos da estrada de ferro, abrindo novas perspectivas de produção e comercialização (interna e externa) e inserindo essas regiões na agenda nacional como centros de importância econômica, a participação das regiões sul e sudeste no processo de decisões políticas, ao longo da Primeira República, não correspondia ao nível de importância econômica por elas alcançado. Este fato gerava revolta na população dessas regiões e em seus líderes políticos, que passaram a almejar a queda daqueles que dominavam o cenário político do estado – a oligarquia dos Caiado.

As forças de oposição ao grupo caiadista vincularam-se, em nível nacional, com a Aliança Liberal, que congregava diversos grupos descontentes com as práticas políticas tradicionais da República Velha. Pedro Ludovico Teixeira, que já militava por sete anos na política oposicionista, em Rio Verde, assumiu a liderança do Movimento de 1930, em Goiás, quando ele eclodiu no sul do país. Em função disso, quando Vargas assumiu o poder, o nomeou como interventor no estado.

Um dos principais atos políticos de Pedro Ludovico, no início de sua gestão como interventor do Estado de Goiás, ao estruturar as bases políticas de sua administração, foi lançar a ideia da transferência da capital como meta prioritária de seu projeto de governo.

De acordo com Maciel (2003), a ideia de mudar a sede do governo goiano da Cidade de Goiás, antiga Vila Boa, para outra localidade, estabeleceu-se como uma ideia recorrente, que surgiu, desde os tempos coloniais, e percorreu a sua história nas distintas fases de sua formação. Essa ideia foi retomada em diversos momentos da história de Goiás, sobretudo, nos

⁶¹ Pedro Ludovico Teixeira nasceu no dia 23 de outubro de 1891, na cidade de Goiás, capital do estado. Filho do médico e escritor João Teixeira Álvares e de Josefina Ludovico, após concluir o secundário no Liceu da cidade de Goiás, cursou medicina no Rio de Janeiro, na antiga Faculdade de Medicina da Universidade do Brasil. Ao diplomar-se no curso de Medicina, em 1916, passou a residir em Bela Vista de Goiás, onde clinicou por um ano. Após esse período, Pedro Ludovico mudou-se para a cidade de Rio Verde, onde se firmou como médico e se casou, em 1918, com Gercina Borges, filha do rico senador estadual Antônio Martins Borges. Apesar da espontânea liderança revelada ainda na época do curso secundário, Pedro Ludovico só passou a se interessar pela política por influência de seu sogro, líder da Região Sul-Sudeste do estado e opositor da oligarquia Caiado (TEIXEIRA, 1973).

relatórios e discursos oficiais dos chefes administrativos, utilizando-se, repetidas vezes, argumentos técnicos e/ou científicos.

Machado (2007) e Chaul (2010) apontam que uma das primeiras menções à localização inadequada da capital ocorreu, ainda no século XVIII, por ocasião da implantação da capitania de Goiás (1749), após sua separação de São Paulo. Cinco anos mais tarde, ao tomar posse como governador da capitania de Goiás, Dom Marcos de Noronha, “Conde dos Arcos”, colocou essa questão em evidência. Ele defendeu, junto ao governo português, a necessidade de se transferir a capital da capitania, Vila Boa (cidade de Goiás), para Meia Ponte (Pirenópolis), alegando, como motivos, melhores condições da localização geográfica e o clima da região. Entretanto, essa ideia não foi aceita pela metrópole, pois acarretaria aplicação de recursos que ela não estava disposta a assumir.

Machado (2007) revela outra iniciativa para a transferência da capital logo após a Independência do Brasil. Em 1830, o segundo Presidente da Província, o português Miguel Lino de Moraes (1827-1831), que teve uma destacada administração, dirigiu uma mensagem à Assembleia Geral do Rio de Janeiro, propondo o deslocamento da capital para as localidades de Traíras ou Água Quente. Tal atitude causou revolta na população e provocou a sua destituição do cargo.

Outra tentativa de transferência da capital se deu, em 1863, com o Presidente da Província, General José Vieira do Couto Magalhães, que reeditava e desenvolvia a ideia, utilizando-se de argumentos de conteúdo “sanitário”. Couto Magalhães (citado por CHAUL, 1988) se expressava de maneira incisiva sobre as condições de insalubridade⁶² que existiam na cidade de Goiás:

Quanto a Salubridade, não conheço, entre todos os lugares por onde tenho viajado (e não são poucos) um onde se reúnam tantas moléstias graves. Quase se pode asseverar que não existe aqui um só homem são... Quanto às condições comerciais, eu não me estenderei. Basta ver o que há, para desanimar-me. [...] Os meios de transportes são imperfeitos, a situação da cidade encravada entre serras, faz com que sejam péssimas e de difícil trânsito as estradas que aqui chegam. Em uma palavra... Goiás não só não reúne as condições necessárias para uma capital, como ainda reúne muitas para ser abandonada (pp. 65-66).

Após a Proclamação da República (1889), o primeiro Presidente do Estado de Goiás, Rodolfo Gustavo da Paixão (citado por TEIXEIRA, 1973), em sua mensagem à Assembleia Legislativa, em 1891, apresentou um cenário de extrema precariedade ao relatar as difíceis

⁶² Tais argumentos seriam, sessenta anos mais tarde, usados pelo então interventor do estado de Goiás, o médico Dr. Pedro Ludovico Teixeira, na justificativa da recorrente ideia da mudança da capital.

condições de vida a que estavam sujeitos os cidadãos vilaboenses. Neste documento, o administrador do estado assim se expressou:

A Capital de Goiás é, sem dúvida, uma daquelas cidades cujo estado sanitário, dia a dia pior, reclama as mais prontas e enérgicas providências. Situada em meio de uma bacia, conquanto sobre terreno acidentado, cercada de altos montes que a comprimem em diminuto âmbito, embaraçando-lhe a regular ventilação, estreitando-lhe demais o horizonte visual; castigada por excessiva temperatura graças à sua baixa latitude [...] a decadente Vila Boa hospeda em seu seio poderosos agentes de destruição, que hão de, em breve, transformá-la em vasta Necrópole, onde a morte campeia com todo o seu cortejo de horrores (pp. 191-192).

Pode-se perceber, nesse discurso, a presença da ideologia higienista, que marcou o processo civilizatório brasileiro na segunda metade do século XIX e primeiras décadas do século XX.

Chaul (2010, p. 226) argumenta que a insuficiência de requisitos básicos que comprometia a permanência da cidade de Goiás como capital do estado foi incorporada ao ideário dos legisladores goianos, de tal forma, que serviu para legitimar a ideia da mudança da capital no próprio texto constitucional, no seu artigo 5º que declarava: “a cidade de Goyaz continuará a ser capital do Estado enquanto outra causa não deliberar o Congresso”.

O referido autor afirma que serviu como reforço à possibilidade da mudança da capital de Goiás o fato de dois estados da federação já terem obtido êxito total com a transferência de suas capitais: Sergipe (1855) e Minas Gerais (1897).

De acordo com o próprio Pedro Ludovico Teixeira, pesaram contra a velha capital as razões do atraso de Goiás, apresentadas pelo renomado engenheiro civil e urbanista Dr. Armando Augusto de Godói que, em 1933, depois de estudos e criteriosa análise, em seu relatório técnico sobre os diversos aspectos que requeriam a imediata mudança da capital, se expressou assim:

Atribuo o pouco ponderável progresso do 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 e outros goianos ilustres, bem como vários homens importantes que visitam Goiás, compreenderam que se não pode mais adiar a solução de tal problema, tão premente ele se apresenta (GODOI apud TEIXEIRA, 1973, p. 80).

Apesar desses argumentos e das tentativas de mudança da capital remontarem ao Período Colonial, as oligarquias tradicionais goianas não permitiram que ela se efetivasse. A permanência da administração do estado na cidade de Goiás consistia em uma estratégia política de manutenção de seu poderio. A transferência só pôde se concretizar, na década de

1930, devido às transformações econômicas, sociais e políticas pelas quais passava o país e o estado.

Entretanto, de acordo com Maciel (2003), o próprio Pedro Ludovico reconheceu que, em várias ocasiões, os motivos que o levaram a empreender a mudança da capital não se restringiam às condições físicas da cidade de Goiás. Exemplo disso revelava-se em seu discurso na cerimônia de inauguração oficial da nova capital, Goiânia, em 1942:

Confesso, fazendo justiça à velha Goiás, que não foram motivos de ordem sanitária que pesaram no meu espírito para retirar-lhe a primazia de ser a metrópole goiana. [...] Causas de origem econômica, política e social influíram poderosamente para que lhe cerceassem o privilégio de que usufruía. E essas causas eram de tal importância, que viviam no subconsciente de todos os goianos, mormente dos que residiam na antiga Vila-Boa (TEIXEIRA, 1973, pp. 192-193).

Com a Revolução de 1930, o processo de industrialização, urbanização e modernização do país exigia o aumento do mercado consumidor interno e da produção de alimentos e matérias primas. Diante disso, era fundamental a ocupação das terras pouco povoadas e economicamente subaproveitadas das regiões Centro-Oeste e Norte do país. Para tanto, o governo Vargas promoveu o que foi denominado a “Marcha para o Oeste”, cujo sucesso passava, necessariamente, pela tomada de poder das antigas oligarquias e a construção de um novo e moderno centro irradiador do progresso. A importância de Goiás para este programa do Governo Federal foi destacada pelo primeiro Prefeito de Goiânia, professor Venerando de Freitas, no seu discurso de saudação ao presidente Getúlio Vargas, em visita à nova capital, a 5 de agosto de 1940:

Nada temos para oferecer, senão essa vontade forte de progredir, esse desejo imenso de cooperar na ascensão do Brasil que o descortínio do Governo fecundo e patriótico de Vossa Excelência determinou. Ao proclamar que “o verdadeiro sentido de brasilidade é a marcha para o oeste” – sentimos como que novo alento e reconfortados de tantas lutas titânicas, diante das perspectivas que se nos abriram. [...] Marchando para o Oeste, Vossa excelência depara a cidade, que “não é ainda a guardiã das tradições históricas desse povo, mas é a vanguardeira da Marcha para o Oeste”, na expressão feliz do Interventor Pedro Ludovico (TEIXEIRA, 1973, pp. 113-114).

A Revolução de 1930 representou “novos tempos” para o Brasil e para Goiás. Não poderia existir nada mais significativo, nesse momento, do que a construção de uma “nova capital” onde se delinearía outra era política para o Estado de Goiás. A construção de Goiânia seria o caminho. De acordo com Machado (2007), o governo chefiado pelo recém-nomeado Pedro Ludovico, interventor do estado, era totalmente autônomo, não dependia do voto de eleitores, não devia favores a administrações anteriores e não precisava contar com o apoio

dos partidos políticos e da Câmara, que haviam sido dissolvidos pela Revolução. Assim, com o apoio do governo federal, o interventor lançou-se à tarefa de empreender as bases para a construção da nova capital.

3.3.2 Os marcos da transferência da capital: o lançamento da pedra fundamental, a transferência oficial da sede do governo e o batismo cultural

Ao assumir o poder, Pedro Ludovico escolheu seu secretariado, constituído de jovens intelectuais idealistas, afinados com ideais progressistas e com o desejo de realizar a principal meta do governo: a construção de Goiânia e a mudança da capital.

Machado (2007) relata que, por meio do Decreto nº 2.737, de 20 de dezembro de 1932, foi instituída uma comissão para a adaptação ou escolha do local da construção da nova cidade. Teixeira (1973) explica que esta comissão tinha como tarefa examinar as condições gerais para a escolha do local em que se deveria construir a metrópole goiana, a partir dos seguintes critérios: topografia adequada, bom clima, abundância de água e proximidade da estrada de ferro. Para tanto, deveria percorrer várias localidades do estado. Inicialmente, foram indicados Bonfim, Pires do Rio, Ubatã e Campinas. Finalmente, a referida comissão optou pela área próxima à cidade de Campinas, visto que se localizava na região mais central da parte mais povoada do estado, além de possuir ótimas terras e topografia apropriada para a edificação de uma nova e moderna capital (MACHADO, 2007).

Em 24 de outubro de 1933, aniversário da Revolução de 1930, foi feito o lançamento da pedra fundamental da nova capital, marcando-se, com este ato simbólico, o início da realização do grande empreendimento da administração de Pedro Ludovico.

Com as primeiras movimentações para o início da construção de Goiânia, já se prenunciavam dificuldades de toda ordem. Duas questões são apontadas como as principais responsáveis pelo atraso da construção da nova capital, que estava com seu término previsto para 1935, ou seja, dois anos após o decreto de 1933, são elas: a escassez de recursos financeiros e a falta de força de trabalho especializada.

Embora a historiografia mencione os nomes de Pedro Ludovico como o idealizador e fundador de Goiânia, Atílio Corrêa Lima e Armando de Godoy como elaboradores do projeto arquitetônico e urbanístico da capital, e os irmãos Abelardo e Jerônimo Coimbra Bueno como os construtores, é importante destacar, como o fez Campos (2001), o valor de todos aqueles que edificaram a nova metrópole:

Na verdade, os construtores de Goiânia foram mais de 4 mil anônimos operários que, vindos do interior do Estado, de Minas, de São Paulo e do Nordeste, alojados em ranchões de capim e em casinhas de madeira, recebendo ‘vales’ no final do mês, trabalharam duramente e construíram uma cidade que passou a ser o símbolo do dinamismo de um Estado que até então se duvidava existir (p. 149).

Como Goiás era um estado eminentemente agrário e possuía uma população de predominância rural, que se dedicava praticamente às atividades agropecuárias, não é de se estranhar que existisse uma grande carência de força de trabalho para a construção da capital. Não havia mestres de obra, pedreiros, nem carpinteiros, pintores, eletricitas e nem tão pouco encanadores. Disso decorreu a necessidade de atrair operários de outras localidades, o que foi realizado por meio de campanhas de propaganda e de ações de recrutamento desempenhadas por organismos do estado.

Foto 05 - Carro de bois em frente ao Palácio das Esmeraldas
Goiânia, final da década de 1930



Fonte: Acervo MIS-GO.

O Decreto nº 237, de agosto de 1935, determinou a mudança da capital, utilizando o nome Goiânia⁶³ pela primeira vez, e, em 7 de novembro de 1935, realizou-se a mudança provisória da capital, com a instalação da sede do poder executivo em um dos primeiros prédios construídos na Rua 20.

Nesta data, Pedro Ludovico, juntamente com sua família, transferiu a sua residência para Goiânia, em caráter definitivo.

⁶³ O nome da nova capital foi sugerido pelo Professor Alfredo de Faria Castro, em um concurso para a escolha do nome da nova metrópole, promovido pelo jornal “O Social”, em outubro de 1933 (MACHADO, 2007).

Foto 06 - Solenidade de instalação do município
Goiânia, 20/11/1935



Fonte: Acervo MIS-GO.

Foto 07 - Dr. Pedro Ludovico, sua esposa, D^a Gercina Borges, e autoridades
Palácio das Esmeraldas, Goiânia, década de 1930



Fonte: Acervo MIS-GO.

Ficaram, ainda, na cidade de Goiás, o poder Legislativo e o Judiciário, que só iriam se transferir, em 23 de março de 1937, com o seguinte decreto:

Decreto nº 1.816, de 23 de março de 1937.

Transfere para Goiânia a Capital do Estado de Goiás.

O Governador do Estado de Goiás, usando das atribuições que lhe são conferidas pelo inciso 2 do artigo 38 da Constituição do Estado, e, considerando que o artigo 5º das Disposições Transitórias da mesma constituição dispõe que a Capital do Estado será a cidade em construção no município de Campinas;

considerando que a esta cidade foi dada a denominação de Goiânia, por força do disposto no artigo 1º do decreto legislativo nº 327, de 2 de agosto de 1935;

considerando que na cidade de Goiânia já foram construídos todos os edifícios necessários ao regular funcionamento dos poderes executivo, legislativo e judiciário do Estado;

[...]

considerando que a cidade de Goiânia já dispõe das condições de habitação e dos elementos de conforto compatíveis com o padrão normal de vida nos centros mais adiantados do Estado;

considerando que já se transportou para esta cidade, em épocas diversas, quase todo o aparelhamento administrativo do Estado, ex-vi da faculdade contida no § 2º do artigo 5º da citada Constituição, além de algumas repartições da administração federal;

considerando que a Constituição do Estado fixou o prazo máximo de dois anos para que se realize a mudança definitiva da Capital para a localidade nela designada e que esse prazo está prestes a terminar (Constituição do Estado, artigo 5º, § 1º);

DECRETA:

Art. 1º – Fica transferida, da cidade de Goiás para a de Goiânia, a Capital do Estado.

§ Único – O Secretário Geral do Estado expedirá as instruções que se tornarem necessárias para a execução do presente decreto.

Art. 2º – Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio do Governo do Estado de Goiás, em Goiânia, 23 de março de 1937, 49º da República

Ass. Dr. Pedro Ludovico Teixeira (TEIXEIRA, 1973, pp. 150-151)

Outro marco importante, destacado por Maciel (2003), no processo de transferência da capital, foi o Batismo Cultural de Goiânia⁶⁴. Teixeira (1973) registra que, no dia 5 de fevereiro de 1942, o presidente Getúlio Vargas assinou o Decreto-lei nº 4.092 (Anexo 15), autorizando a realização de um conjunto de atividades, eventos e solenidades que compuseram a importante cerimônia de inauguração oficial da cidade de Goiânia, denominada “Batismo Cultural”.

No dia 5 de julho de 1942, realizou-se a cerimônia oficial de inauguração da nova metrópole, que foi apresentada solenemente a todo país. Nesta ocasião, a nova capital, que já contava com cerca 14 mil habitantes, recebeu suas primeiras edificações de expressão cultural e tornou-se politicamente consolidada no contexto nacional.

⁶⁴ Nos anexos 14 a 18 estão reproduzidas algumas páginas da Revista Comemorativa do Batismo Cultural.

Foto 08 - O interventor Dr. Pedro Ludovico discursa na solenidade de inauguração de Goiânia
Goiânia, 05/07/1942



Fonte: Acervo MIS-GO

Com esse evento, Pedro Ludovico conseguiu o seu principal intento: divulgar e projetar, para todo o Brasil, a imagem de progresso e modernidade que Goiânia passou a representar. Por ocasião da festa de inauguração da capital goiana, Pedro Ludovico lançou ao país a seguinte mensagem:

Dirijo-me ao Brasil, ao ensejo da passagem do maior acontecimento já realizado no meu Estado. Inaugura-se hoje a jovem Goiânia, Capital de Goiás. Ao entregar à comunhão nacional a cidade, cuja construção foi parte primacial do meu programa de governo, despido de espírito regionalista, ergo o meu olhar para a Pátria comum, antevendo o seu futuro esplendoroso. Tenho a honra de saudar na pessoa do grande condutor, o Presidente Getúlio Vargas, o Brasil gigante e poderoso. [...] Saúdo o Brasil todo, símbolo de pujança, dignidade e elevação moral. A Ele, Brasil, entrego um grande ideal que se tornou uma grande realidade – GOIÂNIA (TEIXEIRA, 1973, p. 183).

De acordo com Galli (2007), para participar das diversas atividades do Batismo Cultural, que se estendeu por vários dias (de 20 de junho a 10 de julho), o interventor trouxe à capital a cúpula governamental, com representantes de todos os Ministérios, das diversas Interventorias e das principais instituições federais, dirigentes do IBGE, importantes

intelectuais e educadores do país, líderes da igreja Católica, delegações de expositores de produtos de todos os estados da Federação, jornalistas, escritores e artistas⁶⁵.

Foto 09 - Presidente Getúlio Vargas e autoridades na cerimônia de inauguração da capital goiana Goiânia, julho de 1942



Fonte: Acervo Museu Pedro Ludovico

Galli (2007) relata que o escritor Bernardo Élis⁶⁶ exaltou a importância dessa data, afirmando que, embora a construção de Goiânia tenha se iniciado em 24 de outubro de 1933 (lançamento da pedra fundamental) e a cidade tenha se tornado a sede do governo estadual em 23 de março de 1937 (transferência definitiva da sede do governo para Goiânia), ela só foi inaugurada e criou referências, tornando-se conhecida além dos limites fronteiriços do estado, após o dia 5 de julho de 1942 (Batismo Cultural).

⁶⁵ Ver, no Anexo 19, um telegrama do Interventor convidando autoridades para as comemorações.

⁶⁶ Filho do comerciante e poeta Érico José Curado e de Maria Fleury de Campos Curado, Bernardo Élis Fleury de Campos Curado nasceu em Corumbá de Goiás (GO), em 15 de novembro de 1915, e faleceu no dia 30 de novembro de 1997, na mesma cidade. Concluiu em casa os primeiros estudos e ingressou no liceu da antiga capital do estado de Goiás. Formou-se em Direito pela Faculdade de Goiânia. Iniciou sua vida pública, em 1936, como escrivão da Delegacia de Polícia em Anápolis. Em 1939, transferiu-se para Goiânia, onde foi nomeado secretário da Prefeitura Municipal, com exercício das funções de prefeito por duas vezes. Foi professor da Universidade Católica de Goiás, do Centro de Estudos Brasileiros da Universidade Federal de Goiás, da Escola Técnica de Goiânia (ETG) e do ensino público estadual e municipal. Foi membro da Academia Brasileira de Letras, como quarto ocupante da Cadeira 1, eleito em 23 de outubro de 1975, membro da Academia Estadual de Letras de Goiás, da Academia de Letras de Brasília, do Instituto Histórico e Geográfico de Goiás e da União Brasileira de Escritores.

Foto 10 - Palácio das Esmeraldas – Comemoração do Batismo Cultural de Goiânia, julho de 1942.



Fonte: Acervo MIS-GO.

Como parte integrante da pré-comemoração do Batismo Cultural, realizou-se, de 20 a 28 de junho, o VIII Congresso Nacional de Educação, considerado um dos mais importantes eventos da programação, que teve como tema relevante e oportuno o ensino rural (Ver Anexo 16).

Outro evento registrado por Galli (2007), que mereceu destaque nas comemorações, foi a realização das Assembleias Gerais do Conselho Nacional de Geografia e Estatística (IBGE)⁶⁷, que ocorreu do dia 1º a 10 de julho.

O Batismo Cultural foi cenário de vários outros eventos de sucesso, dentre os quais podemos citar a feira de produtos nacionais, com representação de vários estados do Brasil; a Exposição de Pecuária; a II Exposição Nacional de Educação e Cartografia, com a mostra de mapas, fotografias e documentos, registros inéditos de conhecimentos de todo o território nacional.

⁶⁷ O IBGE foi a instituição responsável por toda organização do conjunto de comemorações que compuseram o Batismo Cultural, que, por deliberação dos órgãos competentes, concedeu o seu patrocínio às reuniões culturais e festividades cívicas que integraram a solenidade de inauguração oficial da nova capital do estado de Goiás.

O principal acontecimento desse conjunto de festejos foi a solenidade de inauguração da capital, que ocorreu às 20 horas do dia 5 de Julho de 1942, no Cine Teatro Goiânia. Primeiramente, discursou o interventor federal Pedro Ludovico Teixeira que, depois, fez, em ato simbólico, a entrega das chaves da cidade de Goiânia ao prefeito Venerando de Freitas.

Foto 11 - Prefeito de Goiânia, Prof. Venerando de Freitas, recebe as chaves da cidade
Batismo Cultural de Goiânia – julho, 1942



Fonte: Acervo MIS-GO.

Logo em seguida ao recebimento das chaves, o prefeito pronunciou o seu discurso, registrado por Teixeira (1973), do qual extraímos alguns trechos:

Presenciamos, meus senhores, nesta solene e significativa hora, a um acontecimento de extraordinária relevância, qual seja a inauguração oficial de Goiânia, simbolizada nesta sugestiva cerimônia. O momento é culminante, grandíloquo e intraduzível na sua significação histórica. [...] Pedro Ludovico teve fé e coragem. Não recuou, não tremeu ante os tropeços. Não teve receio de um fracasso. [...] Na defesa de seus princípios não mede conseqüências nem teme sacrifícios. Não se curva a conveniência nem admite imposições. Eis, em síntese, o traço de caráter do grande Interventor goiano. [...] Goiânia não é fruto de impulso momentâneo nem de capricho político. É a concretização de um ideal secular tantas vezes sentido e lembrado, mas que circunstâncias não permitiram se realizasse. [...] No deslumbramento de sua evolução, constitui um assombro e um milagre, realizado em pleno sertão, no coração da pátria. [...] É o marco que separa dois períodos históricos: o da estagnação e o da ascensão. E, então, daquele só restarão ruínas, e, deste, como iluminuras estonteantes, Goiânia atestará a grandeza, o apogeu! [...] O tempo, que tudo consome, não conseguirá destruir os frutos de tanto amor, de tanta dedicação e de tão acendrado patriotismo. Sua consagração não se fez nem se fará

nos monumentos das praças públicas. Ela reside mais na admiração de todos os brasileiros, no culto e na gratidão das gerações futuras. [...] Quero, também, expressar a gratidão do povo goianiense a S. Exa., o Presidente da República – Dr. Getúlio Vargas. [...] Senhores visitantes, aceitai, pois, os agradecimentos de cidade que neste momento se integra no rol das Capitais Brasileiras e que saúda todas as suas irmãs do Brasil (pp. 212-217).

No discurso do primeiro prefeito da capital, podemos perceber que a construção de Goiânia e a mudança da capital foi, como apontam Palacin e Moraes (1975), a principal obra da Revolução de 1930 em Goiás.

Foto 12 - Solenidade de inauguração da Exposição de Goiânia na ETG
Mostra painel referente à “Marcha para o Oeste”



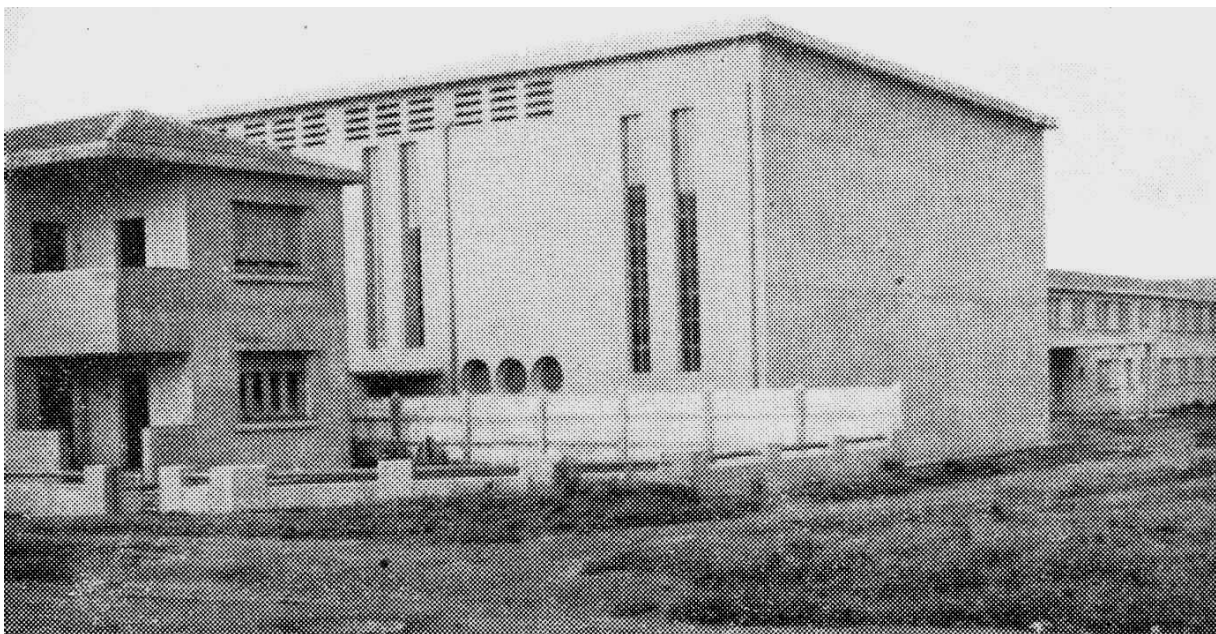
Fonte: Acervo IFG.

Do ponto vista histórico, tanto a inauguração de Goiânia como o Batismo Cultural devem ser compreendidos, dentro da política varguista da “Marcha para o Oeste”, como a iniciativa que promoveu o avanço das relações capitalistas para o interior do Brasil (Ver Anexo 18). Este movimento, muito destacado nos discursos oficiais do Batismo Cultural, marcou o início de uma nova etapa para o país e, principalmente, para o Estado de Goiás, pois foi um grande impulso para o desenvolvimento da economia e para a promoção de alterações significativas na vida política e cultural da região. Nesse sentido, Machado (2007) afirma:

A mudança da capital contribuiu para divulgar o estado, e a abertura de estradas, que se intensificaria ainda mais com a construção de Brasília, facilitou as comunicações internas e com outros locais do país. As migrações se sucederam em consonância com a campanha da Marcha para o Oeste, lançada por Getúlio Vargas (p. 81).

Neste contexto, a Escola de Aprendizes Artífices, que funcionou na cidade de Goiás, até 1941, foi transferida e instalada no centro da nova metrópole, em um prédio moderno, construído pelo governo federal, situado à Rua 75, número 46, onde permanece até hoje. Por meio do Decreto-Lei 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, em seu Art. 8º, inciso XI, alterou-se, também, o seu nome para Escola Técnica de Goiânia (ETG.).

Foto 13 - ETG nos anos de 1940



Fonte: Revista Comemorativa do Batismo Cultural de Goiânia – acervo MUBAN-GO.

Nessa época, foi construído o seu pórtico, pelo lado da Rua 66 (lateral da escola), local que se tornou o palco do Batismo Cultural (VIROTE, 2009). Várias exposições e reuniões foram realizadas nas instalações da ETG, que ainda não havia iniciado suas atividades.

Foto 14 - Escola Técnica de Goiânia (ETG), na década de 1940
Entrada para a exposição da feira de produtos regionais - Batismo Cultural de Goiânia



Fonte: Acervo MIS-GO.

A ETG foi inaugurada no decorrer dessas comemorações, assim como outros prédios públicos, a exemplo do Cine Teatro Goiânia.

Foto 15 - Final da construção do Cine Teatro Goiânia
Palco da inauguração oficial de Goiânia, década de 1940



Fonte: Revista Comemorativa do Batismo Cultural de Goiânia – acervo MUBAN-GO.

No contexto da época, a construção de Goiânia foi apontada como um marco na modernização do país e da região Centro-Oeste. No entanto, deve ser entendida, não só como obra arquitetônica e cultural, mas como ato político de afirmação do Governo Federal e das novas oligarquias que haviam ascendido ao poder em Goiás em 1930.

O projeto arquitetônico e urbanístico da nova capital tinha uma característica futurística, pois deveria representar a mudança política, a substituição das antigas oligarquias por novas e da tradicional arquitetura da colônia portuguesa pela arquitetura da modernidade, do futuro (OLIVEIRA e SILVA, 2007; CHAUL, 2009).

Foto 16 - Traçado urbanístico de Goiânia
Idealizado pelo arquiteto e urbanista Atílio Correa Lima, inspirado no modelo francês.



Fonte: Acervo MIS-GO.

Nesse sentido, Pinto (2013) afirma que:

Ponto de partida histórico deste processo, a construção de Goiânia ensejou oportunidades ímpares para os ideais de superação da condição sertaneja de Goiás. Planejada e construída segundo os parâmetros de um plano urbanístico racional e da então moderna arquitetura *art déco* e inaugurada em plena vigência do Estado Novo [...] Goiânia foi simbolicamente constituída como cidade moderna e como promessa de uma nova história regional, mas igualmente como ícone de uma nação que bania o seu sertão (PINTO, 2013, p. 368).

Segundo Oliveira e Silva (2007), Atílio Correa Lima⁶⁸ e Armando Augusto de Godói⁶⁹, os profissionais contratados para idealizar e executar o “plano piloto” da nova capital, foram os responsáveis, também, pela elaboração dos projetos de seus principais edifícios públicos, tomando como referência os conceitos que orientavam a moderna arquitetura, impregnada das características próprias do *art dèco*.

Foto 17 – Coreto – Praça Cívica
Goiânia, 2010



Autor: Helvécio Goulart Malta de Sá

⁶⁸ Atílio Corrêa Lima nasceu, em 1901, na cidade de Roma. Graduou-se em arquitetura e pintura, em 1925, na Escola Nacional de Belas Artes (ENBA), no Rio de Janeiro, e em urbanismo, em 1930, pela Sorbonne, no Instituto de Urbanismo da Universidade de Paris (IUUP), sendo o primeiro urbanista formado do Brasil. Importante arquiteto e urbanista, Atílio Corrêa Lima, sem dúvida, foi um dos grandes pioneiros da arquitetura moderna brasileira e um dos iniciadores do ensino do urbanismo no país. Faleceu, no Rio de Janeiro, em 1943. Seu projeto mais conhecido foi o plano urbanístico de Goiânia. (http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/biografias).

⁶⁹ Armando Augusto de Godoy (1876-1944). Engenheiro formado, em 1903, pela Escola Politécnica da Universidade do Distrito Federal, onde atuou como profissional e teve grande participação no plano urbanístico da cidade do Rio de Janeiro. Como teórico, publicou importantes artigos sobre urbanismo, discutindo as tendências dos urbanistas de sua época. O projeto urbanístico mais relevante sobre o qual Armando de Godoy teve influência foi o da construção da cidade de Goiânia. Apesar de não ter sido o autor do plano-piloto da capital goiana, cuja autoria é de Atílio Corrêa Lima, Armando de Godoy foi o idealizador das alterações mais significativas no projeto original da cidade (http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/biografias).

Diversas edificações da capital foram construídas sobre a influência do estilo *art déco*⁷⁰, como, por exemplo: Coreto, Fórum, casa de Pedro Ludovico Teixeira, Palácio das Esmeraldas, Delegacia Fiscal, Chefatura de Polícia, Secretaria Geral, Relógio, Tribunal Regional Eleitoral, Colégio Liceu de Goiânia, Grande Hotel, Cine Teatro Goiânia, Escola Técnica de Goiânia, Estação Ferroviária, Subprefeitura e Fórum de Campinas, Trampolim e Mureta do Lago das Rosas (UNES, 2001; COELHO, 2005).

Este modelo de arquitetura, conforme destacam Coelho (1997) e Unes (2001), está presente, também, em edificações da época situadas no Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e outros estados. Entretanto, o acervo arquitetônico *art déco* de Goiânia é um dos mais significativos e importantes do Brasil. A construção de grande parte dos edifícios e monumentos coincide com a época de surgimento do estilo, que se disseminou por diversas partes do mundo.

Como características que evidenciam as influências deste movimento no projeto arquitetônico da cidade, podemos citar: a criação de avenidas amplas e arborizadas; a definição de áreas verdes; a definição de mecanismos de controle do adensamento populacional; a implantação de uma lei de zoneamento; a promoção da setorização das atividades urbanas para facilitar a organização dos serviços de atendimento essenciais (educação, saúde, comércio, transporte, lazer, etc.); a aprovação de leis e códigos de controle do crescimento e uso da cidade (UNES, 2001; OLIVEIRA e SILVA, 2007).

A inauguração da Escola Técnica de Goiânia, cujo prédio foi construído com estas características, realizou-se neste momento histórico de muitas expectativas de mudança e esperanças de progresso econômico, social e cultural do país e do estado. Diante disso, a instituição assumiu a “missão” de contribuir para este processo, formando trabalhadores que ajudariam edificar um futuro glorioso para Goiás. Com este espírito, sua organização e sua estrutura não poderiam se manter idênticas àquelas assumidas pela Escola de Aprendizes Artífices, na antiga capital. Analisar as mudanças vivenciadas neste processo de transferência é a tarefa do próximo capítulo.

⁷⁰ O *art déco* foi o modelo arquitetônico que mais se prestava à representação do poder autoritário do Governo Vargas e de seus representantes estaduais, impostos por uma interventoria ditatorial. O estilo foi adotado pelos regimes totalitários europeus em ascensão – nazismo e fascismo – e pelas grandes corporações americanas, que se expressavam pela monumentalidade e austeridade, como formas de representação do poder político e econômico (MAHLER; OLIVEIRA; SILVA, 2007, p. 120).

CAPÍTULO IV

A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA TÉCNICA DE GOIÂNIA NO CONTEXTO DA NOVA CAPITAL: memória em construção

Neste capítulo, analisa-se o processo de transferência da Escola de Aprendizizes Artífices (EAA) da cidade de Goiás para Goiânia, com o objetivo de evidenciar as permanências, mudanças e rupturas no que se refere à estrutura organizacional e finalidades da Escola Técnica de Goiânia (ETG). Compreender este momento do IFG é fundamental para a construção da história da educação profissional no Brasil e em Goiás, visto que ele marcou decisivamente os rumos da instituição.

Para construir a história deste processo, foi realizada a análise de documentos primários e, também, entrevistas com quatro ex-alunos das primeiras três turmas da ETG. Um deles, inclusive, estudou na antiga EAA, na cidade de Goiás, e pôde relatar como vivenciou este processo de transferência. Essas entrevistas contribuíram para preencher lacunas e elucidar importantes aspectos da vida cotidiana da instituição que os documentos primários e a literatura não possibilitavam apreender.

