

MARIA ODETE PEREIRA MUNDIM

**O ENSINO VOCACIONAL NO BRASIL:
a experiência da Escola de Aprendizagem
Industrial Américo Renê Giannetti
(Uberlândia 1962-1982)**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

UBERLÂNDIA

2005

MARIA ODETE PEREIRA MUNDIM

**O ENSINO VOCACIONAL NO BRASIL:
a experiência da Escola de Aprendizagem
Industrial Américo Renê Giannetti
(Uberlândia 1962-1982)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: História e Historiografia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto
Co-orientador: Prof. Dr. Carlos Henrique Carvalho

**UBERLÂNDIA
2005**

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação

M965e Mundim, Maria Odete Pereira, 1954 -

O ensino vocacional no Brasil : a experiência da Escola de Aprendizagem Industrial Américo Renê Giannetti (Uberlândia 1962-1982) / Maria Odete Pereira Mundim. - Uberlândia, 2005.

172f. : il.

Orientador: Wenceslau Gonçalves Neto.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Ensino profissional - Uberlândia (MG) - História - Teses. I. Gonçalves Neto, Wenceslau. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 377 (815.12 * UDI)(091)

*Osmar,
marido, amigo e companheiro de
uma vida.*

*Gustavo, Maysa e Mariana,
filhos queridos.*

A vocês, o meu amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por iluminar o meu caminho e guiar os meus passos.

E muito especialmente:

Às pessoas que, de diversas formas, contribuíram para a construção dessa dissertação.

*Aos professores e funcionários da secretaria do Programa de Mestrado em Educação da
FACED – UFU.*

*Aos funcionários do Arquivo Público Municipal, da 40.^a Superintendência Regional de
Ensino, da Escola Estadual Américo Renê Giannetti e da Associação Comercial e
Industrial de Uberlândia.*

Aos colegas de trabalho e diretoria da ESAMC – Uberlândia.

Ao Prof. Valdemar Firmino de Oliveira e sua família.

*Ao Prof. Ms. Flávio César Freitas Vieira e Prof.^a Noemi Campos Freitas Vieira, pelo
auxílio ao longo dessa trajetória acadêmica.*

*Ao Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto, pela paciência demonstrada na orientação desse
Curso de Mestrado.*

*Ao Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho, pela disposição e gentileza em assumir a
orientação dessa pesquisa na sua reta final.*

A minha família, pela compreensão e respeito.

Obrigada a todos!

A real diferença que pode ser estabelecida entre o ensino técnico industrial e os outros ramos de ensino está na vinculação do primeiro aos programas de desenvolvimento fabril e ao mercado de trabalho. Pode e deve renovar, surpreendendo, mediante estudo comparativo dos sistemas estrangeiros de ensino, as carreiras profissionais novas, mas é imprescindível que a imaginação e o entusiasmo do programador de atividades avancem na razão direta das tendências do mercado global dos sistemas de produção industrial. Uma atividade fomentará a outra, sem dissociação, e somente assim será válido qualquer esforço nesse sentido (Viana e Andrade).

RESUMO

A presente dissertação tem o intuito de investigar dados históricos determinantes na criação e estruturação pedagógica da Escola Vocacional de Aprendizagem Industrial de Uberlândia no período de 1962 a 1982. A análise das informações está embasada, teoricamente, em estudos sobre a história da educação e do ensino técnico profissionalizante no Brasil. O material coletado para responder às questões propostas por essa pesquisa se constitui em transcrição de leis, decreto e decretos-lei de criação e estruturação pedagógica dos cursos oferecidos pela Escola, trechos de atas da ACIUB – Associação Comercial e Industrial de Uberlândia, artigos de jornais local e estadual sobre o assunto estudado, fotografias, controle de matrículas e depoimentos do diretor da instituição à época e pessoas ligadas à instituição de ensino no período focado. As fontes primárias utilizadas encontram-se em acervos localizados em arquivos públicos municipal e estadual, na 40.^a Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, na ACIUB, na escola Estadual Américo Renê Giannetti, junto ao ex-diretor da instituição, Valdemar Firmino de Oliveira. As informações obtidas permitem observar a contextualização histórica em que ocorreu o processo de criação da Escola Vocacional de Aprendizagem Industrial de Uberlândia, assim, como em que bases legais e pedagógicas se estruturou essa instituição de ensino que foi considerada, à sua época, referência regional no que diz respeito à educação técnico-profissionalizante.

Palavras-chave: Educação - Vocacional - Ensino Profissionalizante - História - Contexto Histórico.

ABSTRACT

The aim of this dissertation is to unveil historical data which are determinative on the creation and pedagogical structuration of Uberlândia Industry Learning Vocational School from 1962 to 1982. Theoretical basis for data analysis were studies on Education History and technical professional teaching in Brazil. Collected data to answer the proposed questions by this search are laws, decrees and decree-laws transcriptions on the creations and pedagogical structuration of the courses offered by the school as well pieces of ACIUB – Uberlândia Business and Industry Association written registers, city and state newspapers articles and photos on this search theme, students entrance registers and reports given by the school principle in the studied period. Primary sources are settled in city and state public archives hips, in the 40th Region Teaching Superintendence, in ACIUB, in the René Gianetti School, mainly the interviews with the school ex-principle, Mr. Valdemar Firmino de Oliveira. These collected data allow to observe historical context in which the Uberlândia Industry Learning Vocational School was created and it makes also possible to verify which legal and pedagogical basis this teaching institution was settled on. It was considered, in those days, a region reference concerning to technical and professional education.

Key words: Education - Vocational - Professional Teaching - History - Historical Context.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES: FOTOS, QUADROS,

FOTOS

	Pág.
1 Vê-se a direita o ex-prefeito Geraldo Mota Batista, ao centro sua esposa e à esquerda Lia Salgado – Rio Janeiro [s.d].....	126
2 Convite de inauguração da Escola –1962.....	129
3 Inauguração da Escola, 15 de abril 1962. 1-Rondon Pacheco, 2 -Geraldo Mota Batista, 3 - Magalhães Pinto e 4 - Valdemar Firmino de Oliveira.....	130
4 Área doada pela PMU para a construção do Centro Regional de Formação para o Trabalho-1981.....	134
5 Foto: O novo prédio da Escola, em fase de finalização. 1983.....	135
6 Professores e alunos (Sexo masculino) na quadra de esportes da Escola. 1963.....	142
7 Participação dos alunos em Feira de Ciências realizada na Escola. Final dos anos 60.....	144
8 Área externa aos laboratórios e salas de aulas da Escola. Abr. de 1982...	145
9 Laboratório de costura da Escola, recebendo visitantes. Início dos anos 70.....	145
10 Oficina de Marcenaria da Escola. 1975.....	146

QUADROS

	Pág.
1 Número de alunos matriculados na Escola Estadual Américo Renê Giannetti-Período 1962/1972.....	140
2 Número de alunos matriculados na Escola Estadual Américo Renê Giannetti-Período 1973/1982.....	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABREVIATURAS

- | | | |
|---|-----|--------------|
| 1 | Cia | Companhia |
| 2 | MG | Minas Gerais |

SIGLAS

- | | |
|----|--|
| 1 | ACIUB – Associação Comercial e Industrial de Uberlândia |
| 2 | AID – Agency for International Development |
| 3 | BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| 4 | BR 106 – Rodovia Federal Brasileira n.º 106 |
| 5 | DAC - Diretoria da Aeronáutica Civil |
| 6 | CFE – Conselho Federal de Educação |
| 7 | CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica |
| 8 | CEMIG – Centrais Elétricas de Minas Gerais |
| 9 | CENAFOR – Centro de Educação Técnica de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional de São Paulo |
| 10 | CETEA – Centro de Educação Técnica da Amazônia |
| 11 | CETEB - Centro de Educação Técnica de Brasília |
| 12 | CETEB – Centro de Educação Técnica da Bahia |
| 13 | CETEG - Centro de Educação Técnica da Guanabara |
| 14 | CETENE – Centro de educação Técnica do Nordeste |
| 15 | CETERGS – Centro de Educação Técnica do Rio Grande do Sul |
| 16 | CET(UTRAMIG) – Centro de Educação Técnica da Universidade do Trabalho de Minas Gerais |
| 17 | CNI – Confederação Nacional da Indústria |
| 18 | FIEMG – Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais |
| 19 | IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| 20 | INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos |
| 21 | INCE – Instituto Nacional do Cinema Educativo |
| 22 | MEC – Ministério da educação e Cultura |
| 23 | MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| 24 | OIT – Organização Internacional do Trabalho |
| 25 | PIPMO – Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra |
| 26 | SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial |
| 27 | SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| 28 | SNFMO - Sistema Nacional de Formação de Mão de Obra |
| 29 | SPHAN – Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional |
| 30 | SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste |
| 31 | SUDESUL – Superintendência de Desenvolvimento da Região Sul |
| 32 | USAID – United State Agency for International Development |

SUMÁRIO

	Página.
INTRODUÇÃO.....	11
 CAPÍTULO 1 - ASPECTOS POLÍTICOS EDUCACIONAIS DA SOCIEDADE BRASILEIRA (1822-1982).....	 14
1.1 A educação brasileira no Império.....	15
1.1.1 Os Liceus de Artes e Ofícios: primeiras iniciativas da escolarização técnica.....	19
1.2 Educação brasileira no Período Republicano.....	22
1.2.1 A educação no governo Vargas.....	29
1.2.2 O início da sistematização na educação brasileira.....	34
1.2.3 A administração pública planejada: governo Juscelino Kubitschek.....	36
1.2.4 Ditadura militar e novas reformas na educação brasileira..	39
Considerações.....	47
 CAPÍTULO II - A ESCOLA TÉCNICA VOCACIONAL E O ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO CONTEXTO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (1900-1982).....	 50
	51
2.1 Relação educação-trabalho na sociedade capitalista.....	
2.2 Os modelos de produção fordista e taylorista e currículo nas escolas técnicas.....	55
2.3 Os pioneiros da educação nova no Brasil e a escola voltada para o trabalho.....	59
2.4 A industrialização brasileira e a educação profissionalizante.....	62
2.4.1 Escola de Aprendizes e Artífices.....	70
2.4.2 Escolas técnicas em São Paulo e no Rio de Janeiro.	72
2.4.3 O SENAI.....	76
2.4.3.1 O SENAI em Uberlândia.....	80
2.4.4 O SENAC.....	80
2.4.4.1 O SENAC em Uberlândia.....	81
2.4.5 Os Ginásios Vocacionais.....	82
2.5 Ensino técnico profissionalizante na legislação educacional brasileira.....	85
2.5.1 As Leis Orgânicas do ensino profissionalizante.....	85
2.5.1.1 Mudanças nas Leis Orgânicas.....	88
2.5.2 A Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional e o ensino técnico.....	89
2.5.3 A reforma do ensino de primeiro e segundo graus.....	92

2.5.4 Ensino profissionalizante obrigatório: a experiência chega ao fim.....	97
Considerações.....	100
 CAPÍTULO III - ESCOLA VOCACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL AMÉRICO RENÊ GIANNETTI – UBERLÂNDIA (1962-1982).....	 102
3.1 A contextualização histórica local.....	104
3.1.1 Uberlândia.....	104
3.1.1.1 A industrialização como fator de desenvolvimento	105
3.1.1.2 A proposta educacional em Uberlândia.....	113
3.2 Escola Vocacional de Aprendizagem Industrial Américo René Gianetti – Uberlândia (1962-1982).....	116
3.2.1 O princípio.....	116
3.2.2 Escola Vocacional em Uberlândia: do projeto à realidade..	119
3.2.2.1 Alterações nas denominações da escola.....	130
3.2.3 A proposta pedagógica.....	136
3.2.4 Abrangência.....	147
3.2.5 O declínio de uma conquista.....	148
Considerações.....	151
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 155
 FONTES DE PESQUISA.....	 160
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 165

INTRODUÇÃO

O interesse por desenvolver a pesquisa sobre a *educação profissional* surgiu a partir de atividades profissionais que desenvolvi como gerente da FIEMG – Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais, Regional Vale do Paranaíba e como gerente e diretora do SENAI – Serviço Nacional da Indústria, em Uberlândia, no período de 2001 a 2002 e, ainda, no mesmo período, como aluna do curso de Pedagogia da UFU - Universidade Federal de Uberlândia, em atividades de estágio curricular em uma instituição escolar, atualmente denominada de Escola Estadual Américo Renê Giannetti.

O contato diário com professores do SENAI induzia-me a constantes discussões sobre assuntos relacionados a qualificação, aprendizagem e formação técnica. Assim, estudos no referido período aumentaram o meu interesse pelo tema da educação profissionalizante, o que me levou a iniciar um levantamento de dados que acabou por definir como foco de estudo o surgimento da primeira Escola Vocacional em Uberlândia.

Em 2003, os estudos iniciais constituíram-se em projeto de pesquisa apresentado como requisito de ingresso no Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

O objeto do estudo fundamenta-se na tentativa de recuperação de informações sobre a criação e a estruturação pedagógica da Escola Vocacional de Aprendizagem Industrial, num contexto de incentivos governamentais e pressão empresarial pelo desenvolvimento industrial no município de Uberlândia, no período de 1962 a 1982.

Os limites temporais da pesquisa em questão, de 1962 a 1982, referem-se, respectivamente, à data de inauguração da Escola e à da revogação legal da condição compulsória do ensino profissionalizante no País.

O estudo tem como objetivos: a) identificar no contexto as relações sociais, políticas, econômicas e culturais que influenciaram a criação da escola vocacional em Uberlândia, b) identificar, na legislação específica, os artigos pertinentes ao tema *ensino profissionalizante* relativos à escola estudada e c) analisar dados e informações, de forma a possibilitar a construção textual sobre a criação e as atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola.

Metodologicamente, a pesquisa centrou-se, inicialmente, em leituras de bibliografia pertinente ao tema, realização de coleta de dados junto às fontes primárias e bibliográficas e fichamento dos documentos pesquisados sobre a Lei de criação, atas da ACIUB (Associação Comercial e Industrial de Uberlândia), registros na imprensa sobre a inauguração, as grades curriculares, o número de alunos matriculados, visitas à instituição, realização de entrevistas e levantamentos de decretos, portarias e resoluções de alterações dos cursos oferecidos pela Escola Vocacional Américo Renê Giannetti. A etapa posterior foi dedicada à análise dos dados coletados que fundamentam a construção textual sobre o tema pesquisado.

O texto está estruturado em três capítulos: nos dois primeiros, optou-se pela fundamentação teórica e o surgimento das escolas vocacionais no contexto da História da Educação brasileira, cujo estudo respalda, teoricamente, a análise das informações obtidas com a pesquisa realizada na Escola Estadual Américo Renê Giannetti, no período compreendido entre a sua inauguração (1962) e a data de revogação da lei que instituiu a condição profissionalizante compulsória no ensino de 2º grau (1982) e que determinou a

inviabilidade da maioria das escolas técnicas vocacionais no Brasil, abordada no terceiro capítulo. Ao término, são tecidas as considerações finais.

CAPÍTULO I

ASPECTOS POLÍTICOS EDUCACIONAIS DA SOCIEDADE BRASILEIRA (1822-1982)

Esse estudo tem por finalidade proporcionar uma melhor compreensão da História da Educação brasileira, para alicerçar a discussão acerca do surgimento das escolas vocacionais no Brasil, tema que será tratado no segundo capítulo desta dissertação.

O texto enfoca os aspectos das políticas educacionais brasileiras com as suas diversas reformas, na tentativa de sistematizar a educação nacional. O recorte temporal está demarcado entre 1822 e 1982. Parte do aparecimento na legislação do País das primeiras iniciativas de estruturação das instituições escolares de primeiras letras e de ofícios, na vigência do Estado Imperial, prosseguindo até 1982, quando a legislação federal retira a obrigatoriedade de ensino profissionalizante no segundo grau nas escolas públicas, provocando mudanças na educação técnica vocacional no Brasil.

1.1 - A educação brasileira no Império

As mudanças políticas e econômicas, desencadeadas pela transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, criaram condições internas, como a idéia de Estado Nacional, que favoreceram a independência de Portugal em 1822, com o conseqüente estabelecimento do Regime Imperial no Brasil.

A presença do Estado nas atividades relacionadas à escolarização, nesse período, era pequena e muito pulverizada. As primeiras ações acerca de legislar sobre as instituições escolares de primeiras letras começaram a ser definidas na Constituição de 1824, que em seu Artigo 179 afirmava:

A inviolabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

Parágrafo XXXII: A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.

Parágrafo XXXIII: Colégios e universidades onde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas-Artes e Letras. (COSTA, 2000, p.22)

Nessa Constituição, foram extintas as corporações de ofícios¹, presentes no Brasil desde o século XVII, como controladoras da prática e da aprendizagem dos ofícios manufatureiros. Permaneceram apenas aquelas que funcionavam como irmandades de caráter religioso e assistencial (CUNHA, 2000a, p.57). Mudou o modelo do ensino de aprendizagem de ofícios permanecendo, porém, com forte conteúdo discriminatório conforme estabelecido na Constituição de 1824: “Art. 234: Terá igualmente o cuidado de criar estabelecimentos para a catequese e a civilização dos índios, emancipação lenta dos negros e sua educação religiosa e industrial” (SANTOS, 2003, p. 209).

A primeira ação concreta de organização à aprendizagem dos ofícios ocorreu em 1826, por intermédio do Projeto de lei sobre a Instrução Pública no Império do Brasil e que consistia em legislar sobre o ensino público em todo o País, fato inédito na História da Educação brasileira até aquele momento.

O projeto transformou-se na primeira e única lei geral sobre a instrução primária no Brasil no período do Império. Promulgada em 15 de outubro de 1827, dizia em seu Artigo 1.º: *Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias* (Ibidem.).

¹ Na Europa do século XVII, homens livres e escravos integravam-se nos locais de aprendizagem, formando as chamadas Corporações de Ofícios. No Brasil, as Corporações de Ofícios foram marcadas por normas rígidas de conduta dos participantes e dificultavam ao máximo, ou até mesmo impediam o acesso de escravos, negros ou outras raças consideradas “inferiores” no contexto social daquela época. Cf. SANTOS, 2003, p. 206.

A mesma Lei, em seu Art.11, incluiu a instrução de meninas nas escolas a serem criadas *nas cidades e vilas mais populosas* e a obrigatoriedade de aprendizagem de prendas relacionadas à economia doméstica (Art. 12) (Ibidem.).

O Ato adicional, Lei n.º 16 de 12 de agosto de 1834, fez alterações e adições à Constituição de 1824. No que se refere à educação decretou em seu Artigo 10 que:

Art. 10 - Compete às Assembléias Legislativas Provinciais legislar:

§2º. Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as Faculdades de medicina, os Cursos Jurídicos, Academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral. (COSTA, 2002, p. 22)

Na vigência do regime imperial, várias leis sobre a instrução pública foram aprovadas, com o intuito de normatizar a instrução pública e privada nas Províncias e ampliar a participação do Estado na fiscalização das escolas de primeiras letras. Foi criada, em 1854, a Inspeção Geral da instrução primária e secundária do município da corte; também, foram estabelecidas normas para o exercício da liberdade de ensino e de um sistema de preparação do professor primário (1854), além da reformulação dos estatutos do Colégio de Preparatórios (1854), da Academia de Belas Artes (1855), da Aula de Comércio da Corte e reorganização do Conservatório de Música. Foi uma década de muitas realizações em razão, segundo RIBEIRO (1993, p. 55), do crescimento econômico e da conciliação dos partidos políticos, além da atuação de homens notáveis como Couto Ferraz, Itaboray e Euzébio de Queiroz.

A noção de “*escolas de primeiras letras*” foi, lentamente, substituída pela “*instrução elementar*” o que deu consistência à idéia da necessidade de uma educação

primária e, na medida do possível, articulada com a instrução secundária, conforme as modernas formas de pensar o fenômeno educativo da época.

A partir de 1858, surgiram, em diversas cidades do País, os Liceus de Arte e Ofícios, constituindo um marco importante da escolarização técnica brasileira (Assunto tratado no subitem 1.1.1 deste capítulo).

Em 20 de maio de 1871, por iniciativa da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, com o apoio financeiro do governo imperial, foi inaugurada, no Rio de Janeiro, a Escola Noturna de Adultos. Os cursos duravam quatro anos, durante os quais os alunos tinham aulas de Educação Geral, além de Desenho, Topografia e Escrituração Industrial e Agrícola. Posteriormente, em 8 de agosto de 1873, a Sociedade, tendo recebido da União mais um prédio, criou a Escola Industrial, que funcionava à noite e destinava-se a alunos maiores de quatorze anos. O curso dividia-se em dois anos de preparação e três anos de ensino industrial (CUNHA, 2000a, pp.138-141).

A Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, determinava serem completamente livres os ensinos primário, secundário e superior. Uma comissão, composta de três membros, foi encarregada de elaborar um parecer sobre a Reforma. O documento teve na figura de Rui Barbosa o condutor dos trabalhos. Os pareceres de 1882 e 1883 tornaram-se célebres, pelas críticas e sugestões que fizeram ao conteúdo da Reforma.

O parecer de 1882 descreve como ponto básico da reforma, em relação ao ensino primário, a obrigatoriedade escolar, a frequência imperativa, sugerindo o alistamento da população escolar dos seis aos treze anos, sob a responsabilidade do Estado e também da família, inclusive sujeitando-se a sanções penais. Os empresários seriam

responsabilizados pela educação dos operários e menores (DANTAS et al, 1995, p. 108). O documento de 1883 propunha a criação dos “jardins de crianças”.

Os pareceres de Rui Barbosa fundamentaram-se na análise das deficiências do ensino no País, no estudo da história das teorias e práticas educacionais das nações mais adiantadas e nas contribuições teóricas dos mais eminentes educadores da época. Defensor da mudança social, por meio da reforma educacional, acreditava no poder da educação como meio para promover o progresso do homem e do País (WEREBE, 1974, p. 379). No entanto, acusados de demasiadamente “germânicos”, os pareceres de Rui Barbosa nem chegaram a ser analisados.

Quase ao final da Monarquia, o Barão de Mamoré, Ministro do Império, nomeou uma comissão para estudar as “*bases para a organização do ensino primário e secundário do Município neutro e plano do desenvolvimento da instrução pública nas Províncias e a elevação do ensino secundário em todo o Império*” (BARBOSA, 1988, p. 62). O relatório dessa comissão revela o estado da educação brasileira ao final do Império:

A instrução em todos os seus graus, diz o relator Cunha Leitão, está em sensível decadência. O Ensino Superior apresenta os mais deploráveis sintomas. O secundário, quase exclusivamente a cargo da iniciativa particular, tem degenerado em simples meio de chegar às escolas superiores, dali resultando o desleixo com que a maior parte dos estabelecimentos deste ramo de ensino, depondo os escrúpulos de uma missão conscienciosa, qual deverá ser a sua, buscam em outros alvites os meios de auferir maiores lucros [...] É este o quadro triste e sombrio do ensino entre nós [...]. (BARBOSA, 1988, p. 63)

Ao final do Império, portanto, apesar das incipientes iniciativas, como os Liceus de Artes e Ofícios, a realidade apontava para uma política educacional direcionada ao povo, ainda de forma minimizada pelas elites dirigentes do País. Na opinião de

ROMANELLI (1980, p. 41) a cultura transmitida pela escola, naquele período, guardava o “timbre aristocrático” em função das “exatas necessidades da sociedade escravista”.

1.1.1 Os Liceus de Arte e Ofícios: primeiras iniciativas da escolarização técnica

Os Liceus de Artes e Ofícios foram criados a partir de meados do século XIX por organizações de sociedades civis destinadas a amparar órfãos e, também, ministrar ensino de artes e ofícios.

A criação dessas organizações decorreu da necessidade de formar mão-de-obra que atendesse ao crescimento da produção manufatureira registrada naquele momento (CUNHA, 2000a, p. 121).

Entre 1880 e 1890, segundo SIMONSEN (1973), ocorreu o primeiro surto industrial no Brasil. Registraram-se as maiores exportações de café no regime imperial. Nesse período, foram instalados 636 estabelecimentos industriais, empregando 54.169 operários. Dos investimentos, 60% estavam no setor têxtil, 15% de alimentação, 10% de produtos químicos e análogos, 4% de madeira, 3,5% perfumaria e 3% na metalurgia. De 1890 a 1895, mais 452 fábricas foram implantadas.

Esse crescimento na economia do País determinou a necessidade de preparar os trabalhadores para as novas demandas do mercado, o que justificou o surgimento e a expansão rápida das organizações que fundaram os Liceus.

