

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ADAILTON SOUSA BASTOS

**ESCOLA TÉCNICA DE GOIÂNIA: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO
MÉDIO PROFISSIONAL EM GOIÁS DE 1942 – 1950**

**CATALÃO-GO
2020**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

Adailton Sousa Bastos

3. Título do trabalho

ESCOLA TÉCNICA DE GOIÂNIA: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO
PROFISSIONAL EM GOIÁS DE 1942 a 1950.

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:
a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.



Documento assinado eletronicamente por **ADAILTON SOUSA BASTOS, Usuário Externo**, em 05/05/2020, às 14:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Barros, Professora do Magistério Superior**, em 06/05/2020, às 08:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso informando o código verificador **1289834** e o código CRC **CA2BDC99**.

ADAILTON SOUSA BASTOS

**ESCOLA TÉCNICA DE GOIÂNIA: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO
MÉDIO PROFISSIONAL EM GOIÁS DE 1942 – 1950**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão para submissão à defesa como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (auto)biografia.

Orientador: Prof. Dra. Fernanda Barros

Co-orientador: Prof. Dr. Henrique Martins da Silva

**CATALÃO-GO
2020**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Bastos, Adailton Sousa
ESCOLA TÉCNICA DE GOIÂNIA: A Institucionalização do Ensino Médio Profissional em Goiás de 1942 – 1950 [manuscrito] / Adailton Sousa Bastos. - 2020.
124 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Fernanda Barros; co-orientadora Dra. Henrique Martins da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2020.
Bibliografia.
Inclui siglas, fotografias.

1. História da educação. 2. Instituições Educativas . 3. Escola técnica de Goiânia . I. Barros, Fernanda, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
ATA FAE-RC 120/2020

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA 120ª. SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE ADAILTON SOUSA BASTOS

Aos dez dias do mês de abril de dois mil e vinte, às catorze horas, reuniram-se, à distância - por RPN, os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Fernanda Barros - PPGEDUC/UFG/UFCAT (Em transição) - Orientadora; Prof. Dr. Henrique Martins da Silva - PPGEDUC/UFG/UFCAT (Em transição) - Coorientador; Profa. Dra. Aparecida Maria Almeida Barros - PPGEDUC/UFG/UFCAT (Em transição) - Membro Interno; Prof. Dr. Daniel Ferraz Chiozzini - PUC/SP - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de ADAILTON SOUSA BASTOS, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da UFG-RC/UFCAT Em transição, com trabalho intitulado “ESCOLA TÉCNICA DE GOIÂNIA: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL EM GOIÁS DE 1942 a 1950”. A sessão foi aberta pela presidente da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida ao discente que, procedeu à apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu o examinando. Durante a arguição os membros da banca não sugeriu alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de Mestre em Educação, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG-RC/UFCAT Em transição, dez dias do mês de abril de dois mil e vinte.



Documento assinado eletronicamente por **Aparecida Maria Almeida Barros, Professor do Magistério Superior**, em 10/04/2020, às 19:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Henrique Martins da Silva, Usuário Externo**, em 10/04/2020, às 19:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniel Ferraz Chiozzini, Usuário Externo**, em 15/04/2020, às 11:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Barros, Professora do Magistério Superior**, em 17/04/2020, às 10:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dulcéria Tartuci, Coordenadora de Pós-Graduação**, em 23/04/2020, às 02:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1249519** e o código CRC **03A49458**.

Referência: Processo nº 23070.014637/2020-15

SEI nº 1249519

CATALÃO
2020

RESUMO

O objeto desta pesquisa é a análise da Escola Técnica de Goiânia, como instituição de ensino médio profissionalizante na cidade de Goiânia entre os anos de 1942-1950. O problema que norteia o trabalho é: Quais as dinâmicas políticas e sociais que nortearam o processo de institucionalização do ensino médio profissional em Goiás na Escola Técnica de Goiânia entre 1942 e 1950? O estudo da Instituição Educativa para a compreensão dos aspectos que compuseram o processo de institucionalização da recém criada capital de Goiás é o campo de estudos que norteia a análise do objeto por meio de sua organização política e social. A História das Instituições Educativas ampara a coleta e análise de documentação, dos variados suportes, a fim de se compreender o que foi a Escola Técnica de Goiânia no período estudado. Organizada sob a legislação do ensino técnico proposto pelas Reformas Capanema de ensino, a instituição teve participação efetiva na formação de mão-de-obra especializada em nível médio. Esta pesquisa é relevante do ponto de vista da reconstituição de um importante período histórico da Escola Técnica de Goiânia em seus aspectos institucionais, sociais, políticos e, sobretudo, educacionais.

Palavras-Chave: História da Educação. Instituições Educativas. Escola Técnica de Goiânia.

ABSTRACT

The object of this research is the analysis of the Technical School of Goiânia, as a professional high school institution in the city of Goiânia from 1942-1950. The problem that guides the work is: What are the political and social dynamics that guided the process of institutionalization and that of professional high school in Goiás at the Technical School of Goiânia between 1942 and 1950? The study of the Educational Institution to understand the aspects that made up the institutionalization process of the newly created capital of Goiás is the field of studies that guides the analysis of the object through its political and social organization. The History of Educational Institutions supports the collection and analysis of documentation, from various supports, in order to understand what was the Technical School of Goiânia in the studied period. Organized under the technical education legislation proposed by the Capanema education reforms, the institution had an effective participation in the formation of specialized labor at the secondary level. This research is relevant from the point of view of the reconstruction of an important historical period of the Technical School of Goiânia in its institutional, social, political and, above all, educational aspects.

Keywords: History of Education. Educational Institutions. Goiânia Technical School.

DEDICATÓRIA

Dedico, a minha amada esposa Lusdalma
e a minha filha Adalice.

Aos meus pais Almáquio Bastos *in memoriam*
Raimunda Bastos (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

O labor de qualquer trabalho acadêmico não é uma atividade “solo” e, portanto, há pessoas especiais nas quais contraímos “dívidas impagáveis” e como pagar? qual moeda? Por isso desejo agradecer aquelas pessoas amigas e gentis que, o tempo todo, ofertaram-nos suas ideias, palavras, gestos, ajudando e apoiando.

Destacadamente agradeço: A professora Fernanda Barros pela sua orientação “ímpar” e prazer em compartilhar os saberes. Com sua orientação pautada na segurança que muito contribuiu para o desenvolvimento do texto e sem a qual não haveria a concretização deste trabalho.

Ao professor Dr. Henrique Martins da Silva pela inteligência aliada a sabedoria, pelas zelosas orientações que apontou no texto e no caminhar acadêmico.

Ao Prof. Dr. Daniel Ferraz Chiozzini agradeço a gentil e honrosa participação na banca examinadora com suas observações, pertinência e a sensibilidade contribuiu com este trabalho.

A professora Dra. Maria Aparecida Almeida Barros, por sua gentil participação na banca examinadora e pelas observações enriquecedoras e pertinentes para a finalização deste texto.

A minha esposa Lusdalma e minha filha Adalice pela paciência em face de minhas ausências. Estendo o sentimento aos meus irmãos, Rubia, Ailton, Amilton e Almáquio Bastos.

A minha amiga e professora Ms. Maria José do Nascimento, grande incentivadora que me fez acreditar que o mestrado era possível, incansável e sempre me cobrando para que eu pudesse estar aqui.

Aos colegas de trabalho das escolas municipais de Goiânia Residencial Itaipu e Donatta Monteiro e o colégio Estadual Rui Barbosa, agradeço também aos grupos de gestores das escolas citadas, pelo incentivo e companheirismo.

Destaco Aos amigos e professores Marcos Roberto e Marcio Vinicius Cirqueira, Wender Borges dos Santos e Renata Vicente Izidoro.

Aos funcionários do AGEPEL, MUBAN e do Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia pela cordialidade nas muitas visitas para busca e coleta de dados para a pesquisa, agradeço a todos.

Como Cristão agradeço a Deus pela vida e capacitação. Assim diz a palavra: “Não to mandei eu? Sê forte e corajoso; não temas, nem te espantes, porque o Senhor, teu Deus, é contigo por onde quer que andares.” (Josué 1.9)

Mergulhar no interior de uma Instituição Escolar, com o olhar de historiador, é ir em busca das suas origens, do seu desenvolvimento no tempo, das alterações arquitetônicas pelas quais passou, e que não são gratuitas; é ir em busca da identidade dos sujeitos (professores, gestores, alunos, técnicos e outros) que a habitaram, das práticas que ali se realizaram, do mobiliário escolar que se transformou, e de muitas outras coisas. Mas o essencial é tentar responder a questão de fundo: o que esta instituição singular instituiu?

José Luís Sanfelice (2016, p. 28-29)

LISTA DE IMAGENS

Foto 1: Esquema 3 – Justino Magalhães.....	45
Foto 2: Marco Teórico Processo Historiográfico de uma Instituição.....	47
Foto 3: Fachada da Escola de Aprendizes de Artífices na década 1920.....	87
Foto 4: Primeira turma da Escola de Aprendizes e Artífices.....	89
Foto 5: Relatório do Governador 1939.....	97
Foto 6: Fachada da Escola Técnica de Goiânia em 1942.....	99
Fotos 7 e 8: Pátio da Escola Técnica de Goiânia em 1942.....	102
Foto 9: Dr. Pedro Ludovico e Getúlio Vargas em Visita a Escola Técnica de Goiânia.....	103
Foto 10: Professor Antônio Manoel de Oliveira Lisboa.....	104
Foto 11: Edital de Exame de Admissão à Escola Técnica – 1943.....	106
Foto 12: Curso Preparatório para o Exame de Admissão – 1943.....	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGEPEL – ARQUIVO PÚBLICO ESTADUAL. Goiânia – GO.

MUBAN – MUSEU DAS BANDEIRAS – Cidade de Goiás

IFG – INSTITUTO FEDERAL DE GOIANIA – Campus Goiânia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS: Possíveis abordagens conceituais	28
1.1 Instituição: aproximações conceituais	28
1.2 Os Conceitos de Instituição Educativa e Escolar	34
CAPÍTULO 2: O ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL: Aspectos Sociais, Políticos e Econômicos	52
2.1 A Escola Politécnica, o Liceu de Artes e Ofício de São Paulo	52
2.2 Primeira República: O Asilo dos Meninos Desvalidos e os primórdios do ensino profissionalizante.....	58
2.3 Reforma Capanema	72
CAPÍTULO 3: A HISTÓRIA DA ESCOLA TÉCNICA DE GOIÂNIA	86
3.1 Escola de Aprendizes e Artífices: um breve relato.....	86
3.2 Os Bastidores da Transferência da Capital.....	93
3.3 A Escola Técnica de Goiânia	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	120

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está situada entre os anos de 1942 e 1950, período marcado pelo forte processo de industrialização impulsionado pelo nacional desenvolvimentismo do governo Vargas. Esse processo de industrialização influenciou os propósitos institucionais da Escola Técnica de Goiânia.

Com efeito, a transferência da Capital do Estado de Goiás para Goiânia veio acompanhada por uma ideologia de processo de modernização. Dessa forma, a questão que nos aduz a esse período e a essa instituição em específico é a seguinte: Quais as dinâmicas pedagógicas, políticas e sociais que nortearam o processo de institucionalização do ensino médio profissional em Goiás a partir da Escola Técnica de Goiânia entre 1942 a 1950?

Portanto ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás na condição de aluno especial para cursar a disciplina Educação Brasileira, por meio do exercício de leituras dos textos propostos pela disciplina o meu conhecimento foi ampliado sobre o ensino primário e secundário e seu percurso histórico no Brasil. Foi proposto a elaboração de um memorial da trajetória escolar aos mestrandos e doutorandos como uma atividade da disciplina. O exercício foi norteador, pois, contribuiu para a construção e o entendimento sobre o objeto para construção do projeto de pesquisa, nessa atividade desencadeou uma série de possibilidades. Na reflexão foi possível lembrar das instituições que fizeram da minha trajetória escolar e suas respectivas relações desde o ensino básico até ao superior. Devido ao destaque e à importância do ensino médio cursado na Escola Técnica Federal de Goiás na década de 1980, despertou o desejo de saber sobre a história da Escola Técnica de Goiânia.

Como filho da classe trabalhadora, estava numa escola de excelência, e vislumbrava uma oportunidade de futuro profissional e inclusão no mercado de trabalho. Para estudar na Escola Técnica Federal de Goiás, fiz um exame de admissão para um curso chamado de Pró-Técnico, que era um projeto da própria escola para que alunos de escolas públicas pudessem se preparar durante um ano para com aulas de português e matemática, para o exame de admissão à Escola Técnica. Um pré-requisito para inscrição é que os pais fossem da classe trabalhadora e era necessário comprovar com declaração de trabalho, carteira de sindicato ou outros. No curso de admissão tinha basicamente aulas de matemática e português bem como informações sobre os cursos oferecidos pela Escola Técnica nas palestras. Ressalto uma frase marcante que ouvimos desde o preparatório para o exame de admissão que nos foi oferecido pela própria instituição: “Vocês estudantes da escola técnica não precisam ir para faculdade,

este curso lhes dará oportunidades melhores que o curso superior”. Ouvíamos com frequência esta afirmação e a internalizamos até o final e, carregamos após o curso.

Esse exercício da pós-graduação possibilitou compreender a importância desta instituição na minha formação acadêmica. Primeiramente, me formando como técnico em eletrotécnica pela Escola Técnica Federal de Goiás e depois ingressando na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás.

Portanto, como educador do ensino fundamental e médio, nesse exercício docente, encontro alunos trabalhadores que voltam à escola no Educação de Adolescentes Jovens e Adultos, EJA, e no ensino médio há uma expectativa de inserção no mercado de trabalho por duas vias curso ou pelo profissionalizante ou curso superior. Estas duas modalidades EAJA¹ e Ensino Médio, com referências sociais comuns, ou seja, a escola profissionalizante. É um desejo, direito tanto dos adultos que visam melhorar, ou tem a primeira oportunidade de frequentar a escola, quanto dos jovens que têm a oportunidade de cursar nas melhores condições possíveis a escola pública. Como educador, os temas educação e trabalho, estão sempre presentes e ligados no meu dia-a-dia, nas leituras, nas inquietações que produzem perguntas.

A Escola Técnica Federal de Goiás foi criada no movimento de industrialização e modernização do Brasil e de Goiás que completa 111 anos de existência em 2020. Pretendemos investigar a chegada da instituição em Goiânia nos anos de 1942 a 1950.

Mas para compreender a Escola Técnica é necessário voltar à sua origem, que é a criação da Escola de Aprendizes Artífices em 1909 na Cidade de Goiás. Nesse exercício promover a contextualização histórica do ensino profissional no Brasil que tem o seu primeiro marco legal no Decreto n. 7.566 de 23/09/1909 assinado pelo então presidente da República Nilo Peçanha, a criação de escolas de Aprendizes Artífices em todas as capitais do país. Em seu 1º artigo apresenta:

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

Parapho único. Estas escolas serão installadas em edificios pertencentes á União, existentes e disponiveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locaes forem cedidos permanentemente para o mesmo fim. (BRASIL, 1909) Sic.

¹ A modalidade EAJA - Educação de Adolescentes Jovens e Adultos é a nomenclatura usada na prefeitura municipal de Goiânia e é ofertado preferencialmente no ensino noturno.

A escola foi formalmente instalada em Goiás com o nome de Escola de Aprendizes Artífices, na antiga capital do Estado - Vila Boa - atualmente Cidade de Goiás, no ano de 1910, mas, seu funcionamento efetivo só se iniciou em 1912. Os dois primeiros anos foram destinados a equipar e montar as oficinas. A escola de Aprendizes Artífices foi instalada na cidade de Goiás na rua D'Abadia nº 2. Posteriormente quando escola foi transferida para a cidade de Goiânia, o edifício onde funcionava a escola de Aprendizes Artífices hoje pertence à Fundação Beneficente Santa Luzia doado pelo governador do Estado Jonas Ferreira Alves Duarte conforme a Lei nº 624 de 26 de agosto de 1952

A manutenção dessas escolas ficava sob encargo do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. O primeiro modelo implantado foi o ensino primário profissional e gratuito, num viés assistencialista buscando atingir alunos menores. Os primeiros alunos da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás, matriculados no primário, eram tidos como em situação de risco social. A instituição teve no seu início uma proposta mais corretiva do que educacional, o governo federal tinha três objetivos claros:

1. Econômico – formar mão de obra; 2. Conter os riscos de convulsão social que ameaçava os centros urbanos, por causa do desemprego e da falta de perspectiva da nascente classe trabalhadora, particularmente, após o fim do regime escravocrata; 3. Político: fortalecer o governo republicano. (MOTA, 2015, p. 16)

Observarmos o relatório de 1923 do diretor Leão de Ramos Caiado, apresentando um balanço do movimento de alunos na Escola de Aprendizes Artífices em seus primeiros anos de funcionamento até o ano de 1922. No relatório nota-se a questão da evasão escolar na instituição. Com aporte do relatório que corrobora as reflexões de Edison de Almeida Manso (2016, p. 40-41) sobre a evasão escolar, proveniente da rigidez escolar, onde alguns alunos não aprendiam o alfabeto, ou aqueles que conseguiam este intento entravam para o mercado de trabalho mais cedo, abandonando a escola. Embora a escola fosse uma referência para a educação na cidade de Goiás, havia um silêncio sobre a instituição, segundo Mauro Alves Pires, deixando-a à margem da sociedade, pois atendia aos desafortunados, aos desprovidos de fortuna. “[...] faz parte da República Velha, fundadas nos discursos de proteção, amparo e educação das crianças e as filhas de famílias trabalhadoras pobres que careciam dos cuidados assistenciais e/ou filantrópicas.” (PIRES, 2014, p. 72).

Para consolidar o discurso apresentado.