Vale destacar, porém, que por meio das entrevistas não é possível apreender o fato histórico, em si, mas a memória construída sobre ele. SANTANA; BONETTI; MACEDO (2007), ao desenvolver uma pesquisa acerca da memória dos primeiros habitantes de Goiânia, afirmam:

Falar de Goiânia no início de sua construção é falar do fazer-se da cidade e do fazer-se da própria vida das pessoas que aqui chegaram. Uma memória coletiva sobre a construção da capital está presente nas várias vozes dos pioneiros de Goiânia [...] (2007, p. 153).

Os indivíduos têm uma necessidade essencial de pertencimento. Este sentimento origina-se na identidade do grupo e é alcançado com base na ancestralidade e na cultura dos povos. As pessoas buscam, ainda, uma identificação com o passado e uma unidade cultural dentro de um determinado território. Esse processo não pode ser entendido como uma “ficção coletiva”, mas como uma construção que incorpora e ajusta as solidariedades comunais, atributos culturais e memórias históricas preexistentes. Nele, a identidade é recriada, sentida e pensada em um determinado contexto, que tem como base a vida real e a experiência social e pode influenciar os descendentes de gerações futuras. Nesta pesquisa, foi utilizado o conceito

de memória de Thomson (1997), adotado por Santana; Bonetti; Macedo (2007), que a compreendem como:

[...] uma reconstrução do passado, portanto carregada de emoções, significados e vivências. A memória é composta, pois se transforma com o tempo, através das experiências que o sujeito vive no presente, e isso norteia seu processo de construção dando sentido à vida do sujeito no passado e no presente (SANTANA; BONETTI; MACEDO, 2007, p. 153).

As pesquisadoras entendem memória como movimento entre o individual e o coletivo, apoiadas em Halbwachs (citado por SANTANA; BONETTI; MACEDO, 2007, p. 154), que afirma: “*a memória coletiva [...] envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas*”. As duas se interagem, visto que a memória individual guarda sempre algo da memória coletiva compartilhada por um determinado grupo, mas preserva sua individualidade. De acordo com Thomson:

Nossas remitências também variam dependendo das alterações sofridas por nossa identidade pessoal, o que me leva a um segundo sentido, mais psicológico, da *composição*: a necessidade de compor um passado com o qual possamos conviver. Esse sentido supõe uma relação dialética entre memória e identidade. Nossa identidade (ou “identidades”, termo mais apropriado para indicar a natureza multifacetada e contraditória da subjetividade) (grifos do autor) é a consciência do eu que, como o passar do tempo, construímos através da interação com outras pessoas e com nossa própria vivência (1997, p. 57).

Deste modo, por meio de certas referências como ritos, símbolos e lugares, um passado permitido é construído e, com ele, a identidade do grupo, que possibilita a criação de laços que se mantêm por meio de locais de preservação dessas referências. Tais espaços podem ser denominados “lugares de memória”, onde ritos presentes na identidade grupal são mantidos por meio de símbolos nos quais os seus participantes se reconhecem e se diferenciam. Entre esses lugares de memória, podemos citar os edifícios, os cemitérios, as igrejas, as praças, os coretos, os cruzeiros e as escolas, onde estão registrados parte da história, que fala do passado e ajuda a compreender os grupos nos quais se manifestam e do qual são produtos. Eles registram acontecimentos ligados a práticas sociais e estão, intrinsecamente, relacionados com a memória.

De acordo com Melo (2007), como os lugares na sociedade são marcados por desigualdades sociais, econômicas e culturais, os sujeitos pertencem aos lugares de maneira diferenciada e constroem valores e significados diversos para esses lugares.

No contexto da transferência da capital, de Goiás para Goiânia, e da mudança da sede da Escola de Aprendizes Artífices para a nova capital, a escola simbolizou a instituição

que rompeu com o tradicionalismo e impulsionou o progresso da cidade moderna (MELO, 2007). Compreender o significado atribuído a este processo pelas pessoas que o vivenciaram consiste, pois, numa importante tarefa para reconstruir a memória da cidade e do IFG. O processo de busca desses significados será descrito no início deste capítulo, a fim de explicitar o percurso de construção do corpo empírico desta dissertação.

4.1 Os sujeitos da pesquisa: o processo de contato e seleção dos egressos entrevistados

Antes da realização das entrevistas, que ajudaram a compor o corpo empírico deste trabalho, iniciei os contatos com vários ex-alunos da Escola. O primeiro deles foi com o professor Mauro de Almeida, uns dos inspiradores desta pesquisa. Foram feitas duas visitas, em sua residência, uma em março e outra em setembro de 2013, para informá-lo do teor da investigação e coletar alguns dados preliminares sobre o entrevistado, como idade, naturalidade, profissão, curso que frequentou o período em que estudou na ETG e o prosseguimento nos estudos. Como o professor não estava bem de saúde, adiamos a entrevista formal, que seria gravada e trataria das questões pertinentes ao tema da pesquisa, para quando ele se restabelecesse. Infelizmente, isso não aconteceu, pois o professor Mauro veio a falecer no dia 4 de dezembro de 2013.

Em uma das visitas, ele me relatou que os egressos da ETG se reúnem, anualmente, na cidade de Caldas Novas⁷¹, e me forneceu os contatos dos responsáveis pela organização do evento, a fim de que eu pudesse dele participar e, assim, localizar outros ex-alunos. Em uma das minhas visitas ao professor Mauro, tive a oportunidade de encontrar um dos organizadores da reunião, o Sr. Welson Borges, que me convidou para o próximo encontro de egressos da ETG, realizado nos dias 8 a 10 de novembro de 2013.

Naquela oportunidade, pude conversar com vários ex-alunos da antiga Escola Técnica de Goiânia. Preenchi dez fichas com seus dados pessoais e agendei entrevista com alguns destes egressos. Entre eles, havia o Sr. José Geraldo Magalhães (J.G.M.)⁷², que

⁷¹ O Encontro dos Etegeanos – 50 anos de saudade - constitui-se em um evento de confraternização dos egressos que estudaram na antiga Escola Técnica de Goiânia, entre 1942 e 1965, que se reúnem anualmente na cidade de Caldas Novas – GO. Esse encontro iniciou-se no ano de 2000. Em novembro de 2013, realizou-se a 14ª edição deste evento.

⁷² Todos os egressos da ETG mencionados neste trabalho, como contatos e/ou participantes dessa investigação, permitiram a utilização de seus nomes. Não houve preocupação em assegurar o sigilo dos entrevistados, pois não há nenhum risco para os sujeitos decorrentes desta nomeação. Pelo contrário, a menção de seus nomes é uma maneira de homenageá-los, reconhecer sua importância na construção da história do IFG e na realização desta pesquisa. Na identificação dos trechos das falas das entrevistas, porém, serão identificados apenas com as iniciais de seus nomes.

frequentou a segunda turma do Curso Industrial Básico da ETG, no período de 1944 a 1947. Entretanto, nas duas vezes que viajei à Brasília, a fim de encontrá-lo para realizar a entrevista, ele se encontrava adoentado e não pôde me receber. Vale registrar que este foi um dos fatores intervenientes na nossa pesquisa: a idade avançada e os problemas de saúde dos sujeitos dificultaram o agendamento e retardaram a realização das entrevistas.

Em outra visita ao professor Mauro de Almeida, ele me indicou o único egresso da primeira turma (1943) que vivia em Goiânia, além dele⁷³. A partir das suas orientações, entrei em contato com este egresso, o professor Hélio Naves (H.N.) No mês de abril de 2013, fiz a ele duas visitas no seu ambiente de trabalho. Na primeira, expliquei-lhe os objetivos de minha pesquisa, que o deixou muito interessado. Diante disso, o ex-aluno me presenteou com um exemplar de um livro, publicado pela Federação das Indústrias de Goiás, sobre a história de sua vida, que se confunde, em vários momentos, com a trajetória da Escola Técnica de Goiânia. Este livro, resultado de uma pesquisa criteriosa, constituiu-se em uma importante fonte de dados para este trabalho. No segundo encontro, ele me relatou fatos importantes de sua vida na Escola e combinamos de marcar outro encontro, após a leitura do livro, para esclarecer os pontos que não estivessem claros e fossem importantes para minha investigação.

Das entrevistas realizadas pelo professor Walmir Barbosa⁷⁴, selecionei duas com pessoas que estudaram na Escola no período tratado nesta dissertação (1943-1949). O referido professor me disponibilizou os arquivos em áudio, que eu transcrevi, para contribuir na construção do *corpus* empírico desta investigação. Uma destas entrevistas havia sido realizada com o professor Hélio Naves. De posse desse material, decidi não realizar outra entrevista com o egresso, para não cansá-lo ou aborrecê-lo. Preferi transcrever a entrevista já realizada pelo professor Walmir Barbosa. Caso fossem necessários esclarecimentos, eu agendaria outro encontro com o professor H.N. Entretanto, após o processo de transcrição e sistematização dos dados obtidos, considerei-me satisfeito com as informações obtidas.

A outra entrevista cedida pelo ex-coordenador do Observatório foi realizada com um egresso da primeira turma da ETG (1943), Sr. Jorivê Oliveira Fleury (J.O.F.), que era originário da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás. Os dados obtidos na transcrição desta entrevista foram por mim sistematizados e compõem o *corpus* empírico desta investigação,

⁷³ Segundo informações do professor Mauro, existiam mais três egressos da primeira turma ainda vivos, um residindo no Rio de Janeiro e dois, em Belo Horizonte.

⁷⁴ Conforme explicado na introdução deste trabalho, o professor Walmir Barbosa iniciou, a partir de agosto de 2013, um trabalho de construção da memória dos anos iniciais da instituição, em Goiânia, por meio do Projeto de Pesquisa intitulado “Trajetória de vida, trajetória institucional”. Para tanto, tem realizado entrevistas com vários ex-alunos, gravadas em áudio e/ou vídeo. Ele disponibilizou parte deste material, que ainda não havia sido transcrito, para contribuir na realização desta dissertação.

pois foram muito importantes para compreender o processo de transferência da antiga Escola para Goiânia.

Transcrevi, também, a entrevista de uma ex-aluna, Stella Xavier Almeida (S.X.A.), que estudou na ETG no período de 1949 a 1952, com a qual pude conversar no Encontro de Egressos de 2013, do qual ela foi uma das organizadoras. Entretanto, os dados nela obtidos não comporão este trabalho, pois o período em que a egressa estudou na instituição está fora do período delimitado para esta pesquisa.

Com os dados preliminares obtidos na CORAE, elaborei dez fichas de egressos que poderiam contribuir com esta pesquisa. Dentre eles, consegui contatar cinco egressos, que entrevistei no período de outubro de 2013 a fevereiro de 2014. Com esses cinco sujeitos, inicialmente, realizei duas visitas de sensibilização e explicação dos objetivos da pesquisa e recolha dos dados de identificação do egresso. Nestas visitas, também, foi lido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em anexo). Na terceira visita, foi realizada a entrevista, orientada pelo roteiro em anexo e gravada em áudio⁷⁵.

O primeiro sujeito destas entrevistas foi um ex-aluno, Sr. Baturia de Assis Carvalho (B.A.C.), que frequentou a terceira turma da ETG (1945); e o segundo, uma egressa da segunda turma (1944), Sr^a. Odete de Almeida (O.A.). Como os dois estudaram na instituição durante o período investigado neste trabalho, os dados obtidos em suas entrevistas compõem os resultados desta pesquisa.

A terceira entrevista foi realizada com o egresso Sr. Melquíades Domingos Dias Jr. (M.D.D.), que estudou na ETG de 1955 a 1958; a quarta, com um colega da mesma turma, Sr. Goiáz do Araguaia Leite Vieira (G.A.L.V.), e a última, com o ex-aluno Sr. José Gonzaga Ribeiro (J.G.R.), da turma de 1951-1955. Devido à mudança de recorte temporal no decorrer da pesquisa, embora estas entrevistas tenham sido transcritas e apresentem dados muito significativos, elas não fizeram parte do corpo empírico deste trabalho. Assim, os sujeitos que contribuíram para a construção dos dados desta pesquisa foram dois egressos da primeira turma, uma ex-aluna da segunda turma e um da terceira, que serão apresentados a seguir.

Hélio Naves (H.N.) – 88 anos, professor e economista, natural de Monte Carmelo (MG), residente em Goiânia, foi aluno da primeira turma do Curso Industrial Básico – Artífice em Mecânica de Máquinas (1943-1946) e da primeira turma do Curso Técnico – Construção de Máquinas e Motores (1947-1949)⁷⁶. Atuou na instituição como professor

⁷⁵ Todas as transcrições foram feitas pessoalmente por mim, nas quais procurei ser o mais fiel possível ao conteúdo e à forma em que os sujeitos se expressaram.

⁷⁶ Nos Anexos 29 a 33, estão reproduzidos vários documentos deste ex-aluno.

(1950-1984) e diretor (1979-1984). Cursou o Bacharelado em Ciências Econômicas da Universidade Católica de Goiás e Especialização nos Estados Unidos da América, no Oswego College New York, onde defendeu a tese “Aperfeiçoamento em Técnicas de Formação Profissional”.

Jorivê Oliveira Fleury (J.O.F.) – 87 anos, empresário na área de Tipografia, natural da cidade de Goiás (GO), residente em Cristalina (GO), foi educando da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás, no Curso de Artífice em Alfaiataria (1939-1940) e da primeira turma da ETG (1943-1946). Diplomou-se no Ensino Industrial Básico – Artífice em Tipografia e Encadernação.

Odete de Almeida (O.A.) – 83 anos, bióloga, professora, natural de Uberlândia (MG), residente em Goiânia, frequentou a segunda turma da ETG (1944-1948), no Curso Industrial Básico – Artífice em Alfaiataria. Ela foi aluna da primeira turma em que frequentaram pessoas do sexo feminino da Escola. Concluiu o primeiro ciclo de estudos básicos, na ETG, e cursou o segundo ciclo no Colégio Santo Agostinho. Diplomou-se em Biologia pela Universidade Federal do Paraná, em Curitiba (Ver no Anexo 27 o Diploma da egressa).

Batuir de Assis Carvalho (B.A.C.) – 84 anos, arquiteto, natural de Jataí (GO), residente em Goiânia, foi aluno da terceira turma da ETG (1945-1948) e concluiu o Curso Industrial Básico – Artífice em Marcenaria. Cursou o segundo ciclo na Escola Técnica Nacional do Rio de Janeiro (1949-1951), onde se diplomou no Curso Técnico Industrial – Edificações. Cursou Arquitetura e Urbanismo no Rio de Janeiro.

Os dados obtidos nestas entrevistas serão discutidos nos próximos itens deste capítulo. Por meio delas, analisam-se a estrutura e a organização da Escola Técnica de Goiânia, nos seus primeiros anos de funcionamento. Com isso, pretende-se evidenciar as permanências e rupturas que esta instituição de ensino profissional vivenciou no processo de sua transferência para a nova capital.

4.2 A transferência da Escola de Aprendizes Artífices e a estruturação da Escola Técnica de Goiânia, rupturas e permanências: o que dizem os participantes da pesquisa

Para analisar as falas dos egressos, foram elaboradas algumas categorias, em torno das quais foram agrupados os dados obtidos nas entrevistas. Essas categorias foram definidas *a priori*, no momento de elaboração do roteiro orientador do diálogo que pretendíamos travar com os sujeitos. Após a realização e a transcrição das entrevistas, algumas categorias foram

mantidas, outras, excluídas e outras, ainda, inseridas. O critério para esta seleção foi a riqueza de informações obtidas, a recorrência e as ênfases feitas pelos egressos. Algumas lacunas continuaram a existir no entendimento do tema proposto para esta dissertação e deverão ser ponto de partida para novas investigações.

Após a sistematização dos dados, optou-se pelas seguintes categorias: o processo de mudança da escola; a clientela atendida e a finalidade da instituição; os professores - quem eram e sua formação; o currículo - cursos, disciplinas e atividades curriculares e extracurriculares; rotinas, disciplina e cultura escolar; gestão e organização administrativa e pedagógica; organização espacial da ETG; materiais didáticos, equipamentos e metodologias de ensino; inserção do egresso no mercado de trabalho e no ensino superior.

4.2.1 O processo de mudança da escola

No momento em que se efetivou, em março de 1937, a transferência oficial da capital do estado de Goiás para Goiânia, os principais edifícios que compunham a complexa estrutura governamental, como o Palácio das Esmeraldas (sede do Poder Executivo), a Secretaria Geral, o prédio do Judiciário, a sede da Prefeitura e o Departamento de Propaganda, além de outras obras de importância para a cidade como o Grande Hotel, já estavam concluídos (MACHADO, 2007; GALLI, 2007). No entanto, era preciso continuar construindo para proporcionar à nova capital goiana as condições para o seu desenvolvimento e oferecer à população os serviços necessários à vida urbana.

Com a mudança da capital, diversos órgãos e instituições públicas foram transferidos da cidade de Goiás para a nova sede do governo estadual, podendo se destacar, entre elas, os estabelecimentos de ensino como o Liceu de Goiás, a Escola Normal e a Escola de Aprendizes Artífices (COELHO, 2005).

Antes do término do ano de 1937, o interventor Pedro Ludovico empreendeu uma viagem à capital federal, a então cidade do Rio de Janeiro, com o intuito de conseguir a autorização e o apoio do presidente Getúlio Vargas para a construção do prédio que deveria abrigar a Escola de Aprendizes Artífices (GALLI, 2007).

Foto 18 – Presidente Getúlio Vargas com o interventor Pedro Ludovico
Visita ao canteiro de obras da ETG, agosto 1940



Fonte: Acervo MIS-GO.

Conforme relatado no segundo capítulo desta dissertação, no período do dia 20 de junho ao dia 10 de julho de 1942, durante o “Batismo Cultural de Goiânia”, realizou-se uma série de inaugurações, inclusive a da referida instituição, que passou a adotar o nome de Escola Técnica de Goiânia (ETG).

Foto 19 - O Dr. Pedro Ludovico Teixeira e sua esposa, D^ª. Gercina Borges
Inauguração da Exposição de Goiânia, 1942



Fonte: Acervo IFG.

Foto 20 - ETG no Batismo Cultural de Goiânia
Parque de diversões montado no pátio interno da instituição, jun./jul, 1942

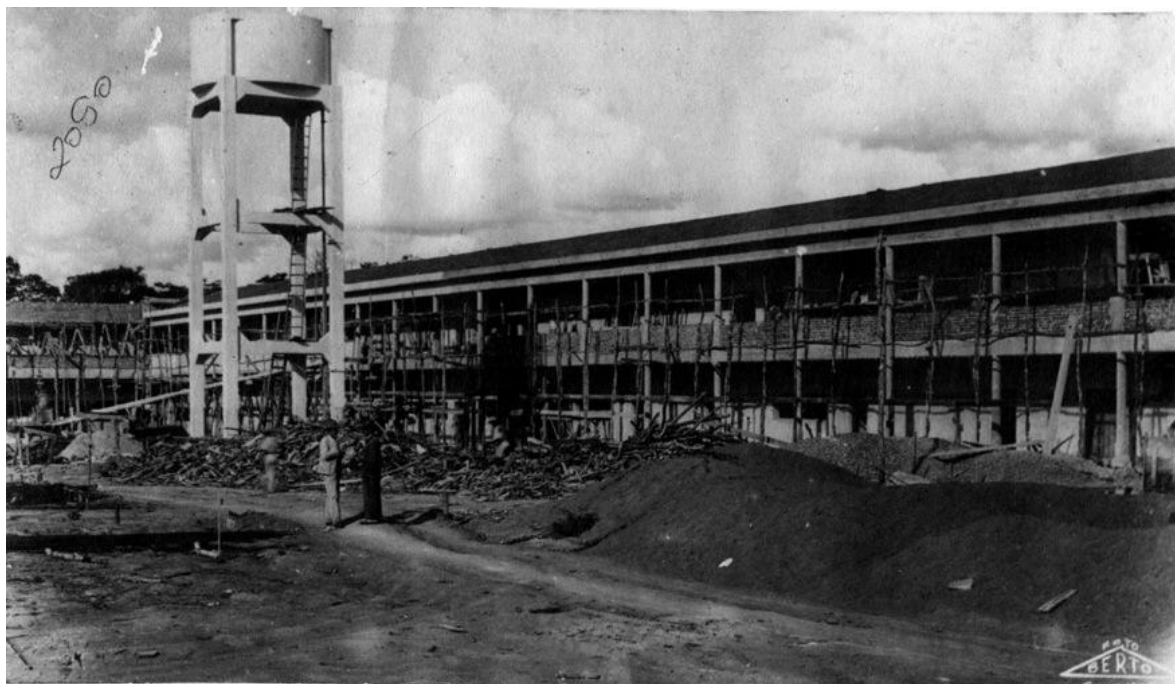


Fonte: Acervo IFG.

Além de um novo nome, a instituição passou a contar com um edifício próprio, com amplas e modernas instalações, condizentes com as funções educacionais que deveria realizar. De acordo com Galli (2007), o processo de construção dos edifícios da ETG iniciou-se, em 1938, quando o governo estadual realizou uma licitação pública para definir a empresa encarregada da construção dos diversos prédios que compunham a estrutura física deste importante estabelecimento de ensino profissional. A concorrência foi ganha por uma firma de engenharia sediada no Rio de Janeiro, que tinha, como um dos sócios, o engenheiro Aníbal de Andrade Câmara, responsável pela execução da obra.

Destacando-se por sua arquitetura em estilo *art déco*, a ETG se constituiu como instituição diferenciada de ensino profissional, idealizada e construída para o desempenho específico dessa finalidade. Silva (2006) relata que, em 1942, a ETG já estava em condições de iniciar o ano letivo. Entretanto, isso não aconteceu, pois o então interventor de Goiás, Dr. Pedro Ludovico Teixeira, requisitou o prédio da escola para a realização de diversas atividades do Batismo Cultural de Goiânia.

Foto 21 - Escola Técnica de Goiânia em construção
Início da década de 1940 (canteiro de obras)



Fonte: Acervo MIS-GO.

Foto 22 - Escola Técnica de Goiânia (ETG)
Início da década de 1940



Fonte: Acervo MIS-GO.

Um dos entrevistados, que era oriundo da Escola de Aprendizes Artífices, relata como os alunos da antiga escola vieram para Goiânia e tiveram que retornar, devido ao adiamento das atividades escolares:

Vimos de caminhão pra Goiânia, em fevereiro, [...] ia ser aberta [...] E aí ela não funcionou. Aí, nós voltamos [...] Era muito custoso, porque é 36... 32 léguas de Goiás a Goiânia. [...] Levava quase que um dia inteiro, um dia inteiro. As jardineiras saíam quatro horas da manhã e chegavam às oito da noite, em Goiânia [...] Era muito difícil a estrada! Muito, muito difícil! [...] Nós vimos de caminhão, mas nós não vimos todo mundo reunido de caminhão, não. Nós vimos parcelados, né? [...] Uns vieram de caminhão, outros vieram de jardineira [...] (J.O.F.).

Como a ETG só iniciou suas atividades escolares, no início de 1943, gerou-se um hiato entre o término do funcionamento da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás (EAA) e o início das atividades Escola Técnica de Goiânia (ETG). Com isso, os alunos provenientes da antiga capital ficaram um ano sem a possibilidade de estudar e se profissionalizar, como relata o mesmo egresso:

[...] teve dificuldade pra aqueles que ficaram sem estudo, como eu... Eu, por exemplo, fiquei um ano sem estudar, por causa da mudança. Eu queria vir pra escola, apesar de não conhecer a nova estrutura de Goiânia, o que seria... Mas eu preferia vir pra Escola Artífice em Goiás, porque eu gostava da escola de lá. Então, ela veio e eu fiquei sem estudar por causa disso (J.O.F.).

Outro entrevistado relata suas lembranças sobre a utilização dos edifícios da ETG para a realização das atividades do Batismo Cultural de Goiânia e o adiamento de suas atividades escolares, da seguinte maneira:

Era pra começar em 42. Não começou em 42, porque, em 42, foi o Batismo Cultural de Goiânia, no dia 5 de julho, e o governador pediu ao ministério que cedesse as instalações do prédio, que estavam vazias, para realizar ali a grande festa do Batismo Cultural de Goiânia. Foi uma semana, mais ou menos, de festa, e dia 5 de Julho foi o Batismo Cultural. Aquelas duas colunas que tem na Rua 66, ali, não são do projeto da escola. O governo do estado é que construiu, aqui. Naturalmente, que o diretor, com licença do ministério, concedeu pra fazer uma coisa com segurança. Era bonito, porque tinha lá em cima as bandeiras, tudo indicativo para quem estava na cidade ver que era, lá nas bandeiras, que estavam realizando a festa [...] (H. N.).

Conforme recordou este egresso, para sediar as atividades do Batismo Cultural, foi construído na entrada lateral da ETG, pela Rua 66, um pórtico, que marcava a entrada de uma grande exposição de produtos agropecuários e artesanais dos diversos municípios goianos e até de outros estados, realizada em seu pátio, durante o evento.

Segundo Silva (2006), apenas em janeiro de 1943 foram abertas as inscrições para a primeira seleção da ETG. Quando a escola começou a funcionar, faltavam muitos recursos

materiais e humanos, mas isso não impediu o início das aulas, como relata um dos sujeitos que contribuíram com esta investigação:

[...] funcionou, assim mesmo [...] Lá, não tinha professor de português, nós não tínhamos aula de alfaiataria. Nós não tínhamos... E tinha muitos cursos que eram pra ensinar, mas não tinha professor (J.O.F.).

Essa falta de professores dificultou a instalação de algumas oficinas (ou cursos), que tiveram seu início adiado, como destacou o mesmo sujeito: “[...] a alfaiataria não tinha professores, não funcionou no primeiro ano” (J.O.F.).

Segundo Silva (2006), as pessoas que trabalhavam na instituição se empenhavam para oferecer o melhor ensino possível, dentro das condições existentes, neste primeiro período de implantação da ETG, em Goiânia, como aqui é relatado:

Em fevereiro, mesmo com a falta de muitos professores, tanto na área de educação geral quanto na formação profissional, tiveram início as aulas. Para minorar um pouco esse difícil quadro, se transferiu da antiga Escola de Aprendizes Artífices da cidade de Goiás, a professora de português, [...] de geografia e história [...] e de geometria e desenho. Porém, ainda faltavam professores para muitas outras matérias e era muito difícil nomeá-los, porque dependia de ato do Governo Federal, instalado no Rio de Janeiro. Durante todo o primeiro ano de funcionamento da Escola, muitas vezes, o Prof. Lisbôa⁷⁷ reunia todos os alunos no auditório e ministrava aulas de matemática e/ou ciências físicas e naturais para as mais diversas turmas, reunidas num único salão (SILVA, 2006, p. 112-113).

Para ingressar no Ensino Industrial Básico (primeiro ciclo) da ETG, os candidatos precisavam ter concluído o ensino primário e ser aprovado em um exame “vestibular”, que continha provas das matérias de Português e Aritmética, além de uma avaliação de aptidão mental. Já, para ingressar nos cursos técnicos industriais (segundo ciclo), o aluno deveria ter concluído o primeiro ciclo (ou equivalente) e prestar exame “de admissão”, que avaliava conhecimentos nas áreas de Português, Matemática e Desenho⁷⁸.

Este é um dos traços que diferenciavam a instituição, nesta sua nova fase, uma vez que na antiga EAA não se requeriam conhecimentos prévios, nem mesmo a leitura e escrita. A escola se encarregava de oferecer as primeiras letras para aqueles que não tivessem concluído o ensino primário.

⁷⁷ Professor Antônio Manoel de Oliveira Lisboa, natural da cidade de Goiás, antiga capital do estado, nasceu em 16 de setembro de 1892. Realizou seus estudos básicos em escolas particulares, o ensino médio no Lyceu de Goiás e o curso superior na Escola Nacional de Minas e Metalurgia Civil de Ouro Preto, em Minas Gerais, graduando-se como engenheiro em 1919. Ao retornar à Goiás, foi convidado pelo então Governador do Estado, Dr. Brasil de Ramos Caiado (1925-1929), para ocupar o cargo de Secretário de Obras Públicas. Foi prefeito da cidade de Campanha, em Minas Gerais (1931-1935), na gestão do governador Benedito Valadares. Foi o primeiro diretor da Escola Técnica de Goiânia (ETG), cargo que ocupou de 17/ 07/ 1941 até 08/ 08/ 1956 (HISTÓRICO, 1976).

⁷⁸ Nos Anexos 29 e 30, pode-se verificar as disciplinas que compunham estes exames.

Segundo Cunha (2005b), esta mudança demonstra uma alteração das finalidades e na filosofia da instituição, que se tornou mais seletiva e exigente para atender às demandas do momento histórico, que exigia uma formação mais elaborada:

Ao contrário das modalidades de recrutamento das escolas de aprendizes artífices, de forte conteúdo ideológico ligado ao assistencialismo, as novas escolas industriais previam a realização de ‘exames vestibulares’ e de testes de aptidão física e mental. A pobreza deixava de ser, então, critério suficiente para o aprendizado de um ofício, embora não perdesse seu caráter necessário. A aptidão para um ofício, incluindo aí as atitudes consideradas adequadas para o desempenho de uma atividade industrial qualquer, passava a ser um fator prioritário na admissão (p. 36).

Além disso, pode-se constatar uma mudança do nível de ensino oferecido. Na EAA, a principal finalidade era formar para o exercício de um ofício e a escolaridade obtida pelos poucos que nela concluíam os estudos era o primário. Já a ETG ministrava um ensino profissional equiparado ao nível médio (primeiro e segundo ciclos). Cunha (2005b, p. 36) analisa esta mudança da seguinte forma:

A ‘lei’ orgânica do ensino industrial (Decreto-Lei n. 4.078 de 30 de janeiro de 1942) trouxe, como principal inovação, o deslocamento de todo o ensino profissional para o grau médio. O ensino primário passou a ter, então, conteúdo exclusivamente geral. O deslocamento do ensino profissional para o grau médio tinha a função principal de permitir que a própria escola primária selecionasse os alunos educáveis [...]

Um dos sujeitos de nossa pesquisa, que era originário da EAA, deixou isso claro em sua entrevista, quando foi perguntado a ele o que os alunos aprendiam na escola, além dos ofícios ensinados nas oficinas:

[...] era português, matemática, ciência, geografia e história. Essas cinco matérias que lecionavam lá [...] equivalia à quarta série de Grupo, né? (J.O.F.)

Na primeira seleção, do total de inscritos, foram aprovados 170 alunos, dos quais 92 conseguiram vagas no internato, ficando os 78 restantes como alunos semi-internos. Vale registrar que esta é outra diferença nos serviços oferecidos pela instituição, visto que, na EAA, não havia o regime de internato.

Lá, não tinha, não tinha internato, não... era só... Me parece que não tinha... Só tinha estudantes da cidade. Não tinha alunos de fora da cidade, não. (J.O.F.)

Pode-se explicar esta diferença até mesmo pela capacidade de atrair alunos de outras localidades que a instituição, em sua nova organização e localização, passou a exercer. Muitos alunos de outros locais se deslocavam para Goiânia em busca de um ensino médio gratuito de boa qualidade, que a Escola oferecia, e, também, qualificação profissional. Esses estudantes

necessitavam de um local para morar, visto que as condições socioeconômicas de suas famílias, muitas vezes, não permitiam sua manutenção fora de casa.

De acordo com Silva (2006), os critérios para o ingresso no internato eram a comprovação da impossibilidade da família do aluno arcar com os custos de sua manutenção em Goiânia, obter uma boa colocação no exame de admissão e ser originário de cidades localizadas no Estado de Goiás. Quanto a este último critério, existiram algumas exceções, que foram, inclusive, descritas por um de nossos entrevistados nesta pesquisa.

O egresso H.N. relata, em sua entrevista, que não havia sido incluído na relação de internos, apesar de haver feito a solicitação em sua ficha de inscrição, de ter obtido boa colocação (28º lugar) e comprovado a necessidade desse benefício. Silva (2006), ao narrar esse fato, esclarece que, quando o referido egresso indagou o motivo desta exclusão, o diretor da escola lhe informou estar seguindo determinações do Secretário Estadual da Educação, de que “as vagas do internato fossem ocupadas por estudantes de Goiás”. Para solucionar esse impasse, o egresso foi pessoalmente recorrer ao Secretário⁷⁹, questionando essa exigência. Ele defendeu a ideia de que, como a instituição era federal, deveria atender a todos os alunos do país que dela necessitassem. Diante da persistência e determinação demonstrada pelo estudante, o Secretário autorizou seu ingresso no regime de internato, embora tivesse argumentado que ele poderia ter procurado uma instituição similar à ETG existente em seu estado de origem.

Vale destacar que os alunos oriundos da Escola de Aprendizes Artífices não precisaram passar pelo exame de admissão, conforme a narrativa de um dos entrevistados que contribuiu com esta pesquisa:

[...] eu não fiz seleção. Quando nós viemos de lá, nós fizemos um exame, mas esse exame foi pra avaliar o conhecimento do aluno, [...] porque eu não tenho recordação de nenhum aluno de Goiás, que veio e que foi rejeitado. Todos que vieram foram eleitos. Não é possível que todos, que vieram, passaram, né? Porque, naquele tempo, era rígida a coisa (J.O.F.).

Outro egresso da escola também relembrou este fato ao falar sobre o exame de seleção (chamado de vestibular) e da idade dos alunos que ingressavam na escola:

Você tinha meninos de 12 anos até 16 anos, porque podia, talvez, completar 17, lá pro final do ano, mas teria que entrar com 16 anos. E tinha talvez uns maiores de 16,

⁷⁹ Dr. Vasco dos Reis Gonçalves (1901-1952) nasceu em Bela Vista de Goiás. Grande inteligência goiana, nome de relevo em nossa cultura e médico renomado. Após a Revolução de 1930, passou a ser um dos maiores entusiastas da mudança da capital. Ocupou diversos cargos públicos na capital do estado. Na década de 1940, a convite do interventor de Goiás, Dr. Pedro Ludovico, assumiu a Secretaria de Estado da Educação e Saúde (SILVA, 2006).

de 17 anos e 18, que vieram da escola artífice, lá de Goiás. Esses não prestavam vestibular, porque vieram de lá (H.N.).

Algumas contradições do processo de transferência devem ser destacadas. Um dos entrevistados questionou o fato de ter havido uma transferência da escola de Goiás para Goiânia, deixando a antiga capital desprovida de uma instituição que cumprisse seu papel:

[...] Crime do governo, pra mim. Pra mim, crime do governo. No meu pensamento, foi um crime que ele fez, porque, desde que mudou a escola, lá passou a ser sede de associação, ficou abandonado, ficou pra nada. Ficou abandonado, lá. Os carentes não tiveram mais lugar pra estudar, não puderam mais estudar... (J. O. F.)

Além disso, nem todos os alunos da EAA puderam mudar-se para a nova capital, a fim de continuar seus estudos. Aqueles que precisavam trabalhar para se manter e/ou a suas famílias tiveram que permanecer na cidade de Goiás, sem outra opção para concluir sua profissionalização, como relata o egresso:

[...] vieram os alunos, os últimos a entrar na escola [...] Eu estava com treze anos. É, com treze anos. E com quatorze anos, quando eu vim pra escola, e a escola era só pra onze anos. De quem estava em Goiânia, só recebia de onze anos. Mas, lá, tinha gente muito mais velho do que eu, de dezesseis anos [...] não vieram, por causa da situação financeira, né?... precisavam trabalhar e coisa e tal [...](J.O.F.)

Pode-se perceber, com este depoimento, que a instituição, nos seus novos moldes, excluía o aluno trabalhador. Esta é a principal contradição que deve ser explicitada. A mudança da escola e sua adequação às exigências da nova legislação vigente, explicada no segundo capítulo deste trabalho, não possibilitava a permanência, em seu interior, daqueles que viviam do trabalho, devido ao regime de período integral. Os alunos que puderam usufruir das novas e modernas instalações eram aqueles que não precisavam, por sua idade e condição econômica, de trabalhar para se manter.

4.2.2 Clientela atendida e finalidade da escola

Cunha (2005b) afirma que a clientela atendida pelas escolas industriais, no Brasil, era constituída por adolescentes e jovens que não trabalhavam, ao passo que as antigas escolas de artífices eram destinadas ao aprendiz, que estava inserido no mundo do trabalho, oriundo das camadas mais empobrecidas da sociedade, como atestou um dos entrevistados ao referir-se à clientela da EAA: “Lá, a escola era composta de gente pobre” (J.O.F.).

O modelo de aprendizagem das antigas escolas, destinado aos filhos das famílias de baixa renda, continuou a ser desenvolvido, com algumas reformulações para atender às necessidades das indústrias em fase de consolidação no país, no recém-criado SENAI. Nas instituições que passaram, no futuro, a compor o denominado Sistema ‘S’, a aprendizagem deveria se desenvolvida metodicamente, em escolas mantidas pela indústria, junto às oficinas. Essas se tornaram as escolas destinadas aos trabalhadores e seus filhos.