Os recursos financeiros para a manutenção das sociedades que instalaram os Liceus provinham de quotas pagas pelos sócios, de doações de fazendeiros, nobres e comerciantes além de subsídios governamentais (CUNHA, 2000a, pp. 121-122).

A Sociedade Propagadora de Belas Artes, organizada em 1857, por iniciativa do coronel Francisco Joaquim Bethencourt (SANTOS, 2003, p. 210), tinham como finalidade a criação de cursos destinados ao aperfeiçoamento de homens livres. O objetivo da mesma era “fundar e conservar o Liceu de Artes e ofícios, em que se proporcionassem a todos os indivíduos, nacionais e estrangeiros, o estudo de belas-artes e sua aplicação necessária aos ofícios e indústrias [...]” (CUNHA, op.cit., p. 122) No ano de 1858 foi fundado o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro.

Em 1873, foi formada a Sociedade Propagadora da Instrução Popular, que oferecia aulas noturnas gratuitas do curso primário e que, em 1882, instalou uma nova escola, o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, onde eram oferecidas aulas do curso primário, com a promessa de oferecimento de outros cursos na área de comércio e agricultura, além de diversificação nas disciplinas ministradas como Português, Francês,¹² Inglês, Geografia, Cosmografia, História Universal, História da Pátria, História da Arte e da Indústria, Estética, Higiene, Anatomia, Psicologia, Direito Natural e Constitucional e Economia Política. Em resumo, suas atividades se constituíram em ministrar ao povo os conhecimentos necessários às artes e aos ofícios ao comércio, lavoura e às indústrias (CUNHA, 2000a, pp. 131 e 132).

O Liceu de Artes e ofícios da Bahia foi criado em 1872, oferecendo cursos no período diurno e noturno com aulas de Primeiras Letras, Desenho, Álgebra, Geometria Aplicada à Arte, Francês, Inglês, Latim, Geografia, História e Gramática Filosófica.

Mais sete sociedades por cotas foram criadas nas cidades de Salvador, Recife, Maceió, Ouro Preto, Serro, Manaus e Florianópolis (Ibidem., p. 122). Os cursos eram gratuitos para qualquer homem livre, sendo vedados apenas para os escravos; limitavam-se a oferecer Educação Geral e o ensino de desenho.

Segundo Cunha (Ibidem., pp. 130-144), as precárias estatísticas que foram possíveis acessar sobre esse assunto dão conta de que, no Liceu de Ofícios de São Paulo, 9.608 alunos passaram pela instituição entre 1873 a 1893 e 25.181 alunos se matricularam no Liceu de Ofícios do Rio de Janeiro entre 1874 e 1886. Não foi possível detectar quantos alunos passaram pelos demais liceus.

Dessa forma, observa-se que os Liceus foram constituídos com a finalidade principal de proporcionar à população a formação de mão-de-obra para atuar no mercado de trabalho, num contexto de expansão da produção manufatureira registrada a partir de meados do século XIX, durante o regime imperial (SANTOS, 2003, p. 211).

Após a Proclamação da República, os Liceus mantiveram os cursos contando com o aval financeiro crescente do novo regime político (CUNHA, op.cit., p. 133).

1.2 Educação brasileira no Período Republicano

No terreno educacional, a República (1889) encontrou uma situação de precariedade tanto em termos quantitativo como qualitativos, com desvirtuamento do espírito de Educação em todos os graus do ensino. A Constituição de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo, consagrou também a descentralização do ensino ou a dualidade de sistemas educacionais, pois delegou aos Estados competência para prover e

legislar sobre a instrução primária e secundária, ficando sob a égide da União o ensino secundário:

Art. 35: Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

§ 3º. Criar instituições de Ensino Superior e secundário nos Estados;

§ 4º. Prover a instrução secundária no Distrito Federal.

Art. 72: A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direito concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade nos termos seguintes:

§ 6º. Será leigo o ensino ministrado nestes estabelecimentos públicos. (COSTA, 2002, pp. 26-27).

Na prática, tornava-se oficial a distância entre a educação destinada à classe dominante (escolas secundárias propedêuticas) e a educação do povo (escola primária e escola profissional).

Nos anos posteriores à promulgação da Constituição de 1891 até o final dos oitocentos, a dualidade de autonomia concernente ao estabelecimento de diretrizes para os sistemas de ensino primário, secundário e superior levou a ações díspares, em muitos casos, e acabou gerando uma desorganização completa na construção dos sistemas educacionais brasileiros.

A mentalidade escravocrata estava presente, não somente no modo de pensar e agir da elite dirigente, mas também no comportamento dos vários segmentos sociais: o trabalho estava relacionado com escravidão. Isso afastava a idéia de educar-se para o trabalho.

O problema da Educação nacional era complexo e não se resumia simplesmente à alfabetização nas primeiras décadas do século XX. Não se podia culpar o

analfabetismo pelo atraso do País e, sim, os governos das elites mal preparadas e das legiões de semi-analfabetos que as sustentavam. "*O que valerá ao sertanejo saber ler sem hábitos de observação e de trabalho, sem energias para pronta reação de adaptação ao meio?*" indagava Lourenço Filho (apud CARVALHO, 2003, pp.236-237). A superação de tal situação dependia da modificação na mentalidade das elites nacionais.

Nas regiões do País onde a economia se baseava na exploração agrícola, a mão-de-obra era abundante e a população não via a utilidade prática na educação formal ministrada nas escolas.

Onde a necessidade do mercado começava a exigir maior diferenciação do trabalho, por substituição dos setores econômicos primários (agricultura, pecuária, mineração) para as manufaturas e indústrias, a leitura e a escrita começavam a ter um valor mais elevado:

[...] é fácil compreender que, em grupos de população muito dispersos, de economia incipiente, muitas vezes reduzida à prática de agricultura de subsistência ou pouco mais que isso, em regime quase geral de subemprego, as expectativas de melhoria dos padrões de vida são exíguas, não apresentando maior sentido prático a preparação formal que a escola passa a proporcionar. Nessas circunstâncias, a demanda é reduzida, ainda em face de mais ampla oferta. (LOURENÇO FILHO, 1965, p. 265)

Várias reformas de ensino tentaram no decorrer da Primeira República solucionar as situações mais graves:

-A Reforma Benjamin Constant (1890): Rompeu “*com a antiga tradição do ensino humanístico*” (ROMANELLI, 1980, p. 42), mas não pensou a Educação a partir da realidade brasileira.

-A Lei Orgânica Rivadávia Corrêa (1911): Facultava total liberdade e autonomia aos estabelecimentos e suprimia o caráter oficial do ensino, o que provocou resultados desastrosos na evolução do sistema educacional.

-A Reforma Carlos Maximiliano (1915): Reoficializou o ensino e regulamentou o ingresso nas escolas superiores.

-A Reforma Rocha Vaz (1925): Estabeleceu, pela primeira vez, um acordo entre a União e os Estados, com a finalidade de promover a Educação primária e eliminar os exames preparatórios e parcelados, estabelecidos durante o do Império. Garantia ao Poder Central intervir na tarefa de difusão do ensino primário nos Estados. Tentava se impor uma sistematização sobre a desordem vigente.

Apesar desses esforços, tais reformas não conseguiram organizar o sistema de ensino no Brasil, pois cada uma representava o pensamento isolado e desordenado de distintos comandos políticos, predominantemente marcados pelo espírito literário e livresco, herdados do período imperial e reordenado no início do período republicano.

Em alguns Estados, como Minas Gerais, Bahia, São Paulo, Pernambuco e Ceará, as reformas educacionais implantadas nas últimas décadas do século XIX até as duas primeiras do século XX superaram os resultados obtidos pelas propostas operacionalizadas no âmbito da União. Os Estados, principalmente os de maior expressão político-econômico-social, foram mais ágeis em estruturarem seus sistemas primário, normal

e profissional, enquanto a União revelou moderação em alterar o ensino secundário e superior (NAGLE, 1974, pp. 125-126).

Tal situação começava a se agravar após a Primeira Grande Guerra. No mundo econômico, o sistema capitalista de produção superava a fase de livre concorrência e adquiria características imperialistas monopolistas. A base da vida econômica era o resultado da acumulação, da concentração e da integração do capital. Isso impôs novas determinações às relações econômicas internacionais, como condição para a sua consolidação e avanço. A exportação de mercadorias foi substituída pela exportação de capitais. Surgiram as empresas transnacionais ou multinacionais (XAVIER, 1990, pp. 33-34).

No Brasil, tais transformações econômicas internacionais influenciaram fortemente. Era preciso romper definitivamente com as características coloniais.

O contexto social brasileiro, que já ao final do século XIX e início do XX não mais compreendia apenas os fazendeiros, pequenos artífices e comerciantes da zona urbana, teve incorporados a estes uma camada média de intelectuais letrados, os padres, os militares e uma burguesia industrial emergente, um considerável contingente de imigrantes que começaram a exercer uma pressão social, no sentido de romper com as limitações estabelecidas pela Constituição de 1891.

Os processos de produção rudimentares utilizados no século XIX tenderam a coexistir nas pequenas unidades manufatureiras, com tecnologia avançada e métodos de organização do trabalho introduzidos pelas grandes empresas, reforçando o processo de monopolização do mercado (XAVIER, 1990, p. 36).

No final do século XIX, chegaram ao Brasil os padres salesianos. As escolas salesianas funcionavam em regime de externato e internato, sendo que o período de aprendizagem durava de cinco a seis anos. A sua pedagogia se constituía numa Educação geral paralela à profissional justificada em dois pilares: a) formação do caráter pelo trabalho, o que propiciaria a aprendizagem de ofícios a um número adicional de jovens operários (atividade essencial para o processo de acumulação de capital) e b) moldagem das atitudes, dos valores e das motivações dos futuros operários, evitando atividades sociais que perturbassem a ordem social vigente (CUNHA, 2000c, p. 54).

A primeira escola salesiana, o Liceu de Artes e Ofícios Coração de Jesus, foi fundada em 1886, em São Paulo; suas atividades profissionais se constituíam de aulas de tipografia, encadernação, marcenaria, alfaiataria, sapataria, fundição e marmoraria.

Além de São Paulo, os salesianos abriram, até o final do século XIX, escolas em Lorena, Campinas, Cuiabá, Recife, Salvador e Rio Grande (Ibidem., p. 51). No Rio de Janeiro, em 1892, o Asilo de Meninos Desvalidos, criado pelo ministro do império, João Alfredo, em 1875, foi reformado e renomeado Instituto Profissional (Ibidem., p. 195). Em 1910, passou a se chamar Instituto João Alfredo.

O contexto econômico pós Proclamação da República, fortemente arraigado no modelo agro-exportador, começava a ser pressionado por diversos grupos da sociedade para se fundar numa base de produção industrial. O ministro da fazenda do Presidente Floriano Peixoto, Serzedelo Correia foi um dos defensores da industrialização. Doravante, os debates em torno do assunto se acentuaram e passou a ser discutido como projeto de desenvolvimento político e econômico do País.

Nas primeiras décadas do século XX, o ideário nacionalista se constituiu num componente importante na condução política brasileira que sistematizou um amplo movimento político-social, que congregava homens e instituições de diversos segmentos da sociedade brasileira (NAGLE, 1976, p. 231). O nacionalismo buscava, por meio da exaltação do homem e das coisas brasileiras, construir as instituições que refletissem as condições peculiares do povo e, também, a situação histórica que exigia a formulação dos quadros da verdadeira Nação Brasileira. Tudo isso, tendo como pano de fundo a necessidade de uma estruturação econômico-social que visava à solidificação do sistema capitalista.

Entre 1920 e 1929, predominou no País um clima de efervescência ideológica e de inquietação social: campanhas presidenciais, alastramento das incursões armadas, lutas reivindicatórias dos operários, pressão da burguesia industrial, medidas restritivas impostas pela Revisão Constitucional de 1926 e a Revolução de 1930. Tais movimentos visavam ao rompimento do sistema sócio-político-econômico vigente (NAGLE, 1974, p. 5).

No campo das idéias, manifestações culturais e pedagógicas exigiam reformas mais profundas, uma vez que o tipo de sistema de ensino vigente não correspondia às novas exigências de expansão do sistema econômico capitalista e de uma estruturação social mais diversificada.

No campo das aspirações sociais, cresceu a demanda pelo aumento quantitativo do número de escolas e melhoria do sistema de ensino. Debates, marcados pelo que foi caracterizado por Nagle como *entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico*, predominaram as discussões no período de 1920 até o final da Primeira República. A crença nos poderes da escolarização ultrapassava os debates do sistema de ensino e adentrava o campo político e econômico da sociedade brasileira naquele momento. Quando

essas bandeiras apresentaram propostas de disseminação da instrução popular como seu instrumento principal é que, segundo Nagle (1974, p.109), surge propriamente o “entusiasmo pela Educação”, ou seja, a fé inabalável na escolarização como instrumento do progresso histórico.

Às propostas de aperfeiçoamento e disseminação de Educação escolar restrita ao âmbito técnico educacional ou pedagógico e desprovido de vínculos com projetos políticos (Ibidem., p.102) denominou de “otimismo pedagógico”. Os temas da escolarização se restringiam à formação puramente educacional ou pedagógica, sem vínculos com problemas de outra natureza.

No campo político, o período compreendido entre 1930 a 1945 foi marcado pela instabilidade e uma ditadura instaurada pelo governo central que impôs ao País uma forma de dirigismo estatal (ROMANELLI, 1980, p.50), favorecendo o desenvolvimento da indústria, o que implicou na estruturação do ensino técnico profissionalizante no contexto da Educação brasileira e, por isso, o período constituiu um subitem desse estudo, uma vez que foi nesse contexto que surgiram os primeiros debates sobre a criação da Escola Vocacional em Uberlândia, tema desenvolvido no Capítulo III.

1.2.1 A educação no Governo Vargas

O contexto mundial denotava o desequilíbrio econômico das nações, provocado pela crise econômica mundial de 1929, desencadeada pela quebra da Bolsa de Valores de Nova York.

No Brasil, além dos prejuízos com a comercialização do café, fez cessar a entrada de investimentos estrangeiros, ficando o País entregue à sua própria sorte para resolver seus problemas. Porém, fatores que antecederam a crise, como a acumulação de capital decorrente, principalmente de mudanças qualitativas sofridas pela economia interna, associada ao processo de imigração e do trabalho assalariado, possibilitaram ao Brasil “sobreviver” economicamente naquele momento (ROMANELLI, 1980, p. 48).

No campo político, a Revolução de 1930, reivindicava novas formas políticas de governar o País. O movimento, fundamentado no ideal de reconstrução da nação, era constituído por militares superiores, plantadores de café, parte da elite política da oposição e os revolucionários que comandaram o movimento. Tal coalizão levou ao poder por quinze anos (1930 a 1945) o presidente Getúlio Vargas e provocou revisões significativas no quadro institucional do País.

O rompimento da velha ordem sócio-político-econômica reforçou a reivindicação pela necessidade de educação escolar. Grupos como as Forças Armadas e a Igreja Católica que apoiaram o movimento de 1930, viam na nova situação a oportunidade de colocarem em prática os seus projetos de “Educação do povo”.

Em 1931, Francisco Campos, Ministro da Educação e Saúde à época, promoveu a volta do Ensino Religioso facultativo nas escolas públicas, atendendo à reivindicação da Igreja Católica, opondo-se às dos intelectuais liberais, que defendiam o direito do Estado de ministrar ensino obrigatório em escolas públicas e leigas. Com isso, a Igreja Católica tentava ampliar sua influência no ensino popular, além do que já detinha no ensino secundário dominado por instituições privadas e confessionais (HILSDORF, 2003, p. 94).

No ensino secundário, o ministro desautorizou o modelo propedêutico, instituído na Reforma Rocha Vaz (1925), substituindo-o pelo modelo formador, seriado e articulado a ser ministrado em cursos regulares e seriados de cinco anos de duração (Ginasial e Fundamental), mais dois anos de preparação para o superior (Ensino Complementar).

Em 1932, Fernando de Azevedo redigiu um documento estruturado por um grupo de renovadores liberais intitulados *A Reconstrução Educacional do Brasil* e que ficou conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Educação da Escola Nova*. Fundamentado no pensamento de Comte, Durkheim e Dewey, o documento definia uma política de Educação nacional e propunha um projeto de escola para todo o País (HILSDORF, 2003, p.96). A escola socializada, proposta pelos pioneiros, deveria assentar-se sobre a

base da actividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição activa 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 visando uma obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes.(GHIRALDELLI JR , 1990, p. 60)

No Manifesto, a Educação acontece sempre em função de uma concepção de vida, de um ideal, variável no tempo e no espaço, e que tem como objeto organizar os meios para "*dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento*" (GHIRALDELLI JR , 1990, pp. 58-59).

O grupo de pioneiros liberais, assim como a Igreja Católica, segmentos protestantes, a maçonaria, deputados representantes dos trabalhadores e dos empregadores participaram efetivamente da estruturação da Constituição de 1934, que consagrou, dentre

os artigos aprovados, o Ensino Religioso facultativo, a fixação de um percentual mínimo de verbas públicas a ser aplicado no ensino, a descentralização das competências administrativas, o sistema de ensino básico (elementar) ampliado, integral e com fundamentação nos princípios da Escola Nova e ênfase na Educação musical, física, moral e cívica, tendo como finalidade o desenvolvimento dos valores nacionais.

O período que se seguiu à promulgação da Carta Magna de 1937 foi marcado por uma atuação política autoritária, centralizadora e intervencionista, exercida em dois planos: em um primeiro, verificou-se a criação de instituições tecnoburocráticas para controlar as “*massas irracionais*” e, em outro, definição e propagação do nacionalismo como cultura oficial do regime político, utilizando os meios de comunicação como o rádio, a imprensa e o cinema para reprimir manifestações do liberalismo e do comunismo.

Num governo centralizador, autoritário e intervencionista, a educação que serviria à nação deveria ser aquela que servisse ao Estado. Assim, a educação, nesse período, foi marcada pelas matrizes estabelecidas pela política traçada pelo Estado Novo. A escola como importante instrumento de conformação e controle da sociedade não poderia ser deixada a cargo de forças locais, como propunham os liberais do Manifesto. A centralização, o nacionalismo e a modernização foram a proposta para a Educação no Estado Novo. Gustavo Capanema, empossado no Ministério da Educação e Saúde a partir de 1934, reprimia a idéia do “*homem sem aderência*” dos liberais escolanovistas e acusava os imigrantes de desnacionalizar o Brasil, assim se manifestando em 1937:

[...] a Educação é instrumento do Estado para preparar o homem não para uma ação qualquer na sociedade, não para preparar o homem em disponibilidade, apto para qualquer aventura, esforço ou sacrifício, mas para uma ação necessária e definida, uma ação certa: construir a nação brasileira. (HILSDORF, 2003, p. 100)

A centralização na Educação ficou definida na Constituição de 1937:

Art. 15 - Compete privativamente à União

[...]IX. Fixar as bases e determinar os quadros da Educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude;

Art. 16 - Compete privativamente à União o poder de legislar sobre as seguintes matérias:

[...]XXIV. Diretrizes da Educação nacional. (COSTA, 2002, p. 40)

O nacionalismo manifestava-se na importância dada à Educação Física, ao ensino da Moral Católica e da Educação Cívica, por meio do estudo da História e da Geografia do Brasil, ao Canto Orfeônico e às festividades oficiais com exaltação ao Hino Nacional. Tudo isso para despertar nos alunos o sentimento e a consciência patrióticos.

O Decreto-Lei 1.202 de 08 de abril de 1939 dispunha:

Art. 53 - A bandeira, o hino, o escudo e as armas nacionais são de uso obrigatório em todos os Estados e Municípios; proibidos quaisquer outros símbolos de caráter local.

Parágrafo único. Todas as escolas, públicas ou particulares, são obrigadas a possuir, em lugar de honra, a bandeira nacional e prestar-lhe homenagem nos dias de festa oficial. Igual dever incumbe a todos os estabelecimentos da administração pública ou que exerçam funções delegadas do poder público. (COSTA, 2002, p. 44)

A modernização pode-se verificar através da implantação do aparelho burocrático-administrativo do setor educacional, como a criação de órgãos como o Ministério da Educação e Saúde (1931), o Conselho Nacional de Educação (1931), o Instituto Nacional de Pedagogia (1937), a Comissão Nacional do Ensino Primário (1938), o Fundo Nacional do Ensino Primário (1942), o INEP-Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938), o Instituto Nacional de Estatística (1934), que originou o IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1938), o Instituto Nacional do Livro, o

Serviço de radiodifusão Educativa, o INCE - Instituto Nacional do Cinema Educativo e o SPHAN - Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (HILLSDORF, 2003, p. 101).

Nos anos 40 do século XX, por meio das Leis Orgânicas, foi regulamentada a organização de todos os tipos de ensino no País.

Editados de 1942 a 1946, os Decretos-lei contemplaram o ensino industrial, o secundário, o comercial, o primário, o normal e o agrícola. Tais leis foram instituídas tanto para o ensino público quanto para o particular.

Apesar da instabilidade política e da ditadura imposta ao País no governo Vargas, as ações desenvolvidas no referido período, no campo educacional, foram, a partir de então, determinantes para a sistematização da Educação brasileira e do ensino técnico profissionalizante que nela se inseriu.

1.2.2 – O início da sistematização na educação brasileira

No cenário internacional, o período foi marcado pelo conflito entre diversos Países (Segunda Grande Guerra); internamente, teve fim a ditadura Vargas, em 1945, com a eleição do Marechal Dutra para Presidente do País.

Em 1946, o Brasil promulgou uma nova Constituição. O capítulo II do título VI, dedicado à Educação e à cultura, dentre outras coisas, definia que o ensino primário seria obrigatório e gratuito e que a União, os Estados e os Municípios aplicariam um percentual de suas receitas na manutenção e no desenvolvimento do ensino; descentralizou a Educação da esfera federal para a estadual com a institucionalização dos sistemas de ensino e recriou os Conselhos de Educação, com funções normativas; concedeu à União legislar sobre as “diretrizes e bases” da Educação nacional (Art.5º, XV, “d”) o que permitiu o desencadeamento das discussões sobre a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (COSTA, 2003, p. 17).

O Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, atendendo ao dispositivo constitucional, formou uma comissão de educadores e especialistas em Educação sob a presidência do professor Manuel Bergstron Lourenço Filho, tendo como finalidade a elaboração de proposta para a fixação de diretrizes e bases da Educação nacional.

O anteprojeto foi enviado à Câmara Federal em novembro de 1948. Encaminhado às comissões de Educação e Cultura, seguiu para o Senado para ser submetido à Comissão mista de Leis Complementares. O relator, o então deputado Gustavo Capanema, emitiu parecer em 1949. Dois anos depois, a Câmara solicitou o desarquivamento do projeto; a resposta ao ofício informou que o Processo fora extraviado. A Câmara determinou a reconstituição do referido Processo. O Projeto retomou os trâmites para apreciação das Comissões. Entre marchas e contramarchas e embates travados (principalmente entre os liberais defensores da Escola Nova, da Igreja Católica e políticos conservadores), apresentação de emendas e substitutivos ao anteprojeto apresentado inicialmente em 1948, foi aprovada sob o n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em seu bojo, a LDB nº 4.024 de 1961 fixou o apoio à iniciativa privada, sem alterar a organização existente desde a Reforma Capanema (1942), exceto pelo estabelecimento de currículos flexíveis (possibilitava aos Estados e aos estabelecimentos de ensino anexarem disciplinas optativas no currículo mínimo) e de mecanismos democratizantes que possibilitam o aproveitamento de estudos entre o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores) e o acadêmico (HILSDORF, 2003, p. 111). Na opinião de ROMANELLI (1980), a Lei de Diretrizes e Bases representou *“um passo adiante na unificação do sistema escolar e de sua descentralização, porém, ela não pode escapar às ingerências da luta ideológica e representou uma vitória da mentalidade conservadora”*.

Em setembro de 1962, foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação (instalado em 12 de fevereiro de 1962) o Plano Nacional de Educação (Ibidem., p. 185) para o período 1962/1970, com o objetivo de diminuir o analfabetismo e estender a escolaridade, estabelecendo metas de matrículas a serem alcançadas nos níveis de ensino primário, médio e superior:

-100% de escolarização da população na faixa etária de 07 a 14 anos no primário;

-50% da população de 13 a 15 anos nas duas últimas séries do ginásio;

-30% da população de 15 a 18 anos nas séries colegiais.