No imaginário coletivo as representações sobre o ensino ministrado do Estado de Goiás apresentavam-se carregados de sentidos negativos. Assim possivelmente os discursos instaurados em torno da importância do ensino profissional, das mudanças na concepção da infância na ocasião da criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do avanço da industrialização não

fizeram o maior sentido para a cidade de Goiás naquele momento. (PIRES, 2014, p. 73).

Atender os desvalidos de fortuna, promovendo o ensino assistencialista e ainda contribuindo com mão de obra para as indústrias locais, são fatores que agregam essa diversidade de objetivos. Desse modo atender e mudar a concepção de infância, contribuir para a profissionalização e conseqüentemente avançar no progresso da indústria na cidade de Goiás.

Entendemos que o governo no decreto nº 7.566, de 23/09/1909, estabelece que os objetivos para que a escola fosse profissionalizante, seria disciplinadora por meio da educação, a fim de contribuir com os hábitos sociais nas condições higiênicas e ainda ser um processo de normatização segundo PIREs (2014, p. 72) ou seja de “controle dos trabalhadores e de seus filhos, tornando aptos a ao processo industrial”.

Segundo TELES (2004, p.4) a ideia de transferência da capital data-se de 1753 no governo de Dom Marcos de Noronha e uma das motivações era a questão geográfica da cidade que não favorecia o crescimento dela. E quando o interventor Dr. Pedro Ludovico Teixeira, em 1933 inicia o processo de transferência da capital, PIREs(2014) relata os sentidos negativos do ensino embora o relatório de 1923 demonstra um aumento gradativo de matrículas de alunos, outro motivo a dificuldade da expansão industrial pelas questões geográficas, e não há resistência quanto uma possível saída da instituição, da cidade de Goiás.

No relatório de 1923, sobre a Escola de Aprendizes Artífices, o diretor Leão de Ramos Caiado sugeriu a mudança da instituição para outro prédio na cidade. Caso não fosse possível mudar o prédio, reformas e ampliações foram sugeridas pelo diretor de acordo o relatório, onde apresenta a necessidade de melhores condições no prédio da Escola de Aprendizes Artífices.

Na década de 1930 com a implantação do Estado Novo, alguns fatos foram determinantes para a política no país. Desse modo as ações governamentais relativas podem ser relacionadas a esses fatores:

O desaparecimento das Escolas de Aprendizes Artífices foi construído lentamente, pois, desde 1930, a intensidade das mudanças vinha se acentuando. Foi neste ano que as Escolas de Aprendizes Artífices se vincularam ao Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o mesmo Ministério criou a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, buscando dar direcionamentos a todos os serviços relativos ao ensino profissional técnico. Em 1934, transformava a Inspeção em Superintendência do Ensino Profissional, subordinando-a, diretamente, ao Ministro do Estado, aumentando o reconhecimento da importância estratégica do ensino técnico e de escolas profissionais no discurso oficial de Estado (PIRES, 2014, 82).

O Estado Novo apresenta um novo discurso, ou seja, a inclusão dos trabalhadores e na modernidade da sociedade. Portanto a adequação das instituições que propõe o ensino profissionalizante deve estar em sintonia com o discurso do governo federal. Ressalto que esse era o cenário proposto para todas as instituições do país. Portanto para sintonizar com a política nacional, o interventor Dr. Pedro Ludovico Teixeira desenvolveu ações que demonstrasse esse alinhamento, ou seja, a mais significativa foi a mudança da capital. Desse modo aumentou o controle político e construiu uma cidade com conceito de modernidade e centralizada geograficamente no Estado.

A Cidade de Goiás deixou de ser a capital por meio do decreto nº 3.929 publicado no dia 21 de outubro - convite para o lançamento da pedra fundamental da nova capital em 24 de outubro de 1933 na cidade de Goiânia. As decisões deliberadas pela Assembleia e por Pedro Ludovico, então interventor federal, procuravam vistoriar uma região mais central. A nova capital, a cidade de Goiânia, foi construída próximo ao vilarejo de Campinas, conhecida como Campininha. A mudança da máquina administrativa e do poder executivo do Estado gerou um considerável interesse econômico ao se estabelecer uma nova capital. Neste cenário de mudanças, no campo político, a legislação que regia as instituições de ensino profissional teve uma ampliação:

No Brasil emergiu o estado fomentador, planejador e interventor a conformação de um sistema de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) voltado para industrialização e o surgimento das primeiras formas de regulação das relações capital-trabalho mediante a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) [...] No âmbito da conformação do sistema de EPT podem se destacar a reorganização da rede de escolas profissionalizantes da União e a reconfiguração das instituições que a compunha, tendo o primeiro governo Vargas (1930-1945) à frente. O marco jurídico-político inaugural deste processo foi a Lei n. 378/1937, que transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus profissionais (MACHADO; PIRES; BARBOSA, 2015, p. 18).

A Escola de Aprendizes de Artífices mudou o nome para Liceus Profissionais conforme o decreto nº 378 de janeiro de 1937. A lei foi uma reorganização em todo o ministério da Educação e Saúde, e no artigo 37º destaca a mudança de nome da instituição. Com apenas cinco anos de existência, os Liceus foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas, no ano de 1942. Naquele contexto, conforme análise do então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, na exposição dos motivos do Decreto-Lei n. 4.073 de 1942:

Não dispões ainda o nosso país de uma legislação nacional do ensino industrial, sendo esta modalidade de ensino dada, pelos poderes públicos e por particulares, sem uniformidade de conceituação e de diretrizes, sem métodos e processos pedagógicos precisos e determinados, sem nenhum

sistema de normas de organização e de regime, mas com tantas definições e preceitos quantos grupos de estabelecimentos, ou quantos estabelecimentos. (BRASIL, 1942).

O Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942 do Ministro da Educação Gustavo Capanema estabeleceu novas diretrizes e consolidou o ensino profissional bem como ampliou a ofertas de cursos, ordinários, extraordinários, avulsos, se constituindo assim uma multiplicidade de instituições: escolas técnicas, escolas industriais, artesanais e escolas de aprendizagem. A demanda de força de trabalho para o setor produtivo foi direcionada para o Ensino Profissional e para esta consolidação se fez necessária uma rede pública e privada de instituições de ensino, objetivando ampliar a oferta para atender a um número maior de pessoas, ou seja, mais cursos, mais instituições públicas e privadas com mesmo objetivo.

A mudança do nome dos Liceus Profissionais em Goiás pode ser observado através do Decreto-lei n. 4.127 de 25 de fevereiro de 1942, que estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, e atendendo aos dispositivos contidos no decreto que determina a criação da instituição Escola Técnica, conforme a Lei:

Art. 8 Ficam ainda instituídas as seguintes escolas técnicas federais:[...]
XI. Escola Técnica de Goiânia, com sede na capital do Estado de Goiás. [...]
§ 1º As escolas industriais referidas no presente artigo entrarão a funcionar desde logo, e ministrarão os cursos industriais e de cursos de mestria, de que trata o regulamento² referido no artigo anterior, e a que possam satisfatoriamente atender as suas instalações (BRASIL, 1942).

A criação da Escola Técnica de Goiânia teve como marco histórico o decreto Capanema e sua inauguração no batismo cultural da cidade, contou com a presença de Getúlio Vargas, então presidente da República Federativa do Brasil, no dia 5 de julho de 1942 em Goiânia. Segundo Walmir Barbosa, Luciene Pires, Flávia Machado (2015) analisam o processo de efetivação no encerramento das atividades na Escola de Aprendizes Artífices na cidade de Goiás. Nesse processo consta transferir todos os alunos e material, tanto de expediente quanto maquinário, para o início das atividades na capital. A Escola Técnica de Goiânia foi instalada em edifício próprio à rua 75, n. 46. Mas, a escola funcionou somente em 1943 e nem todos os alunos puderam se deslocar da cidade de Goiás para Goiânia. Portanto algumas máquinas foram substituídas por novas, pois as máquinas tinham quase trinta anos de uso.

Durante os anos de 1942 e 1950 a Escola Técnica de Goiânia funcionou sob essa denominação e este é objeto desta pesquisa. A escolha do período deve-se ao marco de

² O regulamento por meio do Decreto nº 8.673, de 3 de fevereiro de 1942, tem por objetivo dar as diretrizes para o ensino industrial em todo o país.

transferência e denominação nova em 1942 e a paridade com o ensino secundário clássico por decreto, permitindo o acesso aos exames de admissão ao ensino superior em 1950.

A lei nº 1.076, de 31 de março de 1950 assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo nos estabelecimentos do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico normatizados pelo Ministério da Educação e Cultura. Na conformidade da lei:

Art. 1º Aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, de acordo com a legislação vigente, fica assegurado o direito à matrícula no curso clássico, bem como no científico, estabelecidos no Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, desde que prestem exame das disciplinas não estudadas naqueles cursos e compreendidas no primeiro ciclo do curso secundário.

Parágrafo único. Os exames serão efetuados em estabelecimento de ensino secundário federal, reconhecido ou equiparado.

Art. 2º Aos diplomados pelos cursos comerciais técnicos, nos termos do Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, e de acordo com a legislação federal anterior, será permitida a matrícula nos cursos superiores uma vez que provem, em exames vestibulares, possuir o nível de conhecimentos indispensável à realização dos aludidos estudos. (BRASIL, 1950, grifo nosso) sic.

Baseando-nos nas informações nas teses e dissertações Pires (2014), Manso (2016), Sá (2014) e Virote (2009), percebemos que há uma lacuna nas discussões históricas em relação à história da Escola Técnica de Goiânia criada no dia 5 de julho de 1942, e que nos leva a perguntar: Quais as dinâmicas políticas e sociais que nortearam o processo de institucionalização do ensino médio profissional em Goiás na da Escola Técnica de Goiânia entre 1942 a 1950? Em face disso, a transferência da capital do Estado também possui importância, pois ela faz emergir novos conceitos pautados no progresso e modernização. Esse ideário de modernização reverbera em obras de infraestrutura urbana, qualificação de mão de obra por meio da Escola Técnica, alimentação, entre outros aspectos e ações. A mudança para a nova capital foi pautada nos novos conceitos de um novo ensino industrial, com os investimentos na infraestrutura de uma nova cidade. O que possibilitava à instituição não somente uma mudança geográfica, mas nas suas características. Com o novo nome, a Escola Técnica de Goiânia atendeu aos preceitos políticos e pedagógicos da reforma educacional.

A Escola Técnica de Goiânia teve início de suas atividades na década de 1940, com novas diretrizes nacionais para o ensino profissionalizante, proposta pelo ministro Capanema. Esta nova proposta de educação profissionalizante buscava atender aos anseios da indústria e comércio da sociedade goiana? Entender a Escola Técnica no contexto político e pedagógico

da reforma educacional é necessário para fundamentar o ensino profissionalizante, seus objetivos e sua trajetória. Portanto a opção pelo percurso desses primórdios ao observarmos estabelece as relações com o objeto deste estudo. Desse modo, percebe-se na história da educação brasileira a elitização do ensino secundário e superior desde os tempos do Império. Porém o processo de escolarização e as reformas educacionais ampliaram a demanda para ensino superior, não obstante a assertiva de que as ofertas para o ensino superior são insuficientes, pois não correspondem à demanda. Portanto pode-se apontar que as instituições de ensino profissionais seriam um instrumento político para atender a classe trabalhadora. O conceito de ensino técnico é utilizado para designar o segmento da educação brasileira, de nível médio, objetivando a qualificação de atividades laborais nos setores: agrícola, industrial, comercial e de serviços, através de cursos técnicos.

Com a Reforma Francisco Campos (1931-1932) o decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932 criou o curso superior de Administração e Finanças decretou a terminalidade do curso técnico comercial, mas possibilitou o acesso dos concluintes ao ensino do preparatório ao ensino superior. A reforma Capanema executada entre os anos de 1942 e 1946 publicou vários decretos que em conjunto foram chamados de “Leis” orgânicas do Ensino Técnico, são eles: Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial, decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI, Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial; Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC; Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola.

Este estudo utiliza como suporte a História das Instituições, para a compreensão do objeto e torna-se necessário o desenvolvimento conceitual referente ao termo instituição e instituições educativas.

A palavra instituição nos remete à ideia de algo que não é dado, mas que precisa ser criado, posto, organizado pelo homem. Porém, isto é muito abrangente, portanto, é necessário ser mais específico. Segundo o dicionário Bechara:

Instituição:1. Ato ou efeito de instituir: estabelecimento, criação, instauração, fundação: a instituição de marcas regulatórias na produção. 2. Entidade (religiosa, educacional, filantrópica, etc. que promove ações de interesse social ou coletivo: associação, organização, corporação, instituição de caridade, instituição cultural. 3 (sociol.) Estrutura social, consolidada por lei ou pelos costumes, que vigoram em um Estado ou povo, a instituição do casamento; a instituição do divórcio. 4. Estabelecimento destinado ao ensino; escola, educandário, instituto: É uma instituição educacional de grande tradição (BECHARA, 2011, p. 727).

A instituição é criada pelo homem visando ter uma estrutura material que é constituída para atender às suas necessidades. Mas não qualquer necessidade. Trata-se de necessidade de caráter permanente. Por isso a instituição é criada para permanecer, por isso a instituição não tem um caráter transitório. A educação não deve ter o caráter transitório em nenhuma sociedade. Saviani afirma:

Quando consideramos a instituição educativa, isto é, quando tomamos a educação na sua especificidade, como uma ação propriamente pedagógica, cuja forma mais conspícua se expressa na escola observamos que esse destacar-se da atividade educativa em relação aos demais tipos de atividade não implica necessariamente que as instituições propriamente educativas passem a deter o monopólio exclusivo do exercício do trabalho pedagógico secundário. Na verdade, o que constatamos é uma imbricação de instituições de diferentes tipos, não especificamente educativas que, nem por isso, deixam de cuidar de algum modo, da educação. Assim, para além da instituição familiar votada, pelas próprias características, partidos, associações de diferentes tipos, leigas e confessionais, que além de desenvolver a atividade educativa informal, podem também desenvolver trabalho pedagógico secundário, seja organizando e promovendo modalidades específicas de educação formal, seja mantendo escolas próprias em caráter permanente. Neste âmbito, as instituições se destacam nitidamente entre as demais, são sem dúvida, a Igreja e o Estado. No entanto não podemos perder de vista que mesmo a família, como se observou, se dedica ao trabalho pedagógico primário pôde albergar, durante um período relativamente longo, uma instituição educativa, qual seja, à instituição do preceptorado (SAVIANI, 2005, p. 29-30).

Ao observarmos a diversidade de grupos sociais e suas instituições, destaca que denominação de educativa é ampliada pelo autor. Desse modo aponta a complexidade do tema, mas estabelece o lugar da instituição educativa e escolar, que é o objeto dessa dissertação.

Para entendermos a totalidade desse objeto: a internalidade da instituição e sua relação com o exterior, são necessários um marco teórico, acervos documentais, museus, entre outros, propondo uma regressão investigativa. Segundo Magalhães.

Enquanto objeto historiográfico, construído com base nessa reconceitualização e em um apurado cruzamento de informação, a relação entre cada instituição e sua comunidade não esgota a problemática da descoberta de um sentido na evolução histórica, que envolve simultaneamente uma hermenêutica de aprofundamento e descoberta da internalidade institucional, por meio da dialética entre a materialidade, representação, apropriação, mas é, não obstante, um eixo fecundo e determinante no plano epistêmico, pelo que aqui se retoma como base de problematização, estruturação do conhecimento e organização da narrativa (MAGALHAES, 2004, p. 134).

Para compreender o papel das narrativas propostos por Justino Magalhães num processo investigativo sobre a instituição, constituindo num desafio da realidade-objeto, e na

mediação entre a teoria e a interpretação prática nessa reconceitualização, importa entender que:

A narrativa correspondendo à estruturação e à apresentação da ideia/síntese, é uma sistematização dos elementos quadro/contexto, ação e personagens, articulados por um enredo, cuja temporalidade é simultaneamente o fio condutor (MAGALHAES, 2004, p. 135).

A abordagem científica de uma instituição educativa segundo Magalhães:

Campo científico em aberto e em aberto, constituídos por quadro paradigmáticos e grandes linhas temáticas, a história da educação tem se afirmado pela diversidade/especificidade de abordagens, da construção de objetos epistêmicos e de uma meta-historiografia da educação (2004, p. 135).

O método de investigação pauta-se na análise histórico-documental de documentos que promovem uma reflexão teórico-crítica que registraram o processo da instituição e, sua importância na história da educação em Goiás.

Num processo de pesquisa na área de História da Educação é imprescindível a utilização da análise documental, porque é basilar que as fontes escritas, ou não, instrumentalizem o pesquisador no seu trabalho de investigação. A pesquisa documental pode ser usada através de estatísticas, cartas, obras de qualquer natureza, pinturas, gravuras, esculturas, fotografias, notas, jornais, projetos de leis, informativos, arquivados em repartições públicas e da instituição. Os principais acervos utilizados nessa pesquisa são os documentos legais, e imagens da instituição.

Buscamos em um primeiro momento realizar uma análise textual, ou seja, uma abordagem geral e com vistas à preparação da leitura de obras básicas e documentos e posteriormente realizarmos uma análise mais densa e rigorosa dos textos, artigos e outras obras para melhor compreender o conteúdo das fontes estudadas.

A coleção da editora do IFG: *“História, reconfigurações e perspectivas, Volumes 1,2,3 (2015)*, organizada pelos professores Walmir Barbosa, Murilo Ferreira Paranhos, Sônia Aparecida Lôbo, Ruberley Rodrigues de Souza, Mara Rubia de S. R. Moraes, Luciene Lima de Assis Pires e Neville Júlio de Villasboas e Santos. O uso desse acervo bibliográfico possibilita um conhecimento desta instituição desde os primórdios da sua instalação.