Com relação aos tipos de alunos que estudavam na ETG, a análise das entrevistas nos oferece alguns dados relevantes. Os depoimentos revelam que o nível socioeconômico dos alunos era bastante variado. É interessante registrar que essa diferença gerou, entre os entrevistados, pontos de vista divergentes em relação a esta questão. Os mais pobres entendiam que a escola era frequentada por estudantes “remediados”. Aqueles que provinham de famílias com condições melhores avaliavam que a instituição atendia, principalmente, alunos pobres, como se pode perceber nos trechos de suas falas transcritas a seguir:

Geralmente, eram pessoas mais pobres, da média pra baixa. E tinha muitos meninos que iam pra Escola Técnica, que moravam aqui, que iam por causa da alimentação. Porque tinha o lanche das dez horas, depois tinha almoço, acho que meio dia, e depois tinha mais um lanche, antes de ir pra casa, né? (O.A.)

[...] todos nós, na esmagadora maioria, éramos, verdadeiramente, egressos de uma camada social menos favorecida financeiramente, portanto, carentes de melhores condições educativas e maiores oportunidades no mercado de trabalho. Víamos, naquele ensino diferenciado, a grande chance de obtermos um bom nível cultural e o caminho mais curto para alcançar o progresso social e profissional (H.N. citado por SILVA, 2006, p. 93).

Quase todos os meus colegas, do interior, eram remediados. Remediados. Bom, é claro, que eu não investiguei, não perguntei para os meus colegas como é que era a sua vida. [...] Mas eu tenho uma [ideia] pelo padrão de vida deles, o jeito de convivência e tudo. Eu percebi que a maioria era de situação financeira remediada, sabe? A maioria deles, pra não dizer todos, né? (B.A.C.).

Deste modo, é possível perceber que os estudantes que compunham o corpo discente da ETG não deveriam ser tão pobres quanto os alunos da antiga EAA, visto que suas famílias poderiam viver sem a contribuição de seu trabalho, no período que estavam estudando.

Vale registrar, ainda, outra diferença entre a EAA e a ETG. Na primeira, só existiam alunos do sexo masculino, como atesta o egresso oriundo da escola da antiga capital, quando indagado se havia mulheres que estudavam na Escola, em Goiás: “Não senhor... só homem, lá era só homem, lá não tinha mulher” (J.O.F.).

Já na ETG, as mulheres começaram, gradualmente, a se inserir na instituição. A primeira turma da Escola, em Goiânia, era composta apenas por meninos. As meninas só

começaram a estudar na ETG na segunda turma, ou seja, a partir de 1944. Uma das egressas, que participou da primeira turma em que ingressaram mulheres, narra este fato:

Em 44, as mulheres começaram a frequentar os cursos na escola [...] Eu fui pra Escola Técnica porque meu pai e minha mãe achavam que eu devia ir pra aprender uma profissão. Só tinham duas coisas que as mulheres podiam fazer, lá: era tipografia e alfaiataria. Aí, eu fiquei na alfaiataria. [...] Mas tinha poucas mulheres. Tinha poucas (O.A.).

O depoimento anterior evidencia que a participação de mulheres nas primeiras turmas da Escola era muito reduzida, como pode se evidenciar pela presença de uma única menina na foto da segunda turma da ETG (1944), a seguir:

Foto 23 - Alunos da segunda turma da ETG (1944)
No pátio da instituição



Fonte: Acervo Etegeanos 50 anos.

Além disso, conforme o depoimento dos egressos, elas frequentavam apenas alguns cursos considerados apropriados ao sexo feminino⁸⁰.

Silva (2006) registra o caso, ocorrido no período abordado neste trabalho, de duas moças que ousaram romper com o preconceito e frequentar cursos considerados

⁸⁰ Os dois cursos do primeiro ciclo (Industrial Básico), normalmente frequentado pelas mulheres, a partir de 1944, eram de Artífice em Alfaiataria e Artífice em Tipografia e Encadernação.

eminentemente masculinos. No ano de 1947, iniciou-se, na ETG, o ensino técnico industrial (segundo ciclo), que teve, em sua primeira turma, a presença de duas mulheres aprovadas no exame “de admissão”⁸¹: Maria José Lisbôa, a “Zezé”⁸², para o Curso Técnico de Construção de Máquinas e Motores⁸³, e Anunciata Spencieri, para o Curso Técnico de Edificações.

Foto 24 - Alunas da segunda turma da ETG (1944)
Em frente à entrada da instituição



Fonte: Acervo Etegeanos 50 anos.

De acordo com o relato do egresso H.N. (citado por Silva, 2006), essas alunas enfrentaram um grande desafio, “pois vivendo em uma sociedade patriarcal, onde à mulher era permitido, no máximo, formar-se professora” (p. 122), elas transpuseram obstáculos e enfrentaram a resistência de uma sociedade tradicional. Ainda segundo o egresso, estas mulheres não foram as únicas e nem muito menos as primeiras “a ingressar na Escola Técnica, pois outras já frequentavam seus cursos profissionalizantes”. Elas, porém, foram as primeiras que ousaram ingressar em cursos considerados socialmente apropriados para homens.

Além disso, é importante destacar que não era possível a matrícula de meninas no regime de internato, pois não havia acomodações destinadas a elas, como atesta uma das

⁸¹ Denominação adotada pela instituição, naquela época, para designar o exame de seleção para os cursos técnicos (segundo ciclo do ensino profissional industrial).

⁸² Filha do diretor da Escola Técnica de Goiânia, Dr. Antônio Manoel de Oliveira Lisbôa.

⁸³ Ver, no Anexo 28, o Histórico Escolar da aluna Maria José Lisboa, do Curso Técnico em Construção de Máquinas e Motores (ETG, 1947).

egressas ouvidas em nossa pesquisa: “Não, não tinha. Eu me lembro bem. Internato pra mulher não tinha. Só pra homem, mesmo, né?” (O.A.).

Esta situação demonstra o caráter marginal das mulheres no interior da instituição. Elas não tinham os mesmos direitos a políticas de apoio para a permanência de alunas oriundas de outra localidade. Pode-se inferir que os definidores das políticas públicas da época consideravam inconcebível que moças fossem estudar longe de seus pais, em uma escola mista.

No que se refere à clientela da escola, é importante discutir acerca da questão étnico-racial. Um dos egressos, proveniente da EAA, afirma que não havia distinção de cor, no interior da instituição, e que ele não percebia a existência de preconceito. No entanto, sua fala é permeada por estereótipos racistas, como se lê a seguir:

[...] tinha muitos negros, mas não tinha distinção, não. Que eu lembro, não tinha não. [...] É, não tinha. Eu nunca ouvi falar de distinção de cor, lá dentro, que eu me lembro. Pode até ter havido, mas eu não [lembro]. Eu, por exemplo, tinha um amigo que era negro. Esse era negro mesmo, era preto. Preto, beijudo, parecia que era daqueles lá da África, aqueles africanos feio pra chuchu, [...] (J.O.F.).

Pudemos apreender com mais precisão como a questão étnico-racial acontecia no interior da ETG, pois uma de nossas entrevistadas é negra e pôde relatar como vivenciou este fato no seu cotidiano, na Escola. Ao ser indagada se existiam pessoas negras na instituição, ela afirmou que eram poucas. Quanto ao racismo, respondeu:

Oh! a questão do preconceito é que ele sempre existiu, e, em cada época, ele era de um jeito. [...] o povo tinha a mania de chamar “a negrinha”, oh! negrinha venha aqui. Isso os colegas diziam, sabe? É, eles chamavam. Agora, os professores, não. Não me lembro de nenhum ter falado isso, não. Por parte dos professores, não. Não houve esse tipo de coisa, mas entre os colegas sempre tinha. Eles falavam pra gente assim, “se nego fosse gente urubu era tenente”, esse tipo de coisa, assim. É, menino! Eu ficava queimada com aquilo. Eu brigava muito, se falasse uns trem desses pra mim. [...] eu já agarrava, logo, pelo cabelo. Aí, eu fiquei famosa por causa dessas brigas (O.A.).

Por meio desse depoimento, percebe-se que, embora não houvesse uma exclusão dos sujeitos pela cor da pele, isso não demonstra a ausência de preconceito racial. Além disso, como já foi mencionado anteriormente, existia maior seletividade na ETG, que impossibilitava o acesso às pessoas que não tinham concluído o primário, que não conseguiam passar no exame de admissão e que não pudessem permanecer sem trabalhar durante a formação profissional.

A seleção, assim, revestida de critérios aparentemente pedagógicos, na realidade, tornava-se uma triagem socioeconômica. Como, no Brasil, a questão racial está relacionada

com a desigualdade na distribuição de renda, a população negra, constituída historicamente pelas pessoas com menor poder aquisitivo, acabou perdendo espaço na nova organização do ensino industrial das escolas técnicas.

4.2.3 Os professores - quem eram e sua formação

De acordo com os depoimentos dos entrevistados, nos primeiros anos de funcionamento da ETG, atuavam professores com formação bastante diferenciada, em função da diversidade de atividades e componentes curriculares que constituíam a vida escolar. Os professores das oficinas eram, muitas vezes, profissionais da área, com reconhecido saber prático, dos quais não era exigida certificação.

Foto 25 - Professores e alunos da oficina de mecânica de máquinas (1943)
Primeira turma da ETG



Fonte: Acervo Etegeanos 50 anos.

Alguns professores das primeiras turmas da ETG vieram da EAA, com a transferência da Escola para Goiânia. Destes, a mais citada pelos entrevistados foi a Professora Laura, que ministrava desenho e possuía formação em Odontologia (SILVA, 2006).

Além dos docentes que ministravam a formação técnica, existiam os professores que lecionavam as disciplinas de cultura geral, que também não possuíam formação para a docência, mas, muitas vezes, eram bacharéis em diferentes áreas do conhecimento.

Compunham o corpo docente da ETG destacados representantes dos intelectuais goianos e goianienses, como os professores Bernardo Élis, Domingos Félix, Belkis Spencieri, Jorge Félix de Souza, Hernning Gustav Ritter e outros. Seguem trechos da fala de uma entrevistada sobre estes renomados mestres:

O Bernardo Élis era professor de História e o Domingos Félix era de Português. O José Nascimento era, também, de Português [...] As três professoras de desenho eram a Laura, a Julieta e a Adélia. E tinha aula de música com a Nair de Moraes. [...] Todos eles, os professores, tinham formação superior. Agora, na área profissional, eu acho que todos eram formados, assim, nas próprias escolas, nas oficinas. Mas a Nair de Moraes, a Edinéia, todas tinham curso superior. Elas eram pianistas. E o Domingos Felix, que era o professor de português, o Renato era professor de ginástica e o José Alves, também, era da ginástica. (O.A.).

Silva (2006), que escreve a história da vida de um dos egressos entrevistados nesta pesquisa, ao relatar suas memórias sobre os professores da ETG, menciona que todos eles eram chamados respeitosamente de “mestres” ou “mestras” e eram reconhecidos pelo seu zelo, dedicação e competência. Afirma, ainda, que:

Ao corpo docente, incluído entre os melhores do Estado na área de educação geral e formado por abnegados professores, eram oferecidas todas as condições de trabalho e a mais ampla liberdade para aplicarem seus conhecimentos, divulgarem suas ideias, exporem seus conceitos e exercerem plenamente seu magistério (SILVA, 2006, p. 94).

Embora com reconhecido saber em sua área de atuação, estes professores não tinham formação para atuar no ensino e nem na educação profissional, como acontecia, em todo território nacional. Assim, o egresso H.N., logo que concluiu seu curso técnico, tornou-se professor da instituição, no início da década de 1950. De acordo com esse entrevistado, nesta época, o governo federal desenvolveu um programa de formação de professores para as escolas técnicas do país. Esta formação era ministrada no Rio de Janeiro (capital federal, à época), no período de férias escolares, conforme o relato que se segue:

[...] foi criado lá no Rio de Janeiro, ainda naquele tempo, o CBAEI – Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial. Essa comissão dava a parte pedagógica para o cidadão. Você formou em engenharia, você é professor? Não. Você tem conhecimento pra ser professor, você tem conteúdo pra ser um professor, mas a parte pedagógica, pouquíssima coisa. Então, essa comissão era pra isso. Nós tínhamos professores brasileiros, americanos, suíços. E esses professores eram gente de alto nível cultural e na área didático-pedagógica. Eu comecei, eu entrei... dia 18 de março de 50. Em 51, eu já fui convidado, pra ir para o Rio, para fazer esse curso. Esse curso era intensivo, era pesadíssimo. Então, você pegava de segunda a sábado no batente, o dia inteiro, 8 horas por dia, 8 horas de serviço, por dia de curso. E levava serviço pra ficar até meia-noite, uma hora, fazendo, porque, no outro dia, você tinha que dar uma aula, você tinha que criticar um trabalho. Tinha um punhado de coisas que você fazia, pra provar que você estudou à noite. Então, eram dois meses assim. Isso eu fiz quatro anos [1951-1954] (H.N.).

De acordo com o depoimento do ex-aluno, que posteriormente atuou como professor e diretor da instituição, esta formação contribuiu para melhorar o conhecimento científico, técnico e pedagógico dos professores das instituições profissionais, como se lê na transcrição de um trecho da entrevista do referido egresso:

Isso melhorou demais pra todos nós. Eu, já no primeiro ano, já cheguei e comecei a elaborar apostilas, comecei a elaborar provas com mais conhecimento pra poder obter do aluno um melhor aprendizado e ver se ele realmente aprendeu, porque a gente se preocupava demais [...] Todos nós passamos a ter outra visão do que é ensino, do que é aprendizagem, do que é motivação [...] Isso foi extraordinário [...] Eu notei uma promoção, uma elevação muito grande no nível do quadro docente, quando eu voltei para dirigir a escola. Quando voltei para coordenar os cursos, eu já notei isso. Tinha contato direto com os professores. Vi e posso dizer que mudamos de água pra vinho, porque nos anos anteriores, que nos falamos, eram engenheiros, arquitetos, advogados lecionando matemática, e tudo... Advogados lecionando português, odontóloga lecionando geometria plana, essa coisa... Quer dizer, eles podiam conhecer a disciplina que estavam lecionando, mas não tinham nenhuma formação pedagógica (H.N.).

Este relato reforça a ideia de que, nos anos iniciais do funcionamento da ETG, os professores não tinham formação para atuar como docentes, mas grande parte deles possuía outros cursos superiores. Alguns iniciavam sua atividade docente com apenas formação técnica de nível médio. Este foi o caso do referido egresso, que, logo no ano seguinte à conclusão do Curso Técnico, assumiu o cargo de professor, atuando na área de Cultura Técnica.

4.2.4 O currículo – cursos, disciplinas e atividades curriculares e extracurriculares

O Ensino Industrial estava organizado a partir das orientações contidas no Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que foi a primeira das “Leis Orgânicas do Ensino”, discutidas no segundo capítulo deste trabalho. Essa legislação tinha “por objetivo fixar as bases de organização do ensino industrial em todo o país” (BRASIL, 1942).

Esse Decreto-lei organizava o Ensino Industrial em dois ciclos. Na ETG, o primeiro ciclo era composto pelo Curso Industrial Básico e o segundo, pelo Curso Técnico, de acordo com o que prescrevia o Artigo 6º da Lei Orgânica:

Art. 6º O ensino industrial será ministrado em dois ciclos.
 § 1º O primeiro ciclo do ensino industrial abrangerá as seguintes ordens de ensino:
 1. Ensino industrial básico.
 2. Ensino de mestria.
 3. Ensino artesanal.
 4. Aprendizagem.
 § 2º O segundo ciclo do ensino industrial compreenderá as seguintes ordens de ensino:

1. Ensino técnico.
2. Ensino pedagógico (BRASIL, 1942).

O curso industrial básico era ministrado nas escolas industriais, de forma seriada, com quatro anos de duração, em que os alunos cursavam disciplinas de cultura geral, referentes ao conteúdo do 1º ciclo do ensino secundário, e aprendiam um ofício em oficinas e laboratórios da escola. Nesse mesmo ciclo, existia, ainda, o curso de mestria, com duração de dois anos. O Artigo 9º descreve as características de cada modalidade de curso que poderia ser oferecido no primeiro ciclo:

Art. 9º [...]

§ 1º Os cursos industriais são destinados ao ensino, de modo completo, de um ofício cujo exercício requeira a mais longa formação profissional.

§ 2º Os cursos de mestria tem por finalidade dar aos diplomados em curso industrial a formação profissional necessária ao exercício da função de mestre.

§ 3º Os cursos artesanais destinam-se ao ensino de um ofício em período de duração reduzida.

§ 4º Os cursos de aprendizagem são destinados a ensinar, metodicamente aos aprendizes dos estabelecimentos industriais, em período variavel, e sob regime de horário reduzido, o seu ofício (BRASIL, 1942).

O 2º ciclo, no curso industrial, consistiam em um curso técnico de três anos de duração, com possibilidade de um quarto ano, em que era realizado estágio supervisionado na indústria. Poderia, ainda, ser oferecido o curso pedagógico, que se destinava à formação de professores e funcionários administrativos para este ramo de ensino. Este curso tinha a duração de dois anos. O Artigo 10 descreve as características de cada modalidade de curso que poderia ser ministrado no segundo ciclo:

Art. 10. O ensino industrial, no segundo ciclo, compreenderá, em correspondência às ordens de ensino mencionadas no § 2º do art. 6 desta lei, as seguintes modalidades de cursos ordinários:

1. Cursos técnicos.
2. Cursos pedagógicos.

§ 1º Os cursos técnicos são destinados ao ensino de técnicas, próprias ao exercício de funções de caráter específico na indústria.

§ 2º Os cursos pedagógicos destinam-se à formação de pessoal docente e administrativo do ensino industrial (BRASIL, 1942).

O Curso Industrial Básico da ETG era oferecido em diferentes áreas: Curso de Artífice em Serralheria; Curso de Artífice em Marcenaria; Curso de Artífice em Alfaiataria; Curso de Artífice em Arte de Couro; Curso de Artífice em Mecânica de Máquinas e Motores; Curso de Artífice em Tipografia e Encadernação⁸⁴.

⁸⁴ Estas informações foram obtidas a partir da análise do conteúdo das fichas dos ex-alunos da ETG, consultadas nos arquivos da CORAE (IFG).

Na antiga Escola de Aprendizes Artífices de Goiás (EAA), as oficinas existentes eram Forja e Serralheria (seção de trabalhos em metais); Marcenaria e Entalhação (seção de trabalhos em madeira); Alfaiataria (seção de feitura de vestuário); Sapataria (seção de fabrico de calçados) e Selaria e Correaria (seção de trabalhos em couro).

Pode-se observar que, destes ofícios ensinados na antiga escola, permaneceram em funcionamento, na Escola Técnica de Goiânia, os cursos de Serralheria; Marcenaria e Alfaiataria. As oficinas de Sapataria e de Selaria e Correaria parecem ter sido agrupados em um único curso: Artífices em Arte de Couro.

Além destes, foram introduzidas novas áreas de formação: Curso de Artífice em Mecânica de Máquinas e Motores e Curso de Artífice em Tipografia e Encadernação. Vale destacar que os cursos oriundos da EAA estavam mais voltados para as atividades artesanais e os novos cursos à produção industrial, de acordo com as necessidades do contexto histórico em que foram criados. Em Goiás, no início do século XX, não existia atividade fabril que justificasse a existência de cursos ligados à produção do setor secundário. A ETG, porém, foi instalada em um momento em que o Brasil vivia a mudança do modelo agrário exportador para a substituição das importações por meio do incentivo ao crescimento da indústria local.

Apesar disso, os Cursos Técnicos Industriais só foram implantados e iniciaram as suas atividades após a primeira turma do Industrial Básico (1943 – 1946) ter concluído o primeiro ciclo, com duração de quatro anos. Assim, o segundo ciclo começou a funcionar, efetivamente, no ano de 1947. Os primeiros cursos que compuseram o Ensino Técnico na ETG foram: o Curso Técnico de Construção de Máquinas e Motores, o Curso de Edificações e o Curso de Eletrotécnica⁸⁵.

De acordo com as informações obtidas na literatura da área e confirmadas pelos sujeitos entrevistados, o currículo do Ensino Industrial Básico (primeiro ciclo) era composto por Disciplinas de Cultura Geral (obrigatórias para todos os cursos) e Disciplinas de Cultura Técnica (específicas para cada curso, ou oficina).

Na Escola Técnica de Goiânia, no período abordado por esta investigação, as Disciplinas de Cultura Geral (obrigatórias para todos os cursos)⁸⁶ eram Português, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, Geografia do Brasil, História do Brasil, Desenho

⁸⁵ Só no início da década de 1960, foram implantados, gradativamente, outros cursos técnicos como: Agrimensura, Estradas, Eletromecânica, Mineração e Saneamento. Nesta época, o Brasil vivia outro momento de incentivo à industrialização sob a ideologia nacional desenvolvimentista.

⁸⁶ Informações obtidas nos registros escolares dos alunos que frequentaram a ETG, no período de 1943 a 1959. Esse levantamento foi realizado na CORAE, por meio das pastas individuais dos alunos. Assim, após um exaustivo trabalho de garimpagem de dados, pude levantar os cursos e as disciplinas oferecidas pela instituição, pois não foi encontrado nenhum outro documento oficial que contivesse estas informações referentes ao currículo.

Técnico (básico – geométrico e descritivo), Educação Musical e Educação Física. A média dessas disciplinas, que eram distribuídas durante os quatro anos do curso, compunha a nota global das disciplinas de Cultura Geral.

As Disciplinas de Cultura Técnica eram específicas para cada curso ou oficina⁸⁷. A média dessas disciplinas compunha a nota global das disciplinas de Cultura Técnica. O núcleo de cada curso era a Tecnologia e a Prática de Oficina. Essa segunda era subdividida em diversas disciplinas de acordo com o curso. As disciplinas de Tecnologia e Desenho eram reforçadas, na prática das oficinas, com os conhecimentos básicos e necessários a cada curso específico. As disciplinas referentes à prática de oficina eram distribuídas durante os quatro anos nos diferentes cursos.

Foto 26 - Alunos da primeira turma da ETG (curso de Mecânica - 1943) trabalhando na oficina



Fonte: Acervo Etegeanos 50 anos.

No período analisado, as disciplinas técnicas realizadas nas oficinas eram as seguintes:

⁸⁷ Nas entrevistas, os egressos se referiam a cada curso usando o termo 'oficina'. A partir das falas das entrevistas foi possível apreender que, no Curso Industrial Básico, todos os alunos ingressavam juntos. Posteriormente, eles se dividiam por oficinas, de acordo com seus interesses, aptidões e desempenho, após um rodízio inicial por todas elas.

- Curso de Artífice em Serralheria: Serralheria, Forja, Latoaria, Solda Oxiacetilênica e Solda Elétrica.
- Curso de Artífice em Marcenaria: Marcenaria, Tornearia, Entalhação, Manejo de Máquinas, Estofaria e Acabamento de Móveis.
- Curso de Artífice em Alfaiataria: Corte, Costura, Confecção de Calças e Coletes, Confecção de Paletós, Confecção de Uniformes e Obras de Cinta.
- Curso de Artífice em Arte de Couro: Sapataria, Selaria e Correaria, Malaria, Luvaria e Capotaria.
- Curso de Artífice em Mecânica de Máquinas e Motores: Fundição, Forja, Serralheria, Trabalho em Máquinas Operatrizes, Ajustagem, Ferramentaria e Construção e Montagem de Máquinas.
- Curso de Artífice em Tipografia e Encadernação: Composição Manual, Composição Mecânica, Impressão, Estereotipia, Pautação, Encadernação e Douração.

Nos cursos do segundo ciclo, Ensino Técnico Industrial, o currículo também estava dividido em duas partes: as Disciplinas de Cultura Geral (obrigatórias para todos os cursos) e as Disciplinas de Cultura Técnica (específicas para cada curso – oficina).

As Disciplinas de Cultura Geral do segundo ciclo eram: Português, Matemática, Inglês (língua estrangeira), Física, Química, História Natural, História Universal, Geografia Geral, Contabilidade Industrial, Organização do Trabalho, Higiene Industrial e Desenho. Essas disciplinas eram distribuídas durante os três anos do curso e sua média compunha a nota global de Cultura Geral.

As Disciplinas de Cultura Técnica eram: Tecnologia, Complementos de Matemática e Oficina (A Oficina era subdividida em diversas disciplinas, de acordo com o curso). A média dessas disciplinas compunha a nota global de Cultura Técnica. As disciplinas de Tecnologia, Complementos de Matemática e Desenho eram reforçadas, na prática das oficinas, com os conhecimentos básicos e necessários de cada curso específico.

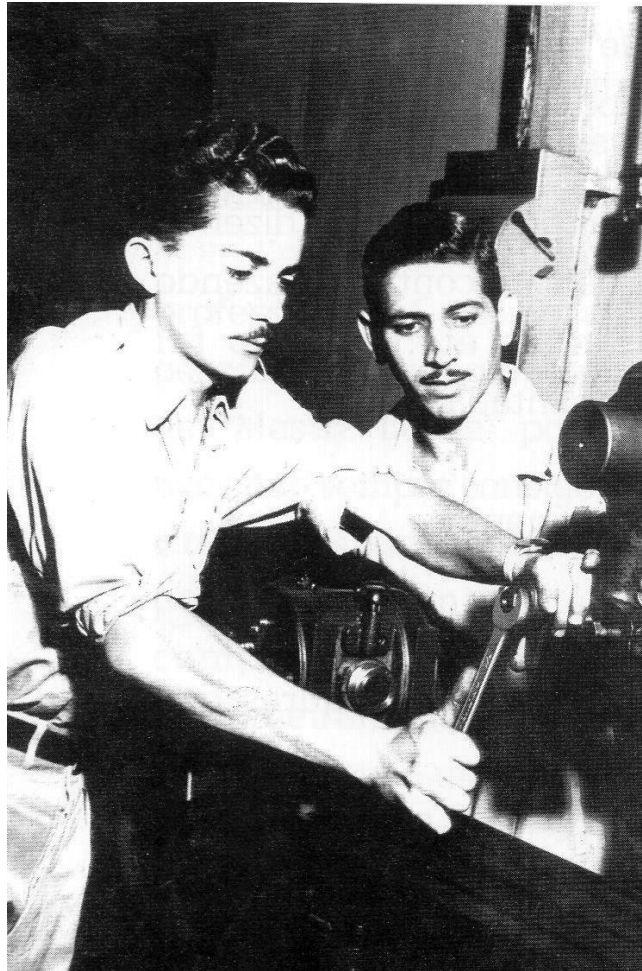
Assim como no primeiro ciclo, nos cursos técnicos, as Disciplinas de Cultura Técnica eram específicas para cada curso ou oficina e, na época analisada nesta dissertação, eram as seguintes:

- Curso Técnico de Construção de Máquinas e Motores: Construção de Aparelhos Mecânicos, Máquinas e Motores, Noções de Resistência dos

Materiais, Mecânica Aplicada, Eletrotécnica e Ensaio em Laboratórios de Máquinas.

- Curso Técnico de Edificações: Construção de Edifícios, Noções de Grafostática e de Resistência de Materiais, Ensaio em Laboratório Tecnológico, Revestimentos, Noções de Topografia, e Instalações Domiciliares.
- Curso Técnico de Eletrotécnica: Construção de Máquinas e Motores, Ensaio em Laboratório Elétrico, Mecânica Aplicada, Telecomunicações e Radiotécnica e Eletroquímica.

Foto 27 - Alunos trabalhando na oficina de mecânica da ETG
Década de 1940



Fonte: Silva (2006).

A ênfase destes cursos, porém, não era a formação propedêutica, voltada para a continuação dos estudos no nível superior, mas a preparação para o exercício profissional, como atesta um dos entrevistados:

Nosso currículo, aqui, de segundo grau, não acompanhava o currículo do Liceu, esses currículos propedêuticos. A Escola Técnica era mais voltada para a parte técnica (H.N.).

Dos quatro entrevistados, três destacaram a importância do desenho na formação oferecida pela Escola. O trecho a seguir evidencia esse fato:

[...] o desenho era o forte da escola. O aluno que saía daqui, saía com uma visão muito maior do que os alunos das outras escolas em Goiânia, porque ele conhecia geometria plana muito bem, no nível do ginásio. No nível técnico, conhecia, também, a geometria no espaço. Então, desenhava bem, conhecia desenho, sabia ler planta e tudo. Quantos alunos saíram e foram pra outras profissões, porque conheciam bem desenho e podiam trabalhar em outras atividades, aí fora! (H.N.).

Além da relevância para o exercício do trabalho, o desenho foi destacado por outra egressa como uma habilidade importante para a aquisição de outros conhecimentos e para o desenvolvimento em áreas diferentes daquelas para as quais a escola preparava:

O que influenciou muito foi o desenho, porque, no desenho, a professora era muito boa! Então, quando eu comecei fazer minhas esculturas, essas coisas, o desenho me ajudou muito. [...] Mas tudo começou, ali, na escola. Eu desenhava pra não esquecer, porque eu não sei desenhar também não. Eu desenhava, porque precisava. Por exemplo, eu via alguma coisa, eu queria guardar um movimento, então, eu fazia aquele risco e sabia o que era, porque depois eu esquecia. Aí, eu queria usar aquele movimento num planejamento. Então, eu fazia esse desenho, muito rústico, mas era o que eu sabia fazer. O desenho ajudou muito! (O.A.).

Ainda com relação à importância do aprendizado do desenho para a vida escolar e profissional, um dos egressos narrou um fato, que vale a pena transcrever:

Agora, desenho, eu estudei desenho direcionado para marcenaria. Tanto é que, na nossa formatura, na formatura da minha turma, eu desenhei... Fui pra prancheta, desenhei as três letras, mais ou menos de um metro e vinte de altura: as letras E, T, G. E, nessas letras, E, T, G, que eu desenhei... Eu já tinha aprendido, adquirido conhecimentos, lá na escola mesmo, né? Desenhos de móveis... Desenhei essas três letras, onde fixaram as fotografias, minha e dos meus colegas. E executei. É! Eu executei o projetinho que eu desenhei, né? (B.A.C.)

Na fala desse egresso, pode-se apreender o orgulho resultante do fato de o trabalhador dominar todas as etapas do processo produtivo, da concepção à execução. Ele relata que concebeu, desenhou e executou um projeto, a partir dos conhecimentos teóricos e práticos que desenvolveu na Escola. O desenho é uma disciplina eminentemente prática, que está muito relacionada a conceitos teóricos bastante elaborados, por isso contribui para que o trabalhador, que tem acesso a esta linguagem, possa desenvolver habilidades cognitivas e manuais que lhe permitem construir uma relação entre teoria e prática.

De acordo com as falas dos ex-alunos, o tipo de ensino ministrado na escola contribuía para que o futuro trabalhador pudesse ter uma formação profissional fundamentada

em conceitos científicos que contribuía, não apenas na aquisição de habilidades laborais, mas permitiam-lhe uma visão mais ampla da vida e do trabalho.

Os egressos, que participaram da pesquisa, enfatizaram a variedade de atividades extraclasse que a escola oferecia, além das disciplinas de Cultura Geral e Técnica, para promover essa formação ampla. Um deles, por exemplo, relatou, em diversos momentos de sua entrevista, a diversidade de opções disponibilizadas ao aluno da ETG, como se verifica nos trechos transcritos de sua fala:

Em 44, já fundamos o grêmio. Tinha o nosso jornal, o “ETG”, que dava as notícias. Tinha o grupo de teatro. Eu fui artista muitas vezes... Teatro, jornal, o coral também. Tinha professor de música, muito bom! (H.N.).

O time de futebol nosso era o melhor de Goiânia [...] Bem, não é só o esporte, pra mim a riqueza que nós tivemos ali, [...] o Grêmio Estudantil nosso foi criado em 44. O diretor da escola, o primeiro diretor da escola era de Goiás Velho. [...] Aquele povo de Goiás tinha uma cultura muito boa! Era piano, noites de saraus, essas coisas que eram muito importantes ali. Pianos, que vinham lá da Alemanha [...] (H.N.).

Bem, então, veja bem, nós tínhamos, criamos o Grêmio Lítero Teatral, [...] Então, nós tínhamos o departamento de teatro, o departamento de esporte, o departamento de jornalismo e o departamento de oratória. Tínhamos o clube de oratória, lá, pra ensinar os meninos a falar (H.N.).

Foto 28 - Time de futebol no pátio da ETG
Década de 1940



Fonte: Acervo Etegeanos 50 anos.

Foto 29 - Esporte – jogo de vôlei no pátio da ETG
Década de 1940



Fonte: Acervo Etegeanos 50 anos.

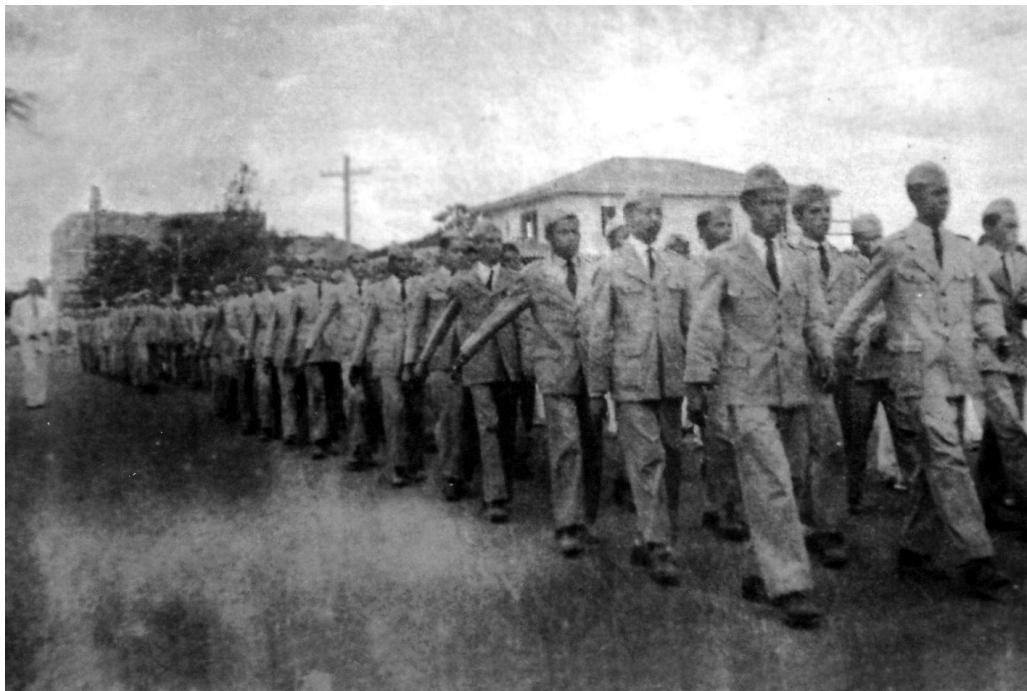
Outros entrevistados se recordaram da importância da música na vida da escola, referindo-se à banda e ao coral:

A gente era obrigada a pertencer ao coral. Todo mundo era obrigado [...] Tinha [banda de música]. Os alunos desfilavam com a banda de música. Ai, desfilavam no Sete de Setembro. Nossa! No Sete de Setembro, a semana da pátria era muito movimentada! Tinha, assim, muita comemoração dentro da escola. É, tinha muita. E terminava com o desfile de Sete de Setembro, né? Ai, tinha o pessoal, pra falar quem desfilou melhor e toda essa história [...] O Liceu desfilava, a Escola Técnica, a Polícia Militar desfilava também (O.A.).

Então, a Escola Técnica tinha uma fama nos desfiles! Era famosa nos desfiles, muito disciplinada nos desfiles então. E [tinha] uma banda muito bem organizada, uma das melhores que existiam naquela época, a banda pra marchar, pra comemoração do Sete de Setembro, né?... (B.C.A.)

Esta participação nos eventos cívicos foi lembrada por todos os egressos. No período do Estado Novo, o governo incentivava o amor à Pátria como uma forma de legitimar sua postura autoritária e, ao mesmo tempo, difundir a ideologia nacionalista desenvolvimentista.

Foto 30 - Alunos da Escola Técnica de Goiânia em desfile cívico
Década de 1940



Fonte: Acervo MIS-GO.

Como as mulheres eram em número reduzido na ETG, elas desfilavam junto com as normalistas do Colégio Santo Agostinho, como se vê na foto a seguir.

Foto 31 - Desfile cívico, década de 1940
Alunas da ETG desfilando com as alunas do Colégio Santo Agostinho



Fonte: Acervo MIS-GO.

Silva (2006) registra a importância do grêmio estudantil na vida da Escola, que era percebido como porta-voz dos alunos junto à direção. No início de sua constituição, essa associação discente contou com a colaboração de alguns professores que ajudaram nas principais ações para a sua efetiva organização, como a elaboração do seu estatuto, a condução da eleição da primeira diretoria e a estruturação dos distintos departamentos que a compunham. Ao grêmio estudantil, coube a relevante responsabilidade de criar, organizar e fazer circular o jornal da instituição, “O ETG”⁸⁸, e também fazer funcionar o Clube de Oratória e o Grupo de Teatro.