Em relação à questão da extensão da escolaridade, o Plano atingiu resultados significativos, mas em relação à produtividade interna do sistema, apresentou resultados insatisfatórios, uma vez que grande parcela da população que deveria estar no ensino médio permanecia no ensino primário. Era necessária a aplicação de recursos que

possibilitassem aos alunos o acesso e a conclusão do curso primário; as bolsas de estudo para auxiliar alunos a pagarem colégios particulares, previstas na Lei de Diretrizes e Bases, deveriam ser convertidas em um fundo de assistência (alimentação, vestuário, transporte e material escolar) para os alunos pobres das escolas públicas. Isso garantiria condições mais favoráveis ao êxito escolar (curso primário) e conseqüente acesso ao ensino médio.

Observa-se, portanto, nesse estudo que se a LDB 4.024/61, promulgada a partir de projeto apresentado à Câmara dos Deputados após anos de embates políticos para a sua aprovação, não se mostrou tão democratizante como propunham os defensores da Educação Nova no Brasil, porém, constituiu-se na primeira forma de sistematização geral da Educação brasileira, envolvendo todos os níveis de ensino do País.

1.2.3 - A administração pública planejada - Governo Juscelino Kubitschek

Em Minas Gerais, no ano de 1951, Juscelino Kubitschek assumiu o governo, concebendo um planejamento técnico-administrativo, com o objetivo de estruturar o parque industrial do Estado para realizar a transformação da matéria-prima abundante numa fonte sempre crescente de bens de consumo.

Foi dada ênfase para os setores de energia, transporte e indústria. Em 1952, foi fundada a CEMIG - Centrais Elétricas de Minas Gerais, constituindo-se numa concessionária de geração e distribuição de energia elétrica para todo o Estado. Foram construídos 3.087 quilômetros de estradas e instaladas várias indústrias com destaque para as siderúrgicas (SILVA; CARNEIRO, 1983, p. 43).

Eleito Presidente da República para o período de 1956 a 1961, Juscelino adotou a mesma estratégia administrativa implantada em Minas Gerais. Sob o *slogan* "cinquenta anos em cinco" apresentou ao País o seu Plano de Metas. Constituíam-se de uma série de programas setoriais e investimentos destinados a orientar a execução de obras e expandir ou implantar indústrias e serviços indispensáveis ao equilibrado desenvolvimento do País. A idéia era consolidar a industrialização por meio da instalação da indústria pesada - principalmente a automobilística, a multiplicação de siderurgias e o desenvolvimento da construção naval. O plano abrangia, ainda, os setores de transportes, alimentação, Educação e modernização da agricultura.

O programa de obras definido seria capaz de alterar a fisionomia econômica e social do País e acelerar seu progresso. Do Plano fazia parte, também, a construção de Brasília, a nova capital do Brasil.

Num mundo que se internacionalizava rapidamente, Juscelino Kubitschek optou pela abertura da economia ao capital externo com vistas às demandas do desenvolvimento econômico. Empresas multinacionais como a Fiat e Volkswagen, dentre outras, se instalaram no Brasil nesse período (BOJUNGA, 2001, p. 403).

No contexto educacional, o governo Juscelino foi delimitado pela discussão em torno da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional, proposta apresentada ao Congresso Nacional em 1948 e que foi aprovada somente em 1961. Os embates concentravam-se, principalmente, no confronto entre o grupo liderado de um lado por Anísio Teixeira e pelos partidários da Escola Nova que defendiam a Educação pública, universal e gratuita proporcionada pelo Estado e, por outro, sob a liderança de Carlos Lacerda e Dom Helder Câmara, posicionavam-se os que clamavam pela primazia dos

direitos da família em escolher a escola de preferência para seus filhos e os interesses das escolas católicas (que correspondiam a parcela significativa do ensino privado no País).

O final desse governo foi marcado pela discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Congresso Nacional, nos órgãos educacionais, sindicais, estudantis, na imprensa e nos comícios da campanha eleitoral de 1960.

A discussão desse período foi inserida nesse subitem para respaldar, teoricamente, a pesquisa, desenvolvida e apresentada no Capítulo III, sobre o contexto histórico no qual ocorreu a criação da Escola Vocacional em Uberlândia, processo que teve a influência direta da expansão do parque industrial brasileiro e da construção de Brasília na região Centro-Oeste, que fizeram parte do plano político do Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira.

1.2.4 - Ditadura militar e novas reformas na educação brasileira

No início dos anos 60 do século passado, o País vivenciava a contradição entre uma política populista, de massa, mantida por Getúlio Vargas até 1954 e, posteriormente, por Juscelino Kubitschek que se contrapunham a uma intensa pressão do capital externo pela internacionalização da economia; a isso se acrescentaram posições radicais, tanto da

direita quanto da esquerda. O impasse estava colocado, era preciso definir os rumos do desenvolvimento para inserir o Brasil na esfera de controle do capitalismo internacional.

No campo social, intensificavam as mobilizações populares que reivindicavam a ampliação na participação política e na organização dos trabalhadores urbanos e rurais. Estudantes e militares subalternos, também, mobilizaram-se naquele momento em favor de reformas. Essa situação interna, agravada por fatores externos, como a revolução socialista de Cuba, assustou a burguesia, além da cúpula militar (GERMANO, 2001, pp.50-51).

Tal contexto levou os militares, em 1964, a assumirem o poder no Brasil. O primeiro momento, marcado pela contenção e repressão, tratou do estabelecimento de uma política de recuperação econômica (ROMANELLI, 1980, p.196).

A política educacional traçada para esse período se desenvolveu, segundo GERMANO (2000, p. 105) em torno dos seguintes eixos: Controle político e ideológico da Educação escolar em todos os níveis, estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a "teoria do capital humano" entre Educação e produção capitalista e que aparece de forma mais nítida na reforma do ensino do segundo grau (por meio da proposta de profissionalização), incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital e descomprometimento com o financiamento da Educação pública e gratuita concorrendo para a corrupção e privatização do ensino, transformado em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. Assim, o regime político delegou e incentivou a participação do setor privado na expansão do sistema educacional e desqualificou a escola pública de primeiro e segundo graus.

Foi um período marcado por muitos acordos com órgãos externos de fomento à Educação. Entre 1964 e 1968, foram assinados doze convênios entre o MEC e órgãos

norte-americanos como a Agency for International Development (AID). Foram os chamados “*acordos MEC-USAID*”, cujas diretrizes traçadas envolviam os aspectos quantitativos do sistema escolar, buscando obter maior rentabilidade com maior economia de recursos e os aspectos qualitativos, promovendo treinamento de pessoal, uso de aparelhagem e reorganização curricular para formar recursos humanos para a expansão das empresas (HILSDORF, 2003, p. 124).

No contexto pós 1964, a Educação, como fator de desenvolvimento, precisava ser pensada de forma a atender as condições da expansão econômica. As Reformas educacionais de 1968 e 1971, dentro do espírito político traçado pelos militares, isolaram a Educação dos contextos sociais e político. O ensino, que nas décadas de 50 e 60 foi tratado como elemento de transformação econômica e social do País, produto dos grupos sociais, passou a ser pensado de cima para baixo, arquitetado dentro de gabinetes ministeriais, na direção tecnicista. Racionalidade, eficácia e produtividade eram os objetivos das Reformas. Segundo Saviani (1981, pp. 174-194), as Leis nº 5.540/68 (Reforma Universitária) e 5.692/71 (Reforma do ensino de 1º e 2º graus) apresentavam as seguintes características: adaptação à sociedade, quantidade em detrimento da qualidade, foco na cultura profissional e ênfase nos meios (metodologia do tipo micro-ensino, máquinas de ensinar, enfoque sistêmico, tele-ensino, ensino programado, ensino a distância e outros).

Em 1970, os índices de analfabetismo na faixa etária de indivíduos acima de cinco anos chegavam a quase 40% da população do País ². Para tentar amenizar tal situação, foi criado em 1969, o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização que começou a funcionar efetivamente em 1970 (GERMANO, 2000, p. 163).

² CENSO DEMOGRÁFICO DO BRASIL. VIII Recenseamento Geral. Rio de Janeiro: Fundação. 1970. p. 170.

A Reforma Universitária, Lei n.º 5.540/1968 definiu, dali por diante, a estrutura de funcionamento das universidades – organização, administração e cursos – além de procedimentos como a unificação do vestibular (por universidade e por região), a extinção da cátedra e a previsão de mais de um professor por nível de carreira por departamento e a submissão das decisões do Conselho Federal de Educação ao Ministro da Educação e Cultura (ROMANELLI, 1980, p. 229). O Decreto n.º 68.908/1971 dispôs sobre o concurso vestibular, normatizando o acesso às universidades.

A reformulação dos ensinos médio e secundário foi estabelecida pela Lei n.º 5.692, em 11 de agosto de 1971, instituindo nas escolas de primeiro grau um curso único, seriado, obrigatório e gratuito de oito anos de duração, abrangendo a faixa etária dos sete aos quatorze anos e, nas escolas de segundo grau o curso profissionalizante, destinado à formação do adolescente, com o objetivo de formar técnicos para o mercado de trabalho. A Lei teve como princípio, segundo Romanelli (Ibidem., p. 240), a preocupação com a integração entre os níveis primário/ginasial e o estabelecimento de um sistema único de escola voltada para a Educação geral, que definiria a continuidade e a preparação para o trabalho.

Art. 1º - O ensino de primeiro e segundo grau tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (Ibidem., 1980, p. 235).

O conteúdo dos cursos de primeiro grau estruturou-se numa base geral e de segundo grau na formação especial e habilitações profissionais:

Art. 4º - Os currículos de 1.º e 2.º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

Art. 5º - As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

§ 1.º - Observadas as normas de cada sistema de ensino o currículo pleno terá uma parte de Educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que: no ensino de 1º grau, a parte de Educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais; no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2.º - A parte de formação especial do currículo: era objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2.º grau. Será fixada, quando se destine à instalação e habilitação profissional em consonância com as necessidades de mercado de trabalho local e regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (ROMANELLI, 1980, p. 239)

Os currículos estruturados dessa forma proporcionariam aos estudantes que não prosseguissem seus estudos aos níveis superiores, a possibilidade de terminalidade em cada grau de ensino, conforme explica um parecer do Conselho Federal de Educação sobre a Resolução n.º 48/1967:

Num sistema ideal em que todos concluíssem estudos superiores, só esses, em vigor, seriam terminais, mas onde apenas se alcance o primeiro grau escolar, o ensino já terá de ser plenamente terminal (Ibidem., p. 239).

No primeiro grau, o currículo integrava um núcleo comum de disciplinas que visavam, além da sondagem de aptidões, à iniciação para o trabalho, “obedecendo a uma abordagem psicogenética em que, de início, a realidade e os fatos se apresentarão de maneira global e de forma assistemática, para, gradativamente, irem ganhando ordenação e sistema até se enquadrarem nos esquemas seriados e lógicos de aprendizagem profissional” (Ibidem., p. 244).

O currículo do segundo grau visava a formação destinada à profissionalização.

A quantidade de horas das disciplinas dependeria do tipo e do nível do curso³.

³ Um estudo mais detalhado desta parte será tratado no capítulo seguinte quando da abordagem sobre a escola vocacional no contexto educacional brasileiro.

Assim, a Educação geral, no primeiro grau, definiria a continuidade e a formação especial e no segundo grau, a sua terminalidade.

Os recursos para a exeqüibilidade dessa Lei incluíam a reorganização administrativa (Reforma do Ministério da Educação e concentração e integração de recursos disponíveis), previsão de recursos financeiros para a Educação e a formação de professores.

Em relação à reorganização administrativa a Lei estabeleceu:

Art. 2.º - O ensino de 1.º e 2º graus será Ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.

Art. 3.º - Sem prejuízo de outras soluções que venham a ser adotadas, os sistemas de ensino estimularão, no mesmo estabelecimento, a oferta de modalidades diferentes de estudos, integradas por uma base comum, e, na mesma localidade:

- a) a reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas;
- b) a entrosagem e a intercomplementaridade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir deficiências de outros;
- c) a organização de centros interescolares que reúnam serviços e disciplinas ou áreas de estudos comuns a vários estabelecimentos (ROMANELLI, 1980, p. 247).

Na previsão de recursos financeiros, além das dotações orçamentárias, o Governo criou dispositivos de arrecadação para este fim como o salário-educação e os Fundos Especiais da Loteria Federal e da Loteria Esportiva. Verbas provenientes de financiamentos internacionais também seriam utilizadas como fonte de captação de recursos.

Sobre a formação de professores a Lei 5692/1971 define em seu Art. 30 uma formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1.º grau, da 1.ª à 4.ª séries, habilitação específica de segundo grau;

b) No ensino de 1.º grau, da 1.ª à 8.ª séries, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por licenciatura de primeiro grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

§ 1.º - Os professores a que se refere a letra “a” poderão lecionar na 5.ª e 6.ª séries do ensino de primeiro grau, se sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2.º - Os professores a que se refere a letra “b” poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2.ª série de segundo grau, mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo (ROMANELLI, 1980, p. 249).

Decorridos alguns anos da promulgação desta Lei, percebeu-se que a reforma promovida no ensino de primeiro grau, semi-profissionalizante, atendeu melhor às inovações e necessidades propostas pelas empresas, do que as mudanças propostas para o segundo grau.

A Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982, revogou o Art. 23 da Lei n.º 5.692/1971 (que tratava da conclusão da 3ª série do ensino de 2.º grau e dos estudos correspondentes à 4.ª série do ensino de 2.º grau) e demais disposições em contrário, redefinindo algumas diretrizes para o ensino de primeiro e segundo graus, com destaque para a retirada da condição compulsória da Educação profissional para o nível de Educação média:

Art. 1.º - O ensino de primeiro e segundo graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania.

§ 1.º - Para efeito do que dispõe os Arts. 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a Educação correspondente ao ensino de 1.º grau e, por ensino médio, o de segundo grau. [...]

Art. 4.º - Os currículos do ensino de primeiro e segundo graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1.º - A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de primeiro e segundo graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.

§ 2.º - À preparação para o trabalho, no ensino de segundo grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino. (SENADO, 2004)

A retirada da condição de profissionalização compulsória no segundo grau colocou o ensino médio numa situação de indefinição: havia pressão tanto para estabelecer curso de caráter propedêutico ao superior, ou voltado para o mercado ou ainda de formação geral politécnica.

Algumas escolas técnicas industriais foram transformadas nos CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica, porém, os seus alunos, que antes da Lei n.º 7.044/82 recebiam o título de "engenheiros de operação", pois eram cursos de curta duração, três anos, que funcionavam no interior das universidades (CUNHA, 2000, pp.206-207), passaram à categoria de tecnólogos (CUNHA & GÓES, 1985, p. 72).

Um consenso, naquele momento, mostrava-se distante e o que se observou foi uma desorganização nos currículos das escolas públicas de segundo grau, que misturavam as concepções positivistas do CFE - Conselho Federal de Educação com os "penduricalhos" (CUNHA & GÓES, 1985, p. 71) dos interesses do momento, como a Educação Moral e Cívica.

Tais fatos geraram uma indefinição na escola pública de segundo grau que, somada ao desinteresse de grande parte dos alunos, cuja aspiração consistia em cursar uma escola de qualidade que possibilitasse o acesso aos cursos superiores, propiciaram condições ideais às instituições de ensino privadas para expandirem suas vagas no ensino médio propedêutico para atender à demanda gerada pelas manobras políticas do poder público naquele momento.

Observa-se, portanto, que no período estudado, mais reformas são efetivadas na Educação brasileira, mas sempre prevalecendo os interesses de grupos que ocupam, ao seu tempo, o poder político e econômico no País. Num momento de crise política, como o vivenciado nos anos posteriores à instalação do regime militar de 1964, tudo foi feito para deter qualquer manifestação popular através de ações autoritárias e violentas que cercearam o direito de participação das pessoas. O resultado constatou-se nos anos posteriores. A Educação viu, dentre outras coisas, a manutenção de altos índices de analfabetismo na população e a desorganização do ensino de segundo grau nas escolas públicas do País.

Considerações

No exercício de realizar uma retrospectiva sobre a Educação brasileira no Brasil, verifica-se que somente após a instalação do regime político imperial (1822),

medidas referentes à criação de escolas de primeiras letras e de artes e ofícios começaram a ser definidas na legislação do País.

No período compreendido entre a Proclamação da República até as primeiras décadas do século XX, as pressões sociais pela criação de escolas e expansão da alfabetização refletiram-se em inúmeras reformas na Educação, numa tentativa de estruturar um sistema nacional de Educação por meio de regulamentações legais.

Acontecimentos como a Primeira Grande Guerra, a crise econômica mundial de 1929 e a revolução de 1930 acirraram os debates sobre a ampliação da escolarização, tendo como estandarte a Educação como fator de desenvolvimento do País. O documento intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação da Escola Nova”, redigido por um grupo de intelectuais liberais, retratou aquele momento histórico de efervescência de idéias e apresentou uma proposta de política de Educação nacional.

No entanto, as estratégias políticas centralizadoras, autoritárias e intervencionistas estabelecidas por Getúlio Vargas, a partir de 1930 e acentuadas em 1937, inibiram a implantação dos ideais escolanovistas e impuseram à Educação diretrizes centralizadoras de cunho nacionalista, tendo como objetivo a modernização do País. Isso ficou caracterizado nos artigos sobre Educação da Constituição de 1937 e na Reforma Capanema.

Entre 1942 a 1946, foram criadas as Leis Orgânicas que contemplaram o ensino industrial, secundário, comercial, primário, normal e agrícola, o que significou o início de estruturação de um sistema educacional profissionalizante no País.

No período 1945/1964 o Brasil passou por um processo de grande mobilização social, política e econômica, com a participação de outros segmentos populares, que não os

detentores do poder e que influenciaram sobremaneira as diretrizes da sociedade brasileira. Destaque na área da Educação para a influência do grupo dos Pioneiros da Educação da Escola Nova que, com suas idéias liberais, definiram, doravante, os rumos para a questão da sistematização do ensino brasileiro.

A Constituição de 1946, ao conceder à União o direito de legislar sobre as diretrizes e bases de uma Educação única, desencadeou um debate sobre a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional que, apesar de um período extenso, de quase treze anos, resultou na promulgação da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Porém, tal movimento crescente de participação popular na vida política do País foi interrompido com o golpe militar de 1964.

A partir daí, a Educação, como outros sistemas sociais brasileiros, enfrentariam uma realidade de tomada de decisões centralizadas em gabinetes visando a atender aos interesses políticos e econômicos, tanto nacionais como internacionais.

Dentro de um contexto social repressivo, em consequência da ditadura política implantada no País em 1964, foram decretadas as Leis nº 5.540/68, da reforma do Ensino Superior, e a de nº 5.692/71, referente à reforma do ensino de primeiro e segundo graus, que foi revogada pela Lei nº 7.044/82, redefinindo algumas diretrizes para o ensino de primeiro e segundo graus, com a retirada da condição compulsória do ensino profissionalizante para a Educação de nível médio (segundo grau).

Percebe-se nessas considerações sobre a História da Educação brasileira, compreendida entre o Império, quando, pela primeira vez, a legislação (Constituição de 1924) contemplou a Educação escolarizada no País, até 1982, quando, por decreto, foi retirada a obrigatoriedade do ensino profissionalizante das escolas públicas e privadas

decretando a impossibilidade de oferecimento de cursos técnicos pelas escolas estaduais, que muitos entraves tais como a falta de recursos financeiros e interesses políticos divergentes dificultaram a concretização de ações que buscaram a sistematização da Educação no Brasil.

Observa-se, também, que, de uma forma geral, as mudanças promovidas na Educação brasileira, no período estudado, revelam muitas ações públicas, por meio de reformas estabelecidas pela legislação, mas que atenderam desde 1824 somente aos interesses das elites dirigentes desse País. A necessidade real de acesso à Educação em todos os níveis de ensino do povo brasileiro fica à mercê das vontades políticas de grupos que se alternam no poder.

No capítulo seguinte será abordada a inserção da escola técnica vocacional no cenário educacional brasileiro para ampliar a compreensão da análise dos dados pesquisados sobre o contexto histórico no qual se inseriu a criação, assim como a estruturação pedagógica da Escola Vocacional de Aprendizagem Industrial de Uberlândia no período entre 1962 e 1982.

CAPÍTULO II

A ESCOLA TÉCNICA VOCACIONAL E O ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO CONTEXTO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (1900-1982)

Pesquisar sobre o tema *Escola Técnica Vocacional*⁴ pressupõe, inicialmente, uma fundamentação teórica a respeito de como se estabelece a relação Educação-trabalho no mundo capitalista para, a partir daí, compreender o contexto ideológico, político, econômico e social no qual se concretizou a sistematização do ensino técnico-profissionalizante brasileira. Esse é o objetivo desse capítulo que subsidiará o projeto de pesquisa sobre a criação da Escola Vocacional de Aprendizagem Industrial Américo Renê Giannetti, localizada no município de Uberlândia, Estado de Minas Gerais.

O foco temporal desse estudo está demarcado, inicialmente, pela aceleração do processo de industrialização do País, início do século XX, sob a pressão dos industriais

⁴ O termo “Escola Vocacional” na América Latina designa dois tipos de escolas: as que procuram descobrir as aptidões dos alunos e as escolas profissionais ou técnicas em que as vocações dos alunos já estão definidas. Nas primeiras, os alunos estudam várias disciplinas a fim de escolher aquelas que estejam de acordo com as suas tendências. Nas segundas, são treinados em diversas técnicas, visando a especialização. Algumas empresas industriais mantêm, às suas próprias expensas, escolas vocacionais para seus aprendizes. (Cf. BARSA, Vol.7, 1994. p.60)

pela criação de escolas de ensino técnico, como consequência da demanda mundial gerada pela expansão do capitalismo nos países periféricos que tinha na industrialização a saída para os problemas atraso do econômico reinante nos mesmos; o ano de 1982 foi demarcado como limítrofe dessa pesquisa, quando a legislação federal retirou a condição compulsória da habilitação profissional no segundo grau, o que determinou uma indefinição nesse nível de ensino, inviabilizando o funcionamento da maioria das escolas técnicas vocacionais no Brasil.

2.1 - Relação educação-trabalho na sociedade capitalista

O sistema capitalista de produção existe em decorrência da expansão progressiva do mercado, do alargamento supranacional das relações de troca e da dinamização dos meios de comunicação humana abertos pelo comércio internacional (MELLO, 2000, p. 45).

Para consolidar tal sistema econômico, é necessário que algumas condições materiais estejam colocadas, como a acumulação do capital (dinheiro) e o surgimento de uma massa de trabalhadores livres. No cenário mundial, essas condições foram se estabelecendo na medida, principalmente, do desenvolvimento industrial.

O capitalismo e a industrialização, segundo Fernández Enguita (1989), trouxeram consigo um enorme aumento da riqueza e empurraram as fronteiras da humanidade em direção a limites inimagináveis, com distorções calamitosas na distribuição de renda, nas economias, nas culturas, nas formas de trabalho etc., entre as

nações do planeta. Na sua evolução, as relações capitalistas caminharam na direção da exportação de capitais até a própria internacionalização do capital, com o surgimento das empresas multinacionais ou transnacionais, numa crescente oligopolização do mercado mundial (Cf. FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, pp. 5-33).

Sobre o trabalho, numa sociedade capitalista a classe detentora do capital e/ou da terra, monopoliza os instrumentos de produção e sujeitam às demais classes a sua dominação e exploração.

Nela, a maioria das pessoas não conta com a capacidade de decidir qual será o produto final do seu trabalho. Os trabalhadores criam, com o seu trabalho, o excedente que é apropriado pelo dono do capital.

A esse excedente Marx (1973, p. 54) chamou de *mais-valia*:

A mais-valia é produzida pelo emprego da força de trabalho. O capital compra a força de trabalho e paga, em troca, o salário. Trabalhando, o operário produz um novo valor, que não lhe pertence, e sim ao capitalista. É preciso que ele trabalhe um certo tempo para restituir unicamente o valor do salário. Mas isso feito, ele não pára, mas trabalha ainda mais algumas horas por dia. O novo valor que ele produza agora, e que passa então ao montante do salário, se chama mais-valia.

Se a capacidade produtiva do trabalhador aumenta, aumentará, conseqüentemente, o excedente que gera sobre suas necessidades de sobrevivência e reposição de sua força de trabalho. Tal acréscimo valoriza o capital representado pelos meios de produção cada vez mais modernos e aperfeiçoados que são de propriedade do capitalista (ROSSI, 1980, pp. 37-38).