O suporte teórico pauta-se no trabalho de autores como Demerval Saviani, José Luís Sanfelice, Paollo Nosella, Luís Antônio Cunha e Justino Magalhães. A instituição Escola Técnica de Goiânia como nosso objeto de estudo se encaixa como no que Magalhães nos demonstra para podermos investigar uma instituição educativa:

A Matriz teórica que fundamenta e estrutura das instituições escolares e das práticas educativas, tal como vem sendo referida, não reduz o conhecimento à internalidade da instituição, sua descrição, representação e avaliação curricular e processual. Ainda que esse conhecimento seja elaborado numa complementaridade entre as ações e os instrumentos de observação e avaliação, e referenciado às aprendizagens dos alunos (por meio de rigorosos exercícios de especulação e exegese sobre relatos escritos), não poderá igualmente confinar-se à relação biunívoca entre a normatividade sistêmica e a autonomização institucional. Antes visa inscrever as instituições em quadros teóricos e praxeológicos mais amplos, mediante a modelização. Instrumento metodológico de síntese, articulando as facetas conceitual e orgânica-funcional, o modelo permite uma validação do constructo investigativo, na sua representatividade, a um aprofundamento da investigação com vistas a construção de identidade institucional. Pode constituir também um eixo estruturante da narrativa historiográfica. Procurando sistematizar, pode afirmar-se que a construção da identidade histórica das instituições educativas é um desafio de complexificação e de integração multidimensional e multifatorial, documentado e avaliado por meio de variáveis e categorias de análise interdisciplinares – abordagens sociológicas, pedagógica, econômica, organizacional, curricular, antropológica (MAGALHÃES, 2004, p. 117-118).

O estudo de uma instituição educativa pode ser conduzido por três passos, para que se compreenda a metodologia e o olhar sobre o objeto a ser estudado, segundo Magalhães:

Uma epistemologia da instituição educativa compreende: a construção do objeto; a construção do conhecimento; a elaboração/apresentação da ideia fundamental. São estes três passos fundamentais de um processo investigativo, que se expressa numa síntese combinatória entre: materialidade, representação e apropriação; quadros biográficos e memorialistas; modelização. A interpretação das informações discursivas e das práticas, constituindo um desafio a aplicação conceitual e à compreensão da realidade-objeto, medeia entre a teorização e a interpretação e entre praxeologias e reconceitualizações (MAGALHÃES, 2004, p.134-135).

Para inventariar, uma instituição educativa, primeiramente vamos usar o princípio da materialidade: englobando condições materiais, espaços – estruturas e arquiteturas, tempos, recursos didáticos e pedagógicos, programas – regulamentos/objetivos/funções/suportes historial – ou seja, instâncias que basicamente regem o funcionamento de uma instituição educativa (Magalhães 2004, p.134-135). O segundo passo é da representação: engloba informação, arquivos, bibliografias, memórias, arquivos, agentes, currículos, móveis e artefatos, percursos profissionais. O terceiro passo é o da apropriação: identidade e diferenciação (sujeitos) públicos, objetivos, avaliação (aprendizagens), modelo pedagógico.

Diante da metodologia das histórias das instituições ancorado no suporte teórico do autor Justino Magalhães, percebe-se a complexidade e uma rigorosidade científica que nos impõe este método. Além de compreendermos as diversas possibilidades de olhares sobre o objeto, possibilitando assim descrever a história da instituição.

Ao examinar a organização do ensino técnico e profissionalizante no Brasil por meio da reforma Capanema dos anos de 1940, procura-se entender como esta reforma chega à instituição, reiterando que a reforma vai além da instituição educativa, por meio de seis decretos, com a criação do SENAI e SENAC, e o ensino agrícola. Os estudos iniciais nos apontam que houve uma reconfiguração de modalidades na oferta de ensino, relativa à Escola de Aprendizes e Artífices que ofertava somente o curso primário.

Para historiar as instituições educativas, a relação com as fontes documentais, arquivos, museus, jornais.

Pelas referências documentais e porque permite uma aproximação à imagem que as instituições intentaram criar de si mesmas, essa produção não pode deixar de ser meticulosamente analisadas pelo investigador. As instituições são organismos criativos, na sua vivência interna, e construtivos no que se refere à relação com a comunidade e com os públicos a que se destinam. A construção da identidade institucional ganha sentido e materialidade mediante uma hermenêutica e uma heurística que entreteça nexos entre tais memórias e os arquivos (locais, regionais, nacionais) e pelo cruzamento de planos sincrônicos e diacrônicos, internos, externos e relacionais (MAGALHÃES, 2004, p. 127-128).

A abordagem sobre a identidade da instituição educativa pode ser materializada por meio das configurações dos vários significados observados nas múltiplas informações, que compõe esse processo de construção. Desse modo destaca-se: o local/regional, ou seja, contextos e estrutura arquitetônica dos edifícios que materializam em cada elemento de sua composição as opções, as concepções, valores e preocupações humanas no contexto temporal desta pesquisa. Por outro lado, os atores, ou seja, à dimensão humana: os agentes, a relação entre professores, alunos, funcionários, as relações de poder, a participação de sua comunidade na qual está inserida.

Para a análise documental visitamos o Instituto Federal de Goiás para obter elementos para compor o projeto de pesquisa, portanto, as fontes documentais que compõe e norteiam esta pesquisa foram coletadas nos acervos do Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia onde tivemos acesso aos documentos oficiais da instituição. Os documentos relativos à história da cidade de Goiânia e do Estado de Goiás e os diários oficiais e a imprensa escrita, disponibilizados pelo Arquivo Histórico Estadual, mantido pela Agência Goiana de Cultura Pedro Ludovico Teixeira – AGEPEL.

Em visita ao Arquivo Histórico Estadual foram feitas consultas a documentos como jornais, Correio Oficial, Diário Oficial com documentação diversa incluindo a Escola Técnica de Goiânia. Os documentos coletados na instituição apontam as informações, que podem ser relacionadas com o acervo da AGEPEL. Em visita ao Museu das Bandeiras na cidade de

Goiás foi possível obter material relativo à Escola de Aprendizes Artífices na cidade de Goiás, Relatórios do Diretor, fotos e jornais da Escola Técnica de Goiânia. Mediante o processo de coleta foi possível seguir os três passos Segundo Magalhães (2004, p.134,141): 1 – apropriação, representação e materialidade; 2 – quadros biográficos e memorialistas; 3 - modernização para analisar e cruzar as fontes primárias e secundárias da pesquisa para historicizar a Escola Técnica de Goiânia.

A presente dissertação, então, encontra-se dividida em três capítulos. O primeiro capítulo intitulado, *“Instituições Educativas: Possíveis Abordagens Conceituais”* procura descortinar o conceito de instituição e ampliar a compreensão do mesmo em dois tópicos. No primeiro momento dedica-se ao conceito de *“Instituição: Aproximações Conceituais”*, sob a orientação dos autores.

O segundo tópico, devido à complexidade conceitual, requer um aprofundamento e por isso nesse momento se faz necessário a abordagem do *“Conceito de Instituição Educativa e Escolar.”* Complementa com o aporte teórico dos autores destacando um embasamento que possibilita uma pesquisa histórica de instituições educativas.

O segundo capítulo: *“O Ensino Profissionalizante no Brasil: aspectos sociais, políticos”* tem como objetivo compreender o contexto político, econômico por meio das instituições de ensino profissionalizante que atuaram da primeira República ao Estado Novo no Brasil e em Goiás.

No primeiro tópico a Escola Politécnica, o Liceu de Artes e Ofício de São Paulo, são analisados, destacando a importância do Liceu e sua relação com a Escola Politécnica. Portanto entre essas instituições destaca a sintonia pedagógica entre estas instituições e a busca e o envolvimento da sociedade paulista para a instalação da Politécnica. O segundo tópico é sobre a outra instituição, o Asilo dos Meninos Desvalidos – Instituto João Alfredo e nesse contexto trata-se da família, instrução primária, ensino profissionalizante, moral, dever e outros ideais do início do período republicano. Neste escopo evocam os princípios antecedentes da Escola de Aprendizes e Artífices. No terceiro tópico verifica-se a implantação do Estado Novo, aspectos políticos destinadas ao ensino profissionalizante e os bastidores da Reforma Capanema.

No terceiro capítulo apresentamos a Escola Técnica de Goiânia e entender sua identidade histórica. Desse modo, em síntese, o primeiro tópico apresenta um breve relato histórico da Escola de Aprendizes Artífices. O segundo apresenta também de forma breve os bastidores da mudança da capital, onde é possível perceber a questão da política e a sociedade goiana. No terceiro tópico apresentamos a Escola Técnica de Goiânia apresentando os

aspectos observados nos primeiros anos de instalação e sob as diretrizes da Reforma Capanema.

CAPÍTULO 1: INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS: Possíveis abordagens conceituais

Este capítulo tem como objetivo demarcar a importância de historicizar as Instituições Educativas, analisando a relação existente entre a organização escolar e a sociedade em que está inserida. Para se compreender uma instituição é necessário conhecer os elementos fundantes de sua história, considerando-se sua evolução e outros aspectos pertinentes à sua estruturação.

O capítulo aborda primeiramente análise do conceito de instituição e a importância da compreensão dos seus papéis sociais. No segundo momento, a abordagem é dedicada à elaboração dos conceitos de instituições educativas e escolares, por fim, abordamos as bases epistemológicas necessárias para se historicizar uma instituição educativa como a Escola Técnica de Goiânia.

1.1 INSTITUIÇÃO: aproximações conceituais

Para conhecer a história de uma instituição educativa é preciso analisar os vários atores envolvidos no processo educativo. Um conhecimento mais aprofundado destes espaços sociais, destinados aos processos de naturezas educativas, possibilita a busca da apreensão de elementos que conferem a identidade à instituição.

Esta construção da identidade histórica das instituições educativas envolve complexificação das variáveis e das categorias de análise para o que se torna necessário para além doutros pressupostos e requisitos metodológicos e processuais, o alargamento e o cruzamento de informação muito diversificada (MAGALHÃES, s.d., p. 1).

Historicizar uma instituição é buscar suas origens, sua identidade, os sujeitos, as práticas pedagógicas. É perceber, além da arquitetura, as mudanças provocadas pelo tempo, e averiguar os documentos que contam a sua história. O pesquisador precisa ter categorias de análises definidas para perceber nas narrativas documentais, as informações sobre a história desta instituição.

Para além de um verbete no dicionário, os pensadores da filosofia, história, educação e sociologia, buscam inferir os conhecimentos de suas áreas de conhecimento, proporcionando assim a compreensão do termo instituição. O verbete do dicionário de Francisco Torrinha nos apresenta:

A palavra “instituição” deriva do latim *instiuio, onis*, esse vocábulo apresenta uma variação de significados que podem ser agrupados em quatro acepções:”1. Disposição; plano, arranjo; 2. Instrução, ensino, educação

Criação, formação. 4. Método; sistema; escola; seita; doutrina (TORRINHA, 1945, p. 434).

Entende-se por instituição: um conjunto de normas, regras e procedimentos padronizados, reconhecidos, sancionados e aceitos pela sociedade, de relevância e valor social. Aspectos culturais que influenciam os modos de pensar, de agir e de sentir para que o indivíduo encontre estabilidade no seu grupo social. As instituições podem ser: família, estado, igreja, sindicato, escolas, museus, partidos políticos, entre outras organizações.

Embora já se tenha apresentado a definição da palavra instituição, inclusive no dicionário, entende-se que diversos autores de outras áreas, ou mesmo dentro da sociologia, buscam um conceito mais aproximado com suas referências teóricas ou convicções. Essa pluralidade pode gerar uma complexidade na definição de um conceito uno, acredita-se que essa diversidade contribui para uma reflexão globalizante, por isso a inclusão de vários olhares.

Na primeira acepção seria disposição, de arranjo, ou seja, algo que precisa ser feito, organizado ou instituído. Na segunda acepção as três palavras são distintas, porém estão contidas na palavra “educação”, ou seja, “instrução e ensino” e destina-se ao instrutor a tarefa de transmissão de conhecimento que pode ser por ensino ou por treinamento. Na terceira acepção, criação e formação pode ser primeiramente pelo grupo social primário da família ou, pela escola, ressalva-se que a formação humana não é restrita somente a estas duas instituições. Na quarta acepção, temos as palavras: procedimento, técnica ou meio de fazer alguma coisa, específico de acordo com um plano, método; sistema, ordem, lógica que regula uma determinada atividade ou unidade.; escola estabelecimento de ensino coletivo de caráter público ou privado.; seitas, religiões, crenças, rituais, doutrinas religiosas; correntes de ideias filosóficas, políticas, econômicas, etc. que orientam uma conduta.

Percebe-se que o termo, compreende entre suas acepções, a ideia de educação, pois trata de instituir uma ordem de pensamento, de comportamentos desejáveis a partir de grupos sociais que controlam a “instituição escolar”, aparentemente, tem conotação distintiva, com a finalidade de precisar melhor a comunicação (GATTI JR., 2007, p. 181).

Percebe-se que os termos apresentadas no verbete: escola, ensino, instrução, sistema, educação, método sinaliza em direção da construção do termo instituição educativa. Ao evocar o termo “instituição” nas acepções dos dicionários em que o “ato de instituir” é visto como um plano a ser realizado. E isso nos direciona ao homem cabendo a ele organizar as instituições que atendam suas necessidades sociais.

De qualquer modo, à base dessa aparente diversidade de significados da palavra “instituição” guarda a ideia de algo que não é dado e que é criado,

posto e organizado constituído pelo homem. Mas é uma ideia muito geral, pois as coisas que o homem cria são muitas e dos mais diferentes tipos e nem todas podem ser consideradas instituição. Assim, além de ser criada pelo homem, a instituição se apresenta como uma estrutura material que é constituída para atender à necessidade humana, mas não qualquer necessidade. Trata-se de uma necessidade de carácter permanente. Por isso a instituição é criada para permanecer (SAVIANI, 2005, p. 28).

A palavra instituição apresenta uma diversidade de significados nas suas acepções. O autor destaca as necessidades humanas na sociedade. Sublinha que algumas destas necessidades humanas são dadas e outras precisam ser criadas. Partindo da premissa de que cabe ao homem constituir, criar, organizar algo a partir de uma ou mais ideias que satisfaçam as suas necessidades e do seu grupo social. E essas ideias criadas e materializadas para suprir necessidades, podem ter um carácter transitório devido à capacidade criadora do homem. Nesse escopo, entende-se que esta diversidade de coisas criadas pelo homem nem tudo pode ser considerado instituição.

O que caracteriza as ideias criadas pelo homem em uma instituição? Entende-se que duas ideias são apresentadas: finalidade e atemporalidade. As duas buscam atender às necessidades humanas, sendo que a primeira remete aos fins, propósitos, objetivos para que são criadas, ou seja, uma finalidade específica. Ressalta-se que a finalidade é objetivo no qual foi criada para uma necessidade temporária ou não. Portanto a segunda destaca a ideia de permanência e que não seja criada de carácter transitório, cria-se algo que atende à necessidade humana, ao examinar na atemporalidade esse atendimento. Conclui-se segundo Saviani (2005, p. 28): que “a instituição foi criada para permanecer e por isso tem um carácter permanente”.

Norteados pela abordagem apresentada, impõe-nos a reflexão em direção aos princípios instituídos pelos homens e que atendam às suas necessidades. Compreender o “movimento” entre as ideias dadas e as ideias que precisam ser criadas pelo homem. Que necessidades humanas são essas? Ao serem criadas essas “ideias ou coisas” demonstram que são necessárias. Ressalva que o uso da palavra “movimento” como conjunto de ações de um grupo de pessoas mobilizadas por um mesmo fim.

Portanto ao recorrermos às ciências sociais com o olhar de Peter Berger e Brigitte Berger sobre os conceitos apresentados, buscando a amplitude ou dar mais possibilidades de compreensão das definições já apresentadas:

Já definimos o termo a instituição como um padrão de controle, ou seja, uma programação de conduta individual imposta pela sociedade. [...] no sentido usual, o termo designa uma organização que abranja pessoas, como por exemplo um hospital, uma prisão ou, no ponto que nos interessa, uma universidade. De outro lado, também é ligado às grandes entidades sociais que o povo enxerga quase como um ente metafísico a pairar sobre a vida do

indivíduo, como o “Estado”, “a economia”, ou “o sistema educacional (BERGER; BERGER, 1981, p. 193).

De acordo com Berger este conceito é amplamente usual no campo da sociologia e na busca de inferir uma contribuição que amplie o conceito. Ao abordar o controle institucional sobre o indivíduo como sendo coercitivo e independente da vontade de cada um. No segundo aspecto os autores sinalizam que a prisão, o hospital, a universidade relacionando essas instituições com o estado, a economia e o sistema educacional e a tríplice relação de instituições demonstra uma discordância dos autores sobre como o indivíduo pode ser participante desta ou daquela instituição. No caso da prisão, para não ser preso basta não cometer crimes, no hospital basta não ficar doente, e na universidade tem a liberdade de não estudar, porém o controle social é coercitivo.

Compreender melhor as instituições acima são fundamentais. Desse modo ao exemplificar a prisão, o aprisionamento controla o comportamento para o indivíduo não vá para aquela instituição. No caso do hospital, como estar ou não doente é uma situação involuntária, pois o Estado possui uma relação de poder em conceder ou não o direito à saúde e o indivíduo tenha livre acesso ou não ao tratamento. Há dois fatores que podem fundamentar o ingresso numa universidade ou numa instituição educativa, a primeira seria a busca pelo conhecimento, a segunda que este supra a necessidade de formação para o trabalho. Desse modo ressaltam a opção de unidades de formação educacional e profissional em níveis fundamental e médio caso não queira cursar uma universidade.

Berger e Berger (1981, p.193-199) nos apresentam um entendimento de instituição a partir da linguagem considerada como uma instituição. Berger aponta a linguagem como mecanismo de socialização presente em todas instituições – família, escolas, trabalho. A linguagem representa como “objetivação da realidade” o que Berger e Berger chamam de microcosmo da criança, ou seja, na primeira instituição, que é a família, a linguagem é desenvolvida pelo fluxo de experiências, identificação de objetos e distinção deles bem como o uso de cada um. Os papéis sociais das crianças e suas relações sociais, as experiências são orientadas pelos pais e demais membros da família.