Foto 32 - Alunos no interior do Teatro (auditório) da ETG
Década de 1940



Fonte: Acervo Etegeanos 50 anos.

O autor destaca, ainda, a importância das atividades realizadas pelo Grêmio para toda a comunidade escolar, através das lembranças do egresso H.N., expressas da seguinte maneira:

No primeiro semestre do ano de 1945, as atividades do Grêmio Littero Teatral empolgavam a todos e as reuniões do Clube de Oratória se tornaram um verdadeiro acontecimento, fazendo com que perdêssemos a inibição característica de todo jovem e aprendêssemos a falar em público, defendendo as nossas convicções, diante de uma plateia eclética e muito exigente. Delas, participavam alguns professores, como coordenadores e orientadores, inclusive, fazendo com que o assunto discutido

⁸⁸ Nos anexos 20 a 25 estão reproduzidas algumas páginas de três edições do referido jornal.

se tornasse matéria lecionada, com direito a nota e tudo mais (SILVA, 2006, pp. 102-103).

A respeito das diversas atividades coordenadas pelo Grêmio da Escola e desenvolvidas pelos distintos departamentos que nele existiam, Silva (2006), recorrendo às palavras do egresso H.N., que participou ativamente deste relevante órgão representativo dos alunos da instituição, discorre:

[...] implantamos e fizemos funcionar o Departamento de Jornalismo, que publicava, periodicamente, o jornal “O ETG”, enfocando assuntos de interesse geral, editoriais bem elaborados, entrevistas com nossos “mestres” e notícias outras sobre a Escola e seus alunos e, ainda, notícias sobre o Departamento Cultural, que tinha sob seu encargo o Clube de Oratória e suas concorridas seções [...] O Coral e o Teatro (dos quais tomei parte ativa) se apresentavam em Goiânia e pelas cidades do interior, abrilhantando festas e eventos cívicos [...] O Departamento de Esporte comandava o futebol, o voleibol e outros esportes que, em pouco tempo, ganharam notoriedade no cenário esportivo estudantil de Goiás, principalmente, o time de futebol, do qual saíram alguns atletas que mais tarde se projetaram no cenário esportivo nacional (H.N. apud SILVA, 2006, p. 102).

Dentre as atividades do grêmio, vale destacar a edição do jornal “O ETG”⁸⁹, que divulgava os acontecimentos e as ideias do corpo discente e docente da Escola. Este veículo de comunicação, criado em 1945, era organizado e escrito pelos alunos da Escola Técnica de Goiânia, composto e impresso na sua oficina de Tipografia e Encadernação.

Como se pode verificar, nos trechos transcritos de suas falas, todos os entrevistados destacaram a importância da formação cultural e política a que os alunos tiveram acesso na ETG. Segundo eles, a escola não preparava apenas para atuar profissionalmente, mas também dava condições de prosseguir nos estudos, no nível superior, e, principalmente, preparava para a vida. Isso permitiu a formação de lideranças políticas locais, como destaca um egresso, nos trechos a seguir:

Nós saímos de lá com o Íris pra vereador. Saímos de lá de dentro. No ano seguinte, ele era prefeito. Então, [a escola] ensinou muita coisa que não era só ensinar o sujeito a trabalhar com as mãos ali (H.N.).

A escola prestou um serviço extraordinário, formou muita gente decente ali. Pra você ver: o Íris foi de lá. Foi vereador, foi prefeito, foi governador, foi ministro da agricultura. Tem aquele Sebastião de Castro, que também foi da escola e foi juiz, foi desembargador aqui, foi ministro do supremo. Então, a gente olha isso e fala assim: a escola subiu demais. Mas eu gostaria de deixar com vocês esta visão que eu tenho:

⁸⁹ Nesta pesquisa, pude consultar três números deste jornal. O primeiro, o Jornal de Nº 1, Ano I, cujo diretor era o aluno Nei Berquó; o gerente, Waldomiro Borges; os redatores, Hélio Naves, Benedito Ferreira, Walter Massi, e os revisores, Vivaldo Rodrigues, Otaviano Costa, Paulo Ferraz. Foi consultado, ainda, a edição nº. 03, p. 01, ano 01, nov./dez. 1945 O outro número consultado foi publicado em maio de 1946, o Nº 5, Ano II. Nessa época, a equipe organizadora permanecia a mesma do ano anterior, com exceção do aluno Walter Massi, que deixou de participar (O ETG, 1945; 1946). Ver anexos 20 a 25.

nós tivemos professores que amavam a escola e a gente via que eles queriam ensinar [...] A gente vê [que a Escola] cresceu em todos os sentidos, tanto o quadro de docentes quanto os alunos que saíram de lá e que são cidadãos, aí fora (H.N.).

Esta formação geral enfatizada pelos egressos pode ser mais bem compreendida quando se analisam as rotinas da escola, o que faremos no próximo subitem.

4.2.5 Rotinas, disciplina e cultura escolar

A rotina, em uma instituição educativa, é um elemento constituidor daquilo que alguns autores, como Sacristán (2000), denominam como currículo oculto. Ideias, valores e práticas sociais nem sempre estão explícitos nos documentos legais e/ou oficiais que regulam a vida da escola.

Segundo Libâneo (2008), esses elementos, que estão presentes nas práticas educativas no interior da instituição escolar, consistem naquilo que, hoje, costuma-se denominar como cultura escolar, ou cultura organizacional. O autor afirma que ela pode ser planejada, modelada e conformada para atender aos objetivos e finalidades da instituição e é fundamental para construir a coesão e o espírito grupal.

Nas falas dos sujeitos participantes da pesquisa, foi possível apreender muitos aspectos relevantes da cultura escolar quando eles relataram a rotina da escola e analisavam a disciplina que era vivida no seu interior. As falas a seguir revelam como era o cotidiano dos alunos internos e semi-internos, que, em parte, foi conservada da antiga EAA. O entrevistado, oriundo da Escola de Artífices, narra como eram as rotinas dos educandos, enfatizando o horário das atividades laborais e educativas e os momentos das refeições:

[...] das oito horas até as onze era aula comum... e na parte da tarde era oficina... O melhor da oficina era duas e meia... era o melhor da oficina, porque tinha lanche... sabe?... um lanche muito bom... com doce, pedaço de doce, canjica... então, era o melhor da escola (J.O.F).

Pode-se perceber que os alunos da EAA tinham dois turnos com atividades distintas: no período matutino, aconteciam as aulas da escola de primeiras letras e, no vespertino, as atividades práticas nas oficinas. Entre um e outro turno, os alunos eram liberados para retornar às suas casas para o almoço. A única refeição servida na Escola era um lanche, por volta das duas e meia da tarde.

Na ETG, existiam rotinas semelhantes para os alunos internos e semi-internos. As principais diferenças eram a quantidade de refeições, as atividades de higiene pessoal e as

atividades do noturno. Os alunos internos faziam cinco refeições: desjejum, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar. Já os semi-internos participavam de apenas três delas, pois não estavam presentes na primeira e nem na última. Às dezessete horas, os alunos semi-internos retornavam para suas residências e os internos jantavam e se conduziam para uma sala para o estudo dirigido.

As atividades educativas da ETG, como na EAA, estavam estruturadas em dois blocos: de manhã, as aulas teóricas, para os alunos do primeiro e do segundo ciclo do Ensino Industrial; no vespertino, eram realizadas as atividades práticas, nas oficinas, tanto para os estudantes internos quanto para os semi-internos. Seguem algumas falas de egressos que vivenciaram esta rotina:

[...] Pela manhã, [havia] as aulas teóricas. Era geografia, ciências, né? e outras mais. E [a tarde], tem a parte dos ofícios, que eram lá na própria oficina. Se não me falha a memória, eram três pavilhões: tinha forjaria, fundição, tornearia. Então, tinha três grandes pavilhões, sabe?... Um deles era armazém de alimentos, de gêneros, porque lá o restaurante funcionava para atender internos e semi-internos, os mestres e funcionários. Agora, a alimentação integral era só para os internos. Nós, os internos, tínhamos todas as refeições. A primeira refeição matutina, o lanche da manhã, o almoço... tinha o lanche e o jantar no final. (B.A.C.)

Na parte da manhã, você tinha a educação geral e, na parte da tarde, a formação profissional. Nos intervalos, era basquete, era vôlei, era futebol. O futebol era o melhor que existia, depois basquete, vôlei, porque os outros não tinha (H.N.).

Pode-se perceber que a ETG manteve o mesmo modelo de blocos de atividades que havia na EAA, com a diferença que, na EAA, os alunos eram liberados depois das aulas do período matutino para almoçar em suas residências, enquanto que na ETG tanto os alunos internos como os externos almoçavam na escola. Silva (2006) apresenta essa rotina da escola de Goiânia de maneira mais elaborada e esclarecedora:

Funcionando em tempo integral, iniciávamos nossas atividades muito cedo, por volta das 7h00 horas, quando, após o café da manhã, nos juntávamos aos alunos semi-internos para as aulas de Educação Física, a primeira do dia. [...] Por todo o período da manhã, permanecíamos dentro de sala, onde assistíamos as aulas das matérias consideradas regimentais ou curriculares, que somente eram interrompidas por volta das 10 horas, quando aproveitávamos o rápido intervalo para tomar a sopa que era servida no refeitório. As atividades matutinas eram encerradas, impreterivelmente às 12h30 horas. [...] No período da tarde, totalmente destinado ao aprendizado prático das profissões oferecidas, nas oficinas profissionalizantes [...] A noite, após o jantar e até por volta das 21 ou 22 horas, não mais do que isso, voltávamos a nos reunir nas salas de aula para o que chamávamos de ‘estudo dirigido’, sob a orientação de um professor ou comandado por um aluno de maior destaque [...] (p. 94-95).

Um aspecto evidenciado em todas as entrevistas foi a preocupação com a disciplina dentro da escola. Ela é apresentada por vários egressos como um dos fatores constituidores da

formação que receberam no interior da instituição. Era, inclusive, um dos elementos de permanência entre a EAA e a ETG, segundo o egresso que estudou nos dois momentos da instituição, ao ser indagado se havia se alterado alguma coisa com relação à disciplina e a autoridades dos professores e gestores, com a transferência da escola:

[...] Não, eu acho que não mudou nada. Eu acho que eles continuaram sendo diretor, e tal. E nós continuamos a obedecer e a respeitar. Eu acho que não mudou nada, nada [...] (J.O.F.).

Esse mesmo entrevistado apresenta mais detalhes no que se refere à disciplina, comparando com os dias atuais e relacionando-a com a questão do respeito aos horários e aos professores:

[...] era rígida a disciplina. A disciplina era primordial na escola! Era primordial na escola! A professora falou, a água parou! Não tinha discussão, sabe?... Então, os tempos mudaram. [...] Não tinha esse negócio de ficar discutindo com a professora. A professora era a mãe fora de casa [...] nosso horário era rígido. Era rígido! Sete horas era sete horas, não era sete e meia, não. Era sete horas. Tinha o horário de entrar pra aula e o horário de começar a aula. No horário de você entrar pra aula, você ia conversando, contando história, conversando normal. Deu o horário da aula, encerrava o assunto, ai, era só assunto da aula (J. O. F.).

Vale destacar que um dos mecanismos que contribuíam na manutenção desta disciplina era a “Comissão ou Conselho de Ética”, formado por professores e representantes dos estudantes, que se reunia para deliberar acerca das penalidades que deveriam ser atribuídas àqueles que infringiam as regras da instituição, como explica o egresso:

[...] Nós tínhamos lá uma comissão ética, comissão de ética. Eu não sei se era conselho de ética ou comissão de ética, eu não me lembro direito, sabe? Eram dois alunos, e me parece que dois ou três professores, né? Comissão de ética pra julgar os “atos ilícitos” dos alunos. A gente fazia o julgamento. Então, nós reuníamos numa sala. Agora, pensa bem, eu mais o meu colega que era o H.N. julgávamos os nossos colegas. Isso era uma situação muito desagradável, não é? Mas era do jeito que eu falei [...] Agora, os casos não eram casos graves... E nós nos reuníamos pra dar uma penalidade pro aluno, sabe? (B.A.C.).

A rotina e a disciplina, com horário e hierarquia rígidos, são características próprias de instituições e sistemas educativos cuja finalidade reside na formação ideológica do futuro trabalhador adaptado as exigências da produção capitalista. Para perceber como a ideologia desenvolvimentista da época fazia parte do pensamento dos estudantes da escola, cita-se a seguir o texto de apresentação do primeiro número do jornal “O ETG” (Anexo 20), redigido pelo aluno Ney Berquó, da terceira série “A”, publicado pelo departamento de jornalismo do “Grêmio Lítero Teatral”:

Nosso Jornal

Ao público apresentamos este jornal como uma prova de esforço e da boa vontade dos futuros operários do Brasil, que saberão transportá-lo pelas asas do raciocínio a um lugar de destaque.

É também por ele que serão expostas as idéias de diversos alunos, que com as mãos calejadas pelo trabalho honesto concorrem para a grandeza da pátria que tanto amam (O ETG, 1945).

Vale citar, também, um texto publicado no número 05, Ano II, do jornal “O ETG”, redigido pelo estudante Waldomiro Borges, da quarta série da primeira turma de artífices formados pela instituição:

A Primeira Turma de Diplomandos da Escola Técnica de Goiânia⁹⁰

Findas as férias em 20 de fevereiro, reiniciamos nossos estudos. Cá estamos nós, os quartanistas, ansiosos por ver chegar o fim do ano. Daqui lá teremos de nos esforçar, a-fim-de recuperar parte do tempo perdido em virtude de fatores estranhos à nossa vontade. A turma de quartanistas é de 50 alunos, os primeiros a concluir o curso. É isso um orgulho, muito embora, saibamos que lá fora nos esperam as incertezas da vida profissional.

Entretanto, “agir com inteligência e bondade” é o lema que guiará todo aquele que quer vencer na vida, onde os obstáculos são sempre numerosos.

O certo, porém, é que esta turma não se deixará levar por fraquezas, mas se guiará pela força de vontade.

O destino está em cada um de nós, como naquela sentença: “Faz a tua parte, que te ajudarei”. Avante! Pois, aproxima-se a hora em que devemos empregar o máximo esforço para algum dia desfrutar dos benefícios e honras que se devem aos vencedores.

Nada de enfraquecimento e tibieza: o Curso Industrial oferece mil oportunidades, e a nós, portadores dele, compete uma grande tarefa neste país onde tanta coisa há que construir no campo de nossa atividade (O ETG, 1946).

Estes textos demonstram como a ideologia desenvolvimentista era inculcada nos estudantes e qual o papel a eles destinado: trabalhadores responsáveis, esforçados e dedicados a construir a grandeza da pátria. A instrução técnica era compreendida como uma grande oportunidade de “vencer na vida”, oferecida aos jovens de famílias de baixa renda. Por isso, eles não poderiam deixar-se vencer pelos obstáculos, mas retribuir, com seu trabalho competente, para o desenvolvimento do país.

Na antiga EAA, orientada por uma concepção assistencialista de educação, o objetivo principal era possibilitar aos “desvalidos da sorte” meios de vencer as dificuldades da luta pela própria sobrevivência e pela manutenção de suas famílias, além de afastá-los da ociosidade, considerada uma porta para a marginalidade. A concepção de educação pelo trabalho do início do século XX era fundamentada em uma ideologia corretiva e moralista. Mesmo que se mencionasse sua importância para o desenvolvimento nacional, ainda não

⁹⁰ Este texto foi composto pelo aluno Bento Corrêa (Ver Anexo 25).

predominava a ideologia nacionalista desenvolvimentista que povoou os discursos políticos no período dos governos populistas de 1930 a 1964.

4.2.6 Gestão e organização administrativa e pedagógica

A gestão e a organização da escola são aspectos extremamente relevantes para se compreender a finalidade do ensino ali ministrado. O estilo de gestão adotado influencia nas interações entre as pessoas (professores, alunos, funcionários, pais e comunidade externa), determinando as mais diferentes práticas educativas no cotidiano escolar. Desde o atendimento que se dá na portaria e na secretaria, a preparação e a distribuição das refeições demonstram os princípios que orientam o trabalho da instituição. A organização do horário das atividades, a organização espacial da escola, a hierarquia entre as pessoas que nela trabalham e estudam, as regras explícitas e implícitas são aspectos que evidenciam a concepção de homem, sociedade e educação que se adota na escola (LIBÂNEO, 2008).

Alguns destes elementos já foram tratados nesta dissertação, visto que estão relacionados com as questões abordadas nos itens anteriores. Aqui, será abordada principalmente a maneira como a ETG era dirigida, pois a figura do diretor como gestor maior foi muito presente nas falas dos egressos entrevistados. Ele é praticamente a única pessoa mencionada, além dos colegas e professores. Quando se perguntava sobre a gestão da instituição era dele que eles falavam. A relação do diretor com os alunos era marcada pelo respeito e pela hierarquia. Essa é outra característica da ETG que se assemelha com a EAA de Goiás, como se evidencia no trecho da entrevista com o egresso que estudou nos dois momentos da instituição:

[...] naquele tempo, o diretor era diretor. Se a gente estava sentado e ele aparecesse na porta, tinha que levantar. Levantava. Você tinha que dar espaço pra ele passar. Não podia conversar, perguntar, nem nada. Como eu vou falar? Era como um deus! Ele chegou, acabou o assunto. Acabou. Tinha que prestar atenção nele [...] tanto nós respeitávamos, como ele nos respeitava. Ele chamava Franklin. Franklin da Rocha Lima⁹¹ era o nome do diretor da escola (J. O. F.).

Entretanto, havia uma grande diferença. O diretor não morava nas dependências da EAA, como acontecia na ETG, como atesta o mesmo egresso, quando questionado se o dirigente vivia na EAA:

⁹¹ Franklin da Rocha Lima participou diversas vezes na gestão da EAA de Goiás: como escriturário, em duas gestões do diretor Leão Di Ramos Caiado, no período de 1918 a 1922 e 1924 a 1930; como diretor interino da mesma instituição de 25/10/1930 a 17/12/1930; e como diretor efetivo dessa Escola, no período de 15/08/1934 a 08/02/ 1940.

Não, não! A escola era só escola. O diretor morava fora. Ele morava na Rua da Pedra. A escola era na Rua D'Abadia e ele morava na Rua da Pedra (J.O.F.).

Essa situação alterou-se com a transferência da escola para Goiânia. Associado à novidade da implantação do regime de internato estava o fato de o diretor residir no interior da escola. Isso é justificado pela necessidade da existência de alguém que ficasse responsável pelos alunos no período noturno. A instituição tinha poucos funcionários para a quantidade de alunos e de atividades ali desenvolvidas. Ademais, a presença do diretor (e sua família) dava uma conotação de lar para os alunos internos, que estavam afastados de seus parentes. Todos os egressos mencionaram essa questão. Os trechos a seguir demonstram como eles a percebiam:

No canto de lá, tinha uma casa... Lá que o diretor morava. Ele e a sua família. É: era ele, a mulher e duas filhas [...] Na minha opinião, é o seguinte: eu acho que estava certíssimo, sabe? Ele estava presente as vinte e quatro horas do dia na escola. E ele era o diretor e era o responsável pela escola. Então, eu acho que estava certo. Ele dedicava as vinte e quatro horas à escola. Estava na hora de folga, mas os olhos estavam correndo a escola, vendo... Era dia de domingo, ele estava deitado lá, descansando, mas os olhos dele estavam, lá, correndo na escola, pra ver se as coisas estavam certas, ou não. (J.O.F.).

Lá deve ter, até hoje, uma casa, um sobrado, dentro da própria área da escola, da Escola Técnica. Ali, o diretor, enquanto ele era o diretor, aquela casa era pra ele e a sua família. [...] Ah! isso era importante. Ah! E tanto é verdade, que o diretor, no período dele, ele morava lá. Ele era obrigado a morar lá. E isso aí fazia parte, parece-me, da organização desse conjunto de escolas que existe no nosso país que exigia que o diretor fosse obrigado a morar na própria escola, pra ter mais segurança e mais domínio pra administrar a escola. Porque, você pensa bem, são quantas profissões que se aprende ali dentro? Era uma série de problemas, diariamente! Diariamente. Ele estava sempre em contato com as dificuldades, com os problemas, com os alunos, com os professores. E não tinha condições do diretor administrar uma Escola Técnica como a nossa e as outras, se ele não morasse lá. Não tinha condições de ele ter outra atividade profissional. Não tinha (B.A.C.).

De acordo com as entrevistas, além do diretor, nos primeiros anos de funcionamento da ETG, existiam poucos funcionários administrativos, que contribuíam na organização, gestão, funcionamento e disciplina da escola. Existiam os funcionários da secretaria, da cozinha, da limpeza e alguns responsáveis pela disciplina na escola, como menciona a egressa:

Eu lembro do Lisboa, dos professores e tinha, também, os bedéis que eram... Um deles era o tal do Nelito. O Nelito era famoso lá. Eram o Nelito, a Luíza, a Domingas [...] Naquela época, não se falava bedel. Ela tomava conta, lá, ficava vigiando as crianças, ficava ali vigiando os meninos, pra ver o que eles estavam fazendo e o que não estavam. Eram poucas pessoas. Eu não me lembro de muita gente, assim, não [...] Tinha o pessoal do refeitório, o da limpeza, lá. Todos eram de

lá, porque, naquela época não tinha terceirização, né? Era pessoal da escola, todos eram da escola (O.A.).

A gestão da ETG era centralizada na figura do diretor, que era responsável pela gestão pedagógica e administrativa da instituição. Para poder exercer suas funções era necessário que ele residisse, com sua família, nas dependências da escola.

Foto 33 - Primeiro diretor da ETG
Prof. Antônio Manoel de Oliveira Lisbôa e sua esposa, D^a Doralice.



Fonte: Silva (2006).

Isso assegurava o controle da disciplina e a resolução imediata dos problemas que porventura ocorressem. Esse modelo de gestão era comum nos internatos, principalmente nas escolas técnicas e agrotécnicas.

Embora poucos fossem os funcionários, todos eram contratados pela escola; como disse a egressa, naquela época, não existia a terceirização de serviços presente hoje nas instituições de ensino. Assim, todos tinham o mesmo tipo de contrato e de regime de trabalho e deviam responder hierarquicamente ao diretor, que era o representante do governo federal

na escola. Para atender a este modelo de organização educativa, deveria existir uma estrutura espacial adequada, que será abordada no próximo item.

4.2.7 Organização espacial da ETG

De acordo com Silva (2006), os prédios que abrigaram a ETG ofereciam aos alunos confortáveis e arejadas salas de aula; espaçosos ambientes, onde funcionavam os laboratórios e as oficinas profissionalizantes, equipados com máquinas e equipamentos apropriados; além de uma completa área de lazer e um moderno complexo esportivo.

Foto 34 - Vista interna do pátio da ETG - década de 1940
Em destaque, o espelho d'água, denominado pelos egressos de "tanquinho".
Em frente: pavimento superior, o dormitório; inferior, o restaurante.
À esquerda, o pavilhão das oficinas.



Fonte: Acervo Etegeanos 50 anos.

A Escola possuía, também, um grande alojamento (dormitório) para os alunos internos e um bem montado refeitório (restaurante) que fornecia, diariamente, as diversas refeições necessárias a todos os alunos que permaneciam na instituição em tempo integral.

Existiam, ainda, na Escola, outros ambientes muito utilizados pelos alunos, como a biblioteca e o auditório, onde se desenvolviam as atividades culturais como aulas de música, de canto orfeônico (coral), encenação de peças teatrais e os concursos de oratória, além dos eventos comemorativos realizados durante o período letivo, organizados e patrocinados pela direção da instituição ou pelo Grêmio Lítero Teatral (SILVA, 2006).

Com relação à organização espacial da escola, dois egressos relatam com riqueza de detalhes as suas memórias de como era a estrutura física da escola:

A gente entrava por aquele portão que fica mais próximo do Mutirama. Ali que os alunos entravam. Entravam por ali. Aí, quando a gente entrava, do lado direito, embaixo, era o refeitório. E, em cima do refeitório, ficavam os dormitórios. Daí tinha os barracões, que eram as oficinas. Se não me engano, elas eram perpendiculares àquela formação. E a parte da administração era na parte da frente da escola, onde ficava o teatro. Tinha a biblioteca, a sala dos professores. Era tudo por ali. E as salas de aula, também, eram ali na frente. E, também, ocupavam a parte superior. Ali, onde é aquela porta central, era só pra entrada de visitas, de gente que não era da escola. [...] A casa do diretor ficava do lado esquerdo, mais lá na esquina da rua. Era uma casa de esquina. A casa do diretor é aquele sobradinho que fica pregado ao teatro ali. Fica bem na esquina e tem umas árvores bem grandes lá. Ali era a casa do diretor. Ele morava ali, com a sua família (O.A.).

O projeto do imóvel da Escola Técnica de Goiânia, eu avalio como um projeto bem feito, muito bem feito, sabe? Hoje [...] sobrou muito pouco espaço físico do projeto original, né? Mas, o original, eu gostei demais. Eram três pavilhões cumpridos, bem cumpridos, lá. Espaçosos! E, nesses três pavilhões, localizavam as máquinas das várias oficinas, das várias profissões, separados de um lado. Do outro lado, vem o pavilhão das salas de aula, diretoria, secretaria e, talvez, algum espaço pra arquivo, que era um pavilhão de dois pavimentos, né? Isso na minha época, né? E os três pavilhões profissionais, das oficinas eram térreo, só térreo. [...] Tinha duas portarias, como tem até hoje, lá. A portaria que ficava do lado da secretaria, da diretoria, ali, era só pra recepção de visitas, ou professores. Era a administrativa, era a portaria, a portaria onde os professores entravam, né? Lá embaixo tinha outra, na extremidade, do lado do Mutirama. Os alunos só entravam nessa outra portaria. Os alunos entravam e saíam na outra. [...] Você agora imagina o seguinte: [...] o pavilhão das salas de aula paralelo com os pavilhões das profissões e, formando uma espécie de retângulo, no outro lado, onde fecha o retângulo, os pavilhões das oficinas. E, confrontando com esses dois espaços que eu mencionei, ficava, embaixo o restaurante... o restaurante, a cozinha, sanitários, lá, para os funcionários, né? Em cima [do restaurante, ficava] o dormitório, com os sanitários. Também, tinha uma enfermaria. Lá tinha, me parece, três ou quatro leitos, lá. [...] Tinha o campo de futebol, um campo espaçoso, sabe? E tinha um tanque, um tanque pra formar um espelho d'água, um tanque circular, sabe? E, tinha a mata, lá do lado, sabe? Na minha época era fechada. Você tinha que ter muito cuidado pra poder atravessar aquela mata, sabe? (B.A.C.)

O modelo de organização do espaço descrito pelos egressos era muito comum nos prédios escolares construídos na época, tanto para abrigar instituições públicas como particulares. Eram construções em forma de retângulos, com os pátios, no centro. Esta estrutura física visava, ao mesmo tempo, favorecer a segurança e o controle dos sujeitos que o frequentavam.

O partido arquitetônico⁹² da ETG demonstra a preocupação de favorecer um controle dos espaços por meio de um órgão central, no caso, a diretoria. A existência de duas portarias, com a secretaria e a diretoria entre elas, no meio do pavilhão administrativo, é ilustrativa dessa filosofia.

Foto 35 - Vista interna do pátio da ETG, década de 1940

A disposição do Bloco Administrativo à direita permitia o controle de todas as atividades realizadas no pátio da escola e da movimentação nos demais pavilhões.



Fonte: Acervo Etegeanos 50 anos.

A disposição das salas de aula, em forma retangular, também, objetivava direcionar a atenção dos alunos para a extremidade onde ficavam o professor e o quadro-negro, elementos fundamentais da pedagogia tradicional. Apesar de o ideário escolanovista ter procurado influenciar as reformas educacionais dos anos 1930 e 1940, ainda predominava, na época da

⁹² Partido é a informação mais pura de como a arquitetura de uma obra vai acontecer, ou seja, a essência de um determinado projeto arquitetônico. Nele estão contidos os elementos básicos e as diretrizes que orientarão a edificação e a organização do espaço de uma determinada construção. O partido é definido de acordo com alguns condicionantes: o programa do edifício (os diversos espaços a serem criados no projeto), a finalidade a que se destina a construção como um todo e suas diversas partes, a conformação topográfica do terreno, a orientação solar e o clima, as condições locais, a verba disponível, a legislação e as normas a serem seguidas, o entorno da obra e as intenções plásticas do arquiteto, além da estrutura, das técnicas construtivas e os materiais disponíveis e apropriados. De acordo com Lemos (2007, p. 41), o partido arquitetônico define as características gerais do projeto como uma “consequência formal derivada de uma série de condicionantes ou determinantes, como resultado físico de uma intervenção sugerida”.

construção e da implantação da ETG, um ensino assentado na pedagogia tradicional, em que o professor é o detentor do conhecimento, que deveria transmitir aos alunos, a quem cabia ouvir atentamente as aulas a fim de reter o máximo do conteúdo ensinado.

A arquitetura moderna e a imponência das edificações se adequavam ao momento histórico em que a ETG foi construída, em plena vigência do Estado Novo (1937-1942), da Marcha para o Oeste e da mudança da capital. Assim, o espaço escolar deve ser compreendido no contexto de ocupação e uso do solo da nova metrópole que estava sendo erguida no centro do país.

A análise de Correia (2005) da arquitetura escolar, em Curitiba, na década de 1940 e início da década de 1950, pode contribuir para compreender o papel da construção dos prédios públicos em Goiânia, nos seus primeiros anos. Para ele, a arquitetura destes edifícios, notadamente dos escolares, se constituía na materialização de um espaço de poder, em que prevalecia a ideia de que a população se orgulhasse da cidade e de seus dirigentes.

Percebe-se, na arquitetura da escola, o desejo político dos governantes da época de transmitir aos habitantes e visitantes, por meio da grandeza da obra, uma simbologia do seu poderio e de seu projeto político de inserir o país nos rumos do progresso. Com isso, pretendia-se disseminar a “noção de um governo racional, que se pretende moderno, democrático, capaz de atrair migrantes e recursos para a cidade” (CORREIA, 2005, p. 227).

No próximo item, discutiremos a metodologia de ensino e os recursos utilizados para oferecer o ensino industrial adequado a esse momento histórico.

4.2.8 Materiais didáticos, equipamentos e metodologias de ensino

O ensino da “Cultura Técnica” era eminentemente prático, desenvolvido por meio do trabalho nas oficinas. De acordo com as entrevistas, os equipamentos e maquinários destinados a essa tarefa na ETG, diferentemente da EAA, eram os mais modernos da época e fascinavam os alunos que a eles tiveram acesso:

[...] lá na Escola Artífice, [...] o maquinário era do século passado, quer dizer, [tinha] mais de quarenta anos de funcionamento, lá na escola. E quando veio pra escola de Goiânia, era o maquinário atualizado, como a primeira máquina automática gráfica que entrou em Goiânia. Foi lá na Escola Técnica, a primeira máquina automática. (J. O. F.).

Apesar do ideário progressivista e da modernidade do maquinário e equipamentos das oficinas, o ensino das disciplinas de Cultura Geral era realizado de maneira tradicional,

sem a preocupação com o emprego de recursos e metodologias variadas, como atestam os discentes que participaram desta investigação, ao serem indagados acerca dos recursos didáticos utilizados pelos seus professores:

Era tudo bem simplório. Os professores utilizavam muito o quadro e giz. Não tinha muita coisa, assim não. Agora que tem, melhorou o curso, mas, naquela época, não. Não tinha muita coisa, né? (O.A.)

Os recursos didáticos eram muito pobres. Era mais o “famoso” quadro negro. Tinha uma professora de desenho, ela era odontóloga. Essa senhora, professora Laura da Costa Nunes, a professora Laura tinha um “banner” de geometria. Começava lá no ponto: o ponto, a linha, a reta, a linha sinuosa, as linhas curvas, tudo quanto é linha. Depois vinham ângulos, tudo quanto é ângulo: triângulos, depois, figuras planas. Ainda, vinha o quadrado, o trapézio. Depois, os corpos sólidos, a pirâmide, o cilindro, e aí vinha aquilo tudo. Estava lá no quadro, como se fosse um quadro desse aqui. Ela, com uma varinha, pegava ali. Era o recurso didático que ela tinha (H.N.).

Da mesma forma que os professores tinham poucos recursos para ensinar, os alunos possuíam poucos materiais para estudar. Quando foram perguntados sobre os livros que tinham à disposição, os egressos afirmaram que eles eram poucos, assim como os cadernos:

Poucos os livros... (H.N.).

Ora, nós tínhamos, por exemplo, cinco cadernos. Cinco cadernos, um pra cada matéria. Nós tínhamos um livro pra cada matéria. Por exemplo, hoje é segunda feira, [...] vai ter aula de ciências, geografia e história. Nós levamos três livros e três cadernos. Nós tínhamos, como é que chamava?... não é calendário, não... Não me recordo como chamava. Ah! Nós tínhamos o programa, o programa das aulas semanais. [...] Então, nós usávamos aqueles livros. Ninguém levava o supérfluo (J.O.F.).

Como uma forma de seleção interna, existia o “rodízio” nas diferentes oficinas, recurso metodológico, realizado no primeiro ano do ensino básico industrial. Por meio desse “rodízio”, os alunos conheciam e se familiarizavam com as diversas oficinas. Assim, cada aluno poderia selecionar aquela com a qual mais se identificasse. Por sua vez, o estudante, também, era testado com relação às suas habilidades e seu desempenho. Seguem trechos da entrevista de um egresso que aborda este aspecto peculiar do ensino industrial na ETG:

Todos os cursos oferecidos pela escola, os alunos passavam quinze dias aqui, quinze dias ali [...] quando ele fechava o circuito, ele tinha noção de todos os cursos, por onde ele passou, onde ele trabalhou [...] Então, procurava-se dar uma diretriz para o aluno através disso. Porque os testes [...] é muito relativo isto, porque depois ele chega lá e tem medo de máquina. Então, esse rodízio corrigia o primeiro ano [...] Eu ia definir só no fim do ano o meu curso. Com uma condição: os cursos de preferência eram mecânica, eletricidade. Marcenaria e alfaiataria eram menos. Artes gráficas era, talvez, mais um pouquinho, porque o aluno via mexer com livro, impressão, tinha linotipo, que fazia as linhas ali, tudo.. Então, o aluno, às vezes, despertava mais pra isso. Ah! Tinha encadernação! Ele vê o livro impresso e depois

encadernado! Aquilo guiava um pouco o despertar do aluno. [...] O primeiro ano era o rodízio, depois, o segundo, o terceiro e o quarto era mesmo a formação. Você já tinha escolhido (H.N.).

Silva (2006) explica que as possibilidades de escolha da oficina dependiam do aproveitamento do aluno. Deste modo, esse rodízio se tornava uma seleção interna a que o aprendiz era submetido. Como se lê:

No período da tarde, totalmente destinado ao aprendizado prático das profissões oferecidas, nos dirigíamos às mais variadas oficinas profissionalizantes (mecânica, serralheria, marcenaria, alfaiataria, artes em couro e tipografia e encadernação), que éramos obrigados a freqüentar por um determinado período ao longo do primeiro ano. A partir do segundo ano, após ter recebido as noções básicas de todos os cursos profissionais oferecidos e, dependendo de nosso aproveitamento escolar, podíamos escolher a qual deles queríamos nos dedicar mais especificamente e para a qual receberíamos formação minuciosa, detalhada e criteriosa, ao longo dos três anos seguintes. (H.N., p. 94-95).

Outro questionamento feito aos sujeitos que participaram da pesquisa foi se a instituição oferecia mais algum benefício, além da gratuidade do ensino e das refeições servidas para os alunos que ali estudavam. Uma das egressas, que frequentou a instituição como semi-interna, explicou que eles não recebiam livros e materiais didáticos, somente uniformes e calçados, como se evidencia em sua fala a seguir:

Uniforme, os benditos dos tênis, dos sapatos que eram fabricados, lá mesmo: o tal dos “tanques”. Sapatos “tanque”, que acabavam com os dedos da gente, faziam bolhas nos dedos, eram uns sapatos pesados. E davam uniforme, também. Livros, não. Davam, não. A gente podia pegar na biblioteca e, depois, devolver, né? Assim, eu não me lembro de ganhar livro. Não me lembro, não. A refeição eles forneciam pra todo mundo (O.A.).

Outro egresso que participou da primeira turma da ETG, como interno, relatou que, para estes, além do uniforme, era oferecido um enxoval de cama e banho:

O interno vivia lá dentro, tinha roupa lavada, roupa de cama, tinha tudo e do melhor! Era Artex! Tudo, uma beleza! Toalhas boas, os lençóis, tudo, tudo muito bom, muito limpo! (H.N.).