As condições da sociedade moderna requerem uma classe trabalhadora preparada para operar equipamentos modernos e tecnologia avançada. Se as leis

trabalhistas limitam o número de horas que o trabalhador pode trabalhar, aumenta-se a produtividade do trabalho introduzindo novas tecnologias e maquinarias desenvolvendo novos instrumentos de produção, preparando mão-de-obra adequada, qualificando-a na escola ou nas fábricas e/ou oficinas. Isso exige crescente habilitação da mão-de-obra - e mão-de-obra instruída, preparada, treinada; implica aumento da produtividade do trabalho sem que se aumente a remuneração do trabalhador fixada sempre no nível de subsistência e da reprodução de sua força de trabalho (ROSSI, 1980, pp. 28-38). Conforme Marx (1980, p. 424):

[...] a máquina-ferramenta é, portanto, um mecanismo que, ao lhe ser transmitido o movimento apropriado, realiza com suas ferramentas as mesmas operações que eram antes realizadas pelo trabalhador com ferramentas semelhantes. Quando a ferramenta propriamente dita se transfere do homem para um mecanismo, a máquina toma o lugar da simples ferramenta. A maquinaria tem por fim baratear as mercadorias, encurtar a parte do dia de trabalho da qual precisa o trabalhador para si mesmo, para ampliar a outra parte que ele dá gratuitamente ao capitalista. A maquinaria é meio para produzir mais valia.

Nesse contexto, a escola capitalista prepara o trabalho que alentará o capital. A Educação qualifica a força de trabalho, ampliando sua capacidade produtiva. Quando o capitalista defende a democratização das oportunidades de ensino, ele está defendendo seu interesse de classe.

No Brasil, a acumulação de capital proveniente da produção agrária, o estabelecimento de um regime republicano, a abolição da escravatura e o crescimento industrial no final do século XIX, foram fatores que favoreceram a consolidação do capitalismo no País.

À Educação coube preparar o trabalhador para o trabalho, qualificando-o para a obtenção de rendimentos mais condizentes com o objetivo de aumentar a sua capacidade

de produzir, assegurando ao capitalista condições para tomar para si as vantagens econômicas, advindas desse processo (ROSSI, 1980, p. 48).

Em meados do século XX, ganha força nos Estados Unidos a teoria do Capital Humano, defendida por Schultz, na qual ganho de eficiência e aumento da capacidade de produzir do trabalhador resulta em ganhos para a sociedade como um todo. Nela, o processo de educação escolar é considerado como um investimento que redundará em maior produtividade e, conseqüentemente, em melhores condições de vida para os trabalhadores e para a sociedade em geral (HILSDORF, 2003, p. 123). Essa transformação de capacidade produtiva é dada pela Educação em geral, não somente a escolar, mas o treinamento na oficina e na fábrica (ROSSI, op.cit., p. 35 e 41).

Na opinião desse autor, o projeto de ampliação da educação escolar pode tornar-se inteiramente compatível com um arranjo econômico que torne os ricos ainda mais ricos agravando a situação dos pobres, pois não é a Educação que encontrará solução para os problemas das desigualdades e da miséria e, sim, a alteração das relações sociais de produção. Os trabalhadores são trabalhadores e os capitalistas são capitalistas. O que os primeiros criam com o seu trabalho, os segundos se apropriam e incorporam ao seu capital e o mesmo acontece com o acréscimo no excedente que em última instância, valoriza o capital do capitalista (Cf. Ibidem., pp. 37-38).

Com base na teoria do Capital Humano, foram apresentadas por órgãos de fomento internacional, como a USAID, diretrizes de política social para países em desenvolvimento e que, no Brasil pós-64, teve grande difusão (HILSDORF, 2003, pp. 123-124).

A política educacional adotada pelos militares, nos anos que sucederam o golpe de 64, trazia implícitas características baseadas na teoria do Capital Humano, tais como o aumento da produtividade escolar com contenção de recursos humanos e financeiros.

Vê-se, portanto, nesse estudo, que o sistema capitalista necessita de condições de produção e circulação materiais cada vez mais ampliadas para a sua solidificação. No Brasil, no começo do século XX, as condições econômicas e sociais favoreceram a consolidação e a expansão do capitalismo no País, conseqüentemente, a relação Educação-trabalho na sociedade capitalista brasileira, pautou-se no âmbito dos interesses do sistema capitalista de produção, ancorado na política de desenvolvimento industrial, como forma de superar as desigualdades sociais.

Outro fator presente no processo de industrialização brasileiro, a partir do início do século XX, foi a organização das empresas com base nos modelos de produção fordista e taylorista, influenciando, sobremaneira, os currículos das escolas técnicas no País e daí a importância da inclusão do tema nesse estudo.

2.2 - Os modelos de produção fordista e taylorista e currículo nas escolas técnicas

Nos anos 20 do século XX, as nações se reestruturavam política, econômica e socialmente nas condições impostas pelo cenário de pós-guerra mundial. Grandes dívidas contraídas no período do conflito se acumulavam.

O sistema capitalista de produção necessitava, para a sua sedimentação, de formas de produção mais eficientes. Era preciso reorganizar as formas produtivas. Assim,

ganhou força o pensamento de Ford e Taylor como formas de aumentar a produção com custos mais reduzidos.

Para KUENZER (1989, pp. 31-32), o taylorismo se constituiu numa teoria a serviço do capital e, como tal, foi facilmente incorporada pelas indústrias de todo o mundo. A articulação do taylorismo e do fordismo, grosso modo, articulou uma forma de organizar as empresas, a produção, a relação salarial e os processos de trabalho que, por sua rigidez e incapacidade para adaptar-se rapidamente às mudanças quantitativas e qualitativas da demanda, teve sérias dificuldades para, ao mesmo tempo, incrementar a produtividade, melhorar a qualidade e produzir mais variedades (NEFFA, 1999, p. 97).

Num contexto de mundialização das economias mundiais, pós-Segunda Guerra Mundial, em que a internacionalização do capital passou a basear-se na busca de regiões do mundo onde se concentravam os mercados e os recursos, os processos de trabalho taylorista e fordista não foram meras tecnologias produtivas e organizacionais para economizar tempo e tornar mais eficiente o trabalho; foram, também, formas de disciplinamento e coerção social, de fixação da mão-de-obra (fordismo), que facilitavam sua rápida formação e treinamento (taylorismo) buscando o comprometimento dos trabalhadores, com a finalidade de lograr o aumento de produtividade e a certeza da realização das tarefas conforme foram prescritas (Cf. Ibidem., p. 81).

O que Taylor fez não foi criar algo inteiramente novo, mas “*sintetizar e apresentar idéias num todo razoavelmente coerente que germinaram e ganharam força na Inglaterra e nos Estados Unidos [...]. Ele deu uma filosofia e título a uma série desconexa de iniciativas e experiências*” (BRAVERMAN, 1981, p. 85).

Taylor buscava uma resposta ao problema específico de como controlar melhor o trabalho alienado, isto é, a força de trabalho comprada e vendida. Antes dele, supunha-se que o controle gerencial incluía reuniões com os trabalhadores, fixação de jornada de trabalho, execução de normas e outras atividades nesse gênero; Taylor elevou o conceito de controle gerencial a um plano inteiramente novo quando “*asseverou como necessidade absoluta para a gerência adequada a imposição ao trabalhador da maneira rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado*” (BRAVERMAN, 1981, p. 87). O controle sobre o processo de trabalho deve passar as mãos da gerência, não apenas no sentido formal, mas pelo controle e fixação. O processo do trabalho deve ser independente do ofício, da tradição e do conhecimento dos trabalhadores e sob inteira responsabilidade das políticas gerenciais (Ibidem., p.85).

Todo trabalho cerebral deve ser banido da oficina e centrado no departamento de planejamento ou projeto. Suas descrições da gerência trazem as marcas do catequizador: exagero, simplificação e esquematização (Ibidem., p. 86).

Na opinião desse autor, a transformação da humanidade trabalhadora em uma “força de trabalho”, em “fator de produção”, como instrumento do capital, é um processo incessante e interminável. A condição é repugnante para as vítimas, seja qual for o seu salário, porque viola as condições humanas do trabalho (Cf. Ibidem., p.124).

O taylorismo, segundo Fernández Enguita (1989, p. 17), supõe um salto qualitativo na organização do trabalho e tem como objetivo a decomposição do processo trabalhista nas tarefas mais simples mediante a análise de tempos e movimentos dos trabalhadores. Representa uma sistematização, codificação e regulação dos processos de trabalho individuais com vistas à maximização do lucro.

O pensamento fordista supõe a subordinação do trabalhador à máquina com a conseqüente supressão da sua capacidade de decisão e, ao mesmo tempo, a diminuição dos custos de supervisão. Nele, o trabalho alcança o maior de grau de submissão ao controle da direção, desqualificado e rotinizado, o trabalhador perde todo o controle sobre o seu próprio processo produtivo (Cf. FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 17).

A implantação dos processos fordista e taylorista nas linhas de produção das indústrias no século XX determinou a mudança nos conceitos sobre a organização do processo produtivo fabril que se estenderam, também, a outros sistemas organizacionais, como a escola.

Conteúdos rígidos e inflexíveis asseguravam a transmissão dos conhecimentos por meio da utilização de técnicas de premiação e castigo seguindo o modelo de organização fabril. As escolas, inspiradas no discurso pela eficiência, importavam os princípios e normas de organização das empresas, de forma extremada. Reformadores como Spaulding, Bobbit e Cubberley proclamavam o dever das escolas em reconhecer a liderança do mundo empresarial e de servir à comunidade.

Para Bobbit (apud Fernádes Enguita, 1989, p. 127), chegaria o dia em que os produtos da Educação poderiam ser ministrados com a mesma precisão dos da indústria. Nesse pensamento, o currículo escolar é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos, tendo como referência teórica a administração científica de Taylor (Cf. SILVA, 2001, pp. 12-13).

Spaulding (apud Fernádes Enguita, op.cit., p. 126) propôs a avaliação do produto das escolas com medidas tais como a proporção de jovens e suas faixas etárias

matriculados, os dias de frequência por ano, o tempo necessário para cada aluno realizar um determinado trabalho dentre outros itens.

Cubberley (apud Fernandes Enguita, 1989, p. 127) esforçou-se por introduzir nas escolas a figura daquele que, na empresa, corresponde ao especialista em organização do trabalho visando à eficiência escolar; seriam desenvolvidos estudos sobre o emprego do tempo, os testes, a eficácia dos professores, superintendentes e alunos.

Percebe-se, nessa abordagem, que, considerando como já foi citado, anteriormente, se a escola capitalista prepara o trabalho que alentará o capital, conseqüentemente, a escola no Brasil incorporou os modelos de produção fordista e taylorista em seus projetos pedagógicos e de uma forma muito mais arraigada isso se fez presente na estruturação das escolas de ensino técnico profissional, uma vez que a referência dessas instituições eram os sistemas organizacionais das fábricas que, por sua vez, adotaram nas suas rotinas produtivas o que mais lhes interessava na proposta de Ford e Taylor⁵.

No entanto, assim como o taylorismo e fordismo, a estruturação do ensino profissionalizante no País foi influenciada, também, por outros pensamentos tais como o da Escola Nova, evidenciados nas propostas redigidas e divulgadas no documento denominado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil.

2.3 - Os pioneiros da educação nova no Brasil e a escola voltada para o trabalho

As mudanças deflagradas pela Reforma Francisco Campos, em 1931, suscitaram muitos debates em torno da necessidade de se estabelecerem diretrizes para a

⁵ Luderitz, industrial paulista, incentivador da criação do SENAI, defendia que o ideal de escola profissional, para o Brasil, seria organizá-las como uma verdadeira empresa industrial, produzindo para o mercado [...] (CUNHA, 2000c, p.129).

Educação nacional, como forma de promover o desenvolvimento do País. Isso levou à divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil, assinado por vários intelectuais da época como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Sampaio Dória, Afrânio Peixoto, Roquette Pinto, Cecília Meirelles e outros. O documento evidenciava dois pontos fundamentais: 1) a reivindicação de escola pública, gratuita, obrigatória e leiga para todos e 2) a concepção da escola do trabalho. Sobre a preparação educacional para o trabalho, o documento destacava atenção especial ao ensino secundário como preparatório para o Ensino Superior e, também, de profissionalização para

[...] por em via de solução o problema educacional das massas rurais e do elemento trabalhador da cidade e dos centros industriais, já pela extensão da escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissional, baseada no exercício normal do trabalho em cooperação, já pela adaptação crescente dessas escolas (primária e secundária profissional) às necessidades e às profissões e indústrias dominantes no meio (XAVIER, 1990, p.74).

A escola profissional, no pensamento dos pioneiros, restabeleceria, entre os homens, o espírito de disciplina e solidariedade, constituindo o trabalho como a maior escola de formação do caráter dos indivíduos (MÁXIMO, 2000, p. 13).

As universidades deveriam alargar seu campo educativo para escolas profissionalizantes:

[...] ao lado das escolas destinadas ao preparo para as profissões chamadas “liberais”, se devem introduzir no systema, as escolas de cultura especializada, para as profissões industriaes e mercantis, propulsoras de nossa riqueza econômica e industrial. (GUIRARDELLI JR. 1990, p. 68)

As propostas engendradas no Manifesto influenciariam, doravante, as propostas e ações na área educacional do País. A Constituição de 1934 incorporou em seus artigos, várias reivindicações do Manifesto, como por exemplo, no Art.151: “Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União” (ROMANELLI, 1980, p. 152).

A Constituição de 1937 foi mais restrita em relação à Educação em geral, porém, manteve alguns parâmetros da sua antecessora como e, conseqüentemente, do Manifesto. Sobre o ensino profissional, foi mais incisiva, mostrando a política educacional capitalista de preparação em maior escala de mão-de-obra para as novas funções abertas pelo mercado, tornou legal uma realidade na sociedade brasileira, ou seja, a dualidade entre o trabalho manual e o intelectual, definindo em lei que o ensino profissional estava destinado aos menos favorecidos:

Art.129 – O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de Educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares profissionais. (Ibidem., p. 153)

Em algumas unidades da Federação, membros do grupo que discutiu e elaborou o Manifesto implantaram políticas educacionais voltadas para a preparação profissional. Fernando Azevedo incluiu as práticas vocacionais na Reforma do ensino no Distrito Federal (1928/1930) (CUNHA, 2000c, p. 238); Anísio Teixeira, também, no Distrito Federal (1932/1935) propôs a criação de escolas técnicas secundárias que oferecessem em suas estruturas curriculares a possibilidade de acesso tanto aos cursos para futuros operários quanto para futuros burocratas e profissionais liberais. Em 1935, Anísio

Teixeira foi demitido pelo governo getulista o que, para o ensino secundário e profissional, representou um retorno aos padrões anteriores.

As diretrizes propostas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova deram, a partir de sua divulgação, o matiz a toda iniciativa educacional brasileira.

2.4 - A industrialização brasileira e a educação profissionalizante

O Brasil, nos primeiros anos do século XX, ressentia-se dos efeitos do pós-guerra. Era preciso produzir os bens de consumo, em decorrência do impedimento de se constituírem empréstimos internacionais para efetivar as importações. Porém, apesar das dificuldades, o País, graças ao capital acumulado com a cafeicultura e com a força de trabalho dos imigrantes, viu serem instaladas indústrias que permitiram um barateamento considerável de inúmeros artigos de consumo e uma maior divulgação no emprego da máquina (SIMONSEN, 1973, p. 30).

Alguns cafeicultores investiram em indústrias e serviços públicos e os imigrantes contribuíram na instalação de indústrias, tanto como empresários quanto como operários especializados.

Dessa forma ocorreu uma aceleração no ritmo evolutivo industrial, numa ascendência acelerada até 1919 (Ibidem., p. 16).

Esse crescimento no setor industrial demandava por parte dos empresários uma oferta maior de mão-de-obra especializada.

Querer negar que o desenvolvimento e a consolidação do Parque Industrial brasileiro concorrem para o aumento da riqueza, prestígio, poder e formação da nossa própria raça. é desconhecer os mais mezinhos princípios da política econômica e social. A grande indústria, por toda parte do mundo em que se instala, traz como corolário a melhoria dos salários, o barateamento relativo do produto, o enriquecimento social e o aumento da capacidade de consumo. Traz ainda mais, como consequência, a intensificação das relações comerciais, dos meios de transportes e a marcha vitoriosa da civilização. O parque industrial brasileiro só pode portanto concorrer para o enriquecimento do Brasil. (SIMONSEN, 1973, p. 57)

O final dos anos 20 e início dos 30 do século XX foi marcado por mobilizações e reivindicações político-econômico-sociais, que culminaram na Revolução de 30, que levou ao poder o grupo liderado por Getúlio Vargas. Defendiam o modelo de desenvolvimento fundamentado na industrialização em larga escala, substituindo o modo de produção agro-exportador.

Assim, reforçava-se o processo já deflagrado no início do século, de que a saída para o desenvolvimento do País passava pela industrialização, mudando, também, o perfil dos centros urbanos que, com a oferta de empregos nas indústrias recém instaladas, desencadeia um acentuado êxodo do campo para as cidades.

Frente ao novo cenário que se apresentava no País, era preciso estabelecer novas estratégias de preparação da força de trabalho que garantissem a mão-de-obra capacitada para atender um parque industrial em expansão.

Nesse contexto foi criado, em 1930, o Ministério da Educação e da Saúde, iniciando uma reestruturação no sistema educacional brasileiro. No âmbito do ensino profissional, foi instituída a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, órgão controlador das escolas de aprendizes, transformada, em 1934, na Superintendência do Ensino

Profissional, tendo sido extinta em 1937 e seus encargos transferidos para a Divisão de Ensino Industrial, (FONSECA apud ZANATA, 1991, p. 114).

O Ministro da Educação e da Saúde, Francisco Campos, em sua administração, promoveu uma reforma (mediante vários decretos) no sistema de ensino brasileiro, dando uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior por meio dos seguintes Decretos:

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 e adota o regime universitário.
3. Decreto nº 19.852 – de 11 de abril de 1931 – Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
4. Decreto nº 19.890 – de 18 de abril de 1931 – Dispõe sobre a organização do ensino secundário.
5. Decreto nº 20.158 – de 30 de junho de 1931 – Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.
6. Decreto nº 21.241 – de 14 de abril de 1932 – Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário. (ROMANELLI, 1980, p. 131)

Apesar do significativo avanço na estruturação do ensino brasileiro, a Reforma Francisco Campos omitiu o ensino industrial, e mostrou uma desarticulação entre os cursos profissionais e o ensino secundário, sendo que somente este possibilitava o acesso ao Ensino Superior.

Nos planos social e econômico, o período compreendido entre o final dos anos 30 e começo dos 40 do século XX foi marcado por grandes dificuldades para o Brasil, em decorrência do regime autoritário e repressivo imposto por Getúlio Vargas e, também, pela ausência de indústrias de base (principalmente em relação à produção de alimentos), falta

combustíveis, deficiência de transportes, escassez de técnicos e mão-de-obra especializados (SIMONSEN, 1973, p. 300), tudo isso agravado pela falta de crédito internacional, em decorrência da Segunda Guerra Mundial.

Naquele momento impunha-se a necessidade de uma planificação econômica. Direcionamento dos investimentos para eletrificação do País, mobilização de fontes de combustíveis e organização dos equipamentos de transportes, adoção de medidas de modernização da agricultura de alimentação, aumento na produção agrícola em geral, além da criação de indústrias-chave, metalúrgicas e químicas, que garantissem relativa auto-suficiência e competitividade ao parque industrial brasileiro (Ibidem., p. 305).

Dessa forma, um contexto que exigia expansão na sua base econômica produtiva para organizar sua economia, urgente se fazia ampliar a oferta de escolas em geral e cursos de qualificação da mão-de-obra. Segundo Roberto Simonsen, na sua perseverança pela industrialização do País:

[...] sem que o analfabetismo fosse erradicado ficaria difícil ensinar qualquer ofício ao trabalhador, sendo, também, necessários cursos pré-vocacionais, para os professores conhecedores de psicologia e pedagogia pudessem fazer a seleção de vocações. Aulas de Educação Moral e Cívica, também, seriam necessárias a fim de “preparar o caráter do obreiro”, bem como “cultivar o estímulo e o desejo de progredir, fazendo com que o operário veja no patrão e na fábrica, não um adversário e um lugar de constrangimento, mas um aliado e um estabelecimento a que deve prender seu destino e dedicar seus esforços. (SIMONSEN apud ZANATA, 1991, p. 119)

Percebe-se no discurso dos empresários, naquele momento, a firme convicção na industrialização como fator de desenvolvimento econômico do País e na Educação como instrumento de salvação de todos os problemas sociais.

As Leis Orgânicas que foram promulgadas de 1942 a 1946, pelo Governo Federal, sobre o ensino industrial, comercial, agrícola, normal, do ensino secundário, o SENAI e o SENAC, constituíram-se numa resposta à pressão de empresários pela criação de instituições escolares que preparassem a mão-de-obra de que o mercado necessitava.

Em 1945, encerra-se um período da ditadura Vargas. O General Dutra assume a Presidência da República. No ano seguinte, 1946, foi promulgada uma nova Constituição Republicana do Brasil. Nela constava, no Art. 5º, inciso XV, alínea d, cap. 1, Título I, que à União competia legislar sobre as diretrizes e bases da Educação nacional, o que possibilitou o envio, em 29 de outubro de 1948, do anteprojeto que originaria, treze anos depois, em 1961, a Lei nº 4.024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (RIBEIRO, 1993, pp. 145-153).

Das eleições para a Presidência da República em 1955, saiu vencedor, nas urnas, Juscelino Kubitschek de Oliveira, com a promessa política de progredir o Brasil “50 anos em 5”: atacando o problema das estradas, da energia, dos transportes e a construção de Brasília (IBIDEM, p.152).

Nesse período, a expansão industrial brasileira passava pela segunda fase do processo de importações (a primeira foi verificada após a Primeira Grande Guerra) e a ênfase se voltava para a produção de equipamentos, bens de consumo duráveis e produtos químicos, o que requeria capitais mais elevados. Assim, durante o governo Juscelino, o capital estrangeiro entrou maciçamente no País (RIBEIRO, op.cit., p.153). A Educação, nesse período, arrastava-se na discussão, no Congresso Nacional, dos substitutivos apresentados ao anteprojeto das diretrizes e bases da Educação brasileira.

Em junho de 1961, o MEC firmou convênio com a AID – *Agency for International Development*, visando a assistência técnica e a cooperação financeira da agência norte-americana à organização do sistema educacional brasileiro. Para o ensino industrial foi destinado, em princípio, um investimento de 70 milhões de cruzeiros de recurso financeiro internacional e 40 milhões da contrapartida brasileira (CUNHA, 2000, p. 162).

Em 1969, a rede federal de escolas técnicas, em sua maioria proveniente das escolas de aprendizes artífices criadas no início do século XX, estava presente, com uma unidade em cada Estado, sendo que, em Minas Gerais e na Guanabara, funcionavam duas escolas. A rede estadual contava com uma escola em Pernambuco, no Rio de Janeiro, na Guanabara, no Paraná, em Santa Catarina e duas no Distrito Federal; em São Paulo, havia seis e no Rio Grande do Sul, cinco escolas. O SENAI mantinha duas escolas em São Paulo, uma na Guanabara e outra no Rio Grande do Sul. As escolas privadas eram em número de 68, sendo que 34 (50%) situavam-se em São Paulo. Algumas empresas industriais, a Marinha de Guerra e Universidades Federais mantinham, também, escolas ou cursos técnicos nesse período (CUNHA, 2000b, p. 133).

No período de dez anos, a partir 1960, registrou-se um aumento na ordem de 300% no número de alunos matriculados no ensino médio (segundo ciclo) dos cursos técnicos; em 1970 somaram: 219.101 alunos no ramo comercial, 8.166 no ramo agrícola e 49.522 no ramo industrial⁶.

⁶Fontes: (1) Centro de estudos e Treinamento em Recursos Humanos, Dados estatísticos parciais Necessários ao Estudo dos recursos Humanos no Brasil, CETRHU/FGV, Rio de Janeiro, 1971, Quadro 95. (2) 1969-1970: Dados não publicados, gentilmente cedidos a CUNHA (2000) pelo Serviço de Estatística da Educação e Cultura do MEC (CUNHA, 2000b, p. 131).

A partir de 1964, em decorrência da proposta racionalizadora da vida social, política e econômica imposta pela ditadura militar, ocorreram mudanças na estruturação do sistema de ensino e formação profissional do País (KUENZER, 1988, p. 15).

O discurso, fundamentado na Teoria do Capital Humano, apontava que a causa da crise econômica em que o País se encontrava estava na baixa produtividade e na inadequação da proposta educacional em função das metas de desenvolvimento econômico acelerado e da desmobilização política. Segundo essa lógica, a maioria dos cursos eram muito acadêmicos e não preparavam o trabalhador para o exercício das funções produtivas, não atendendo, por conseguinte, as necessidades do mercado de trabalho e, por essa razão, era preciso reestruturar o ensino de primeiro e segundo graus para que, formando técnicos no grau médio, diminuísse a demanda de acesso às universidades. Assim, surge a Lei nº 5.692/71 (IBIDEM, p. 16).