A segunda categoria segundo Berger e Berger (1981, p. 195) seria a “interpretação e a justificação da realidade.” É onde o microcosmo da criança – estruturado em papéis sociais, se estende para um campo mais amplo que é o macrocosmo, ou seja, a família cobra o cumprimento e o aprendizado dos papéis sociais que representa as “instituições”. Os autores nos apresentam três características da instituição: a exterioridade, objetividade e a coercitividade. A exterioridade é experimentação da instituição fora do indivíduo –

pensamentos, sentimentos, etc, a segunda seria a objetividade segundo Berger (1981, p.196): Alguma coisa é objetivamente real quando todos – ou quase todos, admitem que de fato a mesma existe, que existe de uma maneira determinada. Este último aspecto é muito importante. A terceira é reconhecer que as instituições são dotadas de forças coercitivas, ou seja, reconhecer o poder da instituição sobre o indivíduo devido ao fato da sua existência objetiva, e que a mesma não pode ser afastada pelo indivíduo.

A atribuição de uma instituição como um mecanismo de organização que se instrumentaliza por meio de regras, padrões, costumes aceitos e sancionados pela sociedade, cuja importância estratégica é manter a coesão social do grupo e satisfazer as necessidades dos indivíduos que dela participam. Para sumariar um conceito desta magnitude são necessários outros elementos que, ao longo da história, pesquisadores de diversos campos de conhecimento se debruçaram.

No sentido clássico, “instituir um povo” é fazer um grupo de indivíduos, movido por paixões que os isolam uns dos outros ou os opõem, passar do estado de natureza para o estado social no qual reconhecem uma autoridade exterior a seus interesses e preferências. Mas a instituição de um povo pode ser considerada em pelo menos dois sentidos. É a arte do legislador que estabelece leis, mas é também a situação em que o povo pode se encontrar logo depois de as ter recebido do legislador[...] (BOUDON; BOURRICAUD, 2000, p. 300).

Sendo o homem é um ser social, desde a pré-história até os dias atuais, a ideia de agrupamentos sociais é inevitável. O homem no seu tempo – seja na pré-história ou tempos modernos, busca a sobrevivência e a preservação da espécie. Nessa perspectiva, a necessidade humana precisa de novas ideias, ou voltamos às ideias criadas. Compreendemos que as ideias se organizam nos grupos sociais. Essa organização é mais complexa pois, as necessidades precisam atender a todos os grupos sociais. Entende-se que há vários indivíduos que participam de um ou mais grupos sociais. Nesse bojo, importa compreender que um grupo social institui outro, que atenda determinada necessidade humana e vemos que há possibilidade de entender a origem da escola e de outras instituições. Segundo Znaniecky:

A significação heurística do conceito “grupo instituído” tornar-se-á evidente se o substituímos, hipoteticamente, pelo de “instituição”, no grupo de estudos sociais como igreja, escola e família. Deve-se, de início limitar à investigação a uma subdivisão qualquer de uma espécie geral de grupos. A seguir, impõe-se analisar, de modo tão realista e exaustivo quanto possível, a organização e a estrutura de determinadas igrejas, escolas ou famílias, escolhidas como exemplos típicos dessa subdivisão. Deve-se, por fim, investigar se estas famílias, escolas ou igrejas são instituídas por um outro grupo e, caso o sejam, por qual grupo e em que consiste essa institucionalização (ZNANIECKY, 1978, p. 104).

Observa-se que o autor utiliza do conceito “grupo instituído” para entender a ideia de famílias, escolas, igrejas como parte do grupo social que o instituiu. Alerta para a necessidade de mais análises desta organização e estrutura, pautada na realidade e rigor nesta investigação. O autor apresenta igreja, escolas e famílias como uma subdivisão e estabelece a pesquisa como instrumento para analisar qual grupo social que instituiu, e em que consiste esta institucionalização. Por isso Znaniecky exemplifica:

Tomemos por exemplo as escolas. Toda escola consiste num grupo social, numa composição definida, e uma organização e estrutura, ainda que rudimentares. Sua existência depende, antes de mais nada e essencialmente, das atividades associadas de seus membros – professores e alunos. Algumas escolas são, do ponto de vista material ou financeiro independentes. Um certo número delas depende de contribuições particulares dos pais de alunos – contribuições essas destinadas a assegurar a condição econômica de que professores e alunos necessitam para desempenhar as suas respectivas funções. Nesse caso, porém a função principal da escola, que é a educação, não se apresenta sancionada, nem positiva e nem negativamente, por qualquer outro grupo. A maioria das escolas, entretanto, é institucionalizada: outrora, por grupos religiosos; atualmente, por grupos territoriais organizados e também por grupos culturais nacionais (ZNANIECKY, 1978, p. 105-106) Sic.

Znaniecky expõe o contraditório entre as escolas reconhecidas como instituição, ou seja, depende de qual grupo instituidor que sanciona a escola. Mas esta contradição nos demonstra como isto pode se constituir num conflito de interesses, pois há classes sociais diferentes, grupos sociais econômicos e profissionais que podem estar inseridos neste processo de instituir uma escola. O autor reconhece a escola como grupo social e sinaliza para este uma certa autonomia interna, e afirma que: “Assim, a organização e a estrutura da escola não podem ser reduzidas à organização e à estrutura de nenhum outro grupo.”

A relação instituição e instituído percebe-se uma relação indissociável, embora a força que os move está pavimentada pelos isolamentos, oposições, divergências, interesses pessoais e institucionais.

A dificuldade de quem procura definir a noção de instituição não reside somente no fato de que, em última instância esse termo pode aplicar-se a todas públicas ou privadas – ou somente às que são sancionadas de maneiras explícita e efetiva por uma agência da sociedade especificadamente designada. [...] Por outro lado, ressaltando o caráter coercitivo das instituições e insistindo no fato de que elas só regulam efetivamente conduta dos indivíduos com a condição de mobilizar sanções que asseguram a conformidade dessas condutas às normas, [...] tudo que é social é institucional, já tudo que é social é coercitivo e a instituição é uma coerção socialmente eficaz (BOUDON; BOURRICAUD, 2000, p. 301).

Há complexidade em definir uma instituição para além de seu papel na sociedade, pois sinaliza para um caráter regulatório. Porém ao observarmos a relação dos indivíduos,

instituições públicas e privadas é possível compreender os fatores que levam a coesão social, e seus instrumentos de sanções e coerção. Ao recorrer à citação acima importa destacar: a noção que se deve se aplicar como última instância todas as condutas públicas ou privadas dos indivíduos na sociedade por uma instituição sancionada e especificamente designada regulação social. Pensar a instituição de natureza forte, coercitiva para manutenção de uma estabilidade social, por meio de regras estabelecidas, é preciso de algo mais forte do que isto para manter a coesão social.

Se as instituições estabelecem ligações de interdependência entre atividades heterogêneas, cabe indagar qual é a força, e sobretudo a coerência, dessas ligações. Percebe-se então que essa coerência é problemática. Na sociedade capitalista, as instituições econômicas são compatíveis com as instituições jurídicas, políticas, intelectuais? (BOUDON, BOURRICAUD, 2000, p. 302).

Haverá uma paridade entre as instituições? A interrogação é decorrente sobre a necessidade de haver a paridade na responsabilidade das instituições econômicas, Estado, cujo o objetivo único de instituir uma instituição educativa. Para que entenda análise da instituição sob a égide do sistema capitalista – instituições econômicas e coloca algumas situações deste sistema para que possam produzir elementos que vislumbrem visualizar tais aspectos nas instituições jurídicas, políticas e educacionais. Entende-se que as instituições se relacionam, e a força de uma instituição está nos limites da interdependência entre instituições, o que dá autonomia e identidade a elas.

Os autores demonstram preocupações sobre os riscos dessas relações, ou seja, as instituições econômicas serem equivalentes, compatíveis às demais instituições, incluindo a instituição educativa, coloca em risco o equilíbrio da sociedade e das demais, se a instituição econômica representar uma pequena parcela da população. Outro fator é a luta de classes nas relações institucionais e que a equivalência econômica pode impor os interesses da classe dominante nas relações entre as instituições. O equilíbrio e interdependência entre as instituições é necessário para o bem da sociedade.

1.2 Os Conceitos de Instituição Educativa e Escolar

O percurso adotado neste capítulo para a construção do conceito de instituição educativa e escolar, ou seja, os escrutínios além dos conceitos de instituição, escola, indivíduos, normas, grupos sociais. Desse modo recorrer aos autores e dicionários para apropriar das definições etimológicas e da ideia. No intuito de promover um aporte teórico

que subsidia um movimento que abrange o conceito de instituição educativa, e no intuito demonstrar possibilidades na reflexão sobre o tema que é instituição.

O movimento nos leva a compreender a escola como grupo social e instituído, portanto Saviani dissipa as possíveis dúvidas quanto à especificidade que possa haver nesse reconhecimento, não somente da escola bem como de outras instituições educativas:

Em suma, podemos dizer que, de modo geral, o processo de criação de instituições coincide com o processo de atividades antes exercidas não institucionalizadas, assistemática, informal e espontânea. A instituição corresponde, portanto, a uma atividade de tipo secundário, derivado de uma atividade primária que se exerce de modo difuso e inintencional (SAVIANI, 2005, p. 29).

Partindo da premissa de que as instituições possuem condições de existências ou permanências, ou seja, o caráter permanente é sinônimo de longevidade da mesma, portanto por meio desta longevidade institucional possibilita-se que gerações e gerações que tem acesso a esta mesma instituição educativa. Essas referências remetem aos tipos de educação primária e secundária. Define-se como educação primária uma educação não intencional, com um método explícito. Citamos como exemplo a família o primeiro grupo social e responsável pela socialização primária e sua inserção nos demais grupos sociais. Na família o homem aprende a linguagem verbal e corporal – movimento e outros conhecimentos próprios da instituição familiar.

Saviani (2005, p.29) infere um conceito referente ao ensino secundário que trata da diferença entre trabalho pedagógico primário, que se guia por uma pedagogia implícita e trabalho pedagógico secundário, que se guia por uma pedagogia explícita, configurando-se como trabalho pedagógico institucionalizado ou escolar.

As configurações de uma instituição de finalidade educativa apresentam-nos vários aspectos: intencional e inintencional, sistemático ou assistemático, primário ou secundário e nos subsidia para perceber um caráter dual na identificação institucional.

Quando consideramos a instituição educativa, isto é, quando tomamos a educação na sua especificada, como ação propriamente pedagógica, cuja forma mais conspícua se expressa na escola, observamos que esse destacar-se da atividade educativa em relação aos demais tipos de atividade não implica necessariamente que as instituições propriamente educativas em relação aos demais tipos de atividade não implica necessariamente que as instituições propriamente educativas passem a ter o monopólio exclusivo no exercício pedagógico secundário (SAVIANI, 2005, p. 29).

Para compreender e diferenciar uma instituição escolar e educativa, o autor nos apresenta outras instituições educativas, para que o leitor possa elaborar a própria reflexão.

Na verdade, o que constatamos é uma imbricação de instituições de diferentes tipos de instituições de diferentes tipos, não especificamente educativas que, nem por isso, deixam de cuidar, de algum modo da educação. Assim, para além da instituição familiar votada, pelas suas próprias características, ao exercício da educação espontânea, vale dizer, do trabalho pedagógico primário, encontramos instituições como sindicatos, igrejas, partidos, associações dos diferentes tipos, leigas e confessionais, que, além de desenvolver atividade educativa informal, podem, também, desenvolver trabalho pedagógico secundário, seja organizando e promovendo modalidades específicas de educação formal de educação formal, seja mantendo escolas próprias em caráter permanente. Neste âmbito, as instituições que destacam nitidamente entre as demais, são sem dúvida, a Igreja e o Estado (SAVIANI, 2005, p. 29).

Neste elenco várias instituições são apresentadas pelo autor: famílias, igrejas, partidos, sindicatos, associações, museus, organizações não governamentais são instituições educativas. Neste espectro entendemos que o caráter dual consiste entre Instituição Educativa e Instituição Escolar e tomamos como estudo a escola. Ela é uma instituição educativa por sua organização, sistema de ensino, pedagogia formal explícita, currículo e de caráter secundário. A escola é instituição escolar, como afirma Saviani (2005, p.29):” configurando como trabalho pedagógico institucionalizado ou trabalho pedagógico escolar”. A contribuição e o esclarecimento a partir dessas premissas que a “escola” pertence a denominação de Instituição Educativa e Instituição Escolar, ou seja, ambas referências são válidas. Podemos afirmar que a Escola Técnica de Goiânia é uma instituição escolar e educativa.

A importância das instituições para a humanidade é oriunda da compreensão dos seus significados e relação entre homem e instituição. Cada instituição tem uma designação para qual fora criada, e nesse movimento entende-se que a instituição de especificidade educativa nos leva a necessidade de conhecer a instituição que educa os homens, transmite conhecimentos. Sanfelice chama esta instituição de singular:

Mas resalto: o singular – uma instituição específica – é um objeto único, delimitado no espaço e no tempo, entre múltiplas instituições inter-relacionadas. [...] Para captar a singularidade de uma instituição torna-se o olhar universal (a totalidade). Se o singular não existe por si, uma vez está contido no universal, o universal não se institui sem as contraditórias múltiplas singularidades. Captar o movimento, a tensão entre o singular e o universal, é o fundamental da pesquisa. E se o singular depende da sua materialidade única, o universal também não é uma abstração: é uma totalidade histórica determinada pelo seu modo de produção, pelas suas relações sociais, pelas suas práticas políticas, culturais, ideológicas e educativas, dentre outras (SANFELICE, 2016, p. 25-26).

Essa singularidade da instituição educativa, como objeto de pesquisa descrita por Sanfelice, é atestada por pensadores como Nosella, Buffa, Gatti Jr, comprovado pelas produções sobre as instituições escolares, por meio de livros, publicações em periódicos, e

ainda a manutenção de grupos de estudos e por meio das linhas de pesquisas dos programas de pós-graduação. Neste escopo, a pesquisa em História das Instituições tem sido amplamente discutida, conforme Nosella e Sanfelice, este é um campo de pesquisa consolidado.

Não se trata de estabelecer um novo conceito de instituição educativa ou como historiar. Busca-se compreender o assunto na perspectiva que o pesquisador luso-português Justino Magalhães, instrumentalizando para ampliar os olhares para a história da instituição educativas. Do olhar para a ação propriamente dita, pois segundo ele, precisa de um movimento literal e físico: “Um vaivém entre a memória e o arquivo”. No entendimento de Magalhães não se trata de ruptura de conceituar ou historiar uma instituição, mas um “alargamento”, e que ele mesmo chama de renovação em curso.

A abordagem do processo de formação e de evolução das instituições educativas constitui um domínio do conhecimento historiográfico em renovação no quadro da história da Educação. Uma renovação onde novas formas de que questionar-se cruzam com um alargamento das problemáticas e com uma sensibilidade acrescida à diversidade dos contextos e à especificidade dos modelos e práticas educativas. Uma abordagem que permite a construção de um processo histórico que confira uma identidade às instituições educativas (MAGALHÃES, s.d. p.1)

Magalhães adota como suporte para análise, a importância de rever o conceito de educação por meio de seus aspectos históricos, ou seja, pensar a história e a educação, para compreender a história da educação. A premissa da diversidade de contextos de uma instituição, somando aos modelos e práticas educativas que compõem o cotidiano institucional, permite ao historiador fazer uma abordagem por compreender a construção do processo e a identidade histórica.

Acentua a complexidade do fenômeno educacional e constitui a principal base da epistemologia interdisciplinar, compreendendo os domínios teóricos, compreendendo os domínios do conhecimentos teóricos e metateóricos de conceitualização, de fundamento e racionalidades de natureza prática e praxeológica, por um lado, e as análises sistêmicas que correspondem processos integradores, centrados nos agentes, e nos sujeitos, fomentam uma dialética entre a ciência a ciência da educação (MAGALHÃES, 2004, p. 73).

O autor, para referenciar a complexidade do fenômeno educacional, entende que é um processo de formação humana que precisa de elementos como espaço, tempo, pedagógico, sociocultural que seja integrada, integrativa e que componha os anseios da instituição educativa e da sociedade. Entende que a educação é uma ciência e, que, nas suas atribuições mais complexas, desempenha o seu papel social e acompanha a história humana. Diante deste desafio, Magalhães sinaliza:

As ciências da educação, criadas neste desafio de objetivação e normalização, particularmente pela quantificação dos diferenciais entre o

esperado e o obtido, por analogia com a investigação nas ciências da natureza, constituíram-se como uma racionalidade epistêmica e hermenêutica interdisciplinar, investigativa e normativa, mas tem evoluído para uma maior sensibilidade à multifatorialidade, ao conhecimento teórico-prático, a racionalidade da educacional e a valorização da interação e da subjetivação (MAGALHÃES, 2004, p.73).

Partindo do pressuposto que um grupo social – órgão ou organismo institui outro grupo social, no caso uma instituição que atenda determinada necessidade humana, a atribuição do Estado-nação cabe a prerrogativa de organizar e sistematizar estruturas educativas que tenham poder e autonomia. O Estado como gestor e instituidor contribui para fatores de natureza interna como o processo e a relação didático-pedagógica, organização e administração educativa.

O espectro das ciências da educação apresenta-se deste modo, bastante diversificado, quer considerando a sua origem, enquanto domínio específico do conhecimento, quer quanto a definição de territórios próprios, resultantes de um objeto e de uma construção metodológica (MAGALHÃES, 2004, p.76).

Um campo em busca da sua afirmação:

As ciências da educação constituem por consequência, domínios de conhecimento que só gradualmente têm produzido investigação própria nos planos substantivo, metodológico, discursivo. Por outro lado, sendo a sua gênese correlativa de uma simultaneidade com situações e objetivos de ensino, docência e investigação, frequentemente as tônicas de ensino se distanciam e se opõem as tônicas de investigação, uma vez que aos objetivos de informação, prescrição e normalização que caracterizam o ensino e contrapõe uma autonomização da observação, da investigação e da inovação científicas (MAGALHÃES, 2004, p. 76-77).