Evidencia-se que os materiais didáticos para enriquecer as aulas eram escassos, como também o eram aqueles oferecidos para o estudo dos alunos, que não recebiam livros didáticos e/ou literários. Eles tinham, porém, os livros à sua disposição, na biblioteca da Escola.

Ao tratar deste assunto, foi possível constatar, nas falas dos egressos, que existiam algumas políticas de apoio e permanência para os alunos da ETG, que consistiam em:

aproximadamente cem vagas para o regime de internato (destinadas apenas aos alunos do sexo masculino); cinco refeições diárias para os internos e três, para os semi-internos; uniformes para todos os estudantes e enxoval de cama e banho para os internos, porém livros e materiais didáticos não eram fornecidos aos discentes, neste período inicial da Escola.

Isso demonstra, mais uma vez, a que clientela e a qual finalidade destinava-se a instituição. Era uma instituição criada para formar trabalhadores. Assim, muitos alunos, para poder concluir os estudos, precisavam de ajuda, como moradia, alimentação e vestuário. Livros, porém, não eram tão importantes. Embora os alunos mencionem a existência da biblioteca, para o tipo de ensino ali ministrado, o maquinário moderno e os equipamentos de trabalho eram um investimento mais produtivo.

Diante disso, é importante refletir sobre o destino dos egressos após sua saída da Escola: eles preferencialmente se inseriam no trabalho produtivo, na área de sua formação, ou se orientavam para outros ramos de atuação? Como o ensino industrial tinha um caráter de terminalidade, é relevante investigar se os concluintes tinham a possibilidade de se inserir no ensino superior, ou se esta opção era vedada a eles. Estas são questões suscitadas pela análise das entrevistas, que serão tratadas no próximo item.

4.2.9 Inserção do egresso no mercado de trabalho e no ensino superior

Algumas pessoas, ao concluir o ensino industrial básico, não prosseguiram os estudos e se inseriam no mundo do trabalho, movidos pela necessidade de garantir sua sobrevivência e/ou de sua família, como foi o caso de um de nossos entrevistados (J.O.F.). As falas dos egressos evidenciaram, porém, que, após a conclusão dos estudos na ETG, existia, além da possibilidade de inserção no mundo do trabalho, a opção de continuar sua formação no segundo ciclo do ensino médio (na própria ETG, ou em outra instituição, profissionalizante, ou não) e, posteriormente, alcançar o ensino superior.

Um dos sujeitos entrevistados, que cursou apenas o ensino industrial básico na ETG (primeiro ciclo), relata que prosseguiu sua formação profissional, no ensino industrial (segundo ciclo), e concluiu o nível médio, no Curso Técnico de Edificações, na cidade do Rio de Janeiro. Ele relata que fez esta opção, pois, à época do seu ingresso no curso técnico, esta área ainda não havia sido implantada na Escola. Depois de terminar o ensino médio, o ex-aluno permaneceu na capital do país, onde realizou seus estudos superiores, no Curso de Arquitetura, ou seja, manteve-se na área de sua formação (indústria da construção civil). Ele relatou que os conhecimentos e habilidades desenvolvidos na ETG foram fundamentais para

toda sua vida acadêmica, pessoal e profissional, pois atuou profissionalmente, tanto na área de marcenaria como de arquitetura, como revela, no trecho transcrito a seguir:

Depois que eu deixei a Escola Técnica, que concluí o curso na marcenaria, o Curso Industrial Básico em marcenaria, eu trabalhei numa indústria, numa madeireira que existia lá no município de Jataí. Trabalhei, mais ou menos um ano lá. E trabalhei em Uberlândia, no Triângulo Mineiro, numa oficina especializada em sofás, móveis. Trabalhei, lá, em móveis, quer dizer, eu utilizei da profissão que eu escolhi, que eu havia escolhido, né? [...].

Eu exerci minha profissão, até que, até que [...], eu fui para o Rio de Janeiro [...] e lá consegui matrícula na Escola Técnica Nacional [...] E então, lá que eu concluí o curso técnico, né? Na Escola Técnica, em Goiânia, na minha época, não havia os cursos técnicos que tem hoje, né? [...] E depois, terminando, concluindo o Curso de Edificações, fiz o Curso de Arquitetura na Praia Vermelha, né? (B.A.C.).

Outra ex-aluna, que também cursou apenas o industrial básico na ETG, relata uma trajetória bem diferente, pois terminou o segundo ciclo em uma escola propedêutica e, depois, fez um curso superior, fora de sua área de formação inicial:

É... Eu fiz só o básico, mesmo, porque eu não tinha interesse naquela profissão, tanto que eu nunca exerci. Aí, depois, eu fui para o Colégio Santo Agostinho. Aí, depois que eu saí do Santo Agostinho, eu já fui pra Curitiba, estudar. É, fiz curso [de Biologia], lá. (O. A.).

É importante ressaltar que, para ingressar no segundo ciclo do Curso Secundário, a egressa precisou passar por exames, que eram denominados “teste de madureza”. O resultado da aprovação nesses exames dava ao candidato direito a uma certificação, que lhe facultava a matrícula no segundo ciclo do curso secundário. Visto que algumas disciplinas do primeiro ciclo propedêutico não eram ministradas no ensino profissional, era necessária uma complementação dos estudos, como evidencia o relato que se segue:

Ah!... tinha que fazer o tal do [...] “madureza”, por causa das línguas, que eram inglês, espanhol, francês e latim, que na escola não davam, matérias que não tinham. Então, a gente tinha que fazer pra entrar. Eu lembro que a gente ia fazer prova em Ipameri. Aqui, também, acho que fazia. Mas eu sei que o pessoal ia todo pra Ipameri. Então, a gente ia junto. Aí, depois, pegava o diploma e aí podia fazer a matrícula, em qualquer outra escola (O. A.).

O último entrevistado cursou toda a formação técnica na ETG: primeiro e segundo ciclos. Ele discorre sobre a trajetória “natural”, que deveria ser percorrida pelos educandos, que frequentavam o ensino industrial, na sua visão. Para ele, as mudanças de área não eram o mais comum:

Você começava cá em baixo, fazia o industrial, fazia o técnico e depois o seu caminho era a engenharia, naquilo que você vinha lá de baixo. O que é hoje a começar pelo Cefet e depois pelo Instituto, pega a mesma coisa. É pouco frequente

um camarada, que fez edificações aqui, ele fazer mecânica, lá. Ele vai fazer tecnológico na área dele. E era esse o pensamento da criação do ensino industrial, que o sujeito tinha acesso até chegar ao topo, até se graduar e depois, mestre, doutor, etc., mas passando por aí (H.N.).

Esse egresso concluiu o ensino industrial básico - Artífice em Mecânica de Máquinas e o Técnico Industrial em Construção de Máquinas e Motores, mas não continuou os estudos, no nível superior, na área cursada na ETG, conforme seu depoimento:

Eu fui tudo o que é primeiro na escola... Porque fui da primeira turma do básico, da primeira turma do técnico e da primeira turma de professores, ex-alunos, que entraram na escola. Tive esse privilégio. [...] Há setenta e tantos anos, eu me aportei aqui em Goiânia e arrumei internato e estudo de graça. Comida e roupa lavada de graça. Me formei artífice em mecânica e já podia ganhar o pão, tranquilamente, em qualquer lugar do mundo. **Eu era um profissional.** Depois, fiz o técnico. Depois, fiz o curso de economia. Não pude fazer engenharia. Eu trabalhava o dia todo, na escola, era presidente do conselho, tinha que olhar tudo. Também prestei concurso, ganhei bolsa. Aí, me formei. Fiz pós-graduação, na América, também, de graça. E, por isso, tenho que devolver o tanto que a sociedade me deu (grifos meus) (H.N.).

Esta fala demonstra o sentimento de gratidão que os egressos têm para com a Escola. Ela não é entendida como um direito, mas como uma dádiva, ou, mesmo, um “privilégio”! Ao terminar o ensino industrial básico, eles já eram considerados profissionais, como se apreende no trecho transcrito, em negrito.

Embora oferecesse conhecimentos na área de “Cultura Geral”, que possibilitaram o acesso ao ensino superior a vários de seus egressos, o ensino ministrado na ETG tinha como objetivo central a formação de trabalhadores, mais especificamente, para a área industrial. Assim, quando indagado sobre as possibilidades de inserção no mundo do trabalho, o egresso assim se expressou:

O curso que eu fiz, Construção de Máquinas e Motores, estava formando gente pra ir se empregar em São Paulo, no Rio, não tanto aqui, Tanto assim, que os alunos saíam daqui e iam pra Fábrica Nacional de Motores, no Rio de Janeiro, e eram bem aceitos lá, porque eles tinham... Eles conheciam uma coisa, desenho. Eles conheciam medidas. Isso é importante dentro de uma fábrica. E tinham noção de construção. [...] Quando foram pra lá entraram logo. Logo, estavam no comando. A primeira leva foi direto para a Fábrica Nacional de Motores, no Rio de Janeiro (H.N.).

Contraditoriamente, pelo fato de já ser um profissional, este egresso não pôde concluir sua formação superior na área da engenharia mecânica, pois, como ele afirma, trabalhava o dia todo. Os cursos de engenharia, tradicionalmente, são ministrados durante o dia, muitas vezes, em período integral. Isso dificulta a permanência de alunos trabalhadores em seu interior. Assim, embora o ex-aluno em questão tenha concluído um curso superior e,

até mesmo, uma pós-graduação no exterior, isso não foi feito em um curso de sua área inicial de formação.

Apesar desse fato, as entrevistas com os egressos permitiram perceber uma das principais contradições da formação oferecida na ETG. Seu objetivo fundamental era formar a força de trabalho para atuar nas indústrias, que estavam se expandindo, neste período, no país, e para os serviços que a urbanização decorrente deste processo exigia. Entretanto, o modelo educacional adotado possibilitou uma formação científica e humana que qualificou seus egressos não apenas para o trabalho manual, mas também para serem cidadãos, ou seja, pessoas que participam ativamente na sociedade da qual fazem parte.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesta pesquisa, objetivou-se analisar as transformações vivenciadas pela Escola de Aprendizes Artífices, no processo de sua transferência da cidade de Goiás para Goiânia, a fim de contribuir para a compreensão dos rumos que a instituição tomou ao longo de sua trajetória. Buscou-se identificar quais as principais mudanças e permanências na organização e na estrutura da instituição ocorridas durante esse processo.

A abordagem epistemológica escolhida para orientar esta investigação foi o Materialismo Histórico Dialético, com o intuito de desvelar as condições objetivas que determinaram a mudança da instituição de uma cidade para outra e que foram fundamentais para sua estruturação pedagógica e administrativa. A partir de tal perspectiva teórica, a realidade educacional é compreendida como um fenômeno social complexo, articulado às condições reais da formação social na qual se insere e na qual se constitui historicamente. Deste modo, para explicitar os embates que permeiam as questões educacionais, foi necessária uma reflexão crítica sobre as condições objetivas que determinaram as políticas educacionais empreendidas naquele momento.

A partir deste posicionamento, com o objetivo de apreender as contradições que permearam o processo de transferência da Escola da Aprendizes Artífices de Goiás para a nova capital, realizou-se uma análise da trajetória da estruturação da educação profissional no Brasil. Esse estudo foi fundamental para explicar como esse processo se desenvolveu no estado, em Goiânia e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG.

Como o Método Materialista Dialético fundamenta-se na análise das estruturas econômicas e da dinâmica das sociedades humanas, com o objetivo de compreender a realidade social, sua adoção, nesta pesquisa, permitiu evidenciar como a instituição atendeu às exigências da etapa em que se encontrava o desenvolvimento das forças produtivas, no Brasil e em Goiás, adequando-se às exigências do mundo do trabalho nos dois momentos históricos analisados nesta dissertação.

A criação da EAA de Goiás, em 1909, foi analisada no contexto dos debates e das políticas educacionais empreendidas no início do século XX, nas quais predominava um “otimismo pedagógico”, que atribuía à educação a tarefa de dirimir todas as mazelas sociais, econômicas e políticas. A criação destas escolas, em todo o país, relacionou-se muito mais à preocupação com os conflitos sociais decorrentes da crescente urbanização do que com a implementação de políticas educacionais destinadas à formação profissional.

Embora, na justificativa de criação das Escolas de Aprendizes Artífices, tenham sido utilizados argumentos voltados para propósitos industrialistas, na realidade, o incipiente complexo fabril existente no país, ainda não demandava um significativo contingente de força de trabalho qualificada. As escolas que se encontravam distantes dos centros de desenvolvimento industrial, como a da cidade de Goiás, adaptaram-se ao mercado local, ensinando, apenas, os ofícios artesanais compatíveis com as oportunidades de atuação profissional para os seus educandos.

Assim, a função assistencialista, disciplinadora e moralizadora da escola tornou-se preponderante sobre sua função de preparadora da força de trabalho. Em Goiás, isto ficou mais evidente devido ao nível de desenvolvimento das forças produtivas no estado, que permanecia eminentemente agrário, com a economia fundamentada na agricultura de subsistência e uma incipiente pecuária de corte para o comércio com outras regiões do país.

Por sua vez, a ETG assumiu funções condizentes com o momento político e econômico da sociedade brasileira e com o papel da Região Centro-Oeste no processo de passagem de um modelo agrário-exportador para o modelo de substituição das importações, por meio da industrialização do país, vivenciado entre as décadas de 1930 e 1960. Os estudos realizados evidenciaram a importância política e econômica da escola neste momento histórico, em que o Brasil necessitava expandir a área produtora de matérias-primas para a indústria em desenvolvimento e ampliar seu mercado interno consumidor. Neste contexto, ocorreu o movimento denominado “Marcha para o Oeste”, a fim de estender as fronteiras internas, e a consolidação do discurso da vocação agrícola da Região Centro-Oeste.

A mudança da capital do estado foi um importante marco nesse processo, conforme evidenciado neste trabalho. Goiânia tornou-se um portal para o processo de incorporação das áreas do interior do país à produção capitalista de mercado.

Goiás, além de produtor de matérias-primas para abastecer a indústria que se fortalecia no Brasil, também assumiu a tarefa de contribuir na formação da força de trabalho que deveria colaborar com o desenvolvimento industrial do país.

A ETG, instalada na nova capital, desempenhou um importante papel na preparação dessa força de trabalho, tanto no que se refere aos aspectos técnicos como ideológicos, como evidenciou a análise de documentos da época, por exemplo, os primeiros jornais produzidos pelos alunos da ETG.

Com a mudança para Goiânia, além de um novo nome, a instituição passou a contar com um edifício próprio, com amplas e modernas instalações, condizentes com as funções educacionais que deveria realizar. O fato de o prédio da escola ter sido construído de acordo

com as características da arquitetura *art déco* é mais uma das evidências do seu importante papel nos rumos da nova capital e do país, pois esse estilo arquitetônico tinha como um de seus objetivos imprimir uma imagem de poder, monumentalidade e austeridade aos edifícios, como forma de representação do poder político e econômico.

A pesquisa permitiu evidenciar importantes mudanças na organização e funcionamento da instituição no processo de transferência para a nova capital, mas também algumas permanências e as contradições que permearam as relações internas da escola e dela com a sociedade. Para construir a história deste processo, além da análise de documentos primários, foram realizadas entrevistas com quatro ex-alunos das primeiras três turmas da ETG, a fim de esclarecer aspectos da vida cotidiana da instituição que os documentos primários e a literatura não permitiam apreender.

Para analisar as falas dos egressos, foram elaboradas algumas categorias, em torno das quais foram agrupados os dados obtidos nas entrevistas: o processo de mudança da escola; a clientela atendida e a finalidade da instituição; os professores - quem eram e sua formação; o currículo - cursos, disciplinas e atividades curriculares e extracurriculares; rotinas, disciplina e cultura escolar; gestão e organização administrativa e pedagógica; organização espacial da ETG; materiais didáticos, equipamentos e metodologias de ensino; inserção do egresso no mercado de trabalho e no ensino superior.

Para compreender a organização e a estrutura pedagógico-administrativa da instituição, foi necessário discutir as políticas educacionais empreendidas na época, principalmente aquelas voltadas para a estruturação da educação profissional no país. Conforme evidenciado neste trabalho, com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-lei nº 4.073/1932, esse ramo de ensino deslocou-se para o nível médio. Isso possibilitou que a escola primária funcionasse como um filtro e já fizesse uma primeira seleção dos indivíduos “educáveis”, aumentando a seletividade no ensino profissional.

Assim, diferente das antigas escolas de aprendizes artífices, que eram orientadas por um caráter fortemente assistencialista e tinham a pobreza como critério suficiente para o ingresso, as novas escolas industriais, como a ETG, passam a selecionar seus alunos por meio de “exames vestibulares”. Essa seletividade e o funcionamento em tempo integral constituíram-se em razões que excluíram do ensino industrial muitos alunos provenientes das camadas populares.

Assim, conforme analisado nesta dissertação, as leis orgânicas aumentaram a dualidade existente na educação brasileira, pois as escolas técnicas passaram a ter como clientela os adolescentes e jovens que ainda não estavam trabalhando. Diante disso, o Senai

assumiu a responsabilidade pelo treinamento daqueles já inseridos no mundo do trabalho. Este fato explica porque o Senai se estruturou a partir do modelo taylorista/fordista de produção em massa, via adestramento e treinamento pontual, e as escolas técnicas se organizaram por meio da junção do ensino prático-profissional ao ensino teórico, como foi demonstrado nesta investigação.

Contraditoriamente, esses cursos também não atraíam muitos alunos de classes mais abastadas, pois, para ingressar no nível superior, os egressos dos cursos técnicos que haviam terminado o segundo ciclo do ensino industrial precisavam prestar vestibular para um curso da mesma especialidade do curso concluído. Essa restrição, que visava desestimular o egresso a continuar seus estudos, também fazia com que os cursos técnicos se tornassem menos atraentes para as camadas médias.

Uma das características que existia na EAA, e permaneceu na ETG, era a exigência da saúde física e mental como condição para o ingresso na instituição. As pessoas que tivessem qualquer deficiência ou “defeito” físico ou mental, que pudesse comprometer sua produtividade, não podiam se inscrever na seleção para a Escola, pois era exigido um atestado de saúde e vacina. Isso demonstra a forma pela qual os alunos eram compreendidos: como força de trabalho em formação e não como cidadãos de direitos.

Outra contradição do processo de transferência deve ser destacada: o fato de ter havido uma mudança da escola de Goiás para Goiânia, deixando a antiga capital desprovida de uma instituição que cumprisse seu papel. Além disso, nem todos os alunos da EAA conseguiram se mudar para a nova capital, para prosseguir seus estudos. Aqueles que precisavam trabalhar para se manter e/ou a suas famílias tiveram que permanecer na Cidade de Goiás, sem outra opção para concluir sua profissionalização. Assim, a mudança da escola e sua adequação às exigências da legislação vigente não possibilitavam a permanência, em seu interior, daqueles que viviam do trabalho. Os alunos que puderam usufruir das novas e modernas instalações foram aqueles que, por sua idade e condição econômica, não precisavam trabalhar para se manter.

Vale registrar, ainda, outra diferença entre a EAA e a ETG. Na primeira, só frequentavam pessoas do sexo masculino, já na ETG, as mulheres começaram, gradualmente, a se inserir na instituição. A primeira turma da Escola, em Goiânia, era composta apenas por meninos. As meninas só começaram a ingressar na ETG, na segunda turma, ou seja, a partir de 1944, conforme se constatou nesta pesquisa. Isto evidencia uma mudança, nas relações sociais e no mundo do trabalho, onde a mulher estava conquistando, gradualmente, por meio de muitas lutas e embates, um novo papel.

Vale destacar, ainda, que os egressos entrevistados e os documentos analisados evidenciaram a variedade de atividades extraclasses que a escola oferecia, além das disciplinas de Cultura Geral e Técnica, para promover uma formação ampla: artes plásticas, teatro, música, esportes, oratória, jornal e entidades estudantis.

Todos os entrevistados destacaram a importância da formação cultural e política a que os alunos tiveram acesso na ETG. Segundo eles, a escola não preparava apenas para o exercício profissional, mas também oferecia uma base teórica e habilidades necessárias para o prosseguimento dos estudos no nível superior e, principalmente, preparava para a vida. Isso permitiu a formação de lideranças políticas locais.

Esta foi uma das principais contradições da formação oferecida na ETG. Seu objetivo principal era formar a força de trabalho para atuar nas indústrias, que estavam se expandindo, neste período, no país, e para os serviços que a urbanização decorrente desse processo exigia. Entretanto, o modelo educacional adotado possibilitou uma formação científica e humana que qualificou seus egressos não apenas para o trabalho manual, mas também para serem cidadãos. O tipo de ensino ministrado na escola possibilitava que o futuro trabalhador pudesse ter uma formação profissional e geral, fundamentada em habilidades técnicas e conceitos científicos que contribuía na aquisição de capacidades laborais e, também, em uma cultura geral que lhe permitiam uma visão mais ampla da vida, do mundo e do trabalho.

Vale destacar, esta pesquisa foi realizada em uma abordagem qualitativa, sem a intenção de generalizar os resultados obtidos, o que não minimiza a importância do conhecimento elaborado. Aprender o significado atribuído a este processo pelas pessoas que o vivenciaram foi fundamental para contribuir com a construção da memória do IFG. Com os dados obtidos e as análises desenvolvidas, foi possível criar uma zona de sentido sobre o tema investigado e, assim, lançar bases para futuros estudos.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Francisco; RAMALHO, Lúcia Carpi e RIBEIRO, Marcos Venício T. *História da Sociedade Brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981.
- ANDERY, Maria Amália Pie Abid; SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires. A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx (1818-1883). In: ANDERY, Maria Amália Pie Abid et al (Org.). *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. 14. ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2004. p. 395-420.
- AZEVEDO, Fernando. *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*. 2. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1960. (Obras Completas). Vol. VI, Parte I, II e III.
- BELO, Carlos Alberto. Democracia e Hegemonia. Caros amigos. Novembro de 2012, n. 188, Ano XVI. São Paulo: Editora Casa Amarela, p. 31.
- BORGES, Barsanufio Gomides. Ferrovia e modernidade. *Revista da UFG*. Ano XIII, n. 11. p. 27-36, dez. 2011.
- BORGES, Maria Célia; DALBÉRIO, Osvaldo. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. *Revista Iberoamericana de Educação*. n. 43/5, p. 01-10, julho de 2007.
- BORTOLOTI, Karen Fernanda da Silva e CUNHA Marcus Vinicius da. *Anísio Teixeira: Pioneiro do Pragmatismo no Brasil*. Anais do V CINFE - Congresso Internacional de Filosofia e Educação. Maio de 2010, Caxias do Sul. Disponível em http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico9/Anisio%20Teixeira_Pioneiro%20do%20Pragmatismo%20no%20Brasil.pdf Acesso em: 05 nov. 2013.
- BRASIL. Casa Civil. *Constituição Política do Imperio do Brazil de 1824*. Extraído de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm Acesso em 07 de outubro de 2013
- BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brazil de 1891*. Extraído de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html> Acesso em: 07 de out. de 2013.
- BRASIL. MEC. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. *Créa nas capitaes dos Estados Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito*. Extraído de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf Acesso em: 18 de out. de 2013.

_____. Decreto nº 9.070, de 25 de Outubro de 1911. Dá novo regulamento às Escolas de Aprendizizes Artífices.

_____. Decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918. Dá novo regulamento às Escolas de Aprendizizes Artífices.

_____. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931: dispões sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro de 1931.

_____. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931: *cria o Conselho Nacional de Educação*. Rio de Janeiro, 1931a.

_____. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931: *Dispõe sobre a organização do Ensino Superior no Brasil, adota o Regime Universitário e institui o Estatuto das Universidades Brasileiras*. Rio de Janeiro, 1931b.

_____. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931: *Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário*. Rio de Janeiro, 1931c.

_____. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931: *Organiza o Ensino Comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências*. Rio de Janeiro, 1931d.

_____. Decreto nº 21.241, 04 de abril de 1932: *Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências*. Rio de Janeiro, 1932.

_____. Câmara dos Deputados. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Rio de Janeiro 1934.

_____. Câmara dos Deputados. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937. Rio de Janeiro 1937.

_____. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. *Lei orgânica do ensino industrial*. Rio de Janeiro, 1942.

_____. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. *Lei orgânica do ensino secundário*. Rio de Janeiro, 1942.

_____. Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1942. *Lei orgânica do ensino comercial*. Rio de Janeiro, 1942.

_____. Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. *Lei orgânica do ensino primário*. Rio de Janeiro, 1946.

_____. Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. *Lei orgânica do ensino normal*. Rio de Janeiro, 1946.

_____. Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. *Lei orgânica do ensino agrícola*. Rio de Janeiro, 1946.

_____. Casa Civil. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946. Rio de Janeiro, 1946.

_____. Casa Civil. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1961.

_____. Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. *A formação do professor para o início da escolarização*. Goiânia: Editora da UCG, 1987 (Série Teses Universitárias, 1).

CAMPOS, Francisco L. da Silva. Exposição de motivos, p. 3 e 5, Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1931.

CAMPOS, Itami. Operários na construção de Goiânia. In: *Educação em Mudança*. Anápolis, v. 7/8, p. 143-149, 2001 (1980).

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. Retórica da educação geral e o mito da qualidade total: um estudo de caso da “Beer Free”. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 1998.

CARVALHO, José Murilo de (org.). *A Academia Brasileira de Letras: subsídios para sua história*. Rio de Janeiro: ABL, 2009. (Coleção Afrânio Peixoto; v. 89). Disponível em: <http://www.academia.org.br/abl/media/Subsidios%20para%20sua%20historia%20-%20Jose%20Murilo%20de%20Carvalho%20-%20PARA%20INTERNET.pdf>. Acesso em: 19 de maio de 2014.

_____. Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: uma discussão conceitual. *Dados*. Revista do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, Rio de Janeiro, 1997, p. 01-15. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S001152581997000200003> Acesso em: 14 de maio de 2014.

CARVALHO, Marco Antônio de. Técnico Agrícola: peão melhorado? Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia: 2012.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane

Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de Educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: A Autêntica, 2003. p. 225-251.

CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

CHAUL, Nasr Fayad. *Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade*. 3 ed. Goiânia: Editada da UFG, 2010.

_____. Catalão e a República do Trem de Ferro. *Revista da UFG*. Ano XIII, n. 11. pp. 11-19, dez. 2011.

_____. Construção de Goiânia e a transferência da Capital. Goiânia: Editora da UFG, 1988. Coleção documentos goianos nº 17, 174p.

_____. Goiânia: a capital do sertão. *Revista da UFG*. Ano XI, n. 6. pp. 100-110, jun. 2009.

CIAVATTA, Maria. Formação integrada: entre a cultura da escola e a cultura do trabalho. In: CIAVATTA, Maria (org.) *Memória e temporalidades do trabalho e da educação*. Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj, 2007. p. 129-151.

_____. *Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

COELHO, George Leonardo Seabra. *Marcha para o Oeste: entre a teoria e a prática*. Dissertação de Mestrado, 2010. Goiânia: Universidade Federal de Goiás.

COELHO, Neiva Gustavo. *A modernidade do Art Déco na construção de Goiânia*. Goiânia: Ed. do Autor, 1997.

_____. *Guia dos bens imóveis tombados em Goiás*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005. Vol. II.

CORREIA, Ana Paula Pupo. Arquitetura Escola: a cidade e a escola rumo ao “progresso” – Colégio Estadual do Paraná (1943-1953). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, Sílvio. O trabalho como elemento fundante da humanização. *Estudos*, Goiânia, v.22, n.3/5, p. 171-188, jul-dez. 1996.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Contra a Corrente: Ensaios sobre a democracia e socialismo*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. O Estado: gênese, crise, alternativas. In.: LIMA, Júlio César França (Org.). *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ/EPSJV, 2006, p. 173-200.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005a.

_____. *O ensino Profissional na irradiação do industrialismo*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005b.

_____. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de Educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: A Autêntica, 2003. p. 151-204.

_____. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, maio-agosto de 2000, n. 14, Anped, São Paulo, p. 89-107.

_____. 1997 repete 1937? Unificação e Segmentação no Ensino Brasileiro. In: *Seminário "Um olhar sobre Anísio"*. Rio de Janeiro, 1999. Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999. Disponível em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/LuizAntonio.htm>. Acesso em: 07 nov. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005. p. 19-29.

FAUSTO, Boris. *Estado, classe trabalhadora e burguesia industrial (1920-1945): uma revisão*. São Paulo: CEBRAP. Novos Estudos, nº 20, março 1988, pp. 6-37. Disponível: http://novosestudios.org.br/v1/files/uploads/contents/54/20080632_estado_trabalhadores_burguesia.pdf Acesso em: 13 mar. 2014.

_____. *Getúlio Vargas: o poder e o sorriso*. São Paulo: Companhia das letras, 2006. Perfis Brasileiros.

_____. *História Concisa do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Editora da USP, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FONSECA, Celso Suckow da. *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986. (vol. 5º).

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Edart, 1978.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação Brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.).

Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005. p. 165-181.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História Social da Educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. *Trab. Educ. Saúde*, v. 5 n. 3, p. 521-536, nov.2007/fev. 2008.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 69-90.

FUNDAÇÃO Getúlio Vargas. FGV/CPDOC. Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco_campos. Acesso em: 08 abr. 2014.

GALLI, Ubirajara. *A história do Batismo Cultural de Goiânia*. Goiânia: Ed. UCG/ Contato Comunicações, 2007.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 91-115.

GARCIA, Júlio César. *A Reforma da Educação Profissional: a dualidade assumida*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2012.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1993.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *Filosofia e História da Educação Brasileira*. Barueri. São Paulo: Editora Manole Ltda., 2003.

_____. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Magistério - 2º Grau - Série Formação do Professor).

GOYAZ - Orgão Democrata, Goyaz, Anno XXV, 08/ 01/ 1910, nº. 1097, p. 01.

GOMES, Maria Heloisa; MARTINS, Hiloko Ogihara. A ação docente na Educação Profissional. São Paulo: Editora SENAC, 2003.

GONÇALVES, Paola Santiago dos Santos. A toponímia e a estrada de ferro de Goiás. *Revista da UFG*. Ano XIII, n. 11. pp. 46-53, dez. 2011.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1987.

HISTÓRICO da Escola Técnica Federal de Goiás. Goiânia, 1976 (Lançado no livro do tombo, em 30 de junho de 1978, p. 198).

HOBBSBAWM, Eric J. E. Introdução In: MARX, Karl. *Formações econômicas pré-capitalistas*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

IANNI, Octavio. *O Colapso do Populismo no Brasil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A., 1978. p. 7-126.

INSTRUÇÕES relativas às Associações Cooperativas e de Mutualidade entre os alunos das Escolas de Aprendizes Artífices. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, Rio de Janeiro, 1912.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEMOS, Carlos A. C. O que é arquitetura. São Paulo: Brasiliense, 1980. (Coleção Primeiros Passos).

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e Prática*. 5. ed. revisada e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

MACHADO, Laís Aparecida. Uma cidade no sertão. In: LIMA FILHO, Manuel Ferreira; MACHADO, Laís Aparecida (orgs.). *Formas e tempos da cidade*. Goiânia: Cãnone, 2007. p. 49-88.

MACIEL, Dulce Portilho. Goiânia: uma idéia recorrente e seu uso político. XXII Simpósio Nacional de História, ANPUH. João Pessoa-PB, 2003.

MAHLER, Christine Ramos; OLIVEIRA e SILVA, Ciro Augusto de. Conceitos, estilos e formas arquitetônicas. In: LIMA FILHO, Manuel Ferreira; MACHADO, Laís Aparecida (orgs.). *Formas e tempos da cidade*. Goiânia: Cãnone, 2007. p. 109-124.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 21-108.

MARX, Karl; ENGELS Friedrich. *A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Editora Centauro, 2005.

MARX, Karl. *A miséria da Filosofia*. Rio de Janeiro: Leitura S.A, 1965.

_____. O método da economia política. In *Karl Marx*. (Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1985. p. 116-126.

MELO, Orlinda Carrijo. *A invenção da cidade: leitura e leitores*. Goiânia: Editora da UFG, 2007.

MONARCHA, Carlos. *Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação: São Paulo, 1922-1933*. Brasília - DF: Editora Inep/MEC, 2001 (Coleção Lourenço Filho, v. 3, 48 p.).

MÜLLER, Meire Terezinha. A educação profissionalizante no Brasil - das corporações de ofícios à criação do SENAI. *Revista Estudos do Trabalho*. Ano III, n. 05, Marília, UNESP, 2009, p. 01-31. Disponível em: <http://www.estudos do trabalho.org>. Acesso em: 01 de out. de 2013.

_____. O SENAI e a educação profissionalizante do Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 40, p. 189-211, dez. 2010 Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/40/art12_40.pdf Acesso em: 18 de out. de 2013.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: D P & A, 2001. (Segunda Parte – p. 131 – 411).

NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP* (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo, n. 10, p. 07-28, dez. 1993.

O ETG. Goiânia, setembro de 1945, p.1, Ano I, n. 1.

_____. Goiânia, maio de 1946, p.1, Ano II, Nº 5.

O MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932): A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p. 188-

204, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf Acesso em: 05 set. 2013.

OLIVEIRA, Ana Cândida Franco de. *O tecnólogo em processamento de dados no mundo do trabalho: caminhos e descaminhos dos egressos de uma instituição privada de ensino superior de Goiânia*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2009.

OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro de; QUINTANEIRO, Tania. Karl Marx. In: QUINTANEIRO, Tania *et all. Um toque de Clássicos*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

OLIVEIRA, Maria Neto. A formação de professores para a educação profissional. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; LEAL, Leiva de Figueiredo Viana; SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 454-478.

OLIVEIRA e SILVA, Ciro Augusto de. Primeiros traços e formas urbanas de Goiânia. In.: LIMA FILHO, Manuel Ferreira; MACHADO, Laís Aparecida (orgs.). *Formas e tempos da cidade*. Goiânia: Cãnone, 2007. p. 91-108.

PAIVA, Vanilda. *História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PALACIN, Luiz; MORAES, Maria Augusta de Sant' Anna. *História de Goiás (1722-1972)*. Goiânia: Editora da UFG, 1975.

PALACIN, Luiz. *Fundação de Goiânia e desenvolvimento de Goiás*. Goiânia: Oriente, 1976.

PALMA FILHO, J. C. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a era Vargas. In: PALMA FILHO, J. C. (org.). *Pedagogia cidadã*. Cadernos de formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP - Santa Clara Editora, 2005, p. 1-19.

PANDOLFI, Dulce. Apresentação. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1999, p. 9-14.

PASCOAL, Elias. O SENAI de Goiás no Atual Contexto da Educação Profissional e seus Desafios e Perspectivas. Dissertação de Mestrado em Educação. Goiânia: UCG, 2009.

PEDROSO, Marialice Faria e LOPES, Maurício Maiolo. A benemerência contemplou a cidade de Itu com um Liceu de Artes e Ofícios. *Sarao*, v. 3, n. 10. Campinas, SP: Unicamp, 2005. p. 1 – 4.

PINTO, Rúbia-Mar Nunes. Nação, região, sertão e a invenção dos brasis: chaves de leitura para a história da educação. *Revista Brasileira de Educação*. v. 18, n. 53, p. 355-495, abr.-jun. 2013.

POMAR, Wladimir. *Retrospectiva do século XX: o Brasil em 1900*. 3. ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 2004.

RIBEIRO, Maria Luísa S. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 3. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1981. (Coleção Educação Universitária).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1970)*. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ROSA, Maria Luiza Araújo. *Dos Bulhões aos Caiado: um estudo da história política de Goiás (1899-1909)*. Goiânia: Ed. da Universidade Católica de Goiás, 1984.

RELATORIO da Escola de Aprendizes Artífices de Goyaz - Exercício de 1922. Goyaz, fev. 1923.

SANTANA, Francis Marques Otto de Camargo; BONETTI, Maria Cristina de Freitas; MACEDO, Maurides. Pioneiros: compondo o passado. In: LIMA FILHO, Manuel Ferreira e MACHADO, Laís Aparecida (orgs.). *Formas e tempos da cidade*. Goiânia: Cãnone Editorial, Editora da UCG, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Jailson Alves dos. A Trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de Educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: A Autêntica, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

SENAI. *De homens e máquinas: Roberto Mange e a formação Profissional*. São Paulo: SENAI-SP Editora, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2011.

SILVA, José Joaquim de Almeida e. *Hélio Naves: um homem, uma história, uma missão*. Goiânia: Kéops, 2006.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de Conceitos Históricos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SKIDMORE, Thomas E. *Uma História do Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. 356p.

SOUZA, Alexandre Jairo Campos de; NAVES, Maria Consuelo Ferreira Montes. Araguari-MG: Três décadas de preservação dos remanescentes culturais da Estrada de Ferro Goiás. *Revista da UFG*. Ano XIII, n. 11. p. 62-68, dez. 2011.

SOUZA, Rodrigo Augusto de; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 35, p. 160-172, set. 2009 Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/35/art11_35.pdf Acesso em 26 de outubro de 2013.