Em meados dos anos 70 do século XX, o contexto econômico do Brasil mostrava-se instável, em decorrência da crise de escassez da oferta de petróleo no mercado internacional, da duplicação da dívida externa e da acentuação de problemas sociais internos gerados pelo baixo investimento nas condições de vida (saúde, moradia, alimentação dentre outras) do trabalhador brasileiro.

Resistências desenvolveram-se contra a reforma de ensino de primeiro e segundo graus (Lei nº 5.692/71). Após a crise do “milagre econômico” o governo militar teve que se orientar para uma “distensão” e para a “abertura”, na tentativa de incorporar novos segmentos sociais à sua base social. Impunham-se modificações nas políticas setoriais que geravam tensões, entre elas a tão criticada, pelos empresários e instituições escolares, profissionalização universal e compulsória no ensino de segundo grau (CUNHA & GÓES, 1985, p. 69). As escolas públicas, com exceção das técnicas federais, não

receberam recursos financeiros e humanos para incorporarem a proposta da referida Lei e aos empresários não interessava o tipo de formação de mão-de-obra oferecida. Isso acabou por inviabilizar a proposta de articulação entre Educação e trabalho nos moldes da Teoria do Capital Humano (KUENZER, 1988, pp. 16-18).

O MEC realizou estudos em associação com universidades, o que resultou na aprovação pelo Congresso Nacional da Lei nº 7.044/82. A “qualificação para o trabalho”, objetivada na Lei nº 7.692/71, foi substituída pela “preparação para o trabalho” (CUNHA & GÓES, 1985, p. 71). O ensino de segundo grau, segundo a nova Lei “poderia ensejar habilitação profissional”.

Isso provocou uma indefinição nesse nível de ensino. As escolas públicas de segundo grau foram desorganizadas nos amontoados de disciplinas de seus currículos e as escolas técnicas viram-se privadas de recursos financeiros para manterem seus cursos profissionalizantes com boa qualidade. A iniciativa privada aproveitou-se da situação e tratou de reforçar sua proposta propedêutica de acesso dos alunos às universidades.

Observa-se, neste estudo, que o surgimento das primeiras instituições criadas no Brasil com o objetivo da formação de mão-de-obra ocorreu concomitantemente ao processo de industrialização do País, contextualizado numa política desenvolvimentista, como forma de superar as dificuldades econômicas dos Países mais pobres. A estruturação do ensino técnico profissional no Brasil iniciou-se de forma mais sistemática, embora não muito incisiva, a partir da década de 30 com a Reforma do ministro Francisco Campos. A partir daí, principalmente, as Leis Orgânicas, a LDB/61, a Lei 5.692/71 e 7.044/82, que determinaram os rumos da Educação profissionalizante do País, corresponderam, em parte, à concretização de demandas do mercado industrial em expansão e, em parte, aos interesses da elite dirigente brasileira. Em relação à demanda pela criação de instituições

de ensino que preparassem os trabalhadores para o serviço nas indústrias implicou o fortalecimento de algumas instituições já existentes desde o século XIX, como o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, e no surgimento de outras, como as Escolas de Aprendizes e Artífices, os Ginásios Vocacionais, o SENAI e o SENAC, que foram destacados nesse estudo por se constituírem em instituições que caracterizam a sua origem na demanda do mercado de trabalho pela formação de mão-de-obra para atender o processo de industrialização que se instaurou no Brasil, principalmente a partir do início do século XX.

2.4.1 – Escola de Aprendizes e Artífices

O Presidente da República, Nilo Peçanha, num momento de expansão industrial vivenciado pelo País no começo do século XX, assinou o Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, que criava dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices, uma em cada Estado da Federação, mantidas pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria e oferecia gratuitamente à população o ensino profissional primário. Para ter acesso a essas escolas, o aluno teria que ter entre dez e quinze anos e a preferência recaía sobre os “desfavorecidos da fortuna” (SANTOS, 2003, p. 202), condição assim definida nos motivos apresentados por Nilo Peçanha:

[...] o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime, que é dos primeiros deveres do Governo da república formar cidadãos úteis à Nação. (CUNHA, 2000c, p. 66)

Os critérios de acessibilidade dos alunos a essas escolas compreendiam, além da faixa etária entre dez e quinze anos e a situação econômica precária, os que não sofressem de doença infecto-contagiosa e não possuíssem defeitos físicos que os impedissem de aprender o ofício desejado. A feição assistencial permaneceu como características dessas escolas até 1918.

As Escolas de Aprendizes Artífices, além dos cursos primário e de desenho, trouxe a novidade de oferecer cursos práticos de tecnologia noturnos, com duração de duas horas diárias, para alunos com idade acima de dezesseis anos.

No início da implantação das Escolas de Aprendizes e Artífices, dificuldades como a inadequação dos prédios onde foram instaladas, a escassez de mestres de ofício especializados e professores não qualificados fizeram com que os resultados obtidos não fossem os esperados para esse tipo de atividade. Desde a sua criação, até 1918, registraram-se uma elevada taxa de evasão dos alunos, 39% no primeiro ano de funcionamento das escolas (SANTOS, 2003, p. 214).

Porém, apesar de, ao longo dos anos subsequentes à instalação dessas escolas, a evasão dos alunos haver permanecido alta, tais instituições tornaram-se modelos de ensino profissional. O Presidente eleito em 1910, Marechal Hermes da Fonseca, prometeu em seu discurso de posse, dar continuidade à iniciativa de Nilo Peçanha no que dizia respeito à política de criação e manutenção de escolas voltadas para a Educação Profissional:

Particular atenção dedicarei ao ensino técnico-profissional, artístico, industrial e agrícola que a par da parte propriamente prática e imediatamente utilitária, proporcione, também, instrução secundária, capaz de formar o espírito e o coração daqueles que amanhã serão homens e cidadãos. (IBIDEM., p. 214)

No País, o Recenseamento Geral da República de 1920 demonstrou que existiam 13.336 indústrias instaladas no País empregando 275.512 operários (SIMONSEN, 1973, p. 17). Havia a necessidade urgente de criação de escolas para a qualificação desses operários que compreendia, em sua grande maioria, de trabalhadores provenientes do campo ou de imigrantes.

Os defensores da industrialização, como forma de colocar o País na direção do desenvolvimento econômico e social, clamavam pela obrigatoriedade do ensino profissional, visto que, além da preparação para o trabalho, serviria, também, como instrumento moralizador das classes pobres⁷.

As Escolas de Aprendizes Artífices careciam de uma organização curricular, pois a liberdade dos Diretores e professores despreparados implicava diretrizes diferenciadas para cada escola e, pior do que isso, muitas se tornaram simples escolas primárias com algumas atividades de trabalhos manuais.

Em relação à preparação do corpo docente para as Escolas de Aprendizes Artífices, muito se falava entre os envolvidos na questão do ensino profissionalizante. Em 1914, Venceslau Brás manifestou sobre o assunto: “Funde a União pelo menos um instituto que se constitua um viveiro de professores para as novas escolas a que me referi” (CUNHA, 2000, p. 82).

Dentro desse propósito, em 1917, a prefeitura do Distrito Federal criou a Escola Normal de Artes e Ofícios “Venceslau Brás” com a finalidade de preparar professores, mestres e contramestres para as escolas de ensino profissional (IBIDEM, p.

⁷ Segundo Enguita (1989) "a conexão entre a sociabilização escolar e as demandas sociais baseia-se, sobretudo, na adequação da conduta às necessidades das instituições do mundo do trabalho" (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p.139).

82). Os alunos diplomados nessa instituição tinham a preferência de nomeação como professores-mestres em escolas de ensino profissionalizante da União.

Regulamentos do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio publicados a partir de 1918, especificavam que o provimento de cargos de professores e mestres para essas Escolas se daria mediante concurso de provas práticas e apresentação oral para bancas formadas especificamente para essas finalidades (CUNHA, 2000, p. 81).

Sobre o estabelecimento de critérios curriculares para as Escolas de Aprendizizes Artífices, em Portaria do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, em 1926, padronizou-se um currículo para essas escolas expresso na *Consolidação dos dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizizes Artífices*, incluía uma base obrigatória de educação primária e de desenho e um currículo para a aprendizagem nas oficinas, que incluía estágio pré-vocacional da prática de ofícios que foi dividido em oito seções: trabalhos de madeira, trabalhos de metal, artes decorativas, artes gráficas, artes têxteis, trabalhos de couro, fabricação de calçados, feitura de vestiário e atividades comerciais (CUNHA, 2000c, pp.73 e 74).

A “industrialização” das escolas fazia parte do documento chamado de Consolidação e consistia em autorizar Diretores das escolas a fazerem contratos de parcerias com indústrias e repartições públicas, segundo as quais a escola disponibilizaria os alunos e as empresas entrariam com a matéria-prima e pagamento da mão-de-obra (IBIDEM., p. 76). Isso visava a complementar a formação profissional do aluno, pois as escolas não tinham recursos para adquirir equipamentos iguais aos das indústrias, os alunos, muitas vezes pobres, receberiam uma remuneração pelo trabalho, o que diminuiria a evasão, e as empresas teriam um futuro profissional formado segundo suas necessidades.

A metodologia de ensino acompanhava as características organizacionais das empresas, tais como disciplina com tarefas, horários rígidos, tarefas a cumprir, controle de avaliações, etc. assimilando o pensamento de Ford e de Taylor.

As Escolas de Aprendizes Artífices funcionaram até o ano de 1942, quando as Leis Orgânicas transformaram-nas em escolas industriais (CUNHA, 2000c, p. 92). Outras escolas técnicas surgiram, também, no rastro da demanda pelo ensino técnico profissionalizante no País.

2.4.2 - Escolas técnicas em São Paulo e no Rio de Janeiro

Em São Paulo, outros facilitadores da expansão do parque industrial, como a oferta de energia elétrica e a construção de estradas de ferro elevaram a produção industrial do estado de 293 mil contos em 1914 para 1.073 mil contos em 1920 (SIMONSEN, 1973, p. 25), tornando-se o maior produtor industrial do País (CUNHA, op.cit., p. 9), abarcando 31% da produção nacional.

Em decorrência de tal contexto, os incentivos e os investimentos direcionados à formação de mão-de-obra em São Paulo foram diferenciados do restante do País. Ali, a formação profissional, como fator de impulso da industrialização, fundamentada numa construção ideológica, aliado a um projeto pedagógico, segundo Cunha (op.cit., p.115) encontrou condições indispensáveis ao seu desenvolvimento.

A pedagogia adotada em São Paulo para o ensino profissional estruturou-se no modelo oficina-escola, chamada de aprendizagem racional ou aprendizagem metódica

(CUNHA, 2000c, p. 120), desenvolvida no Liceu de Artes e Ofícios. Nesse sistema, as séries metódicas de ofício tinham na aprendizagem seu objetivo principal, aliando a prática de oficina aos conhecimentos científicos e tecnológicos.

As oficinas do Liceu constituíam-se em verdadeiras empresas. Nas palavras de Reynaldo Porchat, defensor da industrialização das escolas profissionalizantes e um dos dirigentes da sociedade mantenedora:

As oficinas são montadas como verdadeiros estabelecimentos industriais, destinados a produzir os artefatos utilizáveis no mercado: contratam obras, aceitam encomendas e fabricam manufaturas de comércio corrente... O Liceu não é, portanto, uma escola-oficina, mas realiza as condições de um estabelecimento industrial completo e modelar: é uma oficina-escola (IBIDEM., p. 125).

O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo concretizou a proposta de industrialização das escolas profissionais e fundamentou-se no modelo taylorista de produção. A eficiência constituía a finalidade dos procedimentos pedagógicos dessa instituição de ensino, que se organizou como uma empresa.

Novos cursos foram criados, ligados à rede estadual: em 1917, 139 cursos noturnos, 47 na capital e 92 no interior, atendendo 7.763 alunos; em 1920, os cursos noturnos eram 130 na capital e 1.453 no interior do Estado, num total de 51.056 alunos (IBIDEM., p. 141).

Em 22 de janeiro de 1927, foi aprovado, no Congresso Nacional, o Decreto 5.242/1927 apresentado por Fidelis Reis, que tornou obrigatória a inclusão no programa das instituições de ensino das disciplinas: desenho, trabalhos manuais e rudimentos de artes e ofícios ou indústrias agrárias, conforme as conveniências e as necessidades da população que fazia parte das escolas primárias mantidas pela União, do Colégio D. Pedro

II e seus congêneres (CUNHA, 2000c, p. 16). Nesse documento, ficava explícita, embora de forma dissimulada, a obrigatoriedade do curso profissionalizante para o ingresso nos cursos superiores.

Como o certificado de curso secundário, oficial ou equiparado, era condição para inscrição nos exames vestibulares, os novos certificados de conclusão teriam necessariamente de incluir a parte profissional do currículo, quando não, a habilitação certificada pelas bancas examinadoras especiais. A menção ao ensino profissional deixou de ser requisito explícito de entrada no curso para se transformar em requisito implícito de saída do curso secundário. (IBIDEM., pp. 209-210).

No Rio de Janeiro, o Instituto João Alfredo foi a referência para as reformas educacionais tanto de 1928, de Fernando de Azevedo (quando se especializou em “Instituto Profissional Eletrotécnico e Mecânico”) quanto de 1932, com Anísio Teixeira, ao tornar-se uma escola técnica secundária. A primeira foi embargada pela segunda e esta, por sua vez, pelo regime político do Estado Novo e nas Leis Orgânicas de Gustavo Capanema (IBIDEM., p. 195).

2.4.3 - O SENAI

No início dos anos 40 do século passado, o Governo Federal, sentindo-se incapaz de promover a implantação do ensino profissional em escala nacional, recorreu, então, à criação de um sistema de ensino paralelo, em convênio com as indústrias. SIMONSEN (1973, p. 135) assim relatou a um grupo de industriais o convite direcionado pela Presidente da República:

“Interveio, então, oportunamente, o Exmo.sr. Presidente da República, resolvendo criar, de acordo com o seu ilustre Ministro da Educação, uma comissão de homens da Indústria, para estudar e sugerir medidas de caráter prático, que pudessem, com a possível urgência, tornar efetiva uma ponderável participação do parque industrial brasileiro, na formação de seu operariado [...] Nossas conclusões, aprovadas pelo Exmo. Sr. Presidente da república, foram substancialmente aproveitadas na elaboração dos decretos 4.048 de 22 de junho de 1942 [...]” (SIMONSEN, 1973, p. 135).

O decreto nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, criou o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, mais tarde denominado de Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, organizado e dirigido pela CNI – Confederação Nacional da Indústria e mantido pela contribuição compulsória de empresas industriais ligadas à entidade da classe (ROMANELLI, 1980, p. 163).

Esse decreto autorizava a organização e a administração de escolas de aprendizagem, tendo como objetivo a preparação dos aprendizes menores dos estabelecimentos industriais e cursos de formação continuada para trabalhadores excluídos da aprendizagem.

Por se tratar de uma reivindicação antiga, a Confederação Nacional da Indústria vinha organizando-se para a instalação das escolas de ensino técnico industrial, como mostra o número de Departamentos Regionais instalados já em 1942, prontos para iniciarem implantação das escolas do SENAI:

1ª Região: Maranhão, Piauí e Ceará; 2ª Região: Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas; 3ª Região: Sergipe e Bahia; 4ª Região: Rio de Janeiro e Espírito Santo; 5ª Região: Minas Gerais; 6ª Região: São Paulo; 7ª Região: Paraná e Santa Catarina; 8ª Região: Rio Grande do Sul; 10ª Região: Mato Grosso, Goiás e o território de Guaporé (ZANATTA, 1991, pp. 124-125).

A estrutura administrativa do SENAI compõe-se de um DN - Departamento Nacional e os DRs - Departamentos Regionais nos Estados da Federação. As unidades localizadas nas cidades constituem os CFPs - Centros de Formação Profissional.

Em 1948, a instituição, que desde 1942, quando foi criada, já estava presente em dezessete Estados e um Território do País, oferecia 431 cursos de formação técnica (RODRIGUES, 1998, p. 18).

Desde a sua criação, a principal preocupação dessa instituição tem sido o atendimento das necessidades de mão-de-obra do sistema produtivo, promovendo o desenvolvimento de recursos humanos qualificados, por meio de diferentes modalidades de ensino como a aprendizagem, a qualificação profissional, o treinamento e a habilitação. A atuação do SENAI situa-se, principalmente, em quatro níveis de formação: Aprendizagem (Processo pelo qual jovens na faixa etária dos quatorze aos dezoito anos adquirem a prática na execução de operações de equipamentos nas indústrias. É uma complementação da escolaridade regular), qualificação (capacita o indivíduo para o exercício de uma ocupação. Destinada a jovens e adultos, independente de sua formação escolar), treinamento (atende às necessidades específicas dos empregados e das empresas por meio de cursos de pequena e média duração, estágios, seminários, etc.) e habilitação (compreende cursos técnicos regulares, de longa duração, de segundo grau, formando técnicos de nível médio em várias ocupações) (IBIDEM).

A partir de 1970, a Instituição estreitou sua colaboração com o poder público, devido a acordos e convênios firmados com os ministérios da Educação, do Trabalho, das Relações Exteriores e do Exército, além da SUDENE, SUDAM e SUDESUL. Na esfera internacional, o intercâmbio estendia-se para a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Banco Interamericano de desenvolvimento (BID) e a Agência Norte-americana

para o Desenvolvimento Internacional (USAID), incluindo contratos de assistência técnica com instituições da França, Japão, Alemanha, Suíça e Itália (SENAI, 2002, p. 49).

O SENAI, buscando sistematizar seus cursos, elaborou, em 1978, o Primeiro Plano Trienal Integrado, no qual propunha ações voltadas para a realização de estudos e programas de assistência técnica. Significou uma atuação mais agressiva junto às grandes indústrias. As modalidades dos cursos oferecidos eram de Qualificação, para o trabalhador adulto (com duração em média de 90 a 120 horas), de Aprendizagem, destinado à formação profissional de menores aprendizes, custeado pelas indústrias e o curso de Formação de técnicos, em nível de segundo grau.

Em 1982, ao completar 40 anos, o SENAI ostentava em sua folha de serviços prestados a capacitação de cerca de seis milhões de profissionais (IBIDEM., p. 61) em 22 departamentos regionais, 436 unidades operacionais e contando com 11.468 funcionários (IBIDEM., p. 35).

O SENAI mantém-se com recursos financeiros provenientes: a) da arrecadação compulsória cobrada das empresas do setor industrial (1% sobre o montante de remuneração paga pelos estabelecimentos a todos os seus empregados) e recolhida para a Previdência Social que repassa os valores à instituição (CUNHA, 2000b, p. 53) e b) de valores cobrados pelos cursos oferecidos.

Os recursos provenientes da contribuição das empresas são empregados na qualificação e no aperfeiçoamento de trabalhadores. Os recursos adicionais são provenientes de cursos ofertados pela instituição para o ensino técnico de grau médio e/ou treinamento em empresas (IBIDEM., p. 54). Em razão de a instituição receber verba

pública, todas as suas atividades estão sujeitas à fiscalização do Tribunal de Contas da União. Na cidade de Uberlândia, o SENAI instalou uma unidade desde 1976.

2.4.3.1 – O SENAI em Uberlândia

Em 26 de novembro de 1976, foi firmado convênio entre a Prefeitura Municipal de Uberlândia e a FIEMG – Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais para a construção de uma unidade do SENAI em Uberlândia (SENAI, 2002, p. 5).

O CFP – Centro de Formação Profissional do SENAI iniciou suas atividades em 04 de fevereiro de 1979, com dez turmas de alunos, sendo quatro de aprendizagem e seis de qualificação. Somente em 27 de janeiro de 1983 ocorreu a inauguração oficial, com a presença do então Governador Francelino Pereira dos Santos.

A unidade do SENAI em Uberlândia ocupava, na sua inauguração, uma área construída de 3.420 m², localizada no Bairro Presidente Roosevelt. Os cursos oferecidos nesse período abrangiam as áreas de marcenaria, mecânica, ajustagem e tornearia. Como as oficinas ainda não estavam prontas, as aulas práticas oferecidas entre 1979 e 1983 foram ministradas na Escola Estadual de primeiro e segundo grau Américo Renê Gianetti⁸.

2.4.4 - O SENAC

O Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, criou o SENAC - Serviço

⁸ Informação obtida junto ao ex-Diretor da Escola a época, Valdemar Firmino de Oliveira.

Nacional de Aprendizagem Comercial, ligado à Confederação Nacional do Comércio e voltado para os trabalhos do setor comercial (ROMANELLI, 1980, p. 167) mantendo unidades que oferecem, aos moldes do SENAI, cursos profissionalizantes para atendimento ao Comércio.

Ao final dos anos 70 do século passado, o SENAC contava com 160 Centros de Formação Profissional e registrava uma média anual de 600.000 matrículas em seus diversos cursos. Além das unidades fixas, a instituição possuía, nesse período, unidades móveis de treinamento, programas de tele-educação, programas de capacitação na empresa e um sistema denominado de Empresas pedagógicas (estabelecimentos jurídica e fisicamente constituídos como uma empresa normal, onde os alunos, contando com um público real e sob a supervisão de instrutores, aprendem a teoria): restaurante-escola, loja-escola e hotel-escola (PARO, 1979, pp. 36-38).

Os recursos financeiros direcionados ao SENAC seguem a mesma definição estabelecida na legislação federal para o SENAI. Desde a década de 60 do século passado, transformou-se numa organização aberta a toda a comunidade. Empresas e trabalhadores ligados ao comércio têm o valor dos cursos subsidiados (GUISSONI, 2000, p. 15).

2.4.4.1 – O SENAC em Uberlândia

O SENAC iniciou suas atividades em Uberlândia em 1954, com o curso Aprendizagem Comercial para Menores, mas somente em 1974 inaugurou o seu Centro de Formação Profissional em prédio próprio, no Bairro Martins.

Nesse período, os cursos oferecidos visavam a formação profissional e a ações extensivas nas áreas de administração, moda e beleza, datilografia, saúde a toda a comunidade. A modalidade de empresa pedagógica oferecida pelo SENAC em Uberlândia constituiu-se na área de moda e beleza (GUISSONI, 2000, p. 23).

2.4.5 - Os Ginásios Vocacionais

O avanço do processo de industrialização do País, aliado a uma ampliação no debate do ensino renovado proposto pelo escolanovistas desde os anos 30 do século XX, propiciaram o aparecimento, no Estado de São Paulo, na década de 60 do mesmo século, dos Ginásios Vocacionais mediante as possibilidades abertas pelo Decreto federal nº 50.492 de 15 de abril de 1961 (CUNHA, 2000b, p. 161), a Lei Estadual nº 6.052 de 03 de fevereiro de 1961 e o Decreto Estadual nº 38.643 de 27 de junho de 1961.

Com fulcro nessa legislação, ocorreu a transformação de alguns estabelecimentos de ensino público já existentes no Estado de São Paulo (duas escolas em São Paulo, capital, e uma em Barretos, Americana, Batatais, Rio Claro e São Caetano do Sul) em "ginásios vocacionais" que serviram de paradigmas para experiências futuras em todo o País (TAMBERLINI, 2001, pp. 55-58).

A partir da promulgação da LDB 4.024/61, os Ginásios Vocacionais passaram a se fundamentar no Art. 104 da referida Lei:

Art. 104. Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primário e médio, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal. (SENADO, 2004)

Num momento (década de 1960) em que a teoria do Capital Humano⁹ tomava vulto com expoentes como Theodore Schultz e Carlos Geraldo Langoni (que divulgou o primeiro no Brasil), na defesa da idéia de subordinação da Educação ao desenvolvimento econômico dentro de um viés mais tecnicista, uma visão de cunho antropológico defendida principalmente por Pierre Furter se contrapunha, afirmando que a Educação se constitui num processo contínuo que abarca aspectos do desenvolvimento psicológico, social e religioso que prioriza a formação da consciência crítica, a independência, a pesquisa e não a memorização e o ensino livresco (IBIDEM., pp. 35-40).

O pensamento de Furter influenciou os educadores do Ensino Vocacional em São Paulo, na perspectiva de que poderiam realizar uma experiência brasileira de Educação do homem brasileiro tendo como referência no Brasil o trabalho realizado por Paulo Freire.