Magalhães (2004, p. 77) aponta que “as ciências da educação se afirmaram pela construção de um objeto epistêmico e de um campo interdisciplinar de investigação e de ação”, constituindo assim, a diversidades de saberes e diferentes processos de investigação, ou seja, ampliando as possibilidades. É resultante de um processo histórico ao longo do século XX de movimento da educação, a formação de professores e isto ocorreu em três etapas; pedagógico-organizacional, pedagógico-didático e a fusão destes dois num núcleo duro a psicopedagogia, ou seja, remetem a um campo de formação especializada. O outro fator que contribuiu e nos direciona para as reflexões posteriores, a concepção de um estatuto epistêmico.

O estatuto epistêmico e a própria matriz organizacional das ciências da educação não deixam por outro lado, de revelar que a constituição desses domínios do conhecimento está dependente das situações e das circunstâncias socioculturais concretas. [...] há domínios do saber que resultaram duma especialização a partir de ciências-mãe; há-os metateóricos,

como há os metapráticos. Não obstante uma afinidade discursiva e objetual, enquanto ciências humanas e sociais, a diversidade paradigmática corresponde a métodos, campos de análise, projeções sobre a realidade, igualmente diferentes, a uma diversidade de percurso e estatutos. (MAGALHÃES, 2004, p. 77)

Neste percurso destaca-se a criação de licenciaturas em ciências da educação, constituindo o domínio científico de um grupo com território próprio e com identidade epistêmica no campo da educação como objeto e investigação e ação – sinaliza Magalhães.

A história da educação é um domínio científico que estrutura por referência à história e à educação. Esta dupla referência “genética” implica que, não sendo uma aplicação ou uma segmentação da história total, a história da educação não possa desenvolver-se, por outro lado, no quadro de uma historiografia totalmente específica (MAGALHÃES, 2004, p. 78-79).

Esta dupla referência entre a história e a educação como sustentáculo para um sistema que seja capacitado de investigar o objeto, tendo como suporte um domínio científico e estruturas epistemológicas – interação entre os campos para que o diálogo possibilite as reflexões que motivem tal investigação, é salutar. Podemos afirmar que estes campos – educação e história são instituídas de autoridade para dada tarefa. Ressalta-se que citamos dois campos, mas não se limita a eles, como já abordamos anteriormente. Mas como campos científicos devidamente reconhecidos, mediante aos ritos metodológicos precisamos estabelecer algumas considerações pertinentes para trilhar este caminho e prosseguir no objetivo de perceber a instituição educativa na história da educação.

Na introdução de sua obra, Sanfelice (2016) dialoga com as análises de Nosella e Buffa e apontam preocupações similares com a pesquisa, ou seja, qual a melhor abordagem? Por que historiar uma instituição escolar? Como historicizar?

O trabalho maior do historiador, entretanto, é compreender a relação do singular com o geral, questão imprescindível quando se faz pesquisa histórica. Nenhuma Instituição escolar tem o sentido da sua singularidade explicitado, se tomado apenas em si mesma. Uma instituição escolar avança, projeta-se para dentro de um grupo social. Produz memórias ou imaginários. Mobiliza ou desmobiliza grupo de pessoas e famílias; assinala sua presença em comemorações, torna-se notícia na mídia, ou seja, é muito, mas muito mais mesmo que um prédio que agrupa sujeitos para trabalharem, ensinarem e aprenderem. O movimento inverso também ocorre, pois, a instituição é objeto de interesses contraditórios de ordem econômica, política, ideológica, religiosa, e cultural, dentre outros. Então é obvio: a história de uma instituição escolar não mostra o sentido que ela realmente tem, se for tomada de forma isolada do seu contexto (SANFELICE, 2016, p. 29).

Neste exercício Nosella (2013, p. 31) e Sanfelice (2016, p. 26) iniciaram com uma pergunta: Por que pesquisar Instituições escolares? Magalhães (2004, p. 96) ao investigar a construção de novos objetos de pesquisas, repensando como modalidades de projeto também

elabora perguntas: Como organizar e definir um projeto de investigação? Como levá-lo à prática? Há dois tipos de investigações que são acentuadamente dedutivas e/ou indutivas? Justino Magalhães nos guiará para as considerações epistemológicas das instituições educativas. Neste exercício justifica-se deste modo:

A historiografia da educação, em particular a história das instituições educativas, compreende uma dialética entre: teorização/ conceitualização; informação (teorias, relatos) /ação (realidade/práticas); discurso/narrativa. A narrativa historiográfica, para compreender a realidade, não pode resumir-se a um relato de investigação, nem a uma modelização. O relato é interno ao processo de investigação a modelização é interna a uma comunidade de investigadores, pelo que em nenhuma dessas situações, o texto final constitui uma representação e uma representação do objeto epistêmico dirigidas a um leitor (MAGALHÃES, 2004 p. 101).

Para Magalhães, este movimento de inovação sugere que não há educação sem ação, e como historiar as práticas educativas, aponta a história como instrumento capaz disto.

Enquanto objeto epistêmico, as práticas interpretam-se a partir de uma hermenêutica e estão informadas com bases em artefatos, registros verbais e escritos; é o registro que dá a conhecer enquanto processo e construção. A informação sobre as práticas é, por consequência, de natureza discursiva, arquivista e museológica. Não havendo uma correspondência direta entre o saber (o pensar), o dizer e o fazer pedagógicos, a documentação arquivística só indiretamente informa sobre as práticas, sendo possível, não obstante, estabelecer um *continuum* de progressiva aproximação à realidade educativa (MAGALHÃES, 2004, p. 103).

Justino Magalhães, por meio dos discursos historiográficos no campo educacional, aponta uma necessidade de renovação epistemológica que contemple a interdisciplinaridade, a diversidade de fatores e a diversidade de tipos de informações que poderão ser recursos para instrumentalizar a pesquisa. Para o autor essa renovação epistemológica ampliará as possibilidades de examinar o objeto dentro da sua realidade histórica.

Essa renovação inclui uma abertura aos planos geográfico, temporal, institucional, político e, conseqüentemente, às virtualidades do discurso genealógico e da narrativa historiográfica na representação da realidade educativa, nas dimensões humana, social, evolutiva, e na reflexão das implicações da racionalidade presente-passado sobre as projeções e as expectativas quanto a futuro, no que se refere, entre outros aspectos, à inovação pedagógica e à transformação social, cultural, antropológica (MAGALHÃES, 2004 p. 111)

Nesse entendimento de renovação, o autor descreve a história da educação pesquisa e os paradigmas que deram centralidade a discursos que pautaram as pesquisas nos séculos anteriores. Além da análise, elencando os vários campos de conhecimentos, propõe um alargamento dos campos de conhecimento e os meios de uma renovação em que o pesquisador é contribuinte nesse processo.

Para Magalhães (2004, p. 111-112) essa transformação é o primeiro passo no processo de revisão e de aproximação entre a historiografia e a inovação educacional e associa estes fatos a uma desvalorização do historicismo e da renovação da hermenêutica. Apresenta como princípios nesta revisão e atualização do historicismo: fundamentação das abordagens, materialidade, agentes, investigação-ação a correlação destes como referência a história das instituições escolares e, que seja conferido nas narrativas, nos planos simbólicos ou analógicos de acordo com a realidade institucional. O autor nos auxilia nesse processo:

A reflexão que autoriza a construção da instituição educativa como objeto epistêmico estrutura-se a partir de entradas fundamentais: historiografia da escola e da escolarização, no quadro sistêmico; a instituição educativa como totalidade em organização e devir; a análise institucional como matriz conceitual interdisciplinar e a pedagogia institucional como modelo científico e orgânico funcional (MAGALHÃES, 2004, p. 113).

Esta reflexão é sobre a epistemologia das instituições educativas e percurso para a busca desta compreensão, de que este é um campo aberto para os pesquisadores que tem se confirmado com a pesquisa. Partindo desta premissa de que um método seja necessário para prosseguir o trabalho, entender o autor nos aponta os três passos fundamentais para a busca desse objetivo.

Uma epistemologia de uma instituição compreende: a construção do objeto; a construção do conhecimento; a elaboração/apresentação da ideia fundamental. São esses três passos fundamentais de um processo investigativo da ideia fundamentais de um processo de investigação, que se expressa numa síntese da combinatória entre: **materialidade, representação e apropriação**; quadros biográficos e memorialistas; modelização. A interpretação das informações discursivas e das práticas, constituindo um desafio à aplicação conceitual e à compreensão da realidade-objeto, media entre a teorização e a interpretação e entre a praxeologias e reconceitualizações. A narrativa correspondendo à estruturação e à apresentação da ideia/síntese, é uma sistematização dos elementos quadro/contexto, ação/personagens articulados por um enredo, cuja temporalização é simultaneamente desenvolvimento do fio condutor (MAGALHÃES, 2004, p. 134-135).

Historicizar uma instituição educativa não é possível quando se tenta confinar, ou delimitar o assunto apenas numa abordagem especificamente descritiva, isto seria inviabilizado pelo dinamismo e contexto da instituição com o meio social, político e, portanto, não corresponderia a realidade histórica. Como percebemos na obra de Magalhães, os passos não delimitam a ação do historiador, pelo contrário, ampliam as possibilidades de confronto e reflexões com as fontes colhidas para análise. Nessa premissa, a observância das práticas educativas e outros aspectos que compõem a internalidade de uma instituição educativa, deve

se constituir e/ou contribuir na busca de respostas aos problemas levantados pela prática investigativa.

Ao apresentarmos os passos utilizados por Magalhães para historicizar uma instituição educativa, ressalta-se que não se trata de uma maneira única de pesquisar e relatar o objeto. Pelo contrário, o autor não desiste de repensar os seus próprios percursos e de lhes procurar um sentido que transcenda o fatural e se encaminha ao universo simbólico que é o próprio conhecimento. Objetiva-se nesta construção que através de uma reflexão crítica a própria substância e a essência remetam ao entendimento da educação e do objeto neste contexto. Nesse exercício Magalhães esquematizou três sistemas ilustrativos para demonstrar o seu entendimento sobre o processo histórico de uma instituição educativa, o primeiro esquema/síntese:

Materialidade – condições materiais – espaços (estruturas/arquiteturas)
modo de produção.

a realidade em processo/desenvolvimento
processual/ funcionamento/organização/
objetivos /funções
meios/suportes
historial

Representação – informação – memórias/arquivos/artefatos

agentes
fatores
móveis
condicionantes
percursos profissionais

Apropriação – identidade e diferenciação

públicos
objetivos
avaliação
projeção
histórias de vidas (MAGALHAES, 2004, p. 97).

Magalhães estabeleceu três pilares nesse esquema/síntese como marco teórico para se historiar uma instituição educativa, correspondendo a um aporte metodológico com capacidade de sustentar a evolução e a densidade do objeto, integrando-o a história da educação, nos impõe como um desafio epistêmico. Ao recorrermos com o esquema de Justino Magalhães o que dialoga e direciona com as reflexões que são necessárias para o entendimento deste processo.

Mediante a premissa que materialidade é qualidade daquilo que é material, entende-se que parte do princípio de algo que não é abstrato, ou seja, é algo concreto, visível aos olhos humanos, mas entendemos que o sentido de materialidade alarga este conceito, ou seja, para materializar as ideias. Partindo do pressuposto que a materialidade é parte de um processo

histórico, faz-se necessário compreender a natureza deste passo, e montando um cenário onde possa ver a totalidade histórica da instituição, embora ainda que seja um recurso que necessita inferir outros aspectos antes de proferir as resultantes desta inicial caminhada.

Inventariando a partir da materialidade – o que podemos entender por condições materiais? Seriam os insumos do cotidiano escolar – giz, água, luz, papel, canetas, enfim, materiais para os trabalhos administrativos, uniformes, alimentos para refeições dos alunos, é possível que a lista seja demasiada extensa e a compreensão das condições materiais pode gerar muitas possibilidades. As condições materiais englobam a ideia de espaços nos aspectos como: estruturas e arquitetura. Neste escopo pode-se observar a arte arquitetônica nas fachadas de instituições centenárias que dão uma identidade histórica à instituição, mas o aspecto mais relevante é o prédio adequado em si, o pátio, oficinas, as salas de aulas, salas de estudos, etc.

A instituição educativa vai além de um lugar físico, materializado, que instrui os homens. No aporte dos seus estudos, temos a dinâmica do movimento, pois a instituição não é estática, segundo Magalhães (2004, p. 38): “a relação existencial dos atores e dos sujeitos torna-se se educativa nesta dialética evolutiva e complexa do “estar” para o “ser”. O movimento educativo é um momento instituinte”. Neste diálogo com Magalhães compreende-se que a palavra “instituição” possui uma semântica que pode despertar a curiosidade de muitos: filólogos, poetas, filósofos, historiadores. Mas para isto é preciso de um motor e um combustível chamado apropriação. Define-se como ato ou efeito de apropriar(-se), de se tornar próprio, adequação, pertinência, ou seja, sujeitos e atores apropriar-se dos saberes oferecidos pela instituição.

O esquema³ 2 apresenta-nos a fundamentação do projeto de pesquisa: definição de tema para construção do objeto de pesquisa, problematização, hipóteses, bibliografias. Magalhaes demonstra destaca nos aspectos abaixo, contribuindo no entendimento dos objetivos e na compreensão e como historiar a instituição educativa com sua a realidade.

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico. Com efeito, a relação entre cada instituição educativa e a sua comunidade envolvente enquanto objeto historiográfico, construído a partir de uma reconceptualização e de um apurado cruzamento de informação, não esgota a problemática da descoberta de um sentido para a evolução histórica que

³ A opção de não apresentar o Esquema Dois no corpo da dissertação, porém apresentamos os seus conceitos, portanto devido à sua relevância para este trabalho mencionamos e apontamos as reflexões que julgamos necessárias. Ressalva-se que o esquema 2 se encontra na página 99 do livro tecendo nexos do referido autor.

envolve uma hermenêutica sutil de aprofundamento e de descoberta. (MAGALHÃES, s.d. p. 2-3)

Magalhães adverte para o diálogo contextualizado entre a instituição e a comunidade para conferir o seu sentido histórico. Abordagem das seguintes questões antes de elaborar o esquema 3: primeiro é a inexistência de um arquivo organizado e a dispersão de documentações por vários espaços e precariedade na conservação documental; Magalhães propõe ao pesquisador relativo ao uso da heurística e a hermenêutica, e ainda agrega-se a importância neste momento da participação de representantes da instituição, arquivistas e outros funcionários, que possam contribuir na pesquisa.

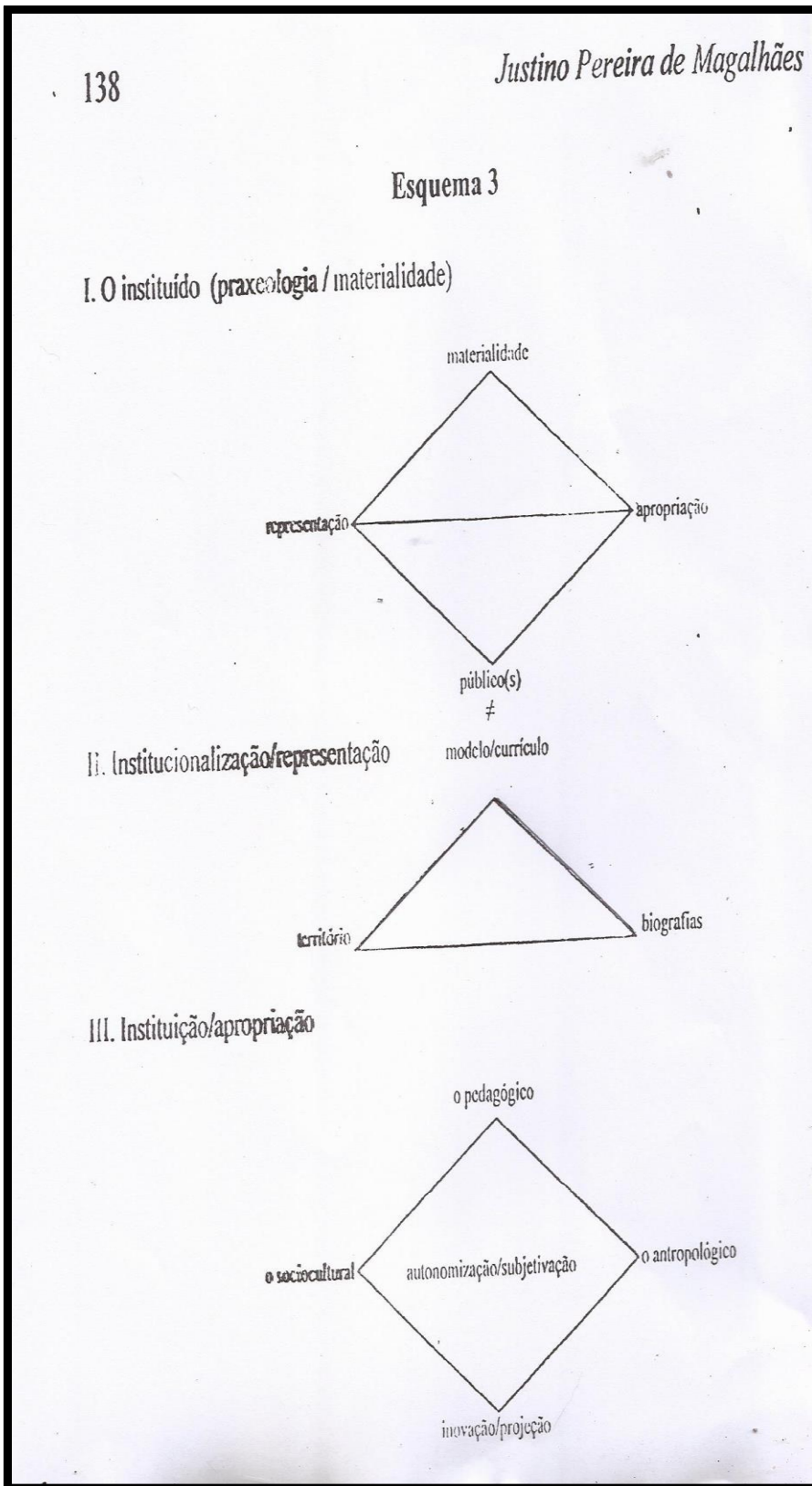
A fim de valorizar os diferentes planos hermenêuticos, o historiador, mergulhado num arquivo ainda que não organizado deverá; previamente a qualquer intervenção, proceder a um registro rigoroso da documentação, organização e estado de conservação, como se encontra, no pressuposto de que esse retrato corresponde ao estado da situação gerado pelas práticas e pela rotina da instituição (MAGALHÃES, 2004. p. 137).