TEIXEIRA, Anísio. A escola pública universal e gratuita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 26, n. 64, out./dez. 1956. p. 3-27.

_____. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio, 1957.

_____. Padrões brasileiros de educação [escolar] e cultura. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 22, n. 55, jul./set. 1954, p.3-22.

TEIXEIRA, Pedro Ludovico. *Memórias: autobiografia*. Goiânia: Livraria Editora Cultura Goiana, 1973, 313 p.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História PUC-SP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*. São Paulo, n. 15, p. 51-71, abr. 1997.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2009.

UNES, Wolney. *Identidade art déco de Goiânia*. São Paulo: Ateliê Editorial; Goiânia: Editora da UFG, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Políticas educacionais no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIROTE, Shirley Mar Pereira. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: implicações das mudanças legais no Governo Lula para o IFG. Dissertação de Mestrado em Educação. Goiânia: UCG, 2009.

Apêndices

Apêndice 1

Roteiro de entrevista

1. Porque optou por estudar na Escola Técnica? E o que justifica a escolha do seu curso?
2. Quais eram as condições para o ingresso na escola?
3. Você só fez o Básico Industrial e não prosseguiu os estudos no curso técnico na escola. Por que?
4. Qual o período que estudou na escola? Nesse período já existia a presença de mulheres no Curso Industrial Básico na Escola Técnica de Goiânia?
5. Quais eram os cursos que existiam nessa época? Quais eram os cursos mais procurados pelas moças? Por que?
6. Existiam muitas pessoas negras que estudavam na escola nessa época?
7. Você percebia a existência de preconceito com relação às mulheres? E aos negros?
8. Com relação às condições sociais e econômicas dos alunos que ingressavam na Escola Técnica de Goiânia, qual era o perfil social e econômico dessas pessoas, desses alunos?
9. Você morava em Goiânia? Realizou seus estudos em regime de internato? Como foi essa experiência?
10. Existia essa possibilidade de internato, para as mulheres que eram de outras cidades?
11. No caso do internato, dos alunos que vinham de fora, de outras cidades e até de outros estados, a administração das Escolas Técnicas davam preferência de vaga no internato para os alunos que vinham de fora do Estado de Goiás, ou do interior do Estado? Havia algum critério econômico para esta seleção ou só geográfico? Havia um critério político?
12. O que mais a escola fornecia para os alunos? Uniforme, materiais didáticos, alimentação? Existia diferença para os internos e externos?
13. Os alunos que concluíam o Curso Industrial Básico, na Escola Técnica, conseguiam com alguma facilidade uma colocação no mercado de trabalho, na área profissional do curso?

14. Era possível ingressar em outra instituição de ensino, para terminar o nível médio? Só em outra instituição profissionalizante ou existia a possibilidade de ingresso em qualquer instituição de ensino médio?
15. Você se lembra quais eram as disciplinas obrigatórias (de conteúdo geral, como português e matemática), que existiam no currículo do curso industrial básico?
16. Você se lembra quais eram as disciplinas técnicas que existiam nessa época?
17. Todos os alunos faziam as mesmas disciplinas ou havia diferenças entre os cursos?
18. As disciplinas comuns eram cursadas por alunos de diferentes cursos nas mesmas turmas ou havia separação?
19. Como era a metodologia das aulas teóricas? E das práticas, nas oficinas?
20. Quais eram os horários das aulas das disciplinas básicas, gerais e profissionalizantes? E das aulas práticas, nas oficinas? Tinha um horário específico para cada tipo de disciplina?
21. Você poderia falar como era a rotina de um dia comum, na escola técnica?
22. O desenho era uma disciplina importante para o ensino industrial e por isso fazia parte do currículo de todos os cursos oferecidos na Escola Técnica. Qual era a metodologia adotada para o ensino do desenho nos diversos cursos da escola? Como era ensinado o desenho, por exemplo, no curso que você realizou?
23. Além destas disciplinas básicas e profissionais, existia alguma atividade extraclasse? Quais eram essas atividades? Fale alguma coisa sobre essas atividades.
24. Existia algum material didático para auxiliar no ensino-aprendizagem?
25. Você poderia falar um pouco sobre a organização do espaço, dos edifícios que compunham o complexo arquitetônico que constituíam a Escola Técnica?
26. Além das salas de aula e das oficinas, existiam outros espaços pedagógicos, como laboratórios, biblioteca, salas de estudo, auditórios, salas de arte?
27. E a organização administrativa da escola, você se lembra como era a direção e a estrutura de poder, no interior da escola?
28. Quem eram os professores que ensinavam na escola? Qual era sua formação, idade e sexo?
29. Quanto à estrutura pedagógica, além dos professores, existia mais alguém para ajudar no ensino-aprendizagem? Monitores, auxiliares, coordenadores pedagógicos, orientadores, tutores, algum outro tipo de profissional atuava na escola?
30. Existia alguma hierarquia entre eles, em função de sua formação, atuação, idade e sexo?

31. Você poderia dizer quais os aspectos importantes dessa experiência de ter estudado na Escola Técnica de Goiânia, que contribuíram ou que tiveram reflexos significativos na sua vida profissional e pessoal?
32. Teria algum fato ocorrido, assim, interessante, na escola que você gostaria de mencionar, de registrar? Algum acontecimento inusitado, alguma coisa que aconteceu com algum colega, algo diferente que ocorreu naquela época da escola?
33. Você gostaria de fazer mais alguma colocação, existe mais algum fato, algum acontecimento importante, que você gostaria de registrar, de acrescentar nessa nossa entrevista?

Apêndice 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (PUC GOIÁS)
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Sr(a) _____,

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas fica em sua posse e a outra com o pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não participará da pesquisa e não será penalizado (a) de modo algum.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: A transferência da escola de aprendizes artífices para Goiânia: contribuições para a memória do IFG

Pesquisador Responsável: Helvécio Goulart Malta de Sá

Telefones para contato: (62) 96112668 / (62) 32853401.

A qualquer momento da pesquisa, os sujeitos poderão retirar todas as suas dúvidas com o pesquisador por meio dos telefones relacionados.

A probabilidade de ocorrência de danos psicológicos aos sujeitos é mínima, no entanto, o pesquisador assumirá a responsabilidade pela assistência integral àqueles (as) que se sentirem prejudicados (as).

O objetivo desta pesquisa é analisar as principais mudanças na organização curricular e na estrutura do IFG, ocorridas no processo de transferência da Escola de Aprendizes

Artífices da Cidade de Goiás para Goiânia, no contexto da transferência da capital do Estado. Para tanto, pretendo reconstruir a memória deste momento histórico, por meio de relatos de testemunhas que participaram deste processo.

Os dados para realização da pesquisa serão coletados por meio de entrevistas aos sujeitos que, após serem esclarecidos dos riscos e benefícios do estudo, assinarem o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As entrevistas (na modalidade semiestruturadas) serão desenvolvidas com ex-alunos da Escola Técnica de Goiânia, ingressantes nos anos de 1943 a 1959.

Os riscos aos respondentes são controláveis e se relacionam com a possibilidade de se emocionarem com as lembranças da sua juventude. As entrevistas serão realizadas no local de preferência dos sujeitos: suas residências, escritórios ou mesmo no IFG.

Para tanto, as entrevistas serão agendadas previamente e o entrevistado receberá um roteiro dos temas que serão tratados, a fim de se preparar para a entrevista, inclusive reunindo algum documento que possa contribuir com a pesquisa, como fotos, livros, cadernos, jornais da época, diplomas, cadernetas, ou qualquer outro que lhe parecer importante.

Os benefícios decorrentes da pesquisa de uma forma geral relacionam-se com a possibilidade de contribuir com o registro e a reconstrução da história da instituição e das pessoas que a promoveram, muitas vezes de forma anônima.

Em caso de recusa, você não participará da pesquisa e não será penalizado (a) de modo algum. Firmo, ainda, o compromisso com a confidencialidade das informações prestadas pelos respondentes.

Goiânia, _____ de _____ de 2013

Helvécio Goulart Malta de Sá
(62) 96112668 / (62) 32853401
helveciogms@gmail.com

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, com RG nº _____, Órgão Expedidor _____ concordo, voluntariamente, em participar do estudo acima descrito, como sujeito. Declaro ter sido devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador Helvécio Goulart Malta de Sá, acerca dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação.

Foi-me possibilitado a oportunidade de fazer perguntas e recebi telefones para entrar em contato, a cobrar, caso tenha dúvidas. Foi-me garantido que não sou obrigado (a) a participar da pesquisa e que posso desistir a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Recebi uma cópia deste documento.

Goiânia, ____ de _____ de 2013.

Apêndice 3

Ficha de identificação do entrevistado

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo:
4. Naturalidade:
5. Profissão:
6. Período que estudou na ETG.:
7. Curso realizado:
8. Endereço:
9. Telefone:
10. E-mail:

Anexos

Anexo 01

Decreto-lei nº. 7566, de 23 de setembro de 1909

Criação das EAA, pelo presidente Nilo Peçanha



O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brasil, em execução da Lei n. 1606, de 29 de Dezembro de 1906:

Considerando:

que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletarias os meios de vencer as difficuldades sempre crescentes da lucta pela existencia;

Que para isso, se torna necessario não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna, com o indispensavel preparo tecnico e intellectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo que os afastará da ociosidade ignortnte, escola do vicio e do crime.

“Decreta:

Art. 1.º - Em cada uma das capitaes dos Estados da Republica, o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, uma Escola de Aprendizizes Artifices, destinada ao ensino profissional primario gratuito”.

*(ua) Nilo Peçanha
Candido Rodrigues*

Anexo 02

Notícia: Inauguração da EAA

Jornal Goyaz - órgão democrata, ano XXV, nº. 1097, 08/01/1910

GOYAZ
ÓRGÃO DEMOCRATA
FUNDADO POR --- FELIX DE BULHOES

ANNO XXV -- 21ª da Republica -- Sabbado, 8 de Janeiro de 1910 -- NUMERO 1097

Expedients — Goyaz — Órgão Democrata, copyright — Rua Felix de Bulhões, 20, officina a mesma n. 20. CINQUENTA DE ASSINATURAS. Por anno 12000 Por seis meses 6000 Numero avulso do dia 320 Atrazado 500	GOYAZ A exportação Mostarmos uma varia rescripção por possão do nacional e della extrahimos os seguintes dizeres « O actual governo não conseguirá seu intento e o seu patriótico desejo de pagar as dividas do Estado, que elle contrahiu no maior descalabro, conservando nos portos os actuaes administradores, com raras excepções. A exportação não é mais este anno, mas os administradores dos portos abaixo da Ponta do Caladouro tem empregado todos os meios para que as lidas das salidas das Abolucões, não vultem a ponto, onde a fiscalização é completa, e como a differença de passagem na ponta é a nos portos não é pequena, elles mandão empregados encontrar os bondeiros a 10 e 12 leguas de distancia das Recebedorias, e a cada qual trahido e offerece maior abatinamento de 50 % para ter preferencia. Um boi que passa na ponta pagará 4.000 reis, um cargueiro 550 reis, e nos portos além da distancia o risco pagar um boi 5.000 reis, um cargueiro 1782 reis. Ora não havendo differença, não haverá gente que ande leñha duvidas na escolha? De Recebedorias, porém, anac'harem, com suas offeitas, todo o serviço e davido muito que o governo, já sem tempo, por mais energia que tenha, consigam suas cousas nos bixos. O Norte não rende, no sul as cousas camilham assim, é o caso de perguntar-se, para onde vão os "em que alguns nos quem rem lançar os mais goyazes? Realmente se a pouca honestidade substituir o lugar que deve occupar o zelo e o criterio dos administradores, não haverá motivo para o actual governo sustentar creditos do Estado, nem conseguir a satisfazer mesmo o serviço commum, tendo de suspender novamente pagamentos e com a divida a mais contrahida, nos estamos certos que o nosso amigo, autor da carta, engageo um ponto, pelo amittor que consagra ao Estado e pelo interesse de vel-o voltar aos honrosos tempos de prosperidade e honra. Goyaz, 1º de Janeiro de 1910. O DIRECTORIO CENTRAL L. GONZAGA JAYME, v. presidente EMILIO F. DUVOA, secretario. F. LEOPOLDO RODRIGUES JARDIM, Thesouroure. BRAZ ABREANTES. JOSE JOAQUIM DE SOUZA. ANTONIO RAMOS CALADO. SEBASTIAO FLEURY CURADO. VINICILIO JOSÉ DE BARROS.
---	--

AVISO
Assinamentos do GOYAZ desta capital, recomendamos o obsequio de mandarem avulso a typographia quando mudarem de residência.

EXPEDIENTE DO PARTIDO
Boltem Official
no
PARTIDO DEMOCRATA
O Directorio Central do Partido Democrata, solidario com a Convenção Politica de 22 de Maio do anno passado, que escolheu para candidatos aos altos cargos de Presidente e Vice-Presidente da Republica os eminentes Braz Abreantes, Marchal Hornes Rodrigues da Fonseca e Dr. Veneciano Braz Pereira Gomes, recommenda aos sufragios de todos os seus correligionarios e dos republicanos de boa vontade, esses nobres e eminentes pleiteantes de 1º de Março, certo de que elles hão de progupnar, no governo, a verdade do regime institucional, convertendo em realidade os grandes ideas, que determinaram a revolução de 15 de Novembro de 1889.
O Marechal Hornes da Fonseca, pelas suas precedentes de soldado, que puz a sua conduta honra, e pela tradição gloriosa do seu nome, que relembram o do benemerito fundador da Republica, seu tio o Marechal Deodoro da Fonseca, hade ser no posto eminente que lhe foi assignado unanimidade, uma sentinella viva da Republica e um administrador consciencioso e patriota, capaz de encaminhar a vida das forças da Nação Brasileira para os gloriosos destinos que lhe são reuerdas.
Espirito pratico, como o demonstram em sua provellosa gestão do departamento da guerra, na presidencia do Conselho Affonso Penna, o Marechal Hornes hade honrar o posto de seu primeiro magistrado da Nação, que será continuado a sua honra de soldado e ao seu patriotismo de brasileiro.
O Dr. Veneciano Braz, que neste momento illustra a presidencia do grande e allivo Estado de Minas Geraes, apesar de miu-

Anexo 03

Recorte - Jornal Nova Era, nº. 179, Goyaz - maio 1919

Notícia sobre inscrição de candidatos para a EAA



***Escola de Aprendizizes
Artifices***

Segundo nos informa a directoria dessa Escola, estará aberta, durante a ultima quinzena do corrente mez a inscripção aos candidatos á matricula da segunda epocha na mesma escola, sendo admittidos os menores cujos paes, tutores ou responsaveis o requererem dentro daquelle prazo o que possuirem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna:

- a) idade de 10 annos do minimo e 16 no maximo;
- b) não soffrerem de molestia infecto-contagiosa;
- c) não terem defeitos physicos que os inhabitem para o aprendizado do officio.

A abertura da inscripção alludida é tambem extensiva aos candidatos aos cursos de aperfeicoamento primario e de desenho, annexos á referida escola, os quaes funcionam das 6 1/2 ás 8 1/2 e se destinam aos operarios bem como a quaesquer individuos uma vez attingidos à idade de 16 annos. A matricula poderá ser feita mediante requerimento verbal ao respectivo director.

Fonte: Acervo Fundação Frei Simão Dorvi.

Anexo 04

Recorte – Notícia sobre Matrículas de alunos da EAA de Goyaz

Jornal Nova Era, dezembro 1926 – acervo MUBAN-GO.

MATRICULA DE ALUMNOS NA
ESCOLA DE A. ARTIFICES
DE GOYAZ

De ordem do exm^o. sr. Director e de accordo com o regulamento vigente para conhecimento dos interessados, faço publico que a matricula de alumnos, nesta Escola, estará aberta durante a 2^a quinzena do mez de Janeiro p. futuro, sendo admitidos os menores cujos paes, tutores ou responsaveis o requererem verbalmente a esta Directoria, dentro do prazo acima indicado, preferidos os desfavorecidos da fortuna e satisfazendo aos seguintes requisitos:

a) idade de 10 annos no minimo e 16 no maximo;

b) não soffrerem de molestia infecto contagiosa;

c) não terem defeitos phisicos que os impossibilitem para o apprendizado do officio.

Funcionam na Escola as officinas de: ferreiro, sapateiro, marceneiro, alfaiate e selleiro e corrieiro, e ainda os cursos—primario e de desenho, cuja frequencia e obrigatoria.

Outrosim accitam-se alumnos para os cursos nocturnos de aperfeicoamento primario e de desenho, mediante tambem requerimento verbal á Directoria da Escola, sendo, porém, necessario que os candidatos já tenham attingido á idade de 16 annos. Esses cursos, se destinam ao proletariado e muito especialmente á classe operaria, afim de se lhe ministrarem conhecimento uteis, ao aperfeicoamento dos respectivos officios

Directoria da Escola & em Goyaz,
23 de Dezembro de 1926.

Franklin Rocha Lima,

Fonte: Acervo Fundação Frei Simão Dorvi.

Anexo 05

Recorte Jornal da Cidade de Goyaz, dez. 1930
Convite para a exposição anual dos alunos da EAA

Escola de Aprendizes Artífices

Recebemos do snr. Franklim Rocha Lima, competente e esforçado diretor da Escola de Aprendizes Artífices, o ofício abaixo convidando-nos para assistirmos á abertura da exposição de trabalhos do estabelecimento. O snr. Franklim Rocha Lima que, com tranto brilho e eficiência vem dirgüindo a E. A. P. agradecemos o convite enviado:

Ilustrada Redação da "CIDADE DE GOIAZ".

NESTA

Tenho o prazer de vos convidar para visitardes a exposição, em um dos salões dêste Educandário, de artefatos, desenhos e trabalhos manuais, executados pelos respectivos aprendizes, no ano letivo que se finda, e cuja instalação se dará ás 19 horas do dia 4 de mês de dezembro próximo ficando franqueada ao público,,

das 19 ás 21 horas, até 6 do mesmo mês.

Valho-me do ensejo para vos apresentar os meus protestos de elevado apreço e distinta consideração.

Saúde e fraternidade.

F. Rocha Lima

Diretor int:

Noivos

Contrataram casamento o snr Waldemar Mundim, conceituado comerciante nesta praça, e a prendada srta. Irondes Pinheiro Vieira, ambos de nossa melhor sociedade.

Aos jovens noivos os votos de felicidade de "Cidade de Goiaz"

Anexo 06

Recorte: Jornal da Cidade de Goyaz, jan. 1931

Cerimônia de entrega de diplomas aos alunos da EAA

Escola de Aprendizizes Artifices

Deu-se, na terça-feira ultima, dia 12 do corrente, um acontecimento social, que, pela sua alta significação e relevantíssima importancia, deveria ter tido, ao contrario do que se deu, marcante repercussão nos meios educacionais da cidade.

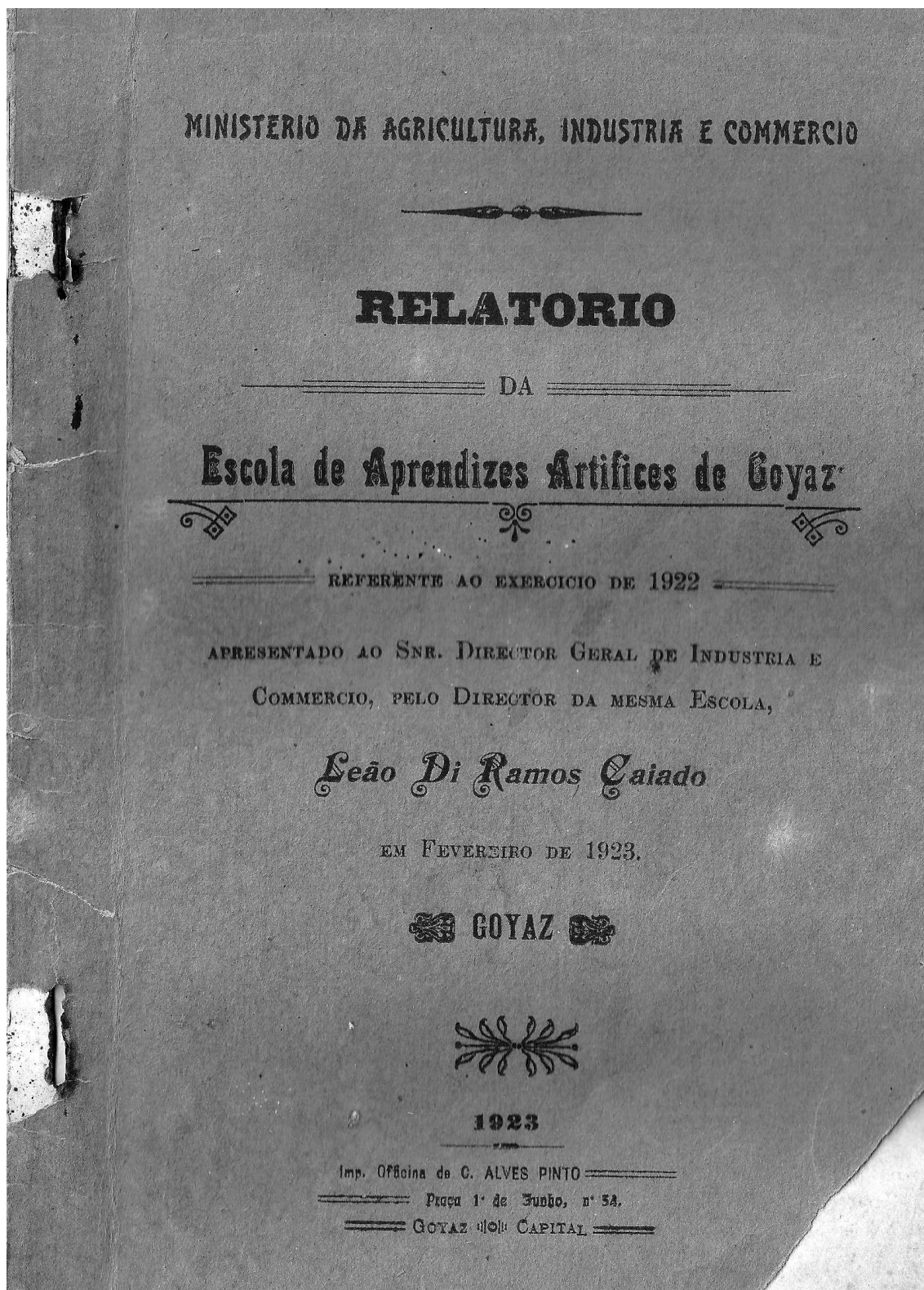
Esse fato, todavia, passou quasi despercebido, mercê da completa singleza e absoluta ausencia de estardalhaço de que se cercou.

Referimo-nos à bela cerimonia da entrega dos diplomas e dos premios (500\$000 em ferramentas e utensilios para cada diplomado) aos rapazes que, em Dezembro do ano passado, concluíram o seu curso de contra-mestres em a nossa Escola de Aprendizizes Artifices, estabelecimento tecnico-profissional, que honra a nossa cidade e cujos destinos ora se acham entregues à competência, dedicação e boa vontade do Bel. Franklin da Rocha Lima, moço de formidável espirito de iniciativa, notavel capacidade de trabalho, grande inteligencia e maior modestia.

Continua na 4a. pagina

Fonte: Acervo MUBAN-GO.

Anexo 07 – Relatório da EAA. de Goiaz, p. 01(capa), 1923



Fonte: Acervo MUBAN-GO.

Anexo 08

Relatório da EAA de Goiaz, p. 03, 1923

Exmo. Snr. Director Geral da
Industria e Commercio.

Em observancia ao que dispõe o art. 12, § 4.º do Regulamento approved pelo Decreto n.º 13.064, de 12 de Junho de 1918, tenho a honra de passar ás mãos de V. Excia. o presente relatorio, dando conta dos principaes factos occorridos nesta Escola no exercicio de 1922.

Este relatorio consta de duas partes: a primeira, sobre o estado da Escola, em relação ao pessoal e material; e a segunda, sobre o Balanço da receita e despeza deste Estabelecimento, no exercicio de 1922 e o Orçamento da receita e despeza para o futuro exercicio de 1924.

— 1.ª Parte —

-Esta Escola—que se acha ainda aparelhada deficientemente, quer quanto ao edificio que não dispõe de commodos sufficientes para o ensino, quer quanto ás officinas que ainda conservam a aparelhagem da fundação—tem dado, mesmo

Anexo 09

Relatório da EAA. de Goiaz, p. 04, 1923

— 4 —

assim, resultado satisfactorio. E maiores beneficios prestará ainda depois da remodelação que ora se acha em execução em outras escolas congêneres do Paiz.

A sua remodelação é de grande utilidade, não só para a efficiencia do ensino profissional, como tambem para a montagem das officinas que carecem de ferramentas e machinas necessarias para o desenvolvimento das aptidões de seus aprendizes, a par de mestres que tenham educação technica; isto é, que conheçam o desenho industrial e a tecnologia do respectivo officio. Assim, esta benemerita instituição melhor coadunar-se-a com o fim a que foi destinada.

O ensino profissional tecnico, para maior desenvolvimento, depende, em grande parte, da competencia dos mestres. Da competencia dos mestres depende a direcção do aprendizado nas respectivas officinas. Quanto maior for a producção, tanto mais aproveitamento existe por parte dos aprendizes. Tratando-se de serviço manual, nenhum alumno poderá aprender sem trabalhar.

Mestres ha, quer como profissionaes, quer como educadores, com alguma excepção, não têm orientação alguma didactica e nem o dom de transmissão do pouco que conhecem do respectivo officio, de modo que, assim, tanto parece a producçã, como o ensino, consequentemente.

Esquecendo-se de sua nobre missão e tendo só por objectivo as vantagens do cargo, pouco fazem nas resumidas horas de trabalho. De sorte que, na actualidade, o aproveitamento tem dependido quasi que, exclusivamente, do esforço proprio do aprendiz que tenha verdadeira vocação ao officio a que se dedica.

Para melhor acautelar os interesses do ensino, os mestres e professores deveriam ser nomeados—em commissão, ou interinamente; pois, os funcionarios assim nomeados servem os respectivos cargos com muito mais zelo e proficiencia do que os nomeados effectivamente; o que tenho observado nesta Escola.

Anexo 10

Relatório da EAA. de Goiaz, p. 05, 1923

— 5 —

*
* *

Havendo nas escolas artífices, uma parte essencialmente commercial, como seja a venda dos artefactos, é de grande importancia que as ferias dos mestres de officinas fossem reduzidas a 15 dias annuaes, como tem o funcionalismo publico em geral. Essas ferias poderiam ser gosadas no periodo das escolares, não só para não prejudicar o ensino, como tambem para não interromper a vida commercial do estabelecimento, ficando, assim, sujeito á produccão ainda que resumida. Os mestres, trabalhando poucas horas, diariamente, como acontece nas Escolas, nenhuma necessidade têm de descanso tão prolongado. O mestre que tiver dez annos de effectivo exercicio, sem haver gosado de qualquer licença, terá forçosamente direito ao favor de que trata o art. 17, do Decreto 14.663, de 1.º de Fevereiro de 1921; isto è, a seis mezes de licença com todos os vencimentos, que, computados com os dois mezes de ferias de cada anno, perfazem nesse lapso de tempo (10 annos) —um total de 26 mezes de licença com todas as vantagens do respectivo cargo. Considerando tudo isto, fica esse mestre que pouco trabalhou, com o exercicio effectivo na Repartição, apenas de 7 annos e dez mezes. Ao passo que qualquer outro funcionario da administração, com muito mais horas de trabalho diario, fazendo jús áquelle favor e levando em conta os 15 dias de ferias annuaes, tem gosado apenas 11 mezes no referido periodo de 10 annos, ou sejam de effectivo exercicio 9 annos e 1 mez. Portanto, o facto dos mestres gosarem dois mezes de ferias annuaes, além de ser desigual, é prejudicial á vida commercial da Escola.

*
* *

A reforma completa do mobiliario dos cursos primario e de dezenho torna-se necessaria. Além de tosco e de mau aspecto, é de systema antiquado; os bancos e mezas são de um com-

Anexo 11

Relatório da EAA. de Goiaz, p. 06, 1923

— 6 —

primimento exaggerado, em desencontro ás regras de hygiene escolar. Caso seja esta Directoria auctorizada a fazer tal reforma, as despezas para esse fim, poderiam correr por conta da "Sub-consignação"—Obras de installação, &—da consignação "Material" da verba 6.^a, subvencionada para esta Escola no exercicio de 1923. E o referido mobiliario velho poderia ser vendido em hasta publica, recolhendo-se o producto á Delegacia Fiscal do Thesouro Nacional neste Estado.

*
* ***Edificio da Escola**

Esse predio é de propriedade estadual. Apezar das diversas obras de adaptação que se têm feito por conta das verbas subvencionadas para o custeio desta Escola, e por conta do proprio governo estadual, para melhor servir ao fim a que está sendo destinado, ainda não satisfaz. Alguns de seus compartimentos, além de ter pouca luz, são acanhadissimos, isto é, não dispõem da area necessaria a salão de ensino. Haja vista o curso de dezenho que se acha installado, por falta de outro commodo, em uma saleta que serve de transito, onde ficam 60 alumnos (frequencia média) diariamente malissimamente accomodados. Os compartimentos, a que venho de me referir, absolutamente, não satisfazem ás exigencias hygienicas previstas pelo Regulamento approved pelo Decreto n.º 13.064, de 12 de Junho de 1918; são muito pouco arejados e o respectivo solo, durante a estação chuvosa, se conserva sempre humido, sem poder ser deseccado, pela impossibilidade de uma perfeita drenagem, devido aos terrenos vizinhos. Para melhorar a situação da installação do curso de dezenho, esta Directoria, reite. radas vezes, tem pedido auctorização para construir administrativamente um salão em seguida ao ultimo do pateo interno desse predio, que possui uma grande area, onde pode ser construido o referido salão.

Anexo 12

Relatório da EAA. de Goiaz, p. 07, 1923

— 7 —

Com tal construção o edificio em questão fica melhor adaptado, porém, ainda não satisfaz, devido os motivos já expostos. A não ser o proprio federal que serviu de quartel do 6.º Batalhão de Caçadores, que poderia ser cedido para a instalação desta Escola, não existe nesta Capital um outro que possa comportar, vantajosamente, uma Escola de Aprendizes Artifices.

E', portanto, necessario que o Governo Federal construa nesta Capital um edificio proprio para esta Escola, caso não possa ser, por este Estabelecimento, utilizado o alludido proprio federal.



Anexo 13

Documento: Relação dos Funcionários da EAA de Goyaz

Cargos e vencimentos, maio 1925

RELAÇÃO NOMINAL DOS FUNCIONARIOS DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTIFICES DE GOYAZ, COM INDICAÇÃO DOS RESPECTIVOS CARGOS, RESIDENCIA E RENDIMENTOS RECEBIDOS DURANTE O ANNO DE 1924:

N o m e s	Cargos	Residencia	Rendimento recebido durante o anno de 1924. (vencimentos)	Observações.
Fr. Leão Di Ramos Caiado	Director	Goyaz- Capital	9:600\$000	
Franklin da Rocha Lima	Escrepturario	" "	6:150\$000	
Maria Henriquetta Féclat	Professor primario	" "	5:370\$000	
Obdulia d'Avila	" de desenho	" "	5:370\$000	
José Victor Esselin	Mestre de Ferraria	" "	3:475\$000	Em gozo de licença, a contar de 1º de Julho de 1924.
Pedro Martins	" " " intº	" "	695\$000	
Antonio Milburgos do Espirito Santo	" " Sapataria	" "	4:170\$000	
Henrique da Veiga Jardim Sobrinho	" " Marcenº	" "	4:170\$000	
José Malaquias do Nascimento	" " Sellº Corriº	" "	4:170\$000	
Paschoal Croccia	" " Alfaiatº intº	" "	4:170\$000	
Alcebiades da Cunha Bastos	Portº-almoxarife intº	" "	4:350\$000	
Joaquim Alves Sant'Anna	Servente	" "	2:752\$500	
Laura da Costa Nunes	Adj. intº curso primº	" "	3:390\$000	
Idalina Maria Costa	" " " desenho	" "	1:082\$916	Nomeada a 25 de Agosto e assumiu o exercicio a 6 de Setembro de 1924.

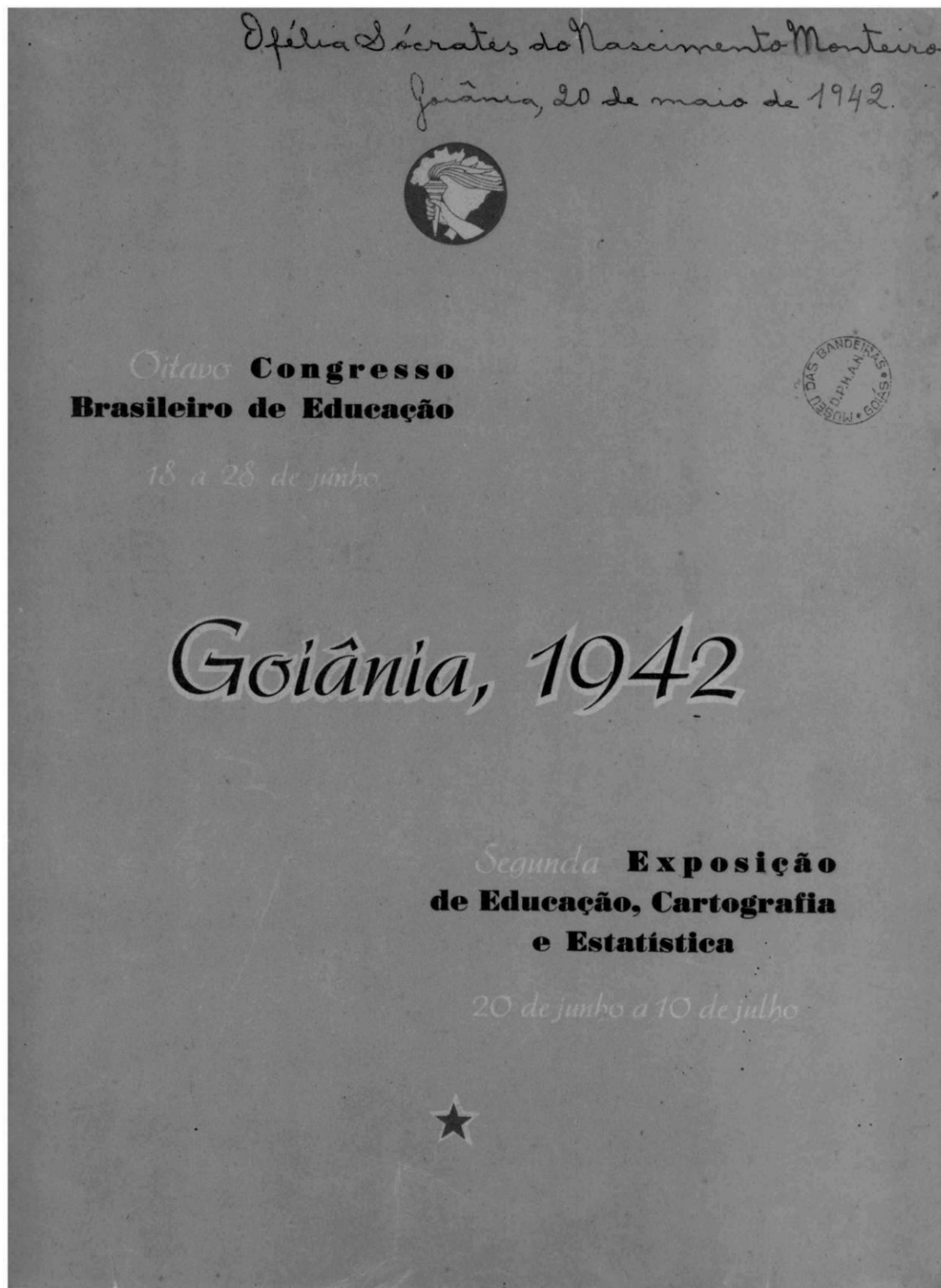
Directoria da Escola em Goyaz, 22 de Maio de 1925.

Franklin da Rocha Lima
Director intº

Fonte: Acervo MUBAN-GO.

Anexo 14

Capa - Revista Comemorativa: "Batismo Cultural de Goiânia", jun./jul. 1942



Fonte: Acervo MUBAN-GO.

Anexo 15

- Revista Comemorativa: “Batismo Cultural de Goiânia”

Decreto-lei nº. 4.092, fev. 1942

DECRETO-LEI N.º 4 092, DE 5 DE FEVEREIRO DE 1942

Autoriza a reunião, na cidade de Goiânia, em julho do corrente ano, das Assembléias Gerais dos Conselhos Nacionais de Geografia e de Estatística

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição, e

Considerando que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, por deliberação dos órgãos competentes, concedeu o seu patrocínio às reuniões culturais e festividades cívicas com que será solenizada a inauguração oficial da nova capital do Estado de Goiaz, a 5 de julho do corrente ano, decreta;

Art.º 1.º — É autorizada a realização, na cidade de Goiânia, da quinta sessão ordinária das Assembléias Gerais dos Conselhos Nacionais de Geografia e de Estatística, cuja instalação conjunta deveria ocorrer a 1 de julho de 1942, nesta capital, nos termos da competente legislação.