A proposta dos Ginásios Vocacionais em São Paulo afirmava a necessidade de uma Educação que partisse do homem concreto situado em um contexto social, consciente de si e da realidade e que, em sendo um ser cultural que se comunica com outros homens,

⁹ "O conceito de capital humano foi explicitamente desenvolvido a partir de 1950 e 1960, por economistas norte-americanos e ingleses, que se preocupavam em encontrar fórmulas que compartilhassem o crescimento econômico com a distribuição das rendas nacionais. Um dos pontos centrais da teoria é o de que o capital humano é algo deliberadamente produzido pelo investimento que se faz no indivíduo a partir da educação formal e do treinamento. Sustenta, ainda, que na medida em que cresce o nível de educação do indivíduo, cresce, também, sua renda, partindo do pressuposto de que a educação e o treinamento é que levam ao aumento da produtividade (ARAPIRACA, 1982. p.41).

constrói o mundo de significações.

O pensamento escolanovista, também, estava presente nessa proposta:

A experiência vocacional surge com a preocupação de situar o jovem como alguém atuante e inspirada em alguns princípios da Escola Nova, enfocando, principalmente, o problema da liberdade do educando como agente da própria Educação, do seu próprio desenvolvimento e do professor como instrumento estimulador e explicitador das situações educativas (TAMBERLINI, 2001, p. 31).

O projeto educacional dos Ginásios Vocacionais procurava desenvolver nos alunos o espírito crítico, o interesse pelo estudo e pela pesquisa, a formação de atitudes e a promoção da solidariedade e cooperação.

Em 1969, os Ginásios Vocacionais tinham aproximadamente 5.000 alunos matriculados (IBIDEM., p. 142).

Essa proposta inovadora, porém, não resistiu às imposições do governo autoritário que se instalou no País a partir de 1964. A experiência foi taxada de subversiva e vários Diretores dessas escolas foram presos. O Decreto estadual nº 52.460 de 05 de junho de 1970 (Cf. IBIDEM., p. 60) extinguiu o ensino renovado em todas as escolas estaduais. Foram nomeados interventores para os Ginásios Vocacionais que, doravante, adotariam um regime didático comum às demais escolas públicas.

Conclui-se que, num contexto ideológico de cerceamento de liberdades individuais e coletivas, imposto pela ditadura militar, não caberia, portanto, um projeto educacional crítico e transformador como foi o dos Ginásios Vocacionais em São Paulo e, por isso, a sua sobrevivência foi subvertida de forma drástica. Na opinião de Janotti (apud Tamberlini, 2001, p. 15), *“a experiência foi extinta em função da sua grandeza”*.

2.5 – Ensino técnico profissionalizante na legislação educacional brasileira

2.5.1 - As Leis Orgânicas do ensino profissionalizante

A organização do ensino público, iniciada por Francisco Campos, teve prosseguimento com a Reforma do ensino promovida pelo Ministro Gustavo Capanema, por meio da aprovação de vários decretos a partir de 1942 (Cf. ROMANELLI, 1980, p. 154), são criadas as Leis Orgânicas, cujo objetivo se constituía na construção de um sistema de Educação centralizado com abrangência do ensino público ao privado e respondia a reivindicações sociais e a pressões políticas de mais de duas décadas, em relação ao ensino técnico-profissional :

Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial.

Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943 – Lei Org. do Ensino Comercial.

Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. (ROMANELLI, 1980, p. 154)

Fiel ao pensamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, essa diversificação especial do ensino médio visava a garantir a formação humana do trabalhador e o suprimento das áreas da economia nacional de mão-de-obra.

Os três decretos que organizaram o ensino técnico profissional na Educação brasileira foram estruturados em dois ciclos, um fundamental, compreendendo em geral quatro anos e outro técnico, de três a quatro anos (ROMANELLI, 1980, p. 155).

A Lei Orgânica nº 4.073/1942 referente ao ensino industrial transferiu para o grau médio todo o ensino profissional (CUNHA, 2000b, p. 36-37). O primeiro ciclo do ensino industrial era desenvolvido nas escolas industriais em regime seriado durante quatro anos letivos; as aulas abrangiam conteúdos sobre cultura geral e prática de ofícios nas oficinas e laboratórios das escolas e, concomitante a este, o curso de mestria, de dois anos; no segundo ciclo, além dos cursos técnicos que variavam de três a quatro anos, o curso de formação de professores de um ano; outros cursos como artesanais e de aprendizagem estavam previstos na lei, sendo que os últimos ficariam às expensas das empresas, com período escolar que podia variar de um a quatro anos, com conteúdo curricular que contemplasse disciplinas de cultura geral e técnica, nos quais os alunos teriam aulas no horário do trabalho, sem prejuízo do salário. O Decreto-lei nº 4.073/1942 assim definia a responsabilidade dos cursos de aprendizagem:

Art. 67 – O ensino industrial das escolas de aprendizagem será organizado e funcionará, em todo o País, com observância das seguintes prescrições:

I - O ensino dos ofícios, cuja execução exija formação profissional, constitui obrigação dos empregadores para com os aprendizes, seus empregados.

II - Os empregadores deverão, permanentemente, manter aprendizes, a seu serviço, em atividades cujo exercício exija formação profissional. [...]

IV – As escolas de aprendizagem serão localizadas nos estabelecimentos industriais a cujos aprendizes se destinam, ou na sua proximidade. (ROMANELLI, 1980, p. 155)

A diferença entre as escolas técnicas e as escolas de aprendizagem era que as primeiras destinavam-se a alunos que não trabalhavam e as segundas, aos que já estavam empregados.

O Decreto nº 6.141/1943 regulamentou o ensino comercial, colocando no mesmo nível que o ensino secundário. A clientela beneficiada constituía-se de empregados

do comércio que desejavam, pelo estudo, obter melhores oportunidades profissionais (WEREBE, 1968, p. 185). Em 10 de janeiro de 1946, por meio do Decreto-lei nº 8.621, foi criado o SENAC - Serviço Nacional do Comércio (ROMANELLI, op.cit., p. 167), instituição dirigida e organizada pela Federação Nacional do Comércio, com o objetivo de promover cursos de aprendizagem a alunos do comércio.

O ensino agrícola foi regulamentado pela Lei Orgânica nº 9.613/1946, definindo a posição das escolas de grau médio que passaram a ser subordinadas, administrativa e financeiramente ao Ministério da Agricultura, por meio da Superintendência do Ensino Agrícola (WEREBE, op. cit. 1968, p. 185).

O contexto econômico brasileiro, no início da década de 40 do século XX, diante da impossibilidade de importar produtos básicos e mão-de-obra especializada, em decorrência do conflito internacional e da pressão de empresários pela expansão do parque industrial, concorreu para que, no campo da Educação profissional, a sistematização do ensino industrial (Lei 4.073/1942) se destacasse frente às demais formas de ensino técnico. Investimentos provenientes das indústrias já instaladas e direcionadas às escolas de formação técnica, já em funcionamento, como a Escola Técnica Mackenzie em São Paulo, o Centro Ferroviário de Ensino e Seleção profissional em São Paulo (desde 1934) e o projeto do que seria a partir de 1942 o SENAI, constituíram fatores concretos de impulso desse ramo de ensino.

Sobre as estruturas definidas para o ensino profissional, por meio das Leis Orgânicas, por um lado representava a organização da Educação profissional no País, porém, por outro, apresentava falhas, pois faltava a flexibilidade de acesso aos alunos egressos de cursos técnicos em vestibulares para todos os cursos superiores. Os alunos com

formação técnica somente poderiam concorrer a vagas em cursos relacionados diretamente com os estudos realizados (SANTOS, 2003, p. 218).

2.5.1.1 - Mudanças nas Leis Orgânicas

Com o fim do Estado Novo em 1945, o País é reconduzido ao regime democrático. Há uma retomada na luta dos pioneiros da Educação Nova em estabelecer novas diretrizes para a Educação nacional.

No decorrer da década de 50 do século XX, a pressão por mudanças no ramo de ensino profissional foi provocando mudanças nas Leis Orgânicas. A Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950, permitia aos alunos que concluíssem o primeiro ciclo do ensino industrial, comercial e agrícola ingressarem no curso clássico ou científico, fazendo uma complementação das disciplinas não estudadas no seu curso de origem. Equivalência semelhante estabeleceu a Lei nº 1.821 de 12 de março de 1953, que definiu o acesso de alunos provenientes de cursos do segundo ciclo dos cursos técnicos aos cursos superiores de diversas áreas, desde que se submetessem a exames de adaptação (SANTOS, 2003, p. 218).

O Decreto-lei nº 4.073/1942 que regulamentou o ensino industrial no País foi revogado, por exigência do desenvolvimento industrial, pela Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959 (WEREBE, 1968, p. 17). Nela, o ensino industrial manteve a estrutura de dois ciclos de estudo, ficando no primeiro os cursos de aprendizagem e no segundo, os cursos técnicos, podendo as escolas, facultativamente, manter cursos extraordinários para

alunos menores e maiores de idade, com duração e constituição apropriadas (Cf. IBIDEM., p.142).

Ao final de 1959, uma comissão formada por educadores liberais e representantes do SENAI elaborou uma proposta que serviria de diretriz e ao planejamento de preparação de mão-de-obra para a indústria e o artesanato, que se materializou no Decreto nº 50.492 de 25 de abril de 1961 que mudou o nome do curso básico industrial para ginásio industrial, fixou de seis a doze o número de horas dedicadas à prática de oficina dentro da carga horária de 33 a 44 horas semanais de atividades educativas e flexibilizou a possibilidade de as escolas de ensino secundário transformarem os seus cursos em ginásios industriais. (CUNHA, 2000b, p. 161). Nesse mesmo ano, em dezembro, foi promulgada a Lei nº 4.024/61 que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nova no Brasil.

2.5.2 - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o ensino técnico

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1961, teve como proposta inicial um anteprojeto elaborado por uma comissão de “pioneiros” (HILSDORF, 2003, p. 110) e encaminhado pelo ministro de Educação, Clemente Mariani, à Câmara dos Deputados em 1948.

Na exposição de motivos, o projeto refletia o pensamento liberal dos pioneiros da Educação Nova:

Reabre-se agora no País a oportunidade de organizar o sistema educacional, de modo a facilitar a qualquer brasileiro, pobre ou rico, das cidades ou do campo, a possibilidade de subir o que os anglo saxões chamam a "escada educacional", até o último degrau, com a única limitação dos seus talentos e dotes pessoais. (XAVIER, 1990, p. 120)

Sobre o ensino profissional, dois pontos se tornaram relevantes: a equivalência entre os ramos de ensino profissional e secundário e a eliminação da dualidade que persistia desde o período imperial, e que marginalizava o primeiro em detrimento do segundo, tendo em vista um estar destinado à formação do indivíduo para o trabalho manual, enquanto o outro atendia às elites dirigentes.

Resistências ideológicas manifestadas, principalmente, pelo grupo de parlamentares liderado por Gustavo Capanema, fizeram com que a proposta inicial fosse arquivada e, posteriormente, dada como desaparecida dos arquivos da Câmara.

Aproximadamente seis anos depois (1955), o deputado Carlos Lacerda apresentou projeto substitutivo ao inicial. Em 1958 e 1959, o mesmo parlamentar entrou com novos substitutivos.

Muitos debates foram travados, principalmente, entre os defensores do ensino público (escolanovistas da geração dos Pioneiros) e o privado (a Igreja Católica). Os primeiros defendiam a escola pública, laica e gratuita e o segundo grupo, com o discurso de respeito ao direito da família, de ter liberdade de escolha da escola que mais lhe conviesse. O conflito escola pública - privada desencadeou-se a partir de 1956, com a apresentação do parecer da Comissão e Cultura da Câmara Federal sobre o projeto. As discussões terminariam somente em 1961 quando da aprovação do projeto final (BUFFA, 1979, p. 16). O substitutivo Lacerda foi aprovado como Lei nº 4.024/1961 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A LDB/1961 definiu, pela primeira vez na História da Educação brasileira, a articulação entre os ensinos secundário e profissional, permitindo que qualquer aluno que concluísse o secundário ou o profissional tivesse acesso ao curso superior. O ensino médio ficou dividido em dois ciclos: o ginásial de quatro anos e o colegial de três anos, ambos compreendendo o ensino secundário e o técnico profissional. Os cursos industriais de primeiro e segundo ciclo seriam ministrados em escolas federais (mantidos pela União) e equiparados (mantidos pelos Estados e pelo Distrito Federal) (WEREBE, 1968, p. 179); estabeleceu a possibilidade de instalação de cursos pré-técnicos, com duração de um ano, cujas disciplinas foram regulamentadas pela Portaria DEI 22 BR, de 27 de março de 1962; a Portaria DEI 26 BR, de 7 de março de 1962 tornou obrigatório o estágio para os alunos do curso técnico na indústria e fixou, também, as disciplinas de caráter geral obrigatórias para o curso técnico (CUNHA, 2000b, p. 127).

A LDB/1961 estendeu ao SENAI a possibilidade de instituir a mesma organização prevista para o sistema público de ensino (SANTOS, 2003, p.219).

Após a promulgação da LDB/1961, alguns centros especializados em cursos de didática do ensino industrial foram criados pela Diretoria do Ensino Industrial a partir de 1964: CENAFOR – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional de São Paulo (1964), CETEAM – Centro de Educação Técnica da Amazônia (1968), CETENE – Centro de Educação Técnica do Nordeste (1967), CETEG – Centro de Educação Técnica da Guanabara (1964), CETEB – Centro de Educação Técnica de Brasília (1968), CET/UTRAMIG – Centro de Educação Técnica da Universidade do Trabalho de Minas Gerais (1966), CETERGS – Centro de Educação Técnica do Rio Grande do Sul (originado a partir do Instituto Pedagógico já existente desde 1962) e CETEBA – Centro de Educação Técnica da Bahia (1968) (CUNHA, 2000b, p. 128).

A reordenação política do País, desencadeada após o golpe de 1964, determinou, também, modificações na Educação brasileira como a reforma do ensino de primeiro e segundo graus.

2.5.3 - A reforma do ensino de primeiro e segundo graus

O clima reinante no País, principalmente, entre os anos de 1969 e 1971, caracteriza-se, ao mesmo tempo, por uma combinação de medo da repressão do Estado e de euforia em decorrência do crescimento econômico (GERMANO, 2000, pp. 160-162).

A participação popular fora reduzida pela repressão militar e, nesse contexto, o Executivo enviou ao Congresso em “regime de urgência” (GERMANO, 2000, pp. 159-160) o projeto de reforma do ensino de primeiro e segundo graus. A discussão dessa matéria, pelo motivo exposto, foi desprovida de mobilização e de demandas organizadas em favor da ampliação das oportunidades de escolarização e de verbas para a Educação ou de qualquer outra reivindicação nesse campo da vida social.

A ditadura pôs em prática sua política educacional de profissionalização da Educação nos níveis de primeiro e segundo graus como alternativa racionalizadora para se atingir, por meio da Educação, o desenvolvimento individual e social, necessário para a formação profissional já no segundo, além da diminuição do acesso de trabalhadores às universidades.

Nota-se aqui ainda presente a dualidade que marcou a Educação no Brasil. A terminalidade ensejada no ensino de segundo grau atenderia aos trabalhadores que desde

cedo precisam integrar-se no mercado de trabalho e o Ensino Superior, com poucas vagas, continuaria reservado às elites, para a formação intelectual daqueles que se perpetuariam no poder político e econômico do País.

Em 11 de agosto de 1971, foi promulgada a Lei nº 5.692 que reformou o ensino de primeiro e segundo graus, substituindo a equivalência entre os ramos secundário e propedêutico pela habilitação profissional compulsória. Essa reforma visava, por parte do governo, “sintonizar” o sistema de ensino com os princípios da grande empresa capitalista, com vistas à maior eficácia e produtividade (ROMANELLI, 1980, p.247).

Em relação aos cursos de aprendizagem, a Lei nº 5.692/1971 estruturou-se em dois grandes aparelhos educacionais, o ensino regular de primeiro e segundo graus e o ensino supletivo. O ensino regular compreendia os sistemas municipais e estaduais de primeiro e segundo graus e os sistema federal de Ensino Superior (CUNHA, 2000b, p. 175).

A escolaridade obrigatória passou de quatro para oito séries, correspondente à faixa etária de sete a quatorze anos e se constituiu no chamado Ensino Fundamental ou de primeiro grau, incluindo nas quatro primeiras séries disciplinas de conteúdo geral e nas quatro últimas, disciplinas vocacionais, destinadas à sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho (IBIDEM., p. 174).

O segundo grau substituiu o ensino médio, permanecendo com três anos voltados para a formação profissional. O ensino supletivo passou a abranger tanto a “suplência de escolarização regular para aqueles que não a concluíram na idade própria quanto o suprimento de conhecimentos, técnicas e habilidades para os que seguiram o ensino regular no todo ou em parte” (Cf. IBIDEM., pp. 174 e 175) e incluiu nessa área

várias iniciativas propostas ou em andamento como o MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização, o Projeto Minerva (Educação pelo rádio), a TV educativa, o SENAI e o SENAC.

Nessa reforma, os ensinos secundário, normal, técnico industrial, técnico comercial e o agrotécnico passaram a constituir um único ramo; todas as escolas teriam que oferecer cursos chamados de “profissionalizantes” (IBIDEM., p. 181), destinados a formar técnicos para as diversas atividades econômicas. Foram desativados os cursos técnico-industriais relativos aos de primeiro ciclo (ginásios industriais), promovidos pelas Escolas Industriais da Rede Federal que, doravante, se constituiriam em Escolas Técnicas Federais (SANTOS, 2003, p. 220), sendo implantados em algumas delas cursos superiores de engenharia, convertendo-se nos Centros Federais de Educação Tecnológica.

A Lei 5.692/1971 manifestou em seus artigos, além da característica propedêutica, o sentido da terminalidade, ou seja, permitia aos alunos a preparação tanto para seguirem seus estudos no Ensino Superior como lhe proporcionava uma habilitação profissional (CUNHA, 1997, p. 126).

Posteriormente, alguns pareceres vieram regulamentar a Lei nº 5.692/1971. O Parecer nº 45/1972 especificou o conteúdo profissionalizante do ensino de primeiro e segundo graus como um conjunto de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, com a finalidade de prepará-los para os diversos campos de trabalho existentes na comunidade. Este parecer fixou as habilitações de segundo grau em dois níveis: a do técnico, com duração mínima de 2.900 horas, com a exigência de no mínimo 900 a 1.200 horas de conteúdo profissionalizante (dependendo do curso) e as demais habilitações, com 2.200 horas de estudos incluindo pelo menos 300 horas de conteúdo profissionalizante

(ROMANELLI, 1980, p. 245-246). O Parecer nº 339/1972, especificou a formação especial para o primeiro grau:

A principal distinção entre o que se fazia com as Artes práticas, no antigo ensino médio de primeiro ciclo, e o que se fará no atual de primeiro grau, está em que, no passado, as Artes práticas adicionavam-se por justaposição à parte curricular das disciplinas obrigatórias da Lei nº 4.024/1961 (Lei de Diretrizes e bases) e que geralmente a estudavam segundo modelos de ação prefixados, que serviam para distinguir os ginásios industriais, comerciais, agrícolas e pluricurriculares, dos secundários, como que já agora a parte especial do currículo de ensino de primeiro grau se deverá integrar nos propósitos visados, também, pelo núcleo comum e, quer para sondagem de aptidões, quer para a iniciação para o trabalho, deverá obedecer a uma abordagem psicogenética em que, de início, a realidade e os fatos se apresentarão de maneira global e de forma um tanto assistemática, para, gradativamente, irem ganhando ordenação e sistema até se enquadrarem nos esquemas seriados e lógicos de aprendizagem profissional. (IBIDEM., p. 144)

Após os primeiros cinco anos da promulgação da Lei 5.692/1971, observou-se que, pela falta de recursos materiais e humanos para adequar as escolas às novas concepções, os governos estaduais e municipais, responsáveis pelo ensino de primeiro grau, optaram por um enfoque quantitativo em relação à extensão da escolaridade, priorizando as matérias do núcleo comum do currículo e desprezando a parte da iniciação para o trabalho. Com referência ao segundo grau, o Aviso Ministerial nº 924 de 20 de setembro de 1974, dirigido ao Conselho Federal de Educação, dizia que os recursos eram insuficientes, a matéria complexa e as dificuldades inevitáveis, solicitando ao Conselho um estudo sobre a criação de novas normas que permitissem a resolução daqueles problemas.

O parecer 76/1975 afirmou que as dificuldades estavam na falta de recursos financeiros necessários à implantação do ensino profissionalizante, da escassez de docentes qualificados, das dificuldades decorrentes da redução da carga horária da parte da Educação geral, da falta de cooperação das empresas e da carência de informações sobre o

mercado de trabalho para os docentes licenciados antes da Lei 5.692/1971. Tudo isso, no entanto, seria uma decorrência do equívoco sobre a natureza do ensino profissionalizante na referida lei: todas as escolas de segundo grau deveriam fornecer ensino técnico e profissionalizante, quando o que a lei fala é que os cursos e não as escolas seriam profissionalizantes; esse Parecer definiu, também, que a Educação profissionalizante deveria ser entendida como um meio de tornar o aluno consciente do domínio que deve ter das bases científicas que orientam uma profissão e levá-lo à aplicação dos conhecimentos transmitidos pela escola. (CUNHA, 1977, pp. 191-192).

Na opinião de CUNHA (Ibidem., p.195) a reforma do segundo grau foi elaborada pelo governo visando à contenção da demanda ao Ensino Superior, imaginando que a habilitação profissional no nível técnico fosse direcionar para o mercado de trabalho uma parcela significativa de candidatos aos vestibulares. No entanto, observou-se que as empresas necessitavam, naquele momento, era de trabalhadores “treináveis”, com Educação geral, de forma a serem formados pelos empregadores.

Pressões diversas se registravam, especificamente sobre o ensino profissionalizante no segundo grau: desinteresse pelo estudo, *charges* nos jornais estudantis criticando o assunto, resistência sobre a cobrança de taxas referentes aos cursos implantados, a crítica das escolas técnicas federais e de proprietários de escolas privadas sobre a inviabilidade prática da profissionalização universal e compulsória e dos administradores de sistemas de ensino industrial e especialistas em Educação (CUNHA, 2000b, pp. 197-198).

Entre 1974 e 1976, o MEC transferiu para o recém-criado Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra (SNFMO), órgão ligado ao Ministério do Trabalho, o controle

sobre o SENAI, o SENAC e o PIPMO - Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (GERMANO, 2000, p. 185).

A política educacional do segundo grau, que na visão do MEC representava uma fonte geradora de tensões, precisava passar por mudanças rapidamente para resolver a crise.

2.5.4 - Ensino profissionalizante obrigatório: a experiência chega ao fim

A dificuldade do MEC em o Parecer 860/1981 afirmou que, decorridos dez anos de vigência da Lei 5.692/1971, a unanimidade era pela atualização, tanto no que se referia à sua interpretação quanto, em alguns casos, à alteração de sua redação (CUNHA, 2000b, p. 204).

Isso gerou muitos debates e mais um Parecer, o de nº 177/1982 (IBIDEM), que defendia a manutenção da habilitação profissional como objetivo do ensino de segundo grau, mas ela poderia ser substituída pela ampliação do conteúdo relativo aos estudos gerais. O termo “qualificação” apostado na Lei 5.692/1971 seria substituído por “preparação”, o que abriu caminho para que qualquer conteúdo pudesse ser associado à Educação profissionalizante.

Em 18 de outubro de 1982, um projeto encaminhado pelo MEC ao Congresso Nacional foi aprovado e se transformou na Lei nº 7.044, que manteve em seus artigos a obrigatoriedade de preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do

aluno, no primeiro e segundo graus e retirou a condição universal e compulsória na habilitação profissional no segundo grau:

Art. Primeiro - O ensino de primeiro e segundo graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania.[...]

Art. 4.º - Os currículos do ensino de primeiro e segundo graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos.

Art. 5.º - Os currículos plenos de cada grau de ensino, constituídos por matérias tratadas sob a forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, serão estruturados pelo estabelecimentos de ensino.

Parágrafo único – Na estruturação dos currículos serão observadas as seguintes prescrições:

- a) as matérias relativas ao núcleo comum de cada grau de ensino serão fixadas pelo Conselho Federal de Educação;
- b) as matérias que comporão a parte diversificada do currículo de cada estabelecimento serão escolhidas com base em relação elaborada pelos Conselhos de Educação, para os respectivos sistemas de ensino;
- c) o estabelecimento de ensino poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com a alínea anterior; [...]
- f) para atender às peculiaridades regionais, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer, outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimo de conteúdo e duração previamente estabelecidos na forma da alínea anterior.