A valoração e o uso hermenêutica pelo pesquisador que acompanha o exame, as análises e a busca dos documentos nos arquivos da instituição, procedendo uma intervenção esmerada e rigorosa, serão instrumentos fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. A observação do cotidiano da instituição é necessária como papel da hermenêutica o registro criterioso dessa rotina, como referência e registro para estabelecer um fator de validação histórica. Porém, essa via metodológica é complexa e deve ser construída como um marco teórico nesse processo de investigação que, poderá ser uma complexificação hermenêutica. O autor nos guia passo a passo com uma esquematização que possibilita, após todos os dados coletados, um percurso de análise, anotação, para fazer as observações numa abordagem que corresponda às rotinas da instituição.

No esquema 3 apresenta um marco teórico sinalizado por Magalhães como uma constelação epistêmica resultante de observações colhidas na base da análise institucional que permite:

Permite combinar uma descrição e uma representação dinâmicas, da instituição e da realidade educacional, num complexo histórico-geográfico definido, operacionalizando um quadro de reflexão/ação multidimensional e multifatorial. A descoberta do sentido resulta de uma dialética entre a evolução/representação/apropriação, com o objetivo de construção de uma identidade histórica. [...] a construção de um objeto do conhecimento científico envolve, de forma articulada, um marco teórico, uma hermenêutica uma heurística e uma narrativa (MAGALHÃES, 2004. p. 138-139).

Foto 1: O esquema 3 proposto por Magalhães



Nos três esquemas apresentados e nas reflexões já abordadas, ainda se torna necessário estabelecer uma análise conjunta sobre os mesmos, permitindo uma compreensão, uma síntese. Permite por meio desses três eixos fundamentais do processo investigativo elaborar uma síntese: a materialidade, representação e apropriação.

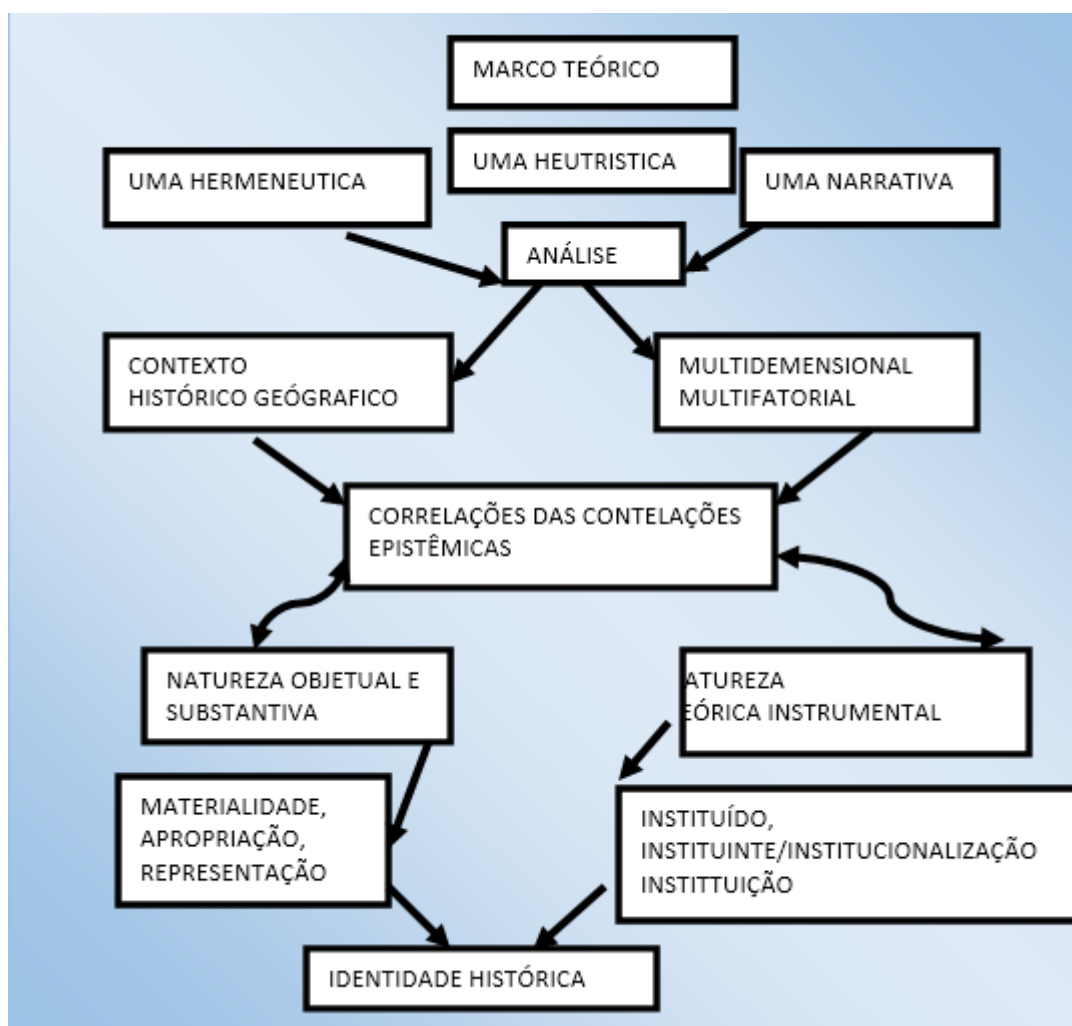
Como percurso para se historicizar uma instituição educativa como objeto de pesquisa, é necessário compreender e explicar historicamente como isso se processa, como a instituição é integrada num sistema educativo – políticas de ensino e outros fatores como contextos e circunstâncias históricas, região – amplia-se o entendimento para o público a que se destina. Portanto para que isto seja possível precisamos inferir a construção do objeto historiográfico e o aprofundamento deste eixo – materialidade, apropriação, representação, através da dialética objetivando reconceitualizar e um cruzamento de informações da comunidade buscando na internalidade institucional a realidade histórica. Esse é um plano epistêmico, porém há possibilidade de não se esgotar a problemática dos objetivos propostos a serem descobertos, mas propõe um caminhar, um sentido de orientação nesta busca.

Nesse estudo pautado de muitas reflexões para a elaboração e busca da identidade histórica da instituição educativa, ressalva-se que apresentamos um arcabouço epistemológico e teórico sob a regência de Magalhães. Devido à complexidade do caminho a ser percorrido, a definição de um plano epistêmico é essencial, bem como o seu entendimento se faz necessário. O percurso metodológico precisa ser elaborado: compreender a instituição educativa como objeto científico – realidade, ação, práticas, agentes, memórias, currículos, cultura, estabelecer uma mediação histórica-geográfica, identidade da instituição – quadros-contextos, agentes, ação, personagem.

Compreender o objeto deste estudo que é a instituição Escola Técnica transferida da cidade de Goiás para Goiânia na década de 1940 e sob nova configuração proposta pela Reforma Capanema. Desse modo, demonstra os aspectos espaciotemporal, socioculturais, políticos e sociais, articulando e estabelecendo um novo marco na historiografia da instituição.

Para uma articulação deste objeto historiográfico com um marco teórico para o entendimento da complexidade epistemológica. No estudo dos textos de Magalhães e a busca de se compreender o mecanismo e a dinâmica deste marco teórico, possibilita a construção do mapa a seguir:

Foto 2: Marco teórico – Processo historiográfico de uma Instituição



Fonte: Autoria nossa

A articulação do marco teórico envolvendo a heurística, a hermenêutica e a narrativa instrumentaliza o pesquisador permitindo teorizar, interpretar, traduzir, informar, conceituar, narrar estabelecendo as relações necessárias. A análise do contexto histórico-geográfico nos aspectos multidimensionais e multifatoriais, sendo que o primeiro permite a organização de dados conceituais, investigação e resumos que permitem o cruzamento de informações, e o segundo aspecto da multifatorialidade é o agrupamento de variáveis e categorias de análises, que podem ser elencadas a partir dos recursos metodológicos interdisciplinares que englobam a sociologia, pedagogia, organização, curricular, antropologia. Entende-se que nesse processo de análise possa estabelecer uma síntese para uma melhor compreensão ao analisar os dados.

O sentido investigativo ou motor que conduz à investigação é a evolução dialética entre a materialidade, apropriação e representação, contribuindo neste processo para a construção do objetivo de reconhecer a identidade histórica da instituição historiada. Este sentido investigativo desta constelação epistemológica tem duas etapas: A primeira é relativa

à natureza objetual e substantiva, ou seja, a essência natural do objeto, a sua composição da sua internalidade – material ou imaterial. Essa natureza objetual substantiva refere-se à materialidade, apropriação e representação.

A segunda etapa observa-se o momento histórico da instituição e os movimentos decorrentes da evolução histórica, operados pela noção de institucionalização como do poder do instituinte – estado, grupo social, comunidade. Infere nesta seara a dialética entre os públicos envolvidos – instituído, instituinte, instituição, modelos pedagógicos, institucional, agentes e regulação da dinâmica institucional. As análises conferem aos interesses públicos, por meio das análises, as aprendizagens e a sincronia entre instituição e os públicos – no contexto sociocultural e geográfico, ou seja, que promove a autonomia dos sujeitos e aos destinos de vida. Conferindo assim uma identidade histórica a instituição.

Nosella (2013, p. 57-58) destaca que há necessidade do convencimento do pesquisador em realizar a pesquisa, nos aspectos dos valores educativo, cultural e social. Ele estabelece um roteiro de pesquisa: A escolha do objeto; levantamento de fontes e procedimentos essenciais da investigação e narrativa final. Vamos destacar o exercício para a escolha do objeto segundo Nosella:

Quase sempre se trata de uma instituição determinada, embora possa ser também um conjunto de escolas, como, por exemplo, as instituições de ensino primário ou de ensino técnico de uma determinada região. A escolha do objeto de pesquisa definirá todo o trabalho seguinte. [...] uma escola pode ser vista de várias perspectivas e isso faz da história uma ciência aberta. (NOSELLA; BUFFA, 2013, p. 57-59)

O outro aspecto que destacamos nas considerações de Nosella (2013) é sobre os procedimentos de narrativa que ele elenca desta forma:

1 – Criação e implantação da escola – relatos que dão suporte via documental e motivações da instalação da escola e as motivações;

2 – A evolução da escola - relatórios que atestam a mudanças, currículos, legislações, características da sociedade, conquistas escolares.

3 – A vida na escola – neste item deve focar a internalidade da instituição: os agentes, professores e alunos, currículos, regulamentos, normas, clima, cultural etc.

4 – Trajetória de ex-alunos - Recurso utilizado como reflexão de rever os conceitos da instituição, por meio da inserção dos egressos no mercado de trabalho, e perceber o significado social da instituição. Dentro das possibilidades perceber a instituição e sua relação com a sociedade na qual está inserida, reformulando, evoluindo seus programas pedagógicos.

Assim como Nosella (2013, p. 69-70), entendemos que a contribuição de Sanfelice destaca pontos fundantes para a pesquisa da história das instituições escolares. Ele concorda com os demais autores no aspecto da complexidade de historiar uma instituição escolar e faz algumas considerações que vamos apresentar:

a) as unidades escolares. Na rede pública por exemplo, temos rede municipal, a estadual e federal [...] e a rede privada. b) As unidades escolares se distribuem por diferentes níveis de ensino :da educação infantil até o ensino superior e programa de pós-graduação. c) as unidades escolares várias modalidades de ensino: Escolas Técnicas, ou ensino de línguas [...].d) As instituições escolares têm uma origem quase sempre muito peculiar [...] A origem de cada instituição escolar quando decifrada, costuma nos oferecer várias surpresas. e) As instituições são distintas entre si, porque são frequentadas por público desiguais. [...] f) O público de uma determinada instituição traz para dentro dela uma determinada cultura e conjunto de valores que podem estar muito próximos ou distantes da cultura escolar oficial. [...]g) As políticas educacionais nem sempre entram na instituição da mesma maneira[...] há múltiplos entendimentos a respeito delas. Há diferentes acomodações ou formas de resistências para cumpri-las. Quando elas se materializam no cotidiano escolar, essa materialização é ímpar. [...] tem sua identidade própria. A identidade de uma instituição escolar torna-a singular (SANFELICE, 2016, p. 26-28).

Ao refletirmos sobre os percursos das pesquisas referente as instituições educativas escolares, sob as considerações de Magalhães, Nosella e Sanfelice nota-se os mesmos desafios do compromisso assumido pelos historiadores. Ressalta-se que ao expor os olhares dos pensadores não se objetiva estabelecer comparações no sentido valorativo, e sim perceber as perspectivas de cada autor. Observando as intersecções, as convergências e possíveis divergências, ou seja, ampliar a visão do objeto para enxergar a totalidade do mesmo. Portanto nós observamos que os autores têm posicionamento similares, porém com abordagem própria. A relevância de citarmos é referente à contribuição de cada um para este trabalho, portanto a seguir, faremos uma abordagem oriunda dessas reflexões que propiciará uma síntese deste encontro.

A instituição educativa é local, tradição, representação. Por trás do conceito de mestre, a quem cabe a orientação da relação educativa, há dimensões biográficas e dimensões de representação institucional, analogamente ao que representa ao conceito de discípulo. Materialidade e representação são extensivas à escola, aos manuais, às práticas, aos meios, aos intervenientes. A instituição é contexto representação, materialidade e apropriação. A dialética entre a instituição e educação é de natureza historiológica e historiográfica. A história, valendo-se de um jogo de probabilidades de desenvolvimento presente, se bem que do presente-passado, é essencialmente a construção de relações ou de combinatórias de relações (conjunturais e estruturais). A história das instituições educativas é um campo de investigação em que a instituição e a educação se articulam por ação dos sujeitos (MAGALHÃES, 2004, p. 67).

A complexidade e as dificuldades de historiar uma instituição educativa sinalizadas pelos autores como um desafio a ser enfrentado é comprovada pelos autores que a dialética entre a materialidade, representação e apropriação contextualiza a história da instituição. As palavras que chamam atenção do pesquisador: apropriação e probabilidades. A primeira é referente a apropriar ou tornar próprio por meio de fontes documentais, conhecer a história da instituição inferindo um sentimento de pertencimento, identificação com o objeto. E infere no bojo do resultado da apropriação as probabilidades das descobertas. O percurso da pesquisa articulando o passado-presente torna-se um campo aberto para novas descobertas, e os autores foram unânimes da necessidade de se registrar as mesmas para história da educação.

Magalhães (2004, p. 73-75) nos apresenta no campo científico, a relação da educação e história e outras ciências num conjunto interdisciplinar para dar o suporte para historiar uma instituição educativa. Ainda estabelece as bases epistemológicas e um marco teórico para erigir os apontamentos⁴ necessários que o historiador possa definir alguns parâmetros. O que pesquisar? Qual o caminho a ser percorrido? As reflexões dependem da visão do historiador e do que foi encontrado. Nosella não difere muito de Magalhães. Destaca a importância da linha de pesquisa em história de instituições e no texto que apresentamos, ele aborda importância da escolha do objeto, orienta sobre o percurso, mas adverte sobre a análise dando vários exemplos de como isso pode ser feito. Sanfelice aponta diversos aspectos e variáveis que surgem numa pesquisa institucional, advertindo e orientando o pesquisador. Embora destaquemos esses pontos dessas obras, que entendemos como relevantes para construção da ideia, deve-se levar em consideração o tratamento que cada autor deu ao tema, por isso a abordagem diferenciada, ressalvado que em cada obra tem um contexto diferente. Destacando dentre as semelhanças, o desafio da pesquisa e o papel do historiador, percebe-se que este é um ponto convergente. Segundo Magalhães:

Portanto um dos desafios que se colocam ao historiador é projetar e inferir, com bases nesses com base nesses registros e nesses artefatos, a reconstituição dos modos de produção e o seu significado no quadro dinâmico e integrado à instituição. De fato, no cotidiano das instituições escolares e na sua evolução histórica praticamente toda a produção oral é anulada e, relativamente à produção escrita, tendem a ser preservados os materiais de comprovação que foram objeto de traslado administrativo (MAGALHÃES, 2004, p. 145).

O historiador é o sujeito que investiga. Historicizar é preservar, é comprovar o que realmente aconteceu e registrar os fatos que caracterizam a identidade histórica da instituição.

⁴ Devido a relevância das perguntas, Magalhães apresentam em dois momentos no livro *Tecendo Nexos*: sendo que o primeiro momento na p. 96 prefaciando o esquema I na p.97. O segundo momento na p. 150, onde formula as perguntas para auxiliar o pesquisador a formular o problema da pesquisa e outras considerações afins.

Os fatores que podem influir na temporalidade ou na atemporalidade de uma instituição educativa, e exemplifico citando Saviani (2005, p. 29):” Por isso a instituição é criada para permanecer.” Mediante essa premissa é possível contribuir para sua evolução, com a participação da sociedade, da política, da economia. E esse caráter de permanência depende da necessidade humana que é dinâmica. Então podemos afirmar que a história da instituição educativa escolar não é estática, cabe ao pesquisador captar a identidade histórica dessa instituição. A Escola Técnica de Goiânia, essa pesquisa se pauta em identificar os aspectos que viabilize e possa historicizar essa instituição.