Art.º 2.º — Ficam revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 5 de fevereiro de 1942, 121.º da Independência e 54.º da República.

(a.) GETÚLIO VARGAS.
Vasco T. Leitão da Cunha.

Goiânia — Palácio do Governo



Fonte: Acervo MUBAN-GO.

Revista Comemorativa: “Batismo Cultural de Goiânia”

VIII Congresso Brasileiro de Educação, jun. 1942

**OS PROFESSORES BRASILEIROS
NO VIII CONGRESSO DE EDUCAÇÃO EM GOIAZ**

A INAUGURAÇÃO oficial da nova cidade de Goiânia, como capital de Goiaz, sob as luzes de um certame cultural promovido por esta associação, enseja uma oportunidade feliz de aproximação entre pedagogos de nomeada, professores primários e homens públicos no estudo dos problemas da educação.

O cenário não poderia ser melhor escolhido para “um encontro entre irmãos que muito se querem, porém muito mal se conhecem, e assim, melhor se conhecendo mais fortemente se estimem”, e para “uma reunião de família, em que cada um possa dizer sem *ambages*, nem artificios, falando a linguagem desataviada e sincera do coração, quais as suas dificuldades, desfiar cada qual o rosário de seus segredos, e — porque não dizer? — solicitar a colaboração dos que mais sabem”. Assim se exprimiu com muita felicidade o Dr. A. L. de Barros Barreto, em nome dos delegados estaduais ao VII Congresso no Rio de Janeiro.

Os especialistas chamados a colaborar no próximo certame poderão proporcionar contribuições de alto valor para o estabelecimento de diretrizes e de métodos de ação úteis em todos os setores da vida brasileira, porquanto, sendo de Educação o Congresso, nem porisso deixará de considerar também os problemas ligados à assistência e ao encaminhamento do educando ao trabalho produtivo do país. E é aí, precisamente, que mais necessário se faz ouvir os depoimentos, as opiniões de todos. Dêsse ponto de vista, as discussões serão orientadas de maneira que as judiciosas e práticas conclusões possam aproveitar tanto a Goiaz, como ao Distrito Federal, a São Paulo ou ao Acre.

Nessa reunião, positivamente não caberão preconceitos regionalistas. Devem, porém, despertar especial interesse as sugestões sobre os sistemas de educação aplicáveis ao ambiente natural de cada região, tendo em vista as peculiaridades

fixadas nas memórias e comunicações enviadas ao Congresso, sobretudo quando essas contribuições ofereçam depoimentos objetivos baseados em experiências dos professores. Os esforços de todos serão dêsse modo congregados no sentido de conseguir-se maior soma de benefícios para a causa comum da educação em geral, sem distinção de regiões de maior ou menor valor econômico, mas sempre onde houver núcleos de população a educar e a integrar na vida cultural da nacionalidade.

Os congressistas de Goiânia terão ocasião de examinar a possibilidade de estabelecer obrigações recíprocas dos pais e da administração pública, para que a juventude não se furte à frequência regular à escola, subentendidas, é claro, a existência de aparelhamento adequado e a criação de um professorado apto, suficientemente remunerado e prestigioso para levar a bom termo a sua missão.

Aos professores de Goiaz será dado observar como as suas dificuldades são vistas e sentidas pelos seus colegas da capital da República e dos demais Estados, e, naturalmente, do contacto de todos e do estudo em conjunto das teses apresentadas, surgirá a compreensão nítida dos problemas comuns que reclamam solução urgente.

O problema básico é o do ensino primário fundamental. Outros problemas impõem-se também, com maior ou menor evidência, como, por exemplo, as condições do ambiente em que vivem e trabalham a criança e o adolescente e os meios de promover pela educação o progresso econômico, moral e social do país.

Nas condições, pois, em que se há de realizar, o certame de Goiaz marcará um acontecimento notável nos anais da civilização brasileira e seus resultados influirão por certo na instituição da grande campanha de penetração cultural em todos os rincões do Brasil.

(“Comunicado” da Associação Brasileira de Educação, em março de 1939.)

Anexo 17

Revista Comemorativa: "Batismo Cultural de Goiânia"

Ofício ao Presidente Getúlio Vargas, jan. 1942

OFÍCIO DIRIGIDO PELO PRESIDENTE DO I. B. G. E.
AO SR. PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Rio de Janeiro, em 21 de janeiro de 1942

Senhor Presidente da República,

Verificar-se-á em junho do corrente ano a inauguração oficial de Goiânia, acontecimento de marcante relevo e significado histórico, que será assinalado por uma série de realizações e iniciativas de acentuado cunho cívico e cultural.

2. Destacam-se entre esses empreendimentos, que visam elevados objetivos patrióticos, a II Exposição Brasileira de Educação, Cartografia e Estatística e o VIII Congresso Brasileiro de Educação, certames destinados a constituir uma demonstração flagrante das realidades do país, em seus múltiplos aspectos. Ao primeiro deverão ser apresentados trabalhos cartográficos e escolares, esquemas da organização e das atividades da administração nacional em todos os setores, bem como vasta documentação folclórica e conjuntos fotográficos. O segundo, o Congresso Brasileiro de Educação, deverá recolher teses, estudos e sugestões referentes aos problemas fundamentais da educação nacional.

3. Todas essas iniciativas que constituirão o "batismo cultural" de Goiânia foram colocadas sob o patrocínio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e de outras entidades de reconhecido prestígio.

4. Afim de assegurar o maior brilho ao programa de cerimônias da inauguração oficial da capital do Estado de Goiás, o Conselho Nacional de Estatística e o Conselho Nacional de Geografia, em suas últimas sessões de Assembléia Geral, realizadas em julho de 1941, aprovaram, respectivamente, as Resoluções de ns. 169 e 85, cujas cópias tenho a honra de oferecer, com o presente, a Vossa Excelência, nas quais sugere a realização, naquela capital, das próximas Assembléias Gerais dos dois órgãos de direção superior do Instituto.

5. Como participam dos trabalhos dessa reunião anual delegados dos governos federal e estaduais, seria esta uma oportunidade sobremodo grata para levar a Goiânia, ao tempo de sua investidura nos foros de metrópole, uma caravana de brasileiros de todos os quadrantes do país, a constituir expressiva "missão cultural".

6. Assim sendo, e tendo em vista o que dispõem as Resoluções acima citadas, venho solicitar a Vossa Excelência se digne conceder-nos a necessária autorização no sentido de serem realizadas em Goiânia as Assembléias Gerais em aprêço.

Pedindo vênua para submeter desde já à superior apreciação de Vossa Excelência o projeto do decreto-lei em que se formula a permissão solicitada, renovo a Vossa Excelência os meus protestos de respeitoso aprêço e distinta consideração.

José Carlos de Macedo Soares
PRESIDENTE

Anexo 18

Revista Comemorativa: "Batismo Cultural de Goiânia"

Programa "A Marcha para o Oeste, jun./jul. 1942

O programa de Rumo ao Oeste é o reatamento da campanha dos construtores da nacionalidade, dos bandeirantes e dos sertanistas, com a integração dos modernos processos de cultura.

Precisamos promover esta arrancada sob todos os aspectos e com todos os métodos, afim de sanar os vácuos demográficos do nosso território e fazer com que as fronteiras econômicas coincidam com as fronteiras políticas.



(De um discurso pronunciado em Goiânia, a 8 de Agosto de 1940).

❖ 1 ❖

Anexo19

Telegrama: Interventor Pedro Ludovico (convite às autoridades)

Batismo Cultural de Goiânia, 1942

803 752

	MINISTÉRIO DA VIAÇÃO E OBRAS PÚBLICAS DEPARTAMENTO DOS CORREIOS E TELEGRAFOS	TELEGRAMA
Ambulo contém as seguintes indicações: Serviço: espécie do telegrama, estação origem, número do telegrama, número de letras, data e hora de apresentação.	ALP. CORRESPONDÊNCIA 	INDICAÇÕES DE SERVIÇO TAXAS E ENDEREÇOS
Recebido: 	1130	Atirazo erro serviço))) Doutor Cunha Bueno gabinete secretário justiça são paulo sp
AMBULO	47 Goiania go 105 30 3 18	
Nr 803 tenho prazer convidar prezado amigo assistir solenidade inaugurações e batismo cultural goiania dia cinco julho proximo cords = sds= Pedro Ludovico interventor federal		
511		

Fonte: Acervo MUBAN-GO.

Anexo 20

Primeiro Jornal ETG, ano I, nº. 01, p. 01, set. 1945

NOSSO JORNAL

Nei Berquó 3a. série "A"

Nos tempos remotos, em que tudo se dificultava por falta de desenvolvimento intelectual e técnico, surgiram em diversos países e principalmente na Grécia as primeiras idéias de imprensa, as quais eram executadas de um modo tosco, isto é, por meio de sinais que se gravavam nos ossos e nas rochas.

A invenção do papel pelos chineses facilitou grandemente o desenvolvimento da arte gráfica.

É finalmente hoje, que possuímos aparelhos especiais para esse fim, torna-se fácil pôr em prática os exemplos dos nossos antepassados, e que servirão não só para nossa instrução, como também para o desenvolvimento do nosso Brasil.

É nós os alunos desta escola, que pretendemos ser os soldados da Pátria, os guias de uma geração forte e sábia, desde já por meio deste modesto jornal começamos a concorrer para o nosso desenvolvimento.

Ho público apresentamos este jornal como uma prova do esforço e da boa vontade dos futuros operários do Brasil, que saberão transportá-lo pelas asas do raciocínio a um lugar de destaque.

É também por ele que serão expostas as ideias de diversos alunos, que com as mãos calejadas pelo trabalho honesto concorrem para a grandeza da Pátria que tanto amam.

Composto pelo aluno VIVALDO RODRIGUES 3a. Série "A"

Gerente:- WALDOMIRO BORGES

Revisores:- VIVALDO RODRIGUES OTAVIANO COSTA PAULO FERRAZ

ESCOLA TÉCNICA DE GOIÂNIA

Órgão dos alunos da Escola Técnica de Goiânia

ANO I | GOIÂNIA, SETEMBRO DE 1945 | No. 1

mos em nossa alimentação. E quando nada nos podem oferecer, estendem as árvores sobre nós a sombra carinhosa de seus ramos.

Depois, fugindo à poesia que desperta em nossa alma um pouco de meditação sobre grandeza dos benefícios que as árvores

(Conclue na 2. pag.)

16 DE SETEMBRO

Por Isaias Teixeira 2a. Série "A"

16 de Setembro é uma data sempre alegre para os corpos docente e discente desta Escola porque é o dia do aniversário natalício do nosso diretor, dr. Antônio Lisboa.

Este ano, foi o dia comemorado por uma festa pequena no aparato, mas imensa no alcance e na intenção, em que procuramos exprimir a nossa alegria e o nosso reconhecimento àquele que vem dirigindo os nossos primeiros passos na luta pela vida.

Consistiu o festejo em representações levadas a efeito pelo grêmio teatral, além de recitativos e números musicais por intermédio dos quais pudemos demonstrar ao diretor que o seu labor constante e a sua dedicação patriótica eram reconhecidos por nós e a semente por ele lançada não caía em terreno estéril.

Senhor Diretor: desejamos-lhe saúde e felicidade e que por muitos anos ainda possa o senhor passar ao lado desta juventude que necessita cada vez mais de guias capazes e bons.

Composto pelo aluno: Aldo Pires 3a. série "A"

16 de Setembro é uma data sempre alegre para os corpos docente e discente desta Escola porque é o dia do aniversário natalício do nosso diretor, dr. Antônio Lisboa.

Este ano, foi o dia comemorado por uma festa pequena no aparato, mas imensa no alcance e na intenção, em que procuramos exprimir a nossa alegria e o nosso reconhecimento àquele que vem dirigindo os nossos primeiros passos na luta pela vida.

Consistiu o festejo em representações levadas a efeito pelo grêmio teatral, além de recitativos e números musicais por intermédio dos quais pudemos demonstrar ao diretor que o seu labor constante e a sua dedicação patriótica eram reconhecidos por nós e a semente por ele lançada não caía em terreno estéril.

Senhor Diretor: desejamos-lhe saúde e felicidade e que por muitos anos ainda possa o senhor passar ao lado desta juventude que necessita cada vez mais de guias capazes e bons.

Composto pelo aluno: Aldo Pires 3a. série "A"

AGORA QUE OS PRACINHAS RETORNAM...

Orlando Nunes 2a. Série "A"

Devemos ter fé em nós próprios, nas nossas instituições, nos nossos direitos civicos e em nossas aspirações.

Devemos pensar na paz, assim como pensamos no êxito. Pois se a nossa história prova, ano após ano, que estamos sendo bem sucedidos e que estamos resolvidos a persistir no esforço, sem nunca nos esquecermos que há tal cousa como o êxito absoluto, então estamos em condições de realizar autênticos progressos.

Os preparativos da paz eterna e universal jamais chegarão, talvez, ao termo final. Por muito perfeitos que sejam os nossos planos, ainda acima de tudo devemos estar preparados para qualquer violação da lei. Devemos ser realistas e estar dispostos a empreender a guerra contra o agressor, sempre que seja necessário, no ideal de preservar a paz até os limites do possível.

Devíamos ter presente, ao planejar, após a vitória, as medidas preventivas de uma nova tentativa de agressão das nações do eixo contra seus vizinhos, que os acordos internacionais devem ser providos de todas as medidas necessárias, que nos incentivem a tomar medidas rápidas e decisivas contra os exploradores internacionais, que vivem entre nós somente procurando conquistar as nossas riquezas, a nossa boa fé, para assim realizarem seus interesses nacionais.

Desde aquele momento em que os súditos do eixo tingiram as águas do oceano com a primeira gota do sangue brasileiro, o nosso ânimo se elevou, no sentido de vingar gota por gota esse sangue tão querido, fazendo assim a defesa do nosso caro Brasil.

E foi por essa causa justa e nobre que nossos heróicos expedicionários, integrantes da F.E.B., lutaram ombro a ombro com as forças dos demais países em solo europeu, provando assim a fibra combativa dos brasileiros, em defesa da honra e da liberdade nacional.

Voltam dos campos de batalha da velha Europa, cobertos de glórias, os nossos patriotas, que lutaram na Itália contra os inimigos da liberdade. Agora que eles retornam, felizmente encontram a Pátria com os braços livres, para abraçá-los satisfeita e emocionada. A F.E.B., ergueu bem alto o nome do Brasil no exterior. Sairas das fazendas, das fábricas e dos institutos universitários; homens do litoral e do sertão; brancos, pretos e mestiços, descendentes das diversas etnias, os nossos soldados constituíram uma imagem perfeita do Brasil. Vencendo um inimigo traiçoeiro, audaz e experimentado; e atuando em um clima adverso, demonstraram, em duros combates, grande bravura e espírito de iniciativa.

Os nossos soldados tiveram, em todos os momentos, um verdadeiro chefe, enérgico e amigo de seus comandados — o general Mascarenhas. E é, pois, cheio de amor e júbilo, que recebemos de braços abertos, os nossos heróis de Monte Castelo, com o corpo marcado de balas e o coração transbordante de emoção.

SALVE HERÓIS

Composto pelo aluno OTAVIANO TEODORICO DA COSTA

A ÁRVORE

Neste dia, em que festejamos a árvore, como símbolo, formemos o propósito de sermos gratos. Protejamos as árvores. São elas as nossas melhores companheiras, são as únicas desprovidas de egoísmo, e que sabem corresponder ao nosso amor, dando-nos tudo em troca do pouco que nos pedem.

Se elas soubessem falar, e tivessem alma como nós, quantas palavras doces não nos diriam e quantas meiguices nos haveriam de fazer! Assim mesmo imóveis, e caladas, tantos serviços nos prestam, e tão belos exemplos nos dão! No entanto bem poucos sabem compreender o valor das árvores, e a magnífica lição que delas nos vem!

Resistem à nossa ingratidão com resignação como se tudo fosse natural!

Entretanto são nossas melhores amigas, sem as quais se tornaria impossível a vida humana. Podemos compará-las a mães que procuram todos os meios de manter a existência de filhos que amam. Desde o pequeno arbusto até as árvores mais gigantes, mesmo situadas nos recantos mais longínquos, longe de todo olhar, longe de todo cuidado humano, nos prestam grandes favores: além de purificar o ar que respiramos, também conservam no ambiente a água que nos mata a sede — fatores estes indispensáveis em nossa existência. Outras, fornecem-nos os frutos de que usa-

Cursos Extraordinários da E. T. G.

Em vista do Decreto Lei 7-850, de 10-8-1945, o Diretor da Escola Técnica de Goiânia, observando as dificuldades com que luta o nosso povo, principalmente a classe operária, para adquirir certos conhecimentos de cultura geral, de que necessita, resolveu criar uma série de aulas que serão dadas por professores da Escola, para aqueles que desejam receber tais conhecimentos.

As aulas que deverão ser administradas no curso são das seguintes materias: Português, Inglês, Matemática, Geografia, História do Brasil, Desenho, Música e educação Física.

As matriculas já se encontram abertas desde o dia 24 do corrente mês.

Convidamos a todos para aproveitar esta oportunidade que lhes oferece a Escola Técnica de Goiânia.

Composto pela aluna Floracy Bueno

Composto pelo aluno VIVALDO RODRIGUES 3a. Série "A"

Anexo 21

Primeiro Jornal ETG, ano I, nº. 01, p. 02, set. 1945

E. T. G.

Setembro de 1945.

E.T.G.

Orgão dos alunos da Escola
Técnica de Goiânia.

PUBLICAÇÃO MENSAL

DIRETOR:
Nél Berquó

GERENTE:
Waldomiro Borges

REDACTORES:
Hélito Neves, Benedito Fer-
reira e Walter Massi

REVISORES:
Vivaldo Rodrigues, Otaviano
da Costa e Paulo Ferraz.

- Este jornal é organizado e escrito pelos
alunos da Escola Técnica de Goiânia, em cu-
ja seção da Tipografia e Encadernação é com-
posto e impresso. -

Segredo do Sonho

WALTER MASSI

Mais que nunca julguei-me impos-
sibilidade de analisar um sonho, as-
sim como na tarde de 20.

Cheguei cansado do trabalho. Eram
precisamente seis horas da tarde.
Depois de tomar uma ligeira refe-
ção dei-me quase exausto, pois o
excesso causou-me grande abati-
mento. Quando quis tirar os calça-
dos, era-me impossível. Sentia o cor-
po alagado como se estivesse num
banho. Em pouco notei que, sob meu
esfôrço, uma picareta erguia-se e bai-
xava em um golpe fatal, reduzindo
em pó riquíssimas rochas de uma
mina de ouro. Era esta a mina Can-
ta-Galo, na velha capital, (somente
em sonho a conheci).

Os fracos lampiões a óleo pouco
me deixavam distinguir o núcleo do
subterrâneo. O pó que se levantara
pelos pés e picaretas, confundia-se
com o gás desprendido pelos lam-
piões, formando o mais enfeitado am-
biente que já conheci.

Em poucos instantes, fizeram-se
ouvir estridentes pancadas providas
de uma sineta. Era esta a hora espe-
rada por todos. Em um gesto de a-
gilidade como os demais trabalha-
dores, deixei a ferramenta e caminhei
em direção à porta onde me espera-
va uma pequena ração, a qual devorei
maquinamente. Em breve sou no-
vamente a estridente sineta. E acor-
rentaram-me a par com um dos
demais trabalhadores o qual não me
foi extranho: reconheci perfeitamen-
te o tio Miguel. Livrando-me do suor
que me impedia de falar, perguntei-
lhe:

— O senhor por aqui, meu tio? Su-
jeita-se a este tormento? É um horror!
Eu ainda tenho saude, tenho for-
ças, ânimo, mas o senhor já quase
anão, não é possível. Porque chegou
a este ponto?

— Não vê, meu filho? — respon-
deu tio Miguel em tom consolador.

— Querem ouro para realizarem as
suas profanas ideias. E extranhas es-
ta rispidez? Nós estamos sendo tra-
tados de baixo de grande cortesia;
há de ver quando consentirem aqui
em Goiás, como acontece nos demais
estados.

— Pois sim. Não resisto mais. Desde
a invasão desses alemães desalmados,
aqui no Brasil, vejo-me nesta corren-
te amarga, e quando não, ao cabo
da martirizante picareta.

Neste instante, escandalosas chi-
briadas fizeram-se ouvir na imensi-
dão do crepúsculo que já começava
a invadir a terra.

Vemos ouvidos, e rigorosamente
punidos pelos asseclas de Hitler.
Eu suava cada vez mais. Agora o efei-
to das chibriadas redobrando a tarefa,
fiziram-me na cabeça tamanha bal-
búrdia que ignorava naquele momen-
to o que se passava comigo. Não sei se
consinhei, se me fiquei ali parado.
Só recuperei os sentidos quando cai
violentamente de cama. Ainda pen-
sava continuar sofrendo, porque a
algazarra em minha cabeça contin-
ava. Agora ouvia nitidamente esta-

EM BUSCA DA LIBERDADE

Por S. NATAL,
1ª série da Tip. e Enc.

Há anos, precisando o Brasil de braços
e peitos fortes para contribuir com a sua
granada nesta guerra, lá foram nossos
bravos irmãos, — «Soldados da Liberdade»,
defender a nossa Pátria.

Uns deixaram as suas velhas choças,
outros seus palacetes, mas todos deixaram
um grande pedaço de seu coração, para
defender a honra deste torrão bendito
que nos viu nascer.

E assim, cortando as bravas águas do
oceano, lá foram eles oferecer as suas vi-
das pela nossa Pátria, e pela liberdade do
mundo.

Agora, uns voltaram com o peito coberto
de medalhas. Os outros lá ficaram
dormindo na eternidade.

Felizes desses que puderam voltar para
dormir em um sono belo e calmo no so-
lo querido em que nasceram.

Os outros não tiveram a felicidade de
voltar para rever a sua terra e os enfes
queridos pela última vez.

Mas, só sabemos que todos partiram u-
nidos com o mesmo sangue, e o mesmo
ideal para voltarem vitoriosos, com a Li-
berdade para o Brasil e o resto do mun-
do.

E eles souberam cumprir a sua missão,
alcançar para todos os povos a Liberdade
de que é o que todos nós mais almejamos.

A ÁRVORE

(Conclusão da 1ª página)

res nos prestam, temos de con-
siderar o seu valor econômico. Em
nossos campos e no fundo de
nossas matas, alta, esbelta,
ergue-se a carnaúba. Já consi-
derastes o seu valor? Nela tudo
se aproveita, para benefício do
homem: com suas folhas co-
brem-se os telhados, e dela
mesmas extraem-se fibras para
a fabricação de chapéus, de ces-
tos e tantos outros utensílios,
até enfeites de luxo; com sua
madeira fabricam-se os móveis
de nossas casas, e as barcas que
singram as águas de nossos rios;
e de sua resina se adornam os
lares e os altares de nossa fé.

E mais, a mangabeira, exis-
tente em quase todos os Esta-
dos e principalmente em Goiás.
Esta planta tão simples, aparen-
temente desprezível, fornece-
nos entretanto a doçura da man-
gaba, uma das mais saborosas
frutas de todas as regiões da
terra, e, perdida nos campos,
sem exigir do homem o míni-
mo esforço de cultura, lhe pro-
porciona ainda a borracha, que
tem um vulto preponderante na
defesa e no enriquecimento do
país.

Citei aqui dois exemplos. Pa-
ra mencionarmos as utilidades
de todas as árvores muito tempo
levaríamos, e, no fim, nada te-
riamos dito.

Mas tenhamos sempre em
nossa mente que, por maior que
seja o carinho que dispensemos
a essas boas amigas do homem,
nada ainda teríamos feito.

Colegas, amemos as árvores.
Tenhamos compaixão pelas ár-
vores. Observemo-las quando
acoiatadas pelo machado cruel ou
pelos máis meninos: derramem
sua seiva, como se fossem lá-
grimas provenientes de uma dor
profunda, como que sentindo o
desprêzo, a ingratidão, a mal-
dade dos homens.

Votemos a elas um amor
sincero e agradecido. Tratemo-
las com carinho, porque são
merecedoras.

E, além de tudo isto, lembre-
mos-nos de que, juntamente con-
nosco, elas concorrem para o
engrandecimento de nosso que-
rido Brasil.

Discurso pronunciado pelo alu-
no Ney Berquó, na sessão co-
memorativa do "Dia da Árvore"
nesta escola.

Composto pelo aluno:
João Vieira dos Reis, (1ª Série)

COISAS IMPOSSÍVEIS

O Jerônimo deixar de chorar
O nosso diretor de «O. E.T.G.»
deixar a pasta
O Gerson e o Damaceno deixa-
rem a Ciência em paz juntamen-
te com o «Dicionário»
O Pretinho pisar em campo
O Anicácio fazer um jogo todo
de chuteira
Bigú apanhar do magneto
O Isaias crente que é massa
A Enfermaria da Escola ficar
vasia
O Aldo trabalhar na Tipografia
O Odilon deixar de compor so-
netos
O nosso Gerente deixar de ser
conquistador
O nariz do Badi deixar de atra-
vessar o Atlântico
A Floraci ser a tal da E. T. G.

AS ESCOLAS TÉCNICAS E INDUSTRIAIS

JOSÉ ABRAHÃO

Um dos grandes problemas cuja so-
lução vem sendo feita satisfatori-
mente é a instalação de Escolas
Técnicas no Brasil.

Grande foi o alcance do plano Ce-
tulinho na organização das Escolas
Técnicas e Industriais que encerram
todos os predicados para o desen-
volvimento de uma nação.

O trabalho organizado é a grande
alavanca do desenvolvimento hu-
mano.

E com estas instituições teremos
o progresso e também o desenvol-
vimento de moços que saberão
cumprir o seu dever, e visando o
progresso da Pátria e o conforto
da coletividade.

Esta página do governo do Dr.
Getúlio D. Vargas jamais poderá ser
esquecida porque é um dos grandes
fatores para o desenvolvimento de
nosso país. Há anos atrás, antes do
governo atual, nosso país encontra-
va-se numa situação paradoxal, no
sentido industrial, mas não vou di-
zer que o Brasil já tenha saído des-
te ciclo, vou dizer assim que já me-
lhorou cinquenta por cento.

E as Escolas Técnicas no Brasil
se multiplicam dia a dia, e assim
sendo chegará o dia em que teremos
um número de educandários técnicos
para dar instruções necessárias
para a mocidade brasileira.

E para este ponto de vista que
todos marcham visando um futuro
melhor não só para engrandecer o
nome de cada um, mas ainda para
engrandecer o nome da Pátria, o que
é um dever nobre de cada brasileiro.

Composto pela aluna Maria Teresa.

PODE OU NÃO PODE

José Cândido abandonar o fute-
bol, pode; mas o box não pode
Geraldo Leite - jacaré - deixar de
contar papo, pode; mas discutir
não pode
Waldomiro - Gerente - fazer bar-
ba, pode; mas o cabelo crescer,
não pode
Badi - turco - deixar de ler ro-
mance, pode; mas O Guri, não
pode
O Paulo Ferraz deixar o fute-
bol, pode; mas o Volei, não pode
O Momboca deixar de cantar,
pode; mas ser cantor, não pode
O Walter sonhar, pode; mas ser
legal, não pode
O Luiz dar um sorriso, pode;
mas mostrar os dentes, não pode
O Admirar ser engraçado, pode;
mas ficar calado, não pode

ENTRE DOIS DESOCUPADOS

Por: Benildo Neves

— Como você conhece se
um país é civilizado?
— Pela língua!
— Não é...
— Pelo progresso?
— Não bobo, é pelo número
de quilos de sabão que este país
consome.

Composto por Jaci Gonzaga.

PERGUNTA

Benildo Neves

Que fato se deu com Na-
polião, o grande guerreiro, ao
completar 30 anos?

Anexo 22

Primeiro Jornal ETG, ano I, nº. 01, p. 03, set. 1945

Setembro de 1945

E. T. G. 3

SILÊNCIO

TUMULAR

Goiânia toda sabe que a 5 do corrente mês foi levado a efeito o campeonato inter-colegial do estado. Nesse certame tomaram parte, entre outros, os alunos da Escola Técnica que demonstraram fibra, técnica, sangue e entusiasmo desmedido, credenciais bastante para os tornar merecedores do título de campeões. Dai, evidentemente, as decisões dos juizes das provas, conferindo-lhes esse título.

Acontece, entretanto, que se fez silêncio sobre o assunto, não se conhecendo até agora o resultado do julgamento, nem se tendo notícia da distribuição dos respectivos prêmios aos verdadeiros campeões. Há alunos precipitados que, diante de tamanho silêncio, já pensaram mesmo usar a bomba atômica para solucionar o caso.

Como, porém, hoje, ninguém mais teme esse terrífico invento, continua tudo na mesma.

Enfim, aguardamos com paciência o resultado.

Somos dos que ainda creem nas decisões justas. Estas muitas vezes exigem uma *burocraciazinha*: é este o nosso consólo.

Comp. por Geraldo Martins (3a. Série "B") Curso Industrial.

Doas Lágrimas

ADMIR NASCIMENTO
(Turma «B» 3a. série)

Seem arrancadas dos olhos e caem sem piedade no peito de alguém que sente às vezes dor, às vezes ventura.

Doridos pensamentos ou incontenta alegria e as lágrimas descem puras pela face.

Oh! será feliz quem não sente, e quem nunca derramou uma lágrima sequer? E porque as derrama quando chora? É porque Deus, quando pensou em fazer o sentimento, pensou... pensou e achou um meio. Com ternura e meiguice fez os olhos, com carinho fez as lágrimas, em delicadas gotas que continuamente caem, e, sem piedade rolam para o peito, indo regá-lo, tornando-o ansioso e com esperança de que aconteça al-

gum desejo que ardentemente acalentamos.

Lágrimas!... têm significação diversa.

Um de mãe, que, alegrando-se em ver o filho que há muito partiu de casa e está de volta, as derrama.

Estas são sagradas.

Outras somente lágrimas; só o nome indica seu ser, o seu sentido somente o coração pode saber. E não há recurso para estancá-las.

Lindas, tristes, incomparáveis foram as de Maria.

Lindas quando o seu Jesus contava 12 anos. Afastou-se tanto que se perdeu por entre a turba dos Judeus! 3 dias depois ao seu achado Maria chorou de contente. Lindas foram estas.

Tristes quando viu o seu "Divino Filho" curvado ao péso do lenho, sangrando seu sagrado corpo às quinas aguçadas que de propósito foram feitas, coir três vezes e ser levantado aos goites. Porfim, cravado no lenho carregado por seus próprios braços.

Eis as duas lágrimas que existiram no mundo.

Maria então tem gravadas em si as

DUAS LÁGRIMAS.

Composto pelo aluno Bento Corrêa (1a. série)

NÃO ACREDITAMOS

...Que na semana da Pátria, a Escola ganhou em primeiro lugar. Vocês acreditam?

...Que o Augusto é a rainha da Escola. Vocês acreditam?

...Que o Gerson é cientista de verdade. Vocês acreditam?

...Que o Juarez disse que engordou 10 quilos em uma semana. Vocês acreditam?

...Que o «gerente» deixe o futebol, só enquanto a bola existir. Vocês acreditam?

...Que o Domingos Alves está pegando peixe pelo rabo. Vocês acreditam?

...Que o Odílio está dando nó numa barra de ferro. Vocês acreditam?

Composto pelo aluno Maria de Oliveira. 2a. Série

.....
.....
.....
.....
.....

Por S. NATAL

2-1 A vegetação e a nota musical formam o nome desta nossa colega.

2-2 Adore a abastada terra.

1-2 A confeitaria arranca o nome desta mulher.

1-1 O gaz é ruim porque mata.

1-1 A perversa com cinco dedos é gostoso.

1-1-1 O possessivo francês com uma letra zomba desta capital.

A Industrialização do Nosso País

BENEDITO F. SILVA
3º Anista industrial

Até há pouco tempo os estrangeiros queriam fazer nos acreditar que o Brasil era um país essencialmente agrícola, mas não podíamos acreditar nisso; o nosso torrão natal é agrícola, mas também industrial. Ainda agora vemos grandes realizações tendentes a desenvolver a indústria nacional, como a fundação de Escolas Técnicas e Industriais, Liceu de Artes e Ofícios, etc.

A grande "Usina de Volta Redonda" que está se transformando na maior maravilha da América do Sul não pode ser esquecida pois é uma demonstração do esforço do Presidente Vargas no sentido de engrandecer o país pela sua industrialização.

"Volta Redonda" causou e está causando grande assombro a muitos brasileiros, pois conta

com todos os requisitos necessários ao aproveitamento do minério existente no solo rico de nossa Pátria. Dentro em breve veremos sair dali tudo quanto for necessário ao desenvolvimento de nossas indústrias, de maneira a atender a nossa necessidade de rápida industrialização.

Contando agora como nunca, com o apoio dos poderes Públicos, esperamos que cada "pequeno ou grande industrial" também seja uma sentinela avançada da marcha da industrialização da Pátria.

Composto pelo aluno Florisvaldo Branquinho

A noite

RESENDE JUNIOR

As matas verdes e belas vão sendo apagadas pela escuridão da noite. Os pássaros vão se acomodando nos galhos das árvores e dando os seus últimos gritos do dia; cai sobre a terra um silêncio profundo, vão aparecendo no firmamento as estrelas brilhantes e reluzentes, instantes depois aparece no arco horizontal de nosso planeta a grande rodéira brilhante que é a luz da terra neste momento; tudo se acalma, tudo se quieta, tudo fica misterioso!

No meio da mata verde, reluzente pelo luar, ouve-se o som perfeito do urutáu cantando sobre o galho da árvore amiga que, coitada! já perdeu suas folhas verdes e agora se acha seca, morta em pé! O urutáu por ser um pássaro triste, impressionante e comovente também procura a árvore triste, solitária, esquecida pelos outros pássaros; ele faz dela seu abrigo e ela o considera seu companheiro de solidão.

Como é triste a noite sem a música, dos pássaros! Até os poetas ficam sem repertório neste momento: Há uma tristeza geral na terra, tudo se acha solitário, tudo se acha ausente, tudo se acha esquecido! Até as florestas que á tarde se achavam alegres com a música dos passarinhos, e sacudiam seus galhos com o passar da brisa, agora se acham quietas e mudas! Até que enfim decorrem as horas máximas da noite, e vão aparecendo de novo as florestas e os pássaros cantam a manhã radiante e bela; parece que a corrente dos rios começa a cantar de novo ao aparecer do sol. É ahí que o urutáu volviendo um olhar sobre a órta da floresta admira também a beleza da manhã, despede-se de sua velha árvore e vóo ao esbarrancado próximo e solta suas tristezas por meio de suspiros.

Composto pelo aluno: João Vieira dos Reis 1ª Série

PERGUNTAS

Benildo Naves

1a.) Qual a colega que foi mais querida por todos nós?

2a.) Uma de nossas colegas anda sempre louvada na boca dos pretos. Quem será?

† **Falecimento** †

Faleceu no dia 27 de Agosto deste, o sr. Zacaria José Ramos, pai do colega Reginaldo S. Ramos, aluno da 2a. série deste estabelecimento. Ao ensejo da edição deste jornal noticiamos o doloroso fato levando ao colega e a sua distinta família os nossos sentidos pésames

Aproveitamos também...ra estampar abaixo uma carta que por essa ocasião dirigiu a Reginaldo um seu colega:

Nesta dolorosa passagem de tua vida, quando sentes o sofrimento invadir tua alma, é mister que ouças o coração terno e sincero de teu colega. Penalizado, venho trazer-te os meus pésames pela morte de teu querido pai.

Eu posso calcular tua dor, porque também a senti, era ainda muito criança, mas me lembro perfeitamente, porque as horas amargas desta vida são inesquecíveis.

Oh! é doloroso perder um ente muito amado! Principalmente para ti que possues sentimentos tão nobres e és tão suscetível ao sofrimento.

E, porém, nestas horas que Deus nos dá o conforto e resignação necessária para suportar com coragem os revezes irremediáveis da vida.

Renovando as minhas condolências extensivas a toda tua família, aqui fica o conforto sincero do colega

JORGE MARQUES de ABREU
3a. série «A»

Composto pela aluna Maria de Oliveira. 2a. Série

Anexo 23

Primeiro Jornal ETG, ano I, nº. 01, p. 04, set. 1945

OTAVIANO TEODORICO DA COSTA
3a. Série "A"

GOIANIA

Goiania, cidade menina, cidade que o povo ergueu sob o auspicio do Interventor dr. Pedro Ludovico Teixeira, para ter um Goiaz próspero e feliz.

A idéia de fundar Goiania, de clevar Goiaz ao nivel de outros Estados, parecia um sonho de aventureiro, mas hoje vemos que homens como esses sabem traçar seus planos; sabem dirigir seus passos, enfim, todas os obstáculos que vêm em suas frentes sabem transpor com facilidade.