Art. 6.º - As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com empresas e outras entidades públicas ou privadas. (SENADO, 2004)

A Lei 7.044/82, mais do que retirar a condição compulsória, tornou indefinido o ensino de segundo grau. Apesar de ensinar a habilitação profissional, às escolas bastaria incluir disciplinas com atividades que incluíssem visitas a empresas, palestras e

informações sobre profissões e/ou testes vocacionais para estarem habilitadas a desenvolverem cursos de segundo grau.

A retirada da característica profissionalizante do ensino de segundo grau implicou o fim da condição de terminalidade e um retorno à estrutura propedêutica. Essa terminalidade possibilitaria que um grande contingente de alunos pudesse sair do sistema escolar e ingressasse no mercado de trabalho mais cedo. Isso diminuiria a demanda pelo Ensino Superior.

A alteração da finalidade do ensino do segundo grau implicou o fracasso da reforma do ensino profissionalizante no País. Para GERMANO (2000, pp. 185-186), entre os motivos que levaram a essa situação incluem: a) A questão de limites dos recursos para o ensino profissionalizante. O custo do aluno chegava a ser 60% maior que no antigo secundário, além disso, não houve investimento suficiente na expansão e equipamento da rede escolar; b) O País fez uma opção arcaica de ensino profissionalizante em relação às demandas do mercado em relação à "qualificação" da força de trabalho; c) A discrepância prática e a crônica desatualização do sistema educacional com relação ao sistema ocupacional. As escolas, com seus currículos incompatíveis com a realidade, não acompanhavam o desenvolvimento das empresas. Isso resultou na resistência das empresas em absorver um grande contingente de egressos das escolas profissionalizantes; d) A demanda para a universidade não foi estancada como previa o governo, as escolas de ensino técnico, de boa qualidade, serviam apenas como preparação do aluno para o Ensino Superior; e) A profissionalização não foi implantada efetivamente na maioria das escolas da rede pública, na maioria dos casos por falta de recursos financeiros e f) Redefinição pelo MEC da questão da profissionalização por meio da Lei nº 5.692/71, o Parecer nº 45/72, culminando com a Lei nº 7.044/1982.

Tal política educacional acarretou uma enorme degradação na escola pública de nível médio em todo o País. A profissionalização constituiu-se num fracasso além de destruir seu caráter propedêutico ao Ensino Superior. Isso fortaleceu a rede privada de ensino que assumiu efetivamente a instância preparatória para os vestibulares (GERMANO, 2000, pp. 188-190).

Assim, as escolas técnicas vocacionais públicas, a partir de 1982, vêm-se em condições impróprias de oferecerem o tipo de ensino para o qual foram criadas e, aos poucos, utilizando dos recursos disponíveis e adequando-se à legislação, transformaram-se em escolas públicas de ensino regular com sentido unicamente propedêutico e de qualidade inferior em relação às escolas da rede privada. Isso, aliado aos incentivos fiscais concedidos às empresas que tivessem projetos de formação profissional, favoreceu a ampliação da iniciativa privada nesse nível educacional em todo o País.

Considerações

A aceleração do processo industrial no Brasil ocorreu a partir do início do século XX, numa ótica de expansão capitalista de conseguir se sustentar por meio da mundialização dos mercados produtivos e consumidores.

Por essa razão, o estudo deste capítulo tomou como ponto de partida esse período, já que a industrialização gerou a demanda pela formação de mão-de-obra e, conseqüentemente, pela criação das escolas que oferecessem o ensino técnico profissional no Brasil.

Partiu-se da observação sobre como acontece a relação educação-trabalho na sociedade capitalista e da influência do pensamento dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil para compreender, no contexto de cada período histórico, como foi estabelecida a legislação profissionalizante no País, o surgimento das escolas técnicas e, por fim, a desorganização do ensino de segundo grau nas escolas públicas, em decorrência da retirada da condição compulsória profissionalizante na Educação média brasileira.

Essa abordagem foi necessária, pois foi nesse contexto que se situou a pesquisa sobre a Escola Vocacional Américo Renê Giannetti em Uberlândia, no período de 1962/1982, cujos dados coletados serão analisados no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

ESCOLA VOCACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL AMÉRICO RENÊ GIANNETTI – UBERLÂNDIA (1962-1982)

A construção textual deste capítulo compreende a análise das informações coletadas sobre a criação e estruturação pedagógica da Escola Vocacional Américo Renê Giannetti, no município de Uberlândia, Estado de Minas Gerais, tendo como fundamentação teórica estudos desenvolvidos aqui nos capítulos I e II e que enfocam a História da Educação brasileira a partir do Império, quando a legislação do País regulou as primeiras iniciativas sobre a Educação nacional, abrindo possibilidades para a criação de instituições que promovessem a iniciação dos alunos em determinados ofícios, e a inserção da escola técnica e do ensino profissionalizante no contexto da História da Educação brasileira, tendo como pano de fundo o processo de aceleração da industrialização no Brasil no início do século XX.

O período da pesquisa está situado entre 1962, data de inauguração da Instituição e 1982, quando a Legislação Federal retirou a condição compulsória da habilitação profissional no ensino do segundo grau, comprometendo a continuidade da

proposta inicial de oferecimento à comunidade local do ensino regular e vocacional concomitantemente.

O material coletado constitui-se de transcrição de leis e decretos de criação, dos cursos oferecidos pela escola, trechos de atas de entidade de classe local, artigos de jornais locais e estaduais sobre o assunto, no período estudado, fotografias, controle de matrículas e depoimentos do Diretor da instituição à época e pessoas ligadas ao processo de sua criação.

As fontes primárias utilizadas constituem-se de documentos localizados em acervos do Arquivo Público Municipal, da 40.^a Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, da ACIUB – Associação Comercial e Industrial de Uberlândia, da Escola Estadual Américo Renê Giannetti, junto a Zulmira Batista, filha do ex-prefeito Geraldo Mota Batista (em cuja gestão municipal foi retomada a construção e a inauguração da Escola) e Valdemar Firmino de Oliveira, ex-Diretor da instituição, fonte oral desta pesquisa.

O objetivo deste capítulo é mostrar as circunstâncias em que ocorreu o processo de criação, assim como a estruturação pedagógica da Escola Vocacional Américo Renê Giannetti, num contexto local e regional, que corresponde à realidade sócio-político-econômica brasileira de expansão urbano-industrial, como fator de desenvolvimento da nação, o que levou a uma demanda pela instalação de escolas técnicas e profissionalizantes que atendessem à necessidade de formação de mão-de-obra especializada no manuseio do maquinário instalado nas indústrias recém implantadas.

Para uma melhor compreensão dos dados coletados, optou-se por uma abordagem da contextualização histórica local no qual se inseriu a Escola Vocacional e de Aprendizagem Industrial Américo Renê Giannetti no período estudado.

3.1 – A contextualização histórica local

3.1.1 – Uberlândia

Desde o seu início, a cidade mostrou o espírito empreendedor que iria marcar seu crescimento populacional e econômico ao longo do século XX. No seu nascedouro, uma das primeiras providências dos fundadores foi criar uma escola e iniciar atividades de comércio e criação de gado, caracterizando o início da atividade econômica do local. A proximidade com São Paulo e Goiás e a construção da estrada de ferro Mogiana, que levava milho, arroz e carne de charque e trazia produtos manufaturados, favoreceram a expansão do local.

As primeiras indústrias (1920) que se instalaram em Uberlândia foram de serrarias, máquinas despolpadoras de café, beneficiamento de arroz, descaroçadores de algodão e charqueada (LOURENÇO, 1987, p. 20).

Nos anos 30 do século XX, a política de incentivo às indústrias nacionais do governo Vargas, fortaleceu o desenvolvimento da região Sudeste, principalmente São Paulo, Estado ao qual Uberlândia estava ligada economicamente. A cidade se beneficiou dessa situação e, já em 1940, tinha instaladas em seu município 163 indústrias, ligadas,

sobretudo, ao setor agropecuário, mas com forte atividade comercial, principalmente, ligada à produção do arroz (OLIVEIRA, 1992, p. 19).

A construção de Brasília, iniciada em meados da década de 50, porém, foi o elemento histórico central para que o crescimento de Uberlândia se deslanchasse¹⁰. A contigüidade com a nova capital possibilitou o comércio entre as regiões circunvizinhas. O comércio local oferecia produtos para todos os interesses. Isso determinou o aumento do número de rodovias asfaltadas no centro do País levando uma parcela significativa de pessoas para o interior. Para Piancastelli (1970, p. 10), a população urbana de Uberlândia em 1950 (Antes da construção de Brasília) totalizava 54.984 habitantes; em 1964, após a mudança da capital federal para o interior do País, o total cresceu para 92.854.

Nesse contexto, a proposta da industrialização como fator de desenvolvimento do município, desde as primeiras décadas do século XX, retorna mais fortemente no discurso político de empresários e políticos locais no final da década de 40 e início de 50 do referido século, como necessidade básica para assegurar a economia da cidade.

3.1.1.1 - A industrialização como fator de desenvolvimento de Uberlândia

O tema da industrialização começou a se impor no município de Uberlândia, a partir da primeira década do século XX, em decorrência da possibilidade de desvios para Barretos, interior do Estado de São Paulo, das estradas que levavam a Goiás e Mato Grosso, via Uberlândia. Nas palavras de RODRIGUES (1989, p. 69): “*Só as indústrias*

¹⁰ GAZETA MERCANTIL. Edição especial. In: Uberlândia 112 anos. p.3.23/08/2000.

nos poderão salvar e conservarmos o grau de prosperidade a que chegamos e a que temos incontestável direito”.

A Câmara Municipal instituiu, nesse período, prêmios para as indústrias que aqui se instalassem, além de isenção de impostos. Os jornais também recorriam à propaganda sobre o município, a fim de estimular investimentos em indústrias, pois a diversificação garantiria, em períodos de crise, uma certa estabilidade no conjunto da economia urbana e rural e a industrialização traria vida própria ao município (RODRIGUES, 1989, p. 70).

A atividade econômica de Uberlândia pode participar, em meados dos anos 20, do século passado, da Exposição Industrial de Londres com amostras de madeira, algodão, couros curtidos, calçados e preparados farmacêuticos (IBIDEM).

Nos anos 30, o aumento da população, que subiu de 11.856 em 1900 para 37.500 em 1935 (IBIDEM., p.42), e a falta de trabalho colocou um novo elemento em cena: a indústria passava a ser vista como “empregadora de braços, que contribui para a manutenção do erário público, produtora de grandeza material, alicerce da economia” (IBIDEM., p.71).

A Associação Comercial e Industrial de Uberlândia, por volta de 1946 chamava a atenção para a necessidade de se investir na instalação de novas indústrias e a instalação de um parque industrial na cidade como forma de promover o desenvolvimento econômico da cidade e resolver com isso, também, os problemas sociais da delinquência, mendicância e todas as privações que as iniquidades e a fome acarretam:

[...] chama a atenção para as condições favoráveis de instalação de um parque industrial para que não exista no futuro problema social a resolver. Concitou-nos a fazer com que as chaminés se ergam fumegantes, que os silvos dos motores e dos dínamos se façam ouvir e que com eles a música das máquinas em movimento, espalhando-se, confundindo-se com o ruído próprio das grandes cidades. (IBIDEM., p. 72)

Pode-se observar, ainda, a vinculação do tema industrialização à questão social presente no discurso do Diretor do Departamento Social do Menor do Estado de Minas Gerais, Jason Soares de Albergaria, na inauguração da Escola Vocacional de Aprendizagem Industrial de Uberlândia em 1962 e citado no item 3.2.3 desse capítulo.

As transformações econômicas ocorridas a partir das décadas de 1950 e 1960 no Brasil, em decorrência da entrada do capital estrangeiro no País, criaram condições para a expansão industrial e a introdução de novas tecnologias.

Esse processo ocorreu, também, em Uberlândia¹¹. Representantes políticos locais, estaduais e federais, assim como entidades de classe como a ACIUB - Associação Comercial e Industrial de Uberlândia reivindicavam condições para a instalação de novas indústrias no município visando ao seu desenvolvimento.

O Sr. Presidente solicitou a gentileza de encaminhar correspondência à Cia. Nestlé pedindo a instalação de uma fábrica nesta cidade, sugere, ainda, o envio de ofícios às Federações das Indústrias de São Paulo e do Rio, bem como às principais firmas industriais com possíveis afinidades com a nossa economia, no sentido de procurar intensificar a industrialização desta cidade; argumentou que Uberlândia tem necessidade imediata de industrializar-se pois outras cidades que dependiam de nós, em passado recente, já estão hoje se tornando autônomas, em face de já disporem de facilidades de crédito, de energia elétrica e de meios de transporte, por meio do incremento dos caminhões e da construção das rodovias (ACIUB, 1958, Ata nº. 933, livro 16, p.39).

¹¹ Na justificativa do Projeto de Lei nº. 1.398 enviado à Câmara Municipal de Uberlândia em 1962, o Prefeito Municipal, Sr. Geraldo Mota Batista, assim se manifestou: "... é sabido que todo o País anseia pela industrialização porque os seus resultados o retirariam da humilhante condição de nação subdesenvolvida." Cf. Processo nº. 1.686, Arquivo Público Municipal de Uberlândia, 1962, p.7.

Sobre a construção de estradas ligando Uberlândia a São Paulo, Belo Horizonte e Brasília a ACIUB assim se manifestou:

O Sr. Presidente, deu conhecimento aos Diretores da casa sobre a Lei nº. 2.874 de 18 de setembro de 1956, que dispõe sobre a mudança da Capital Federal e que em seu Artigo 27 diz que para assegurar os fornecimentos necessários às obras da nova capital, ficam incluídas na categoria de primeira urgência as rodovias projetadas para ligar o nosso Distrito Federal aos centros industriais de São Paulo e Belo Horizonte e ao porto fluvial de Pirapora; por esse aspecto, crê o Sr. Presidente que será facilitado o nosso apelo ao Sr. Presidente da República, no sentido da inclusão, pelo menos, do trecho Uberaba-Uberlândia nesse plano de urgência. (Ata nº 939, livro 16, ACIUB, 1958, p. 69)

A essa manifestação da ACIUB, o Governador do Estado de Minas Gerais, Bias Fortes, respondeu:

Certifiquei-me de que o Triângulo Mineiro é uma zona excelentemente produtora e de que se torna necessária a sua integração do sistema da Capital do Estado de modo conveniente. Por este motivo o governo já cuida do asfaltamento das suas comunicações rodoviárias com Belo Horizonte. (IBIDEM, p. 126)

Porém, a concretização de tal promessa só aconteceria nos anos 70. A pressão da ACIUB, no entanto, era intermitente para que o Presidente da República, Juscelino Kubitschek, autorizasse a dotação orçamentária para a pavimentação asfáltica da BR 106 ligando Uberlândia à nova Capital Federal:

O Sr. Presidente sugeria que se organizasse um movimento que envolvesse todas as entidades de classe e Prefeituras Municipais de Santos a Cristalina, a fim que todos os municípios interessados ou beneficiados pela ligação Santos/Brasília pudessem escrever um memorial ao Sr. Presidente da República. (Ata nº. 1.020, livro 17, ACIUB, 1960, p.146)

Na área da telefonia, a Empresa Telefônica Teixeira, concessionária dos serviços telefônicos nos anos 50 em Uberlândia, não mais atendia às necessidades crescentes do município. A ACIUB em reunião no dia 19 de janeiro de 1953, sugeriu ao representante da Empresa Teixeira que fossem "tomadas quaisquer providências no sentido de fazer com que seja melhorado o nosso serviço de telefones urbanos" (Ata nº. 674, livro nº. 11, ACIUB, 1953, p. 191).

Sob a liderança de Alexandrino Garcia, foi realizada uma Assembléia Geral no dia 15 de fevereiro de 1954, na sede da Associação Comercial e Industrial de Uberlândia, com o intuito de formar uma sociedade que administrasse uma empresa de telefonia que atendesse às exigências da época. Assim nasceu a Cia. de Telefones do Brasil Central, que adquiriu a Empresa Telefônica Teixeira, resolvendo o problema de comunicação por telefones da cidade e região abrangida pela antecessora (ACIUB, 1983, p. 101). Nos anos 60, apesar da revisão cambial que elevou muito o valor do dólar, equipamentos foram importados da Suécia para a melhoria dos serviços prestados¹².

Sobre o meio de transporte aéreo, em 1960, Rondon Pacheco, então Deputado Federal, encaminhou ao Presidente da República pedido da verba de CR\$10.000.000,00 (dez milhões de cruzeiros) para as obras de construção de estrutura adequada ao aumento de vôos do aeroporto local, ao que recebeu resposta positiva do Ministério da Aeronáutica no mesmo ano (Ata nº. 1.012, livro 17, ACIUB, 1960, p.115 e Ata nº. 1.015, livro 17, ACIUB, 1960, p.126). Em 1951, vieram à Uberlândia funcionários da DAC - Diretoria da

¹² Informações obtidas junto ao ex-governador Rondon Pacheco (Em entrevista ao autor em 19/03/2005).

Aeronáutica Civil, atendendo ao pedido da ACIUB, com o intuito de viabilizarem os serviços de instalação de torre de controle, administração e fiscalização do tráfego aéreo no aeroporto local (Ata nº. 588, livro nº. 11, ACIUB, 1951, p. 63).

Outra necessidade do Município, naquele momento, era a energia elétrica, escassamente dispensada pela Cia. Prada de Eletricidade. Várias ingerências de autoridades locais foram tentadas para solucionar tal dificuldade que impedia a vinda de indústrias de maior porte para essa região. Como a empresa não auferia lucros, dadas as condições de baixa remuneração, num período de inflação em alta e numa época em que não havia correção monetária, não havia, também, o interesse em investir na demanda por aumento de energia elétrica. A opção viável seria a instalação de linhas de transmissão de energia da Usina de Cachoeira Dourada para Uberlândia, numa parceria entre a CEMIG - Centrais Elétricas de Minas Gerais e a Cia. Prada. Porém, essa última sempre refugava as propostas apresentadas (ACIUB, 1983, p. 63-64).

Apesar de muitas tentativas, a solução para o impasse ocorreu somente nos anos 70, quando Rondon Pacheco, já como Governador do Estado de Minas Gerais, autorizou a compra da Cia. Prada e, a seguir, a anexação da mesma à CEMIG¹³.

A Associação Comercial e Industrial de Uberlândia, em fevereiro de 1949, enviou ofício ao Prefeito Municipal, sugerindo a compra de uma grande área de terreno para ser colocada à disposição de novas indústrias que quisessem instalar-se nesta cidade, bem como fosse concedido às empresas interessadas em aqui se instalarem, "favores como

¹³Segundo informações fornecidas pelo ex-governador de Minas Gerais, Rondon Pacheco (em entrevista concedida ao autor em 19 de março de 2005).

a isenção de impostos” (Ata nº. 473, livro nº10, ACIUB, 1949, p. 78).

Em 1959, foi realizado em Uberlândia o I Congresso de Desenvolvimento do Vale do Paranaíba, que contou com a participação do Conselho de Economia e Administração, que analisou “as potencialidades da cidade, a população ativa, as zonas de influência e as potencialidades agrícolas regionais” (OLIVEIRA, 1992, p. 30). Nesse encontro, foi proposta a construção de uma cidade industrial em Uberlândia.

Ao Conselho de Administração da Cidade Industrial de Uberlândia, criado por meio da Lei municipal nº 37, de 29 de dezembro de 1959 (IBIDEM., p. 31), coube os estudos e viabilização da delimitação de área específica onde se instalariam, doravante, as indústrias que viessem para o Município. Em 1963, a Lei Municipal nº. 1.063 denominou tal entidade de Conselho de Implantação, Administração e Planejamento Industrial de Uberlândia com o objetivo de dinamizar a implantação da Cidade Industrial de Uberlândia conforme resoluções do II Congresso Industrial do estado de Minas Gerais (ACIUB, 1983, p.57).

A Lei Municipal nº. 1.398 de 18 de maio de 1962, assinada pelo Prefeito Municipal da época, concedia a isenção fiscal, durante dez anos, para empresas ligadas as seguintes atividades: hoteleiras, hortigranjeiras e agro-pecuárias que aqui se instalassem¹⁴.

Nos anos 50 do século XX, os apelos da imprensa voltaram-se para as autoridades estaduais e federais, a fim de buscarem soluções para os principais problemas que impediam a viabilização de um parque industrial no município (RODRIGUES, 1989, p. 73).

¹⁴ Processo nº. 1.686, Arquivo Público Municipal de Uberlândia, 1962. p.1.

Nos primeiros anos da década de 60, uma união de esforços entre entidade de classe (ACIUB), poderes executivo e legislativo e instituição de ensino (Escola Vocacional de Aprendizagem Industrial Américo Renê Giannetti), resultou na implantação da Cidade Industrial de Uberlândia em 1965¹⁵, numa área doada ou vendida por valores meramente simbólicos.

Ao evento compareceram representantes de entidades e empresários locais, deputados estaduais e federais, governadores e o Presidente da República à época, Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco. Na placa comemorativa do evento, inscreveu-se "A forja dos nossos antepassados marca com o incentivo dos homens do presente uma nova fase de desenvolvimento" (ACIUB, 1983, p. 58).

Em 1972, por meio do Decreto nº 5.721, de 25 de junho de 1971, o Governador de Minas Gerais, o uberlandense, Rondon Pacheco, criou a Companhia de Distritos Industriais de Minas Gerais. Uberlândia foi escolhida para sediar um desses distritos (OLIVEIRA, 1992, p. 32). O engenheiro Nuno Bataglia foi indicado pelo Governador para proceder com as medidas necessárias para a implantação do Distrito Industrial de Uberlândia¹⁶. A área destinada à implantação de novas indústrias era de 1.000.200m², com normas de ocupação como construir somente em 50% do terreno, arborizar o restante 50 % e aprovar previamente junto ao CDI – Companhia de Distritos Industriais sobre os projetos arquitetônicos (IBIDEM). Tal fato ampliou a infra-estrutura física e operacional da área destinada à instalação de indústrias de maior porte no município. De imediato, vieram para cá a FUJIWARA, a DAIWA e, pouco depois, a Cia. de Cigarros Souza Cruz.

¹⁵ Conselho Estadual do Desenvolvimento. Distritos Industriais. Cia. de Distritos Industriais de MG Arquivo Público Mineiro. 1971.

¹⁶ Informações obtidas junto ao ex-governador Rondon Pacheco (Em entrevista ao autor em 19/03/2005).

A partir de 1980, a cidade foi-se afirmando nessa liderança desenvolvimentista¹⁷, sedimentando um processo político plantado aqui no seu nascedouro pelos primeiros moradores dessa região, que para cá vieram para ficar, e cuja "mentalidade progressista"¹⁸ vem perdurando ao longo dos anos até os dias atuais.

3.1.1.2 - A proposta educacional em Uberlândia

A Educação esteve presente por ocasião da instalação dos primeiros moradores no local onde se desenvolveria no século XX a cidade de Uberlândia. Os primeiros colonos que aqui chegaram vieram atraídos pela possibilidade de ocuparem grandes áreas férteis propícias à atividade agropecuária. A família Alves Carrejo, que aqui se instalou, criou uma escola e uma oficina de ferreiro. Assim, Educação e trabalho já se faziam presentes no incipiente projeto de ocupação das terras dessa região. Ao longo dos anos, observa-se que a proposta de crescimento da cidade sempre foi considerada por suas elites dirigentes.

A questão educacional em Uberlândia, assim como ocorreu no restante do País, por si só não consistiu na preocupação primeira de seus governantes, apenas com a diferença de que aqui a Educação se inseriu num projeto político que visava colocar a cidade numa posição de destaque no cenário nacional de município próspero, perpetuando uma posição de liderança no campo industrial e comercial na região central do País. Era

¹⁷ De cidade "Boca de sertão", como era conhecida nos fins do século XIX, passou a ser o maior entreposto comercial da região já em 1950 (GUARATO, 2001. p. 109).

¹⁸ Termo utilizado pelo ex-governador de Minas Gerais, Rondon Pacheco (em entrevista concedida ao autor em 19 de março de 2005), para explicar as mobilizações desencadeadas, principalmente, por representantes políticos da cidade e entidades de classe como a ACIUB, em prol do progresso acelerado do município de Uberlândia.

preciso instruir o povo, no sentido de proporcionar respaldo a esse projeto (SOBRINHO, 2002, p. 124).

Em 1920, no município de Uberlândia, o índice de analfabetismo de crianças, na faixa etária dos sete aos quatorze anos, em relação ao número de habitantes ¹⁹, chegava a 79,84% contra uma média estadual e federal de, respectivamente, 84,35% e 80,25% (VIEIRA, 2004, p. 120).