CAPÍTULO 2: O ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL: Aspectos Sociais, Políticos e Econômicos

A abordagem deste capítulo é motivada pela compreensão e contextualização do objeto da pesquisa na história do ensino profissionalizante no Brasil. Como pesquisador temos a clareza do nosso objeto, ressaltando que o processo de conhecimento não é linear e uniforme, o que tem nos desafiado desde a elaboração do projeto, bem como no acolhimento das peças documentais no campo, provocando novas redefinições e descobertas. O recorte do ensino profissionalizante é amplo e pode não ter uma sequência lógica, mas são relacionadas entre si favorecendo assim uma análise que permita um olhar sobre a história da instituição Escola Técnica de Goiânia. Afinal o percurso nos indica que o próprio processo de conhecimento é dialético.

Quando advertimos sobre a questão da lógica e linearidade, ressaltamos a necessidade deste movimento no desenvolvimento deste capítulo por entendermos os riscos e desafios ao periodizar o estabelecimento de cortes e recortes ao descrever a história, sob pena de não demonstrar o dinamismo dos acontecimentos e as relações entre eles. Como já afirmamos sobre o processo dinâmico cuja reflexão, possibilite nos levar ao entendimento historiográfico do objeto, esperamos que este sobreponha uma análise meramente técnica e possa perceber todos os elementos dos fatos históricos que são pertinentes e que se relacionam o objetivo deste trabalho. Permitindo não só historicizar os aspectos institucionais da instituição que é objeto dessa pesquisa, mas possibilitar tecer as análises e que essas contribuam para situá-la na história da educação em Goiás.

Este capítulo conta com três tópicos: no primeiro momento vamos relatar como foco central o Liceu de Artes e ofícios de São Paulo e sua relação com a escola Politécnica do mesmo estado, e outros desdobramentos do período que a história nos relata. O segundo segmento aborda o Asilos de Meninos Desvalidos no Instituto profissional no início da primeira República. E no terceiro segmento a abordagem é sobre os bastidores e a reforma Capanema e destacar o objeto deste trabalho que é a Escola Técnica de Goiânia compreendido no período de 1942 a 1959, destacando o seu processo de instalação e os fatos relevantes do período delimitado.

2.1 A Escola Politécnica, o Liceu de Artes e Ofício de São Paulo

Antes de abordar a escola politécnica no Brasil e tecer as possíveis relações com o ensino profissionalizante, apresentarei um pouco da história da escola politécnica francesa

para entender a similaridade de propósitos de criação de ambas, ou seja, a educação profissional dos jovens. A escola Politécnica francesa foi criada nos tempos de luta, ou seja, no período da Revolução Francesa, e no seu processo de consolidação teve elementos dos movimentos europeus em diversos países e da Revolução Industrial, despertando a necessidade da criação dessa instituição. Ela é oriunda da Academia Real Francesa, e a escola foi criada em 1794 com o nome de *École Centrale des Travaux Publics*⁵ para lidar com a escassez de engenheiros e outras áreas técnicas, incluindo a excelência na matemática na França.

Renomeada Escola Politécnica⁶ em 1795, sua missão era dar a seus alunos uma sólida base científica, apoiada em matemática, física e química, e treiná-los para ingressar em escolas especiais de serviços públicos do Estado, como a Escola de Aplicação de Artilharia e Engenharia, a Escola de Minas de Paris ou a Escola Nacional de Estradas e Pontes. Em 1804 Napoleão deu à escola seu status militar e seu lema: "Para Pátria, Ciência e Glória". A escola se mudou para as instalações do antigo Colégio de Navarra, na Montagne Sainte-Geneviève.

A escola teve o seu viés político pelas lutas armadas, e nessa escola passaram grandes nomes da ciência francesa, como pode se perceber pela dispensa de vários estudantes da escola em 1814, incluindo nesta lista Auguste Comte, ordenado por Louis XVIII. Em 1817 a escola é reorganizada por uma ordem de Luís XVIII, perdendo o seu status militar e é colocada sob a autoridade do Ministro Secretário de Estado do Interior. O grande objetivo da escola é a formação de engenheiros de forma emergencial, para investir tanto na infraestrutura do país bem como para a defesa, na área militar, dos ideais franceses expansão da nação. Podemos observar que a escola politécnica no Brasil é inspirada no modelo francês, porém adaptando-se às necessidades locais e assim sendo uma opção de formação em solo brasileiro, pois nem todos podiam sair do país para estudar no exterior. Observa-se que este modelo de escola é amplamente discutido sobre a divisão do trabalho manual e intelectual, que neste texto não tem objetivo de fazer uma abordagem neste viés, mas registra-se que este é um pensamento que está implícito na história do ensino profissionalizante.

⁵ Fonte: A História da *École Polytechnique* no site: <https://www.polytechnique.edu/fr/XIXesiecle> visualizado em 15/03/2019 e dois artigos que constam nas referências.

⁶ A fonte de informações embasa o texto no segundo e terceiro parágrafo embasaram nossa redação e foram extraídas do site oficial da Escola Politécnica da <https://www.polytechnique.edu/fr/XIXesiecle> por meio de suas datas históricas, e dos artigos da Dra. Carolina Bortolotti e Margareth onde abordam no artigo aspectos da Politécnica na França e Inglaterra com o objeto voltado para arquitetura versus belas artes e o outro artigo: A *École Polytechnique* de Paris: mitos, fontes e fatos: são dos professores Ms. Marcelo Amadeo e Dr. Gertz Schubring cujo o objeto é as novas metodologias da matemática e nesse artigo, traz um breve relato histórico, e embasando nessas informações constrói o texto objetivando demonstrar a origem da Escola Francesa e relacionar com a Escola Brasileira. Todos estes dados dos artigos constam nas referências.

Ao apontar um pouco da história da Escola Politécnica Francesa, estabelecemos um elo com os modelos politécnicos instalados no Brasil no período joanino. Abordar neste texto a Escola Politécnica de São Paulo, não foi a primeira do país, ancorados por seus elementos históricos da sua instalação e sua ligação com o Lyceu de Artes e Ofícios de São Paulo. A primeira escola politécnica foi a do Rio de Janeiro, que com outra nomenclatura foi instituída no período de regência de D. Joao VI e somente em 1874 a Escola Central⁷ transferiu-se do Ministério do Exército para o Ministério do Império, e passou a ser denominada Escola Politécnica, atendendo apenas a alunos civis. Além de bacharéis em ciências e engenheiros civis, que já se formaram pela Escola Central, foram criadas especialidades de engenharia.

Para transitar entre o final do império e o início da república recorre-se a que segundo Manfredi (2002, p.79) destaca que foram períodos históricos marcados pela abolição da escravatura, consolidação da imigração e pela expansão da indústria cafeeira. Neste escopo a sociedade paulistana objetivava criar também uma instituição Politécnica no estado, embora encontrasse resistência do governo imperial. Segundo Cunha:

O intento de criar uma escola para a formação de engenheiros construtores de estrada de ferro era, em São Paulo, bastante antigo. Com esse objetivo, foi criada pela assembleia Provincial em 1835, um Gabinete Topográfico que depois de catorze anos de atribulada existência, acabou por extinto. Esse fato, aliado ao insucesso de tentativas posteriores de criar na província uma escola de engenharia, era atribuído ao centralismo do regime imperial, que se valia do corpo docente da Escola Politécnica do Rio de Janeiro para manter o seu monopólio um ensino de importância crescente (CUNHA, 2005, p. 121).

As demandas impulsionadas pelo progresso, como a indústria cafeeira, a ligação até o Porto de Santos e expansão da malha ferroviária a classe dirigente paulista considerava esta necessidade como elemento chave para expansão econômica. E resultante destes esforços.

Derrubado o centralismo imperial pela República Federativa, a escola Politécnica de São Paulo pôde, finalmente ser inaugurada em 1894, com a festiva presença do presidente do estado, do secretário de Governo, de cônsules de países europeus, de professores da Faculdade de Direito e uma delegação do Liceu de Artes e Ofícios. Previa-se a formação de quatro especialidades de engenheiros (civis, arquitetos, industriais e agrônomos) em curso de cinco anos de duração; de condutores do trabalho, em duas especialidades (mecânicos e maquinistas), em curso de dois anos (CUNHA, 2005, p. 122).

⁷ BOAVENTURA, 2009, p. 134): Segundo o autor antes de ser Escola Central ela foi organizada por D. João VI como Academia da Marinha e Real Academia Militar instalada em 1808 no largo de São Bento. Em 1858, transformou-se em Escola Central e, por fim, em 1874, em Escola Politécnica, tornando-se um dos núcleos dos estudos de Engenharia e de Tecnologia do País.

No governo Bernardino Campos no ano de 1893 foi sancionada a lei de criação da escola Politécnica de São Paulo. Foi criada pelas leis⁸ estaduais nº 26 e nº 64, denominada de Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, no mesmo ano, seu Regulamento publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo, na forma da Lei nº 191, assinada pelo referido governador. No discurso de abertura proferido pelo secretário de governo percebe-se uma mistura ideológica que engloba o positivismo, federalismo e liberalismo e podemos ainda constatar que alguns ideais do imperialismo ainda permanecem na ideologia da nova escola como sinaliza Cunha:

Em um ponto, pelo menos a ideologia dos fundadores da politécnica de São Paulo era tributária do pensamento longamente desenvolvido pelos intelectuais do império *a respeito da função disciplinadora do ensino profissionalizante*, assim como na República, essa era a função era destinada aos operários. Antônio de Paula Souza, que veio a ser diretor, generalizou-a incluindo os engenheiros entre os destinatários. Dizia ele que “se fossem comezinhos ao nosso povo os conhecimentos técnicos”, como resultado de um ensino técnico generalizado, teríamos “o hábito do método, do cumprimento de dever, a previdência calma e refletida, e o espírito de ordem”, qualidades para que qualquer indústria possa vingar e prosperar (CUNHA, 2005, p. 122, **grifo nosso**).

Cunha (2005.p122) em análise do discurso de Antônio Paula Sousa por ocasião da inauguração da Escola Politécnica, indica reflexões para os seguintes aspectos: O primeiro da importância do ensino profissionalizante e seu objetivo de estabelecimento da ordem pública ou caráter disciplinador destinando aos trabalhadores nominados no discurso de operários. Apresentar a divisão social do trabalho tem um “tom superficial de paridade” ao fazer referências aos engenheiros, no momento que busca em seu discurso destinar o conhecimento de forma generalizada e no caso os destinatários do momento eram da engenharia. Portanto ele continua essa lógica ideológica que entendemos como positivista ao fazer referência ao hábito do método, cumprimento do dever e o espírito da ordem, bem como o termo “comezinho”, ou seja, embora generalizando a necessidade e a importância do ensino profissionalizante, nem todos estavam aptos a obter este conhecimento daí a importância da instituição.

Nesse cenário de movimentos que antecedem o final do período regencial, a sociedade paulista pleiteia e organiza o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Nota-se que pela diversidade de segmentos da sociedade, intelectuais, profissionais liberais, o setor empresarial na sua diversidade de serviços e produtos, mais os acionistas dos serviços essenciais a população – água, esgoto, eletricidade e telefone. Percebe-se que muitos dos membros tinham

⁸ <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1893/lei-191-24.08.1893.html>

atuações concomitantes, pois sendo que alguns eram políticos e empresários, e outros tinham grande aproximação da classe política, o que estabelece uma estreita via de comunicação com o imperador.

Muitos dos fundadores e dirigentes do Liceu desempenharam papéis políticos e partidários, vindo a exercer funções públicas. Entre eles estavam os principais acionistas das companhias de capital predominantemente nacional, as empresas de serviços públicos (água e esgoto, eletricidade, telefone), banco, companhias comerciais voltadas para a importação e empresas industriais. Além disso, vários dos membros da sociedade mantenedora e dirigentes do Liceu (nacional e paulista) e associação comercial (CUNHA, 2000, p. 121).

O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo foi organizado em 1873, ou seja, dezesseis anos antes da Proclamação da República em 1889, e posteriormente ocorre a inauguração da escola Politécnica em 1894, vinte uns anos após o início do liceu. Conforme abordado no texto referente à inauguração da escola Politécnica onde se fizeram presentes na inauguração desta, para esclarecer a ligação destas instituições e outros pontos que contribuirão para tecer os nexos desta história, organizamos estas datas com este objetivo.

Além da sintonia ideológica, havia uma articulação institucional e técnica entre ambos estabelecimentos de ensino. O resultado foi a complementariedade da força de trabalho formada em cada instituição. Com efeito, o liceu surgiu como um complemento dos cursos de engenharia civil e arquitetura da Escola Politécnica. A ligação entre os dois estabelecimentos ocorreu, sobretudo, pelo corpo docente comum. Se os engenheiros e arquitetos eram qualificados no projeto de edificações, os mestres e operários formados no liceu estavam capacitados a executá-los (CUNHA, 2005, p. 123).

Apontar a sintonia entre as duas instituições esclarece como essa articulação ocorreu de fato. Para que possamos avançar neste processo e dissipar quaisquer dúvidas recorreremos ao autor.

O arranco do processo de transformação do Liceu de Artes e Ofício de São Paulo deu-se em 1896, dois anos após a inauguração da Escola Politécnica, quando doações significativas foram feitas pelo governo do estado, na forma de subsídios financeiros e bens imóveis. A Assembleia Legislativa (então denominado congresso legislativo) concedeu verba anual permanente, além de terreno e recursos para a construção de novo edifício (CUNHA, 2005, p. 121).

Nesse cenário estabelecido de consolidação da Escola de Artes e Ofício de São Paulo, é imperioso apresentar os fatos que demonstram essa aproximação para possibilitar a compreensão entre alinhamento ideológico e de trabalho realizado nas duas instituições. O primeiro destaque são os atores⁹ envolvidos na organização das duas instituições apesar que a

⁹ Com base na definição de atores na obra de Magalhães (2004, p. 114).

temporalidade de duas décadas da abertura da primeira instituição que o Liceu e posteriormente a escola Politécnica, notabiliza a paridade ideológica e objetivos da sociedade paulistana. Cunha (2005, p.123) que destaca os atores:

Com efeito, o Liceu surgiu como um complemento da Escola Politécnica. A ligação entre os dois estabelecimentos ocorreu, sobretudo, pelo corpo docente comum. Se os engenheiros e os Arquitetos eram qualificados no projeto de edificações, e os mestres eram formados e os operários formados no Liceu estavam capacitados para executá-los.

Portanto essa relação no corpo docente e o projeto pedagógico segundo Cunha não acontecia de igual modo em outros estados da federação, por isso era um componente relevante desta parceria, e dos atores, no caso os docentes e alunos.

No entanto, no início do período republicano, não havia unanimidade entre todos os setores da classe dominantes paulistas a respeito dos tipos e níveis de ensino que deveriam receber prioridade na ação governamental. Para uns, a escola dizia respeito apenas à formação das elites, nada tendo a ver com a questão do proletariado. Caberia ao Estado, portanto, o incentivo ao ensino secundário e ao superior. Para outros, todavia, os recursos públicos deveriam ser encaminhados para o ensino primário e o ensino profissional, de modo a evitar os riscos do socialismo e das lutas de classes. Outros, ainda, defendiam ambas propostas, de modo que uma não excluísse a outra. Essa tensão presidiu as primeiras iniciativas dos governos republicanos paulistas, o que não impediu que a Escola Politécnica fosse criada diretamente pelo Poder Público, e o Liceu de Artes e ofício, estabelecimento privado recebesse importantes subsídios oficiais, nem que ambas fossem dirigidas pelas mesmas pessoas (CUNHA, 2005, p.117).

Observa-se a dualidade, os conflitos de interesses da elite e seus objetivos relativos no campo educacional, porém estas divergências nos dão o entendimento do longo processo de consolidação do Liceu por não ser uma unanimidade para determinado segmentos da sociedade como público alvo, mas reconhecido como uma necessidade para economia da sociedade paulistana. Outro aspecto que se observa é o anseio no avanço principalmente econômico e para isso a necessidade de um suporte técnico mais qualificado, e a não dependência de mão de obra externa – seja de outros estados ou países, ou seja, promovendo a educação profissional voltada para os interesses e conhecendo as necessidades da sociedade paulista.

Outro aspecto importante e que nos dá a compreensão propriamente dita do alinhamento e cooperação entre as duas instituições, é que a atuação dos docentes da Politécnica era pedagogicamente sintonizada com o Liceu de Artes e Ofício de São Paulo, por objetivos comuns que vão desde a elaboração dos projetos até a capacidade de execução dos mesmos – mestres e operários do Liceu. O autor sinaliza que alguns docentes atuavam concomitantemente nas duas instituições, facilitando este diálogo pedagógico e ideológico.

Portanto percebe-se que são necessários mais elementos para que a análise seja ampliada, ou seja, entender as premissas que regia a pedagogia nas instituições profissionalizantes. Para a compreensão dessa pedagogia do ensino profissionalizante, o autor nos apresenta dois conceitos escola-oficina e oficina-escola.

Segundo Cunha:

A *oficina-escola* formava o operário no próprio trabalho para o mercado, de modo que o aprendiz no próprio trabalho para o mercado, de modo que o aprendiz ia dominando as tarefas do seu ofício à medida que auxiliava um operário na produção. Nesse modelo, a educação geral (da alfabetização e desenho geométrico) era lhe ministrada apenas na medida das necessidades imediatas. Já na *escola-oficina*, os conhecimentos científicos e práticas da “arte”, sobressaíam no currículo, sem, contudo, descartar-se a prática de oficina. Esta, no entanto familiarizava o aprendiz com o seu ofício (ou com mais de um deles) num ritmo que não era o da produção efetiva, nem tinha preocupação com a competição de seus produtos no mercado de bens manufaturados (CUNHA, 2005, p. 119, grifo nosso).

Em São Paulo estes dois conceitos provocaram muitas divergências e oposição entre as escolas, segundo Cunha (2000, p.119):” oposição entre escola-oficina e de oficina escola. A primeira foi a tônica da pedagogia do Liceu de Artes e Ofício e a segunda, das escolas profissionais da rede do governo estadual.” Mas observa-se com essa divergência entre as escolas estaduais e o Liceu, o poder público como já demonstramos no texto a importância dos subsídios financeiros ao Liceu de Artes e o Ofício e a parceria e articulação pedagógica com a Escola Politécnica. Outro fator relevante e que deve ser apontado é empenho e participação dos grupos de políticos, empresários, intelectuais da sociedade paulistana para instalação e consolidação da instituição da Escola Politécnica no estado de São Paulo. Podemos afirmar que nesses agrupamentos citados, alguns benfeitores e defensores do Liceu de Artes e Ofício são partícipes nessa consolidação.

Ressalta-se que há outras instituições contemporâneas ao Liceu que precisam ser destacadas. Recorre-se a este início da história ao Liceu de Artes e Ofício por dois motivos: pela importância histórica desta instituição e apontar as possíveis semelhanças na instalação da Escola de Aprendizes e Artífices.

2.2 PRIMEIRA REPÚBLICA: O Asilo dos Meninos Desvalidos e os primórdios do ensino profissionalizante

A história da educação profissional no Brasil dentro do cenário de transição política, ou seja, o ocaso do regime monárquico imperial e a implantação do estado republicano infere

um aprofundamento histórico. Ressalta-se que neste período concomitantemente às instituições já abordadas – Liceu de Artes ofício e Escola Politécnica, destacam-se outras providencias relativas ao ensino profissionalizante e instituições para estes fins, que contribuem para o entendimento da sua importância histórica e destacamos sua relevância.

Todas essas advertências, são necessárias por se tratar de um período de transição política o primeiro aspecto a ser destacado é a natureza do estado e a ligação com a igreja, ou seja, no regime imperial. A igreja católica era a religião oficial, e na república houve a ruptura com a instituição do estado laico. Destacamos este fato pois ele dialoga com os tipos de instituições que elencamos, pois se trata de uma sociedade, num determinado espaço temporal e precisa se adaptar. O outro fator que é a intervenção do estado sobre a educação independente do regime político – se laico ou não.

Logo após a proclamação da República, ainda em dezembro de 1889, Raimundo Teixeira Mendes entregou ao cidadão “ministro da guerra” Benjamin Constant um **memorial com quatrocentos operários das oficinas estatais do Rio do Janeiro**. Continha um plano como modelo a ser seguido por todos os empregadores. Propunha medidas como o estabelecimento de salário mínimo, da remuneração adicional proporcional à produtividade, do descanso semanal, das férias remuneradas, da aposentadoria, da redução da jornada de trabalho para 7 horas, das licenças para tratamento de saúde, da aprendizagem de ofícios e outras (CUNHA, 2005, p. 25, grifo nosso).

Ainda sobre o memorial;

O memorial, assinado por mais de 400 operários das oficinas do Rio de Janeiro entregue a Benjamin Constant, em dezembro de 1889, manifestava as seguintes preocupações: manter o tempo livre para os aprendizes absorverem a educação materna, tendo em vista a formação moral; assegurar a instrução primária, instituindo o concurso de ingresso para a aprendizagem. (MANFREDI, 2002, p. 80)

Este memorial é a primeira manifestação do regime republicano objetivando a formação da força de trabalho industrial e manufatureiro, bem como estabelecer os ideais positivistas na constituição de um novo estado e buscando a ruptura com regime imperial. Esclarece-se aqui a religião católica é a oficial do regime imperial e há um movimento republicano pela busca da laicidade do estado. Para além da questão do metafísico ou religioso os republicanos buscavam construir a identidade da república que surgia. Vários vieses ideológicos que poderiam influenciar o positivismo de August Comte estavam em voga e foram acolhidos pelos republicanos – embora estes posicionamentos não foram unanimidades.

Para os liberais que evocavam a tradição iluminista, a religião era assunto da vida privada, e não da vida pública. Em respeito a cada indivíduo não poderia haver uma religião oficial nem apoio do governo a instituição confessional alguma. O Estado Laico seria então, uma defesa do indivíduo contra a dogmatismo e a intolerância religiosa, manifesta ou latente. Já para os positivistas, a laicidade era uma coisa provisória, defendida para combater o “Estado Metafísico”, até que surgisse o “Estado Positivo” ou “Científico”, ao qual corresponderia a religião da humanidade, ainda em desenvolvimento. Para sustentar o advento da nova crença, foi criada, na França como no Brasil, a Igreja e o Apostolado Positivista – versão caricata da Igreja católica – destinada para difundir as ideias e Augusto Comte (CUNHA, 2005, p.22).

Cunha aponta dois problemas: em primeiro lugar em função da demanda e da necessidade de produção da indústria em expansão, que necessita de um operário com mais “instrução” devido a mecanização das indústrias – a inserção de novas máquinas no sistema industrial o que exige além da habilidade, conhecimentos. O segundo seria que este operário, consciente do seu dever espontâneo no cumprimento deste, “vão impondo a cada um maior grau de moralidade e de instrução para a prática e o conhecimento do mesmo dever” (Cunha, 2005, p.22).

Na exposição de motivos do autor aprofundamos ainda mais no cenário republicano para estabelecer a relação econômica, familiar e asilos dos meninos desvalidos.

Pois bem, os proletários não estavam sendo adequadamente “moralizados” e “instruídos por diversas razões; a mulher precisava trabalhar para ajudar a sustentar a prole e, assim, não tinha tempo nem disposição para “educar os filhos, amparar os anciãos e confortar os esposos”; os filhos precisavam trabalhar para viver, não sobrando ocasião para serem educados; os velhos não podiam ser amparados em meio a uma existência miserável, deixando, então, de ser, no lar, “o melhor incentivo para educar-nos e manter-nos no culto pela Pátria”. A solução para ambos problemas consistiria em “dignificar a pobreza, eliminando dela a miséria” (CUNHA, 2005, p.26).

Segundo Cunha (2005, p.26) a solução consistia em subsídios para erradicação da miséria, ou seja, as famílias ricas deveriam sustentar as famílias pobres, para que essas pudessem prestar “serviços a pátria”, ou seja, executar trabalhos destinados para este fim. O subsídio tem a conotação literal e não era compreendido como salário segundo o autor. E outros aspectos desta medida seria que as famílias ricas que livremente adotassem a ideia estariam desenvolvendo o seu papel “moralizador”. O trabalho é um dever dos proletários, ao qual corresponde o dever dos ricos de darem o subsídio àqueles. Em contrapartida, “importa que o pobre limite suas pretensões ao que exigido a esse destino”. Assim realizariam a “ordem” e o “progresso” (Cunha 2005, p.26).

Para entender melhor o mecanismo desta proposta: Seria a divisão do salário do trabalhador em duas partes, sendo a primeira parte “ser suficientes para garantir as finalidades

morais – em outras palavras, garantia do básico para o sustento da família como um todo, com a condicionante da capacidade do chefe da família. A segunda parte do salário seria variável e de acordo com a produtividade deste trabalhador e sua boa relação com os demais trabalhadores.

Cunha (2005, p. 26) ao analisar outros aspectos, aponta alguns entraves, mas que são necessários relatar para estabelecer um elo com a aprendizagem profissional. A primeira é relativa a idade de ingresso as atividades de aprendizagem profissional. Destaca que é restrito aos aprendizes maiores de 14 anos idade, matriculado na escola de instrução primária e durante cinco dias da semana por um período de 4 horas – fora do horário escolar ele tinha a sua disposição oficina e deveria comparecer. Os menores aprendizes não recebiam salários, porém se algum membro da família fosse participante deste grupo, sua produção seria agregada ao chefe de família – o menor aprendiz seria partícipe na produção e desta forma contribuía para incrementar a renda familiar¹⁰ dos operários.

Busca-se assim preservar a “moralidade” e a “educação materna” assegurando não somente a instrução escolar, como no seio familiar e ainda encaminhar ao aprendizado de um ofício, que a própria aprendizagem custeará as despesas do curso propriamente dito. Cunha (2005, p. 27) nos aponta ainda: “garantia ao acesso a instrução primária [...] de pagar os salários dos aprendizes apenas o necessário para complementação do salário dos pais, de modo a evitar a tentação de alguns de enriquecerem à custa do emprego dos filhos.” Embora buscasse a valorização materna na função e educadora no lar e do encaminhamento a uma instrução profissional.

Apesar de todos estes pontos favoráveis apresentados, causa estranhamento a limitação do emprego de aprendizes nas fábricas da capital federal e o da transformação dos Asilos dos Meninos Desvalidos no instituto profissional, criado em 1874. Sendo que este asilo tem uma mudança significativa aponta Manfredi:

No distrito federal, a iniciativa republicana, alvorecer do novo regime, levou uma reforma de fundo no Asilo de Meninos desvalidos. Retirando-lhe de pronto a destinação pejorativa e renomeando o Instituto João Alfredo, em 1892, a política educacional positivista procurou retardar a entrada de menores na força de trabalho de trabalho, elevando para 14 anos a idade para ingresso nessa instituição de aprendizagem de ofícios. (MANFREDI, 2002, p.85)

¹⁰ Familiares do grupo de 400 operários que assinaram a lista do memorial organizado por Raimundo Teixeira Mendes e entregue a Benjamim Constant.

O decreto n.1.313, de 17 de janeiro de 1891, tinha por objetivo estabelecer regras normativas para regularizar o trabalho dos menores empregados nas fabricas, de acordo com a exposição de motivos os ideais republicanos:

[...]atendendo à conveniência e necessidade de regularizar o trabalho e as condições dos menores empregados em avultado número de fabricas existentes na Capital Federal, a fim de impedir que, com prejuízo próprio e da prosperidade futura da pátria, sejam sacrificadas milhares de crianças (BRASIL, 1891).

O decreto no seu artigo 2º normatiza a questão do trabalho efetivo de menores de 12 anos, porem nesse mesmo artigo ressalva exceção para que menores entre 8 e 12 anos sejam admitidas a títulos de aprendizados, e direciona que as fabricas de tecidos podem usar este expediente se acharem necessário e cumpra as normativas previstas em lei. As normativas na forma de regras estabelecidas, contidas no artigo 4, são: Estas tinham seu tempo de trabalho limitado de 3 horas diárias - se de 8 a 10 anos de idade e a 4 horas - se de 10 a 12 anos. As meninas, de 12 a 15 anos, e os meninos, de 12 a 14, só poderiam trabalhar 7 horas por dia, nunca mais de 4 horas consecutivas. Os meninos de 14 a 15 anos poderiam trabalhar até 9 horas diária. Para todos os menores de 15 anos ficava proibido o trabalho a noite, aos domingos, aos feriados nacionais, até mesmo a limpeza das oficinas.

Observa-se que os artigos do 6º ao 9º do decreto desceram às minúcias sobre as condições higiênicas que as empresas deveriam obedecer (cubagem de ar, ventilação, umidade) e de segurança, vedando a operação de certas máquinas e manuseios de produtos explosivos ou corrosivos. Para garantia dessas condições, previu o cargo de inspetor geral, diretamente subordinado ao ministério do interior, que tinha a competência para aplicar as multas às fabricas infratoras

O decreto apresenta uma ambiguidade, ou seja, direciona um suposto retardamento ao ingresso no mercado de trabalho, em prol da socialização familiar. Porém o que caracteriza de fato a ambiguidade é a articulação proposto pela lei, regulamentando a idade de ingresso fora da instituição, mas direcionando a atenção ao Asilo dos Meninos.

Articulando-o com a casa São José, outra instituição assistencial pública (Decreto n.722, de 30 de janeiro de 1892). O decreto que havia criado o Asilo em 1874, determinava que fossem submetidos à sua guarda os menores de 14 anos encontrados nas ruas ou na ociosidade, aos quais seria ministrado o ensino dos ofícios manufatureiros. O decreto de 1892, além de determinar algumas modificações estruturais no Asilo, agora Instituto, interditava a admissão de menores de 14 anos. As crianças com idade inferior a essa, que fossem recolhidas pelas autoridades competente, deveriam ser encaminhadas a um estabelecimento de assistência a à criança desvalida (como a casa São José), reservando-se ao instituto ao ensino de

ofício para os maiores de 14 anos, quase todos os internos. (CUNHA, 2000, p. 28).

Para fundamentar os critérios na triagem entre os meninos que deveriam ser destinados ao asilo e os que eram destinados para as demais escolas primárias, a instalação e regulamentação do asilo foi regida pelo decreto n. 5.849, de 9 de janeiro de 1875 e define que o Asilo de Meninos Desvalidos, seja instalado na Chácara dos Macacos, no bairro de Vila Isabel, em regime de internato destinado a recolher e educar meninos de 6 a 12 anos de idade. Nesta instituição além da instrução primária, foram instituídos os ofícios de encadernador, alfaiate, carpinteiro, marceneiro, torneiro e entalhador, funileiro, ferreiro e serralheiro, surrador, correeiro e sapateiro. Portanto, as dificuldades acompanharam o asilo desde a sua inauguração em março de 1875 até os primeiros anos da década de 1880, quando chegou a abrigar cerca de cem meninos, apesar das limitações de que suas instalações que não atendiam aos objetivos da fundação descrita em lei (BRASIL, 1878, p. A-E1-1). Obstaculizando a formação profissionalizante dos asilados, pelas insuficiências de oficinas para todos, requerendo por parte dos diretores da instituição providências do governo imperial para a solução dos problemas.

Neste decreto contém o financiamento destas novas escolas criadas baseadas na da Lei¹¹ nº 2348 de 25 de agosto de 1873 (§ 25 do art. 2º).

Art. 61. O Governo, por hum Regulamento, determinará o meio pratico de se fazerem tais justificações, bem como a maneira de se fiscalizar a conservação dos objetos distribuídos. Art. 62. Se em qualquer dos distritos vagarem menores de 12 anos em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa decente para frequentarem as escolas, vivão em mendicidade, o Governo os fará recolher a huma das casas de asylo que devem ser criadas para este fim com hum Regulamento especial. Em quanto não forem estabelecidas estas casas, os meninos poderão ser entregues aos parochos ou coadjutores, ou mesmo aos professores dos distritos, com os quais o Inspector Geral contratará, precedendo aprovação do Governo, o pagamento mensal da soma precisa para o suprimento dos mesmos meninos (BRASIL - 1854, p. 45 Vol. 1 pt I) Sic.

Ao destacar os artigos 62º e 63º reeditado no, de 24 de decreto nº 5.532 janeiro de 1874 onde se cria dez escolas públicas primárias e destina apenas uma funcionar como instituição de asilo para menores desvalidos conforme o decreto. Os artigos em destaque, embasam os motivos da criação de instituição destinadas a servir de asilo para recolher os menores de doze anos pobres que fossem encontrados vagando ou mendigando nos distritos. Num primeiro momento, o asilo atendia os preceitos da lei imperial, mas no período

¹¹ Lei nº 2348 de 25 de agosto de 1873: Fixa a Despesa e orça a Receita Geral do Império para os exercícios de 1873-1874 e 1874-1875, e outras providências.

republicano houve uma ampliação do atendimento quanto a idade e critérios para admissão no asilo conforme está descrito no Decreto nº 439, de 31 de maio de 1890.

Art. 1º A assistência á infância desvalida na Capital Federal, por parte dos poderes públicos, será constituída enquanto o Governo não puder fundar outros estabelecimentos, pelas actuaes instituições - Casa de S. José e Asylo de Meninos Desvalidos, destinadas a receber, manter e educar menores desvalidos, do sexo masculino, desde a idade de 6 annos até aos 21.
(BRASIL, 1890, p. 1163 Vol. 1 fasc. V) Sic.

Neste decreto apresenta ao expor o parágrafo único contém os critérios para a admissão no asilo, desse modo elencados: No parágrafo 1º os abandonados na via pública pelas autoridades, que não fossem reclamados num prazo de 15 dias pelos pais, tutores ou protetores, cabia à direção da instituição veicular a apreensão do menor nos jornais de maior circulação no referido prazo. Os parágrafos 2º, 3º e 4º estabelecem os critérios como os que são órfãos de pai e mãe, ou somente de pai, e ainda aqueles que tem pai e mãe que não tem condição de educar, na conformidade da lei física, moralmente, ou seja, um desamparo forçado devido as condições econômicas. O artigo 2º inclui os meninos de outras nacionalidades devidamente comprovadas pelas autoridades do país de origem.

O asilo passou por várias regulamentações via decretos desde a sua fundação, buscando ajustar a instituição para os objetivos de formação profissional dos meninos desvalidos. De acordo com o decreto nº 658, de 12 de agosto de 1890, podemos ter acesso a diversas providências regulamentares para o funcionamento da instituição, bem como a orientação para a formação profissional. Destaco o artigo 22 que regulamenta a instrução pedagógica que contém: Língua portuguesa, instrução moral e cívica, aritmética teórica e prática, álgebra elementar, geometria plana e mecânica aplicada às artes, geografia e história geral e do Brasil, elementos de física, química e história natural. No conteúdo industrial: Música, vocal, instrumental, desenho, escultura, Ginastica. E nos ofícios mecânicos: Alfaiate, carpinteiro, encadernador, ferreiro e serralheiro, latoeiro, torneiro, sapateiro e para os alunos habilitados criar as oficinas de entalhes. E no artigo 23¹²: “Aos asylados dar-se-ha também na chácara do estabelecimento o ensino agrícola” – Sic. Essa referência ao ensino agrícola, entende-se que o asilo dispunha de espaço físico para o estabelecimento deste ensino, pois no decreto se refere o local em uma chácara.

Por meio do Decreto nº 722, de 30 de janeiro de 1892 conforme “Artigo 2º Ficam fundidos em um só estabelecimento a Casa de S. José e o Asylo de Meninos Desvalidos, sob este último nome, e direção do pessoal da primeira, funcionando no edifício do Asylo em

¹² Decreto nº 722, de 30 de janeiro de 1892, artigo 23, BRASIL, Coleção de