Goianos, devemos abraçá-los respeitadamente, pois a esses homens devemos a criação de Goiania, a esses homens devemos o conhecimento que Goiaz hoje tem em todo o Brasil.

Goiaz é também conhecido nos campos devastados da Europa, sonolenta e quasi perdida do mapa.

É também conhecido nos Estados Unidos da América do Norte, pois ali seus filhos componentes da F. E. B. se ajuntaram com

os bravos Ianques e foram derrotar e massacar o nazi-facismo nos velhos e devastados campos da Europa.

Tôda essa Glória devemos aos bravos Goianos e Brasileiros, que aqui largaram seu querido Brasil, seu lar, seus pais e filhos afim de compor a F. E. B. e seguirem nobres e altivos com o seu querido Pavilhão Nacional, para desmascarar completamente as forças do mal.

Uns voltaram e os recebemos de braços abertos numa alegria inacabavel. Felizes esses que voltaram, pois aqui, agora, poderão gosar de sua liberdade porque o Brasil doravante terá uma Democracia que dará liberdade e paz a todos os Brasileiros.

Outros ficaram, dormem o sono da eternidade nas furnas da Europa.

A esses devemos nosso respeito e a admiração porque lutaram. Lutarem pelo nosso querido Brasil, mas também lutaram para conseguir os princí-

plos porque se batiam: LIBERDADE, IGUALDADE, E FRATERNIDADE.

É por isso tudo que admiramos o Dr. Pedro Ludovico Teixeira e Goiania: a cidade que

nasceu da Democracia; e nos orgulhamos de nossos bravos irmãos, os heróis da F. E. B.

Composto pelos alunos: João Vieira e Jaci Gonzaga

Orgão dos alunos da Escola Técnica

ETG

Ano I - Núm. I
Setembro 1945

Composto e escrito pelo aluno: Waldemir Borges

A IMPRENSA

3a. Série "A" Tip. e Encadernação

Nome de um maquinismo que imprime e estampa, a Imprensa foi idealizada por Johannes Gensfleisch de Lorgebeck, conhecido por "Gutenberg" filho de pais nobres.

Desde a idade de 10 anos até os 40, pôs em prática todo o seu gênio inventivo no aperfeiçoamento de aparelhos mecânicos, tais como máquinas de polir pedras e fazer espelhos, etc.

Dai surgiu a idéia de gravar, em madeiras, imagens, títulos por processos xilográficos. Infelizmente, pessoas de maus sentimentos que se achavam em contato com ele e seus trabalhos, lhe roubaram a glória, que devia ser sua. O nome de Gutenberg não aparece em nenhum impresso daquela época embora seja o de um homem que tanto fez para o desenvolvimento da Imprensa.

Entretanto, sua ideia está hoje realizada em todo o mundo. Não posso dizer a quantidade de Imprensas existentes no mundo, mas o nosso País as possui em quantidade bastante grande.

Visto como foi o início dessa arte, admira-se o desenvolvimento que hoje apresenta, sendo ela hoje uma segunda luz da humanidade, luz que vem a todos instantes, que penetra em todos os lugares, transmitindo os mais belos e vastos pensamentos, e que alfabetiza a humanidade.

As novas conquistas da Mecânica dia a dia concorrem para o aperfeiçoamento das Artes Gráficas, que hoje se servem de máquinas que são verdadeiros cérebros pela complexidade e perfeição de operações que realizam. Na época atual a Imprensa é livre para comentários políticos de interesse da nação, surgindo cada dia jornais e mais jornais que se batem por princípios e ideias as mais variadas.

Escolas se abrem para o aprendizado e aperfeiçoamento da arte de Gutenberg em nosso País, onde as luzes das letras ainda são tão reclamadas, uma vez que não se deve esquecer aquele velho proverbio: "A IMPRENSA É A VISTA DA NAÇÃO"

Festejamos o dia da Árvore

FIZEMOS um festival no dia 19 deste mês, no auditório de nossa Escola, em comemoração ao Dia da Árvore, a que compareceu a Comissão Estadual Promotora do Festejo, constituída dos Drs. Luiz da Glória Mendes, Zecchi Abrahão e Gerson de Castro Costa, presentes ainda o Dr. Diretor desta Escola e os corpos docente e docente.

Aberta a sessão, o Orfeão da Escola entoou o Hino Nacional. A seguir usaram da palavra vários oradores, inclusive alunos, que também declamaram poesias.

Pudemos ouvir o discurso do Prof. Luiz da Glória Mendes, que nos serviu de lição, pois havia colegas que não sabiam o valor das Árvores. Terminando, o nosso digno Diretor pronunciou algumas palavras sobre a Árvore, encerrando assim o festival.

Colegas, comemoramos o dia da árvore porque ela é a mais leal companheira que temos e é preciso que também sejamos leais para com ela, não a maltratando.

Devemos nos esforçar para que cada homem plante ao menos uma árvore em sua vida, porque ela é nossa amiga, vem dando frutos e madeira de construção: nos dá ainda flores perfumadas com que enfeitamos nossas salas de visitas; além disso ela possui muita coisa que não precisa ser explicada porque todos nós sabemos, como por exemplo a Mangabeira, que é considerada a rainha das árvores Goianas,



FOI ESCRITO E COMPOSTO PELO ALUNO, Paulo Ferraz 2a. Série Industrial

Mas Ninguém é Perfeito

Aquele homem escovava os dentes três vezes ao dia.
Duz vezes por ano consultava o dentista.
Dormia sempre com janelas abertas.
Tomava dois vidros de vitamina por semana.
De três em três meses fazia exame médico completo.
Praticava natação, fazia ginástica todas as manhãs e remava.
Dormia pelo menos oito horas por dia.
Jamais bebeu ou fumou.
Não se irritava.
Trajava roupas leves.
E todavia...
Todavia foi enterrado ontem.
Pois era tão distraído que nunca olhava para os lados quando atravessava as ruas.

Al também o caso daquela jovem que era tão bondosa, tão bondosa, que certa vez, tendo um cavalo lhe dado um coice, ela passou a tarde inteira chorando e pensando que o cavalo estava zangado com ela.

DIMAS MENDONÇA

Composto pelo aluno Jaime de Oliveira

PARA UM BRASIL FORTE E RESPEITADO

VIVALDO RODRIGUES Turma "A" 3a. Série

Nos tempos coloniais do Brasil houve brasileiros que, apesar da sua pouca cultura intelectual, tudo faziam para ver seu querido Brasil independente, forte e respeitado. Porém os portugueses e outros elementos de nações diversas, tudo faziam para que não germinassem sementes que mais tarde poderiam dar frutos proveitosos. Essas sementes plantadas fecundaram e mais tarde frutificaram produzindo algo de que estamos utilizando graças às iniciativas dos colonos brasileiros e de seus patriotas que estudavam na Europa, e que aqui chegando firmavam mais as ideias de independência.

Não me é necessário citar os nomes dos grandes brasileiros que deram suas vidas para que mais tarde seus irmãos pudessem viver num mundo melhor. Como devemos reconhecer os feitos dos brasileiros que deram suas vidas pela grandza da pátria? Sim! estudando, esforçando-nos, afim de continuar a jornada que eles começaram e também amando nossa Pátria, assim como eles a souberam amar. Como vemos, o caminho foi aberto pelos nossos patriotas de outra era, e nós continuaremos a seguir a trilha que nos conduzirá a um objetivo que tanto ambicionamos.

Tomar-nos-emos respeitados pelas demais nações do mundo, agindo com carater, honestidade e justiça; afinal, com todas as virtudes que deve possuir um brasileiro digno, e assim faremos do Brasil um país poderoso que servirá de exemplo para todas as nações que o julgam inferior.

Pois verão que em nosso país sabemos lutar pela felicidade e pelo bem da humanidade.

Composto pela aluna MARIA DE OLIVEIRA 2a. Série "B"

Anexo 24

Jornal ETG, ano I, nº. 03, p. 01, nov./dez. 1945

Visite a Exposição desta Escola

A industrialização brasileira e sua evolução

ORLANDO NUNES
(2a. Série - A*)

Na época colonial, em nosso país, só houve indústria extrativa, desenvolvendo-se depois a indústria açucareira e com a descoberta do ouro a indústria joalheira.

Mas, o governo português, ambicioso, para não prejudicar a indústria de seu Reino, de onde vinha tudo de que os colonizadores necessitavam, proibiu a criação de fábricas de ferro, que se já desenvolviam em S. Paulo e Minas, e em consequência, só podíamos comerciar com a metrópole. Mas em 1808, quando D. João VI veio para o Brasil, anulou a proibição de D. Maria I, abrindo novamente as fábricas brasileiras, dando lugar a novo surto industrial.

Em 1822, quando se deu nossa independência, já as nossas indústrias principiavam a se desenvolver, mas ainda eram prejudicadas pelos acordos feitos com a Inglaterra, que gozava de privilégios comerciais prejudiciais à nossa evolução industrial. Com a abolição da escravatura em 1888 aumentou-se consideravelmente a emigração de estrangeiros no Brasil, entre os quais figuravam operários a quem muito devemos no aperfeiçoamento de nossas indústrias.

Sómente em 1911, no governo de Nilo Peçanha, iniciou-se no Brasil o ensino técnico industrial, criando as Escolas de Aprendizes Artífices, que hoje se transformaram nas Escolas Técnicas Industriais; representando elas para nós brasileiros a satisfatória solução de um dos nossos grandes problemas, graças ao patriótico governo Getúlio e o esforço de nossa gente, no ideal firme e nobre de engrandecer a Pátria. Mostramos assim ao mundo que so-

mos capazes de vencer os mais sérios problemas, procurando sempre elevar o nome do Brasil no conceito das nações. O ensino técnico profissional no Brasil, nestes últimos tempos, tem tomado uma feição mais séria e definida.

Com a criação destas grandes instituições técnicas, os jovens brasileiros, principalmente aqueles que são

desprovidos de recursos econômicos terão desenvolvimento necessário, para realizarem o progresso, cumprindo o seu dever.

Isso se revela pela devoção expontânea ao trabalho, visando sempre o bem da Pátria, de si próprio e da coletividade humana. E é, pois, para este termo definitivo que marchamos garbosamente palmilhando

um caminho percorrido pelos grandes vultos tradicionais da nossa história. Voltando o pensamento para o nosso passado histórico, justificamos de uma maneira mais exata que tudo devemos fazer em benefício nosso e deste imenso Brasil, rico e cheio de vida, difícil de definir, mas fácil de sentir.

Composto pelo aluno: Bento Corrêa

Diretor :-
NEI BERQUÓ
Redatores :-
HELIO NAVES
BENEDITO FERREIRA
WALTER MASSI



Gerente:-
WALDOMIRO BORGES
Revisores:-
VIVALDO RODRIGUES
OTAVIANO COSTA
PAULO FERRAZ

Órgão dos alunos da Escola Técnica de Goiânia

ANO I

GOIÂNIA, NOVEMBRO E DEZEMBRO DE 1945

No. 3

Admissão à Escola Técnica de Goiânia

Os exames vestibulares são requeridos de 20 a 31 de janeiro, e feitos a partir de 5 de fevereiro.

O candidato à matrícula na 1a. série de qualquer dos cursos industriais, de mestria ou técnicos, deverá desde logo apresentar prova de não ser portador de doença contagiosa e de estar vacinado contra varíola, provando ainda o seguinte:

- I — PARA OS CURSOS INDUSTRIAIS:
- ter doze anos feitos e ser menor de dezesseis anos;
 - ter recebido educação primária, de modo sistemático, durante dois anos consecutivos, pelo menos;
 - possuir capacidade física e apti-

ção mental para os trabalhos escolares, que devam ser realizados.

d) ser aprovado em exames vestibulares;

II — PARA OS CURSOS DE MESTRIA:

a) ter concluído curso industrial correspondente ao curso de mestria que pretenda fazer;

b) ser aprovado em exames vestibulares;

III — PARA OS CURSOS TÉCNICOS:

a) ter concluído o primeiro ciclo do ensino secundário, ou curso técnico relacionado com o curso técnico que pretenda fazer;

b) possuir capacidade física e aptidão mental para os trabalhos escolares que devam ser realizados;

c) ser aprovado em exames vestibulares;

d) as questões de álgebra versarão apenas sobre os seguintes pontos: números relativos, expressões algébricas; valor numérico; ordenação e redução de termos semelhantes; soma, subtração, multiplicação e divisão algébrica; equação do 1º grau, com uma ou mais incógnitas.

3 — Programa de desenho: — A prova gráfica compreenderá duas partes:

a) a primeira constará de desenho do natural, devendo o modelo variar de acordo com a natureza do curso técnico escolhido pelo candidato

b) a segunda parte constará da solução de um problema de desenho geométrico ou de desenho projetivo, também de acordo com a natureza do curso técnico que o candidato tiver escolhido.

II — ADMISSÃO AOS CURSOS DE MESTRIA

Programa de tecnologia:

a) — A prova escrita compreenderá três ou mais questões que versarem sobre a tecnologia do ofício do curso que sirva de base ao curso de mestria escolhido pelo candidato;

b) a prova prática constará do preparo de uma peça ou execução de uma operação, que possa demonstrar suficiente capacidade técnica do candidato.

III — ADMISSÃO AOS CURSOS TÉCNICOS:

1. Programa de Português: — A prova escrita compreenderá duas partes: redação e gramática. A redação será de uma carta, narração ou dissertação. A parte de gramática terá, no mínimo, vinte questões, sobre a seguinte matéria: sinônimos, antônimos, parônimos; verbos irregulares, defectivos, e pronominais; pronomes e sua colocação; figuras e vícios de linguagem; sintaxe de concordância.

2. — Programa de matemática: — A prova escrita terá dois grupos de questões: um, constituído de, pelo menos, cinco questões práticas, de Aritmética, duas de Geometria e uma de Álgebra, e outra de vinte questões de ordem teórica, pelo menos, sendo oito de aritmética, oito de geometria e quatro de álgebra. (Na hipótese de se adotar maior número de questões práticas, será aumentado, também, proporcionalmente, o número das questões de ordem teórica);

b) — a matéria para as questões de aritmética será a seguinte: divisibilidade, números primos; máximo divisor comum; mínimo múltiplo comum; frações ordinárias e decimais; sistema métrico decimal e inglês; conversões, potências; raízes; números complexos; proporções; regra de três simples e compostas; percentagem e juros; descontos; divisão proporcional; câmbio;

c) para as questões de geometria a matéria será a seguinte: noções fundamentais sobre sólidos geométricos; superfícies; linhas, pontos; ângulos; paralelas; perpendiculares e oblíquas; triângulos; quadriláteros; polígonos; círculo; figuras semelhantes; escalas; área das principais figuras planas; poliedros, corpos redondos; volume e superfície do paralelepípedo, do prisma, da pirâmide, do cilindro, do cone e da esfera;

d) as questões de álgebra versarão apenas sobre os seguintes pontos: números relativos, expressões algébricas; valor numérico; ordenação e redução de termos semelhantes; soma, subtração, multiplicação e divisão algébrica; equação do 1º grau, com uma ou mais incógnitas.

3 — Programa de desenho: — A prova gráfica compreenderá duas partes:

a) a primeira constará de desenho do natural, devendo o modelo variar de acordo com a natureza do curso técnico escolhido pelo candidato

b) a segunda parte constará da solução de um problema de desenho geométrico ou de desenho projetivo, também de acordo com a natureza do curso técnico que o candidato tiver escolhido.

EXPOSIÇÃO DE TRABALHOS DA ESCOLA TÉCNICA DE GOIÂNIA

Inaugurar-se-á, no dia 20 do corrente mês, a exposição dos trabalhos dos alunos da Escola Técnica de Goiânia, que poderá ser visitada no próprio prédio deste estabelecimento entre 11 e 17 horas.

Convida-se o povo para visitar a referida exposição, que é uma demonstração dos trabalhos realizados durante o ano escolar pelos alunos dos seguintes cursos industriais: Alfaiataria, Artes do Couro, Mecânica, Marcenaria, Serralheria, Tipografia e Encadernação e Aparelhos elétricos de telecomunicação.

Hino à Escola Técnica de Goiânia

Do aluno
Luiz Antonio Pereira
3a. Série Industrial

É.T.G. / Nesta escola de indústria
Que ao Nordeste ilumina a cidade
É onde vão estudar moços fortes,
Da mais forte e gentil mocidade.

Goro: É.T.G. / Salve, escola de indústrias,
Lar bendito de paz e trabalho,
Onde se ouve um grande hino ao futuro
Ao compasso contínuo do malho!

Lá é onde o labor é radiante,
É no amor do trabalho febril,
Ombro a ombro operários meninos
Vão construindo este imenso Brasil.

(Goro)

A esta escola de paz e trabalho
Mocidade folgueira e feliz
Vem de pontos distantes do Estado
Aprender a elevar o País

(Goro)

O Brasil necessita de braços,
Nossos braços para ele ser.
Mocidade, o amanhã nos pertence
Levaremos no ombro a Nação.

Composto pelo aluno Jaime de Oliveira

Anexo 25

Jornal ETG, ano II, nº. 05, p. 01, maio 1946

ESTUDO E TRABALHO COM GOSTO

ETG

Orgão dos alunos da Escola Técnica de Goiânia

ANO II	DIRETOR NEI BERQUÓ	Goiânia, Maio de 1946	GERENTE: WALDOMIRO BORGES
			N.º 5

Observemos a natureza

JAMES GERALD TIPPLE

As pessoas, em geral, voltam toda a sua atenção para as coisas que julgam importantes ou lucrativas, ignorando, completamente, as infinitas maravilhas que a natureza nos apresenta constantemente. O espírito de observação é um dom que todo o homem deve cultivar, especialmente pelas coisas da natureza, por que elas inspiram a beleza, pureza e inocência, mostrando-nos diretamente a magnificência de Deus.

Quanto mais a observarmos e a considerarmos, assim também aprenderemos a ter-lhe mais amor e carinho e ficaremos admirados pelos inumeráveis exemplos que ela apresenta ao homem. Tentarei mostrar aqui lições que poderemos aprender de um dos menores seres da natureza, sim, pequeno em tamanho, mas grande no seu ideal.

Não posso aprofundar-me muito no assunto, porque para isso seria necessário um volume de tamanho considerável, e, também, porque os meus conhecimentos dessa ciência são limitados.

Trata-se da "Apicultura" que é o estudo da nossa pequena amiga, a "abelha".

Amiga? Sim! Talvez nem todos os meus colegas estejam de acordo com essa afirmação, mas observemos bem os benefícios que este pequeno inseto presta ao homem, e então poderemos julgar se ela é realmente nossa amiga ou inimiga. A maioria das pessoas a considera uma inimiga devido ao seu ferrão que aguarda a qualquer intrometido que se atreva a bolar no seu pequeno lar. Essa é a única ocasião em que ela se utiliza da sua arma, e é em legítima proteção do lar.

Qual o homem que, sendo desperdiçado à noite pela penetração de um gatufo em sua residência, não se levantara, tomando da primeira arma que encontrasse, a-fim-de proteger a sua propriedade?

A colmeia é um pequeno reino em perfeita ordem, respeito e cooperação.

Os habitantes deste pequeno reino distinguem-se entre si, a saber: rainha ou mestra, operária e zangão. A mais importante é a rainha, mãe do colmeal, e a qual todas as demais dedicam o maior respeito e cortesia, tanto que nunca lhe dão as costas e sempre lhe abrem passagem, quando ela se aproxima.

Sua função é somente a postura. Cada colmeia contém somente uma rainha, e, quando essa se acha em perfeito estado de fecundação, tem capacidade para botar de 3 a 5 mil ovos por dia, esforço esse que não se prolonga muito. Sua existência é de 7 anos. Durante toda a sua longa vida a rainha somente dá dois longos vôos: o vôo da fecundação e no caso de um enxame. O primeiro se dá no prazo dos primeiros dias de sua existência, realizando-se então a primeira fecundação que se dá no ar, e o primeiro zangão que se encontra será o pai de uma grande geração e morrerá logo após a fecundação.

abelhas. Dos ovos fecundados poderá nascer uma nova rainha ou, então, uma operária, dependendo do tratamento, ou melhor, da alimentação da larva. Para nascer uma rainha, a larva terá que ser tratada com um alimento especial chamado "geléia real".

Do ovo não fecundado só poderá nascer o zangão que é a única espécie macho e geralmente em número de 250 a 300 em cada colmeia. As abelhas operárias são as que realizam todo o trabalho, sendo a causa da sua morte o trabalho em excesso, morrendo, então, exaustas. Desde o amanhecer até o cair da noite trabalham sem parar um instante sequer, trazendo o nectar, pólen, e a água, que são os agentes necessários à fabricação do mel e da cera, e ao tratamento da larva. O mel se forma

(conclue na 2.ª página)

A primeira Turma de Diplomandos da Escola Técnica de Goiânia

WALDOMIRO BORGES
IV série

Findas as férias em 20 de fevereiro, reiniciamos nossos estudos. Cá estamos nós, os quartanistas, ansiosos por ver chegar o fim do ano. Daqui até lá teremos de nos esforçar, a-fim-de recuperar parte do tempo perdido em virtude de fatores estranhos à nossa vontade. A turma de quartanistas é de 50 alunos, os primeiros a concluir o curso. É isso um orgulho, muito embora saibamos que lá fora nos esperam as incertezas da vida profissional.

Entretanto, "agir com inteligência e bondade" é o lema que guiará todo aquele que quer vencer na vida, onde os obstáculos são sempre numerosos.

Brasil, país do futuro

NEI BERQUÓ

Colegas, o Brasil espera por nós. Trabalhem com afinco, a-fim-de prepararmos o seu futuro, que está confiado nesta mocidade a que pertencemos.

O seu alicerce já se acha construído, é a nossa existência; o resto depende dos nossos esforços. Mostremos aos nossos rivais que somos fortes, e, ainda mais, que possuímos uma cultura que não lhes está ao alcance.

Honremos a nossa raça, assim como os veteranos do Paraguai o souberam fazer. Lutaram intrépidos até os últimos instantes em que seu sangue assegurou a vitória dos que lhes sobreviveram.

Tomemos como lema este grandioso fato, para fazer do Brasil o que já deviam ter feito.

Devemos ter sempre na mente que a nossa Pátria é o nosso berço, e também o de nossos avós, cujo sono devemos velar e cuja memória devemos defender até que as últimas gotas de sangue se derramem de nossos corações. Dessa data, passaremos ao descanso eterno, mas olabro continuará através dos nossos descendentes.

E um dia, mesmo no espaço, ouviremos, em cânticos, estas palavras: Somos brasileiros, porque honramos o túmulo dos nossos antepassados.

Mesmo de longe ficaremos contentes com a realização dos nossos planos e dos nossos propósitos.

Composto por João Vieira dos Reis

Uma visita importante

Já tivemos a oportunidade de comentar, por intermédio de nosso jornal do mês próximo passado, a importante visita do Exmo Sr. Interventor Federal deste Estado à nossa Escola.

Esta visita causou boa impressão aos futuros técnicos do Brasil.

Melhor, ainda, é o conceito que fazemos de tão ilustre orientador, que sabe entrar em contato direto com o povo, a-fim-de orientá-lo com segurança.

A Escola Técnica agradece as referências que sua Excelência lhe fez, em telegrama dirigido ao Sr. Ministro da Educação e Saúde, o qual temos o prazer de publicar, em nosso jornal.

Telegrama:
"Dr. Ernesto Souza Campos—

DD Ministro Educação e Saúde—Rio de Janeiro — n. 81 — G. M. — 30-4-946—

Ao comunicar vossência excelente impressão me proporcionou visita recentemente fiz Escola Técnica desta Capital, desejo externar ilustre amigo minha satisfação pela ordem e aproveitamento que ali constatei, resultantes de uma orientação eficiente e de um perfeito espírito de compreensão entre os corpos docente, discente e administrativo. Atenciosas saudações".

Composto por João Vieira dos Reis

Fonte: Acervo MUBAN-GO.

Anexo 26

Colação de Grau da Primeira Turma da ETG

Notícia – Jornal “o POPULAR” 15/12/1946, ano IX, nº. 788



Colação de grau

A 18 do corrente, realizar-se-á a colação de grau dos alunos da Escola Técnica de Goiânia que concluíram o Curso Industrial Básico.

Trata-se da formatura de cerca de cinquenta rapazes, que completaram o curso de mecânica de máquinas, marcenaria, artes do couro, alfaiataria, tipografia e encardenação.

Já se acha aberta ao público, naquele estabelecimento de ensino, a exposição das obras executadas para as provas técnicas.

Fonte: Acervo MUBAN-GO.

Anexo27

Diploma de Artífice em Alfaiataria

Aluna: Odete de Almeida – segunda turma da ETG, 1948



REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE

ESCOLA TÉCNICA DE GOIÂNIA

GOIÂNIA

GOIAZ

Eu, Antonio Manoel de Oliveira Lisboa, Diretor da Escola Técnica de Goiânia, declaro que a Odete de Almeida nascida em 31 de dezembro de 1931, é conferido o **DIPLOMA DE ARTÍFICE** em Alfaiataria por ter concluído o respectivo Curso neste Estabelecimento, no ano de 1948, em firmeza do que lhe é passado o presente documento, que vai assinado por mim, pelo escrivão e pelo diplomado.

Escola Técnica de Goiânia, em 17 de dezembro de 1948

Antonio Manoel de Oliveira Lisboa
DIRETOR

Odete de Almeida
DIPLOMADO

Ofonso B. Durantes
ESCRIVÃO

Anexo 28

Histórico Escolar – Aluna: Maria José Lisboa

Curso Técnico em Construção de Máquinas e Motores – ETG, 1947



MINISTERIO DA EDUCACAO E CULTURA
DEPARTAMENTO DO ENSINO MÉDIO
ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUIDA PELO DECRETO LEI N. 7.566 DE 23/10/1.909

Serviços de Escolaridade

HISTÓRICO ESCOLAR

NOME MARIA JOSÉ LISBOA

FILHO(A) DE: Antônio Manoel de Oliveira Lisboa e Doralice de Barros Lis

NATURAL DE Goiás (Go) NASCIDO AOS 22 DE setembro DE 19 26

1.º																				
GRAU																				
ADM.																				

Estabelecimento _____ Ano _____ Diretor _____

5.ª Série																				
-----------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Estabelecimento _____ Ano _____ Diretor _____

6.ª Série																				
-----------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Estabelecimento _____ Ano _____ Diretor _____

7.ª Série																				
-----------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Estabelecimento _____ Ano _____ Diretor _____

8.ª Série																				
-----------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Estabelecimento _____ Ano _____ Diretor _____

2.º GRAU	Português	Matemática	Inglês	Física	Química	Desenho	Tecnologia	Oficina	Média C. Geral	Média C. Técnica	Geografia	História Natural	Contabilidade	Organização do Trabalho	Higiene Industrial	Resistência de Materiais
----------	-----------	------------	--------	--------	---------	---------	------------	---------	----------------	------------------	-----------	------------------	---------------	-------------------------	--------------------	--------------------------

1.ª Série	97	100	100	100	100	100	100	100	99	100	-	-	-	-	-	-
-----------	----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	----	-----	---	---	---	---	---	---

Estabelecimento E.T.F.Go Ano 1947 Diretor Antônio M. de O.Lisboa

2.ª Série	99	-	96	-	-	100	-	93	99	97	100	100	100	-	-	-
-----------	----	---	----	---	---	-----	---	----	----	----	-----	-----	-----	---	---	---

Estabelecimento E.T.F.Go Ano 1948 Diretor Antônio M. de O.Lisboa

3.ª Série	99	-	96	-	-	96	-	92	-	-	-	-	-	93	98	100
-----------	----	---	----	---	---	----	---	----	---	---	---	---	---	----	----	-----

Estabelecimento E.T.F.Go Ano 1949 Diretor Antônio M. de O.Lisboa

4.ª Série																
-----------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Estabelecimento _____ Ano _____ Diretor _____

OBSERVAÇÕES: Curso: Técnico em Construção de Máquinas e Motores
Código: Pasta nº482.

Vale : 3ª série - História Universal = 99

Fonte: Acervo CORAE/IFG.

Anexo 29

Histórico Escolar – Aluno: Hélio Naves

Curso de Mecânica de Maquinas (Industrial Básico) – ETG, 1953

HISTÓRICO ESCOLAR

Nome **Hélio Naves**
nascido em **Bagagem-Munic.de M.Carmelo**, **Minas Gerais**
(localidade) (estado)
aos **18** de **Setembro** de 19**26**
filho de **Jonas Naves**
e de **Elmira de Oliveira Fernandes**
obteve as seguintes notas no curso de **Mecânica de Máquinas**
do Industrial Básico da Escola Técnica de Goiânia:

Vestibular, em 1943

Aptidão mental **83**
Português **60**
Aritmética **85**
NOTA GLOBAL **72**

MATÉRIAS	1 ^a série 1943	2 ^a série 1944	3 ^a série 1945	4 ^a série 1945	5 ^a série 1945
Português.....	92	93	92	87	--
Matemática.....	97	100	99	98	--
Ciências.....	97	100	100	100	--
Geografia.....	97	100	---	---	--
História.....	--	---	100	100	--
Desenho.....	85	100	97	100	--
Tecnologia.....	--	98	89	74	--
Oficina.....	95	98	89	74	--
CULTURA GERAL.....	96	98	95	96	--
CULTURA TÉCNICA.....	90	99	83	83	--

Escola Técnica de Goiânia, 10 de Fevereiro de 1953


Escriturário

VISTO

DIRETOR

Fonte: Acervo CORAE/IFG.

Anexo30

Histórico Escolar – Aluno: Hélio Naves

Curso Técnico em Construção de Máquinas e Motores – ETG, 1965



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DO ENSINO INDUSTRIAL
ESCOLA TÉCNICA DE GOIÂNIA
ESTADO DE GOIÁS

HISTÓRICO ESCOLAR

Nome **HELIO NAVES**
nascido em **Monte Carmelo**, **Minas Gerais**
aos **18** de **setembro** de 19 **26**
filho de **JONAS NAVES**
e de **EMIRA DE OLIVEIRA FERNANDES**
obteve as seguintes notas no curso **Técnico em Construção de M. Motores**
da Escola Técnica de Goiânia:

Exame de Admissão, em 19 **47**

Português **98** Desenho **77**
Matemática **98** Ciências **-----**
Média Geral **-----**

M A T É R I A S	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
	19 47	19 48	19 49	19 50
Português	93	97	97	--
Matemática	95	89	96	--
História Natural	--	100	--	--
Matemática Física	100	--	--	--
Inglês	97	95	89	--
Geografia	--	95	--	--
Desenho	100	100	93	--
Prática Profissional Oficinas	100	100	93	--
QUÍMICA	99	--	--	--
Tecnologia	100	--	--	--
Contabilidade	--	100	--	--
História Universal	--	--	98	--
Higiene Industrial	--	--	92	--
Eletrotécnica	--	--	100	--
Resistência dos Materiais	--	--	100	--
Medicina Org. do Trabalho	--	--	95	--
Média Geral				

Escola Técnica de Goiânia, **30** de **Junho** de 19 **65**

VISTO

SECRETÁRIO
Fausto Prego - Chefe do Ser

DIRETOR
Prof. Walfredo Campos Maia

Fonte: Acervo CORAE/IFG.

Anexo 31

Histórico Escolar - Aluno: Hélio Naves

Ensino Industrial Básico (1943-1946) e Técnico Industrial (1947-1949)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DO ENSINO MÉDIO
ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUÍDA PELO DECRETO LEI N. 7.566 DE 23/10/1.909

Serviços de Escolaridade

HISTÓRICO ESCOLAR

NOME HÉLIO NAVESFILHO(A) DE: Jonas Naves e Elmira de Oliveira FernandesNATURAL DE Monte Carmelo(MG) NASCIDO AOS 18 DE setembro DE 19 26

1.º GRAU	Aptidão Mental	Português	Matemática	Ciências	Geografia Brasil	Educação Musical	Desenho	História	Prática Oficina	Tecnologia	Disciplin. C.Técnica	Média C.Geral	Média C.Técnica	Nota Global
ADM.	83	60	85	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	72

Estabelecimento E.T.F.Go Ano 1943 Diretor Antônio M. de O.Lisboa

5.ª Série	-	92	97	97	97	95	85	-	-	-	95	96	90	-
-----------	---	----	----	----	----	----	----	---	---	---	----	----	----	---

Estabelecimento E.T.F.Go Ano 1943 Diretor Antônio M.de O.Lisboa

6.ª Série	-	93	100	100	100	-	100	-	-	-	98	98	99	-
-----------	---	----	-----	-----	-----	---	-----	---	---	---	----	----	----	---

Estabelecimento E.T.F.Go Ano 1944 Diretor Antônio M.de O.Lisboa

7.ª Série	-	92	99	90	-	100	97	100	-	-	89	95	83	-
-----------	---	----	----	----	---	-----	----	-----	---	---	----	----	----	---

Estabelecimento E.T.F.Go Ano 1945 Diretor Antônio M.de O.Lisboa

8.ª Série	-	87	98	100	-	97	100	100	74	74	-	96	83	-
-----------	---	----	----	-----	---	----	-----	-----	----	----	---	----	----	---

Estabelecimento E.T.F.Go Ano 1946 Diretor Antônio M.de O.Lisboa

2.º GRAU	Português	Matemática	História Natural	Física	Inglês	Geografia	Desenho	Prática Oficina	Química	Tecnologia	Contabili- dade	História Universal	Higiene Industrial	Eletrotéc.	Resist. Materiais	Organizaçã o Trabalho
1.ª Série	93	95	-	100	97	-	100	100	99	100	-	-	-	-	-	-

Estabelecimento E.T.F.Go Ano 1947 Diretor Antônio M.de O.Lisboa

2.ª Série	97	89	100	-	95	95	100	100	-	-	100	-	-	-	-	-
-----------	----	----	-----	---	----	----	-----	-----	---	---	-----	---	---	---	---	---

Estabelecimento E.T.F.Go Ano 1948 Diretor Antônio M.de O.Lisboa

3.ª Série	97	96	-	-	89	-	93	93	-	-	-	98	92	100	100	95
-----------	----	----	---	---	----	---	----	----	---	---	---	----	----	-----	-----	----

Estabelecimento E.T.F.Go Ano 1949 Diretor Antônio M.de O.Lisboa

4.ª Série	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-----------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Estabelecimento _____ Ano _____ Diretor _____

OBSERVAÇÕES: Curso: "Artífice em Mecânica de Máquinas"Código: Pasta nº 20Curso: "Técnico em Construção de Máquinas e Motores"
em nível de 2º Grau.

Anexo 32

Certidão de Conclusão do Curso Técnico em Construção de Maquinas e Motores

ETG, 1961



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DO ENSINO INDUSTRIAL
ESCOLA TÉCNICA DE GOIÂNIA
ESTADO DE GOIÁS

N.

Goiânia,

Do Diretor da Escola Técnica de Goiânia

Ao

Assunto

C E R T I D ã O

CERTIFICO, a pedido de parte interessada, que HÉLIO NAVES concluiu, com aproveitamento, o curso técnico de CONSTRUÇÃO DE MÁQUINAS E MOTORES, nesta Escola, no ano letivo de 1 949, tendo estudado as seguintes disciplinas:

1ª SÉRIE - Português, Inglês, Matemática, Física, Química, Tecnologia, Desenho, Complementos de matemática, Construção de aparelhos mecânicos, máquinas e motores;

2ª SÉRIE - Português, Inglês, História natural, Matemática, Geografia geral, Contabilidade industrial, Desenho, Noções de resistência dos materiais, Mecânica aplicada, Máquinas e motores, Eletrotécnica, Ensaies em laboratório de máquinas, Construção de aparelhos mecânicos, máquinas e motores;

3ª SÉRIE - Português, Inglês, Matemática, História Universal, Higiene industrial, Organização de trabalho, Desenho, Máquinas e motores, Eletrotécnica, Ensaies em laboratório de máquinas, Construção de aparelhos mecânicos, máquinas e motores.

Escola Técnica de Goiânia, em 10 de fevereiro de 1 961.

Amaro José Freire
Diretor Intº

Anexo 33

Atestado de Saúde e Vacina

Aluno: Hélio Naves – ETG, 1943



ESTADO DE GOIÁZ
DIRETORIA GERAL DE SAÚDE

N.

ATESTADO DE SAÚDE e Vacina

Atest. c. que, examinando, nesta data, em c. *Centro de Saúde*
o Snr. *Elio Naves*, com a idade
de *16 anos* de cor *branca* de nacionalidade *brasileiro*
filho de *Yonea Naves e Elvira Fernandes*
com a profissão de *estudante* residente em *Goianinha*
à *R. Maranhenses* nº.

verifi *quei que o mesmo não apresenta molés-
tia infect. contagiosa, tem bom estado mental
tem normal os órgãos do peito etc.
Foi revacinado.*

Goianinha em *10* de *Fevereiro* de 19 *43*



Dr. *Raimundo*

Dr.

Dr.