Alguns anos depois, em 1960, o índice de analfabetos em Uberlândia, na faixa etária de pessoas com mais de cinco anos era de 31,28% e, em 1970, de 24,08% (SOBRINHO, 2002, p. 122). Nesse mesmo período, no Brasil, os índices de analfabetismo apontavam para 46,75% em 1960 e 38,72% em 1970; em Minas Gerais, em 1960, 49,59% e 40,36% em 1970²⁰. Os números registrados em Uberlândia, sempre em situação menos acentuada que o Estado e o país demonstram o atrelamento da Educação ao projeto de desenvolvimento do município de Uberlândia.

Os anos 40 do século XX são marcados por mudanças no cenário sócio-econômico do País, com a entrada maciça de capital estrangeiro e da política industrial adotada pelo Brasil. O município de Uberlândia, sempre imbuído do ideário de fortalecimento da liderança geopolítica econômica regional, naquele momento, uniu esforços de suas forças representativas, no intuito de ampliar o oferecimento de escolarização ao nível médio e superior.

Reivindicações dos poderes executivo e legislativo municipal e de empresários locais, por meio da ACIUB, no sentido da criação de escolas técnicas públicas e faculdades

¹⁹ BRASIL, IBGE e Educação I. Rio de Janeiro: Setor Gráfico IBGE, 1941. p. 550.

²⁰ CENSO DEMOGRÁFICO DE 1960. VII Recenseamento Geral do Brasil. . Rio de Janeiro: IBGE. p. 98 e CENSO DEMOGRÁFICO BRASIL. VIII Recenseamento Geral. Fundação IBGE. 1970. p. 171.

para atender à demanda de formação de mão-de-obra especializada estavam presentes naquele contexto.

Em 1957, foi criada a Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia. Em 1962, após uma luta de quatorze anos para a sua construção, foi inaugurada a Escola Vocacional e de Aprendizagem Industrial Américo Renê Giannetti (objeto da presente pesquisa) e, em 1971, foi criado o Ginásio Estadual Polivalente de Uberlândia. Os cursos de Direito, Medicina, Filosofia, Ciências e Letras, Engenharia e Odontologia surgiram nesse contexto, entre os anos de 1960 e 1980.

A proposta da criação de uma Escola Vocacional no município segundo SOBRINHO (2002, p. 132), teve o objetivo de preparar a mão-de-obra necessária ao setor produtivo para dar solução à massa de desocupados e sem profissão definida oferecendo cursos profissionalizantes.

As reivindicações para a instalação de uma escola que oferecesse ensino técnico profissionalizantes, ainda nos anos 40, partiram de empresários ligados à ACIUB – Associação Comercial e Industrial de Uberlândia, num contexto nacional de expansão industrial e demanda acirrada pela criação de escolas de ensino técnico profissionalizante que preparasse os trabalhadores para as novas indústrias.

3.2 - Escola Vocacional de Aprendizagem Industrial Américo Renê Giannetti em Uberlândia (1962/1982)

3.2.1 - O princípio ²¹

O advogado Milton Soares Campos, eleito em 1947 para o Governo de Minas Gerais, assumiu o mandato em março do mesmo ano, com a promessa de recuperar o prestígio e a economia do Estado. No mesmo ano, em julho, seu secretariado elaborou um projeto de apoio à produção econômica, que seria desenvolvido durante os quatro anos de seu governo. O documento constituiu o Plano de Recuperação Econômica e Fomento da Produção do Estado de Minas Gerais e teve como relator o Secretário da Agricultura à época, o engenheiro Américo Renê Giannetti²².

O Plano aprovado pelo Decreto-Lei nº. 2.153 de 12 de julho de 1947 continha, dentre outras medidas relativas ao fomento da produção, no seu Artigo primeiro, a criação de escolas vocacionais no Estado de Minas Gerais²³:

Fica o Poder Executivo autorizado a:

1)Regulamentar, contratando o pessoal necessário, os seguintes órgãos e serviços, que ficam criados: quatro escolas Industriais, cinco escolas agrícolas de grau médio, vinte e cinco escolas agrícolas elementares, dez escolas vocacionais para a indústria e departamento central de contabilidade. ²⁴

²¹Ver RESENDE, Karla Patrícia. 2005. Nesse estudo a autora, sob a orientação da Profª. Vera Lúcia Abrão Borges, aborda as práticas e representações sociais desempenhadas por professores e alunos numa instituição de concepção de ensino técnico profissionalizante.

²²*Deverá ser executado em quatro anos o plano de fomento à produção.* In: JORNAL CORREIO DE UBERLÂNDIA. Reportagem de capa. Ano X. nº. 2.189, 08/07/1947.

²³A elaboração dos itens relativos à educação nesse Plano de Fomento teve a orientação do cubano, Emilio Mira y López, psiquiatra e psicólogo que desenvolveu estudos na área da educação profissional em vários países da Europa e na América Latina, principalmente, no Brasil, Argentina e México; no Brasil, além dos cursos e congressos que participou, foi contratado em 1945 pela Prefeitura do Estado de São Paulo para formar técnicos em orientação Profissional, em 1946, foi nomeado Diretor fundador do Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) da fundação Getúlio Vargas (Rio de Janeiro), em 1949, nomeado supervisor do Serviço de Orientação Profissional da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e, em 1959, nomeado supervisor do Instituto de Orientação Vocacional da Universidade da Bahia (MIRA y LÓPEZ, 2004).

²⁴Diário Oficial de Minas Gerais. P.1. Col.5. 13/07/1947. Microfilme 87. ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS.

Nesse Decreto foram criados, ainda, oito Escolas Agrícolas Elementares, duas Escolas de Laticínios, oito Escolas Vocacionais para a Indústria, cinco Escolas Médias de Agricultura, cinco Escolas Elementares de Agricultura, cinco Laboratórios de vacinas e três Laboratórios de Inseminação.

Em princípios de 1948, diante de um contexto de industrialização vivenciado no País e, também no município de Uberlândia, o empresário local, Geraldo Migliorini²⁵, procurou o então Deputado Estadual Rondon Pacheco, para que o mesmo fosse mensageiro da solicitação da comunidade empresarial local sobre a necessidade de aqui criar uma escola vocacional. Aquele se prontificou a encaminhar o pedido ao Governador Milton Campos²⁶.

Em 04 de maio de 1948, Uberlândia recebeu a visita do Presidente da República Eurico Gaspar Dutra, que aqui veio inaugurar o Patronato de Menores do Buriti de Uberlândia. À comitiva presidencial se somava o Governador de Minas Gerais, Milton Campos, ministros, secretários de Estado e deputados estaduais e federais²⁷.

Após a solenidade programada, o Presidente embarcou de volta à Capital Federal e o Governador permaneceu na cidade para participar de um banquete oferecido por autoridades locais²⁸. Ao final do discurso, Milton Campos assinou “expressivo decreto

²⁵ Paulista de nascimento, tendo-se transferido na década de 40 para Uberlândia; conhecia vários Liceus de Artes e Ofícios no Estado de São Paulo e em Franca onde residia e conheceu a proposta da Escola Profissional Secundária Mista "Dr. Júlio Cardoso"; quando se mudou para Uberlândia trouxe consigo o pensamento de ali criar uma escola vocacional nos moldes das instituições paulistas (Informações obtidas em entrevista concedida a autora em 08/03/2005).

²⁶ Depoimento de Geraldo Migliorini (Em entrevista concedida a autora em 08/03/2005).

²⁷ Depoimento do ex-governador de Minas Gerais, Rondon Pacheco (Em entrevista concedida a autora em 19/03/2005).

²⁸ Depoimento do ex-governador de Minas Gerais, Rondon Pacheco (Em entrevista concedida a autora em 19/03/2005).

criando em Uberlândia uma Escola Vocacional de Aprendizagem Industrial. O ato foi precedido de longa salva de palmas”²⁹.

O Decreto nº 2.691 de 04 de maio de 1948 criou uma Escola Vocacional de Aprendizagem Industrial em Uberlândia:

Localiza no município de Uberlândia uma Escola Vocacional de Aprendizagem Industrial.

O Governador do estado de Minas Gerais, usando da atribuição que lhe confere o art. 51, nºII, da Constituição Estadual e tendo em vista o disposto no artigo primeiro, nº. I, do decreto-lei nº. 2.153, de 12 de julho de 1947,

Decreta:

Art. 1º - Fica localizada na cidade de Uberlândia, município do mesmo nome, uma das escolas Vocacionais de Aprendizagem Industrial, criadas pelo art. primeiro, nº. I, do decreto-lei nº. 2.153, de 12 de julho de 1947.

Art. 2º - O secretário da Agricultura, Indústria, Comércio e Trabalho fica autorizado a tomar as providências necessárias à instalação e regulamentação da referida Escola, bem como a contratar o pessoal que for necessário ao seu funcionamento.

Art. 3º - As despesas para execução do presente decreto, correrão por conta dos créditos especiais abertos pelo decreto nº. 2.468 de agosto de 1947³⁰ e pela lei nº 142, de 29 de dezembro do mesmo ano³¹.

Art. 4º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio do governo do Estado de Minas Gerais, em Uberlândia, aos 4 de maio de 1948.

Milton Soares Campos - Governador do Estado.³²

²⁹ *Apoteótica e vibrante a recepção a S.S. Excias. Presidente Eurico Gaspar Dutra e Governador Milton Campos.* In: JORNAL CORREIO DE UBERLÂNDIA. Reportagem de capa. Ano XI. Nº2. 394, 04/05/1948.

³⁰ O Decreto nº. 2.468 de 29 de agosto de 1947 liberava o crédito de Cr\$ 9.257.600,00 para o custeio do Decreto-Lei nº.153 de 12 de julho de 1947 (Minas Gerais Diário do Executivo - 30/08/1947 Pág. 1 Col 1 Microfilme 87).

³¹ A Lei n.º142 de 29 de dezembro de 1947 abriu crédito especial de Cr\$ 51.889.270,00 para custeio do Plano de Fomento à Produção, Decreto nº. 2.153 de 12 de julho de 1947 (Minas Gerais Diário do Executivo- 30/12/1947 Pág. 4 Col. 2 Microfilme 88. ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS).

³² Diário Oficial de Minas Gerais. p. 1. Col. 2. 06/05/1948. Microfilme 89. ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS.

No entanto, apesar do grande empenho dos empresários e entidades locais, como a ACIUB e da vontade de alguns representantes políticos à época, do executivo e legislativo municipal e estadual, dentre eles o Prefeito Municipal Tubal Vilela da Silva, o Deputado Estadual Rondon Pacheco, o Secretário da Agricultura, Indústria e Comércio do Estado de Minas Gerais, Américo Renê Giannetti e o Governador Milton Campos, a Escola Vocacional de Aprendizagem Industrial de Uberlândia só iniciou suas atividades em 1962.

3.2.2 – Escola Vocacional em Uberlândia: do projeto à realidade.

Após a promulgação da Lei 2.691 de 04 de maio de 1948, as lideranças empresariais e políticas locais começaram a articular os procedimentos para a construção da Escola Vocacional em Uberlândia.

A ACIUB, por meio de ofício ao Secretário da Agricultura do Estado de Minas Gerais, cobrou informações sobre as providências para a instalação de uma Escola Vocacional em Uberlândia (ACIUB. Livro n.º 10, Ata n.º 477, 14/02/1949. p.78)..

A Prefeitura Municipal, durante o mandato do Prefeito José Fonseca e Silva, doou, em 04 de fevereiro de 1949, uma área de 18.750m² ³³.

Uma comissão de representantes da ACIUB foi designada em reunião realizada por aquela entidade no dia 06 de janeiro de 1950, com o intuito de procurar o gerente do

³³ Escritura lavrada no Cartório do Primeiro Registro de Imóveis e Hipotecas da Comarca de Uberlândia, Estado de Minas Gerais. Livro 3 . Folha 002. Número de ordem: 15.872. 04/02/1949.

Banco Real “a fim de estudar a possibilidade de se obter um financiamento para auxiliar a construção da Escola Vocacional de Uberlândia” (ACIUB, Livro n. 10, Ata n.º533, 06/02/1950, p.165).

O Estado conseguiu finalizar a concorrência pública da qual foi vencedora a empresa "Serviços de Engenharia Ltda". O engenheiro Vinicius de Vasconcelos foi o engenheiro designado pelo Estado para acompanhar a construção. Em 1950, as obras, orçadas, a princípio, em Cr\$2.200.000,00³⁴, foram iniciadas. O projeto previa a construção de 3.140 m² que compreendia o prédio principal com as salas de aulas, outro para as residências do Diretor, do médico ou professor e o último, onde ficariam as oficinas³⁵.

A ACIUB acompanhou de perto a construção da Escola. Em reunião realizada no dia 11 de dezembro de 1950 assim ficou registrada essa posição:

[...] ficou encarregada a comissão de indústrias a avistar-se com o Dr. Vinicius de Vasconcelos inteirando-se dos trabalhos da construção da escola Vocacional, dando-se à Secretaria instruções sobre as providências que se fizer necessária tomar (ACIUB. Livro n.º 11, Ata n.º 575, 11/12/1950. p.39).

Entretanto, apesar da manifesta vontade da comunidade local em prosseguir com a construção da Escola, as obras pararam, devido à falta de liberação de recursos financeiros pelo Estado. O Deputado Estadual à época, Rondon Pacheco, conseguiu enviar alguma verba, mas que não foram suficientes para a continuidade da mesma (PEREIRA DA SILVA, 2000, p. C-8)

³⁴ JORNAL CORREIO DE UBERLÂNDIA. In: *A escola vocacional industrial de Uberlândia*. Ano XII, n.º3.004, 07/10/1950, p.1.

³⁵ Ibidem.

A ACIUB continuou a pressionar o Governo Estadual para a instalação da escola Vocacional em Uberlândia. Na reunião ordinária da entidade, em 06 de agosto de 1951, assim se manifestou o presidente daquela casa:

O Sur. Presidente informou que convidado pelo Sur Prefeito Municipal compareceram a uma reunião na qual foi preliminarmente estudado o programa de recepção ao Sur. Governador do Estado. Ficou estabelecido que um único orador falaria pelas classes conservadoras, [...] ficando resolvido focalizar apenas sobre o asfaltamento da rodovia Uberlândia - Itumbiara, o acabamento das obras da Escola Vocacional e a ponte Afonso Pena (ACIUB Livro n.º 10, Ata n.º 611, 06/08/1951. p. 96).

A instalação da Escola Vocacional, assim como a melhoria das condições de transportes, de fornecimento de água, energia elétrica e telefone eram reivindicações debatidas pela ACIUB, para que o município se afirmasse na liderança geoeconômica da região.

Em 19 de maio de 1952, a Diretoria daquela entidade apresentou em reunião um temário a ser encaminhado ao Governador do Estado, que incluía reivindicações diversas, como a melhoria das estradas da região, facilidades de importação por intermédio do Banco do Brasil, garantia de fornecimento de água e luz, deslocamento de técnicos da Secretaria da Agricultura para a instrução de lavradores (sobre cultivo, maquinário, assistência técnica e outros), facilidades para o escoamento da safra de cereais, equiparação de frete ferroviário, conclusão das obras dos Correios e Telégrafos, liberação de verba para a remodelação do aeroporto da cidade e insistir junto ao Governo do Estado para o prosseguimento das obras da Escola Vocacional (ACIUB Livro n.º 10, Ata n.º 645, 19/05/1952. p. 146). Essas reivindicações foram entregues ao Governador do Estado, Juscelino Kubitschek de Oliveira, quando de sua visita a Uberlândia em 23 de outubro de

1952; ele prometeu que, assim que retornasse à Belo Horizonte, tomaria providências imediatas para o reinício das obras da Escola Vocacional³⁶. A promessa ficou no discurso.

Em 19 de novembro de 1952, foi assinado o Decreto-Lei nº 321, que autorizava a Prefeitura Municipal a contrair empréstimo para a retomada da construção da Escola vocacional:

Autoriza a Prefeitura de Uberlândia a financiar as obras da construção da escola vocacional. A Câmara Municipal de Uberlândia decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art.primeiro - Fica o Sr. Prefeito Municipal autorizado a assumir convênio com a firma Serviço de Engenharia Ltda, encarregada da construção da escola Vocacional nesta cidade, permitindo o financiamento para o imediato término das obras.

Parágrafo Único - O financiamento será feito mediante uma taxa de 1% sobre as importâncias fornecidas e mais os juros na base de 10%.

Art. segundo - Para a realização do financiamento autorizado, a firma construtora outorgará procuração à Prefeitura para receber do estado as importâncias das obras a serem realizadas.

Ar. 3º - Essa lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Tubal Vilela da Silva

Prefeito Municipal.³⁷

Devido a entraves burocráticos para a liberação de verbas, a construção da Escola Vocacional continuava paralisada. A ACIUB, no entanto, continuava a pressionar. Em reunião realizada em 14 de maio de 1953, ficou decidido enviar ofício ao Prefeito Municipal, consultando-o sobre "o andamento das obras da escola Vocacional de Uberlândia" (ACIUB. Livro n.º12. Ata n.º 694. 14/05/1953. p. 56) e o mesmo respondeu

³⁶ JORNAL CORREIO DE UBERLÂNDIA. In: Visita Uberlândia o Sr. Juscelino Kubitschek. Nº 3; 524. Ano XV. 25/10/1952. p.1

³⁷ PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. Arquivo Público municipal. Fundo: CMU Poder Legislativo, Pasta 554.

que o "assunto teria prosseguimento dentro em breve" (ACIUB. Livro n.º 12. Ata n.º 695. 28/05/1953. p.58).

Em 18 de maio de 1953 o Decreto-lei nº 321, de 19 de maio de 1952, foi alterado pela Lei 371:

A Câmara Municipal de Uberlândia decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º - No caso de impossibilidade da Prefeitura promover diretamente o financiamento autorizado pelo Decreto-Lei nº 321, de 19 de novembro de 1952, fica o senhor Prefeito Municipal autorizado a responsabilizar-se, como fiador, pelas obrigações de pagamento que o empreiteiro das obras venha assumir em contrato ou título de empréstimo realizado com qualquer estabelecimento bancário do Paiz.

Parágrafo Único - A responsabilidade do Município será assumida até o limite fixado na citada lei e em condições e em condições semelhantes às estipuladas na mesma.

Art. 2º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Câmara Municipal de Uberlândia, em 26 de maio de 1953.

Tubal Vilela da Silva - Prefeito Municipal.³⁸

Essa Lei, porém, não garantiu a continuidade da obra. Em abril de 1954, por proposta do Diretor da ACIUB, Geraldo Migliorini, foi marcada uma audiência com o Governador do Estado de Minas Gerais, para tratar de assuntos de interesse do município de Uberlândia, na qual foi incluída, mais uma vez, a reivindicação para o término da obra da Escola Vocacional (ACIUB. Livro n. 13. Ata n.º 742. 27/04/1954. p. 2).

³⁸ PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. Arquivo Público Municipal. Fundo:CMU Poder Legislativo, Pasta 554.

Na posse da Diretoria da ACIUB para a gestão de 1957, o Presidente eleito, Renato Humberto Calcagno, em seu discurso, foi enfático em relação à situação da Escola Vocacional de Uberlândia e assim se manifestou:

Os nossos olhos voltam-se, também, para a chamada "Escola vocacional", esquecida, inacabada, em caminho da ruína, apesar do alto e humano destino que a aguardava. Pavilhões desnudos, à semelhança de esqueletos, atestam silenciosamente a incúria, sem justificativa, do poder público estadual e constituem vergonha para uma população. Isto, numa cidade e num País, onde o ensino e a cultura são pouco menos do que privilégios. Tratando-se de instituição que visa a determinar a formação profissional a servir de base ao ensino técnico e a preparar a mocidade para as lutas construtivas da grandeza nacional, vale recordar a expressão de um político mineiro: "O mundo de hoje é o da técnica e dos técnicos". Pugnar pela conclusão e funcionamento da escola, por meio do Governo do Estado, ou pela sua entrega ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, de melhor alvitre, aliás, para cumprimento da sua destinação, é nosso escopo (ACIUB. Livro n.º 14. Ata n.º 857. 12/01/1957. p.89).

Um ofício datado de 07 de fevereiro de 1957 foi enviado pela ACIUB ao Governador do Estado de Minas Gerais, Bias Fortes, com várias reivindicações de melhorias para o município e, dentre elas, a proposta de imediato prosseguimento das obras da Escola Vocacional pelo Estado e entrega, após a conclusão, ao SENAI, para a obtenção de sua finalidade ou a entrega àquela entidade do próprio e das edificações como se encontravam (ACIUB. Livro n.º 14. Ata n.º 862. 14/02/1957. p. 103).

A respeito desse assunto, o Governador, que discordava da proposta, respondeu por meio de um cartão à ACIUB: “[...] *não concordar, em absoluto, com tal maneira de se atender às solicitações da casa*” (ACIUB. Livro n.º. 14. Ata n.º 864. 21/02/1957. p. 109).

A luta da ACIUB pela transferência da Escola Vocacional para responsabilidade do SENAI prosseguiu por todo o ano de 1957, sem, no entanto, obter êxito³⁹.

Em janeiro de 1958, ao se eleger novamente para a presidência da ACIUB por mais um ano, Renato Humberto Calcagno, assim se referiu à Escola Vocacional:

Lutamos, sem qualquer proveito, durante 12 meses, pela continuação das obras da Escola Vocacional. Houve promessa do Sr. Secretário da Agricultura, mas não passou disso. A única coisa obtida foi a rescisão do contrato com a firma empreiteira. Já no fim do ano propusemos ao Governo de Minas a doação e ao SENAI o recebimento dos imóveis para a conclusão das edificações e o cumprimento da sua destinação, por parte daquele organismo (ACIUB. Livro n.º 15. Ata n.º 912. 16/01/1958. p.117).

Ao final da década de 50, do século passado, sem o apoio financeiro e político do executivo local e estadual, a parte edificada da futura Escola Vocacional se transformava em ruínas, o que acabou servindo de abrigo a invasores.

A situação da Educação em Minas Gerais, nesse período, era deprimente. Em discurso do Deputado Estadual Oscar Moreira, na Assembléia Estadual de Minas Gerais em maio de 1958, ao analisar mensagem governamental anual enviada aos parlamentares, sobre a questão da Educação em Minas Gerais assim resumiu: “Se o Executivo estivesse disposto a falar francamente teria responsabilizado o governo que o antecedeu, que pisou impiedosamente no ensino”⁴⁰.

Em janeiro de 1959, assumiu a presidência da ACIUB o empresário Geraldo Migliorini que desde a década de 40, quando se mudou para Uberlândia, defendeu a idéia

³⁹ ACIUB. Livro 15. Atas n.ºs 883 – 31/07/1957. p. 2., 890 – 18/09/1957. p. 37 e 904 – 05/12/1957. p. 75.

⁴⁰ JORNAL CORREIO DE UBERLÂNDIA. Oscar Moreira focaliza a dura realidade do ensino. Ano XXI, n.º 6.676, 01/05/1958, p.1.

de implantação de uma escola vocacional na cidade. Assim que assumiu os trabalhos naquela entidade, enviou ofício ao Governador do Estado de Minas Gerais, Bias Fortes, ao Ministro da Educação, Clóvis Salgado e ao Secretário da Agricultura, Álvaro Marcílio, reiterando apelos no sentido da continuação das obras da Escola Vocacional de Uberlândia (ACIUB. Livro 16. Ata n.º 955.07/01/1959.p.153).

Para o executivo local foi eleito, naquele ano, o prefeito Geraldo Mota Batista que incluía, dentre suas promessas políticas, a entrega da Escola Vocacional para a cidade. Tendo apoiado, politicamente, o candidato a Deputado Federal Valter Passos, que obteve cerca de 3.000 votos em Uberlândia, o Prefeito eleito incumbiu o referido parlamentar de, por intermédio da Sr^a Lia Salgado (Foto 1), esposa do Ministro da Educação Clóvis Salgado, interceder junto ao marido para a necessidade do término da construção da Escola Vocacional. Segundo relato do ex-governador Rondon Pacheco, a mesma se prontificou, imediatamente, a defender o projeto ⁴¹.



Foto 1 - Vê-se, à direita o ex-prefeito Geraldo Mota Batista, ao centro sua esposa e à esquerda, Lia Salgado – Rio Janeiro [s.d]. Fonte:Acervo Zulmira Batista

⁴¹ Informações obtidas em entrevista com o ex-governador, Rondon Pacheco, concedida a autora em 19/03/2005 e confirmadas pela filha do ex-prefeito Geraldo Mota Batista, Zulmira Batista em maio/2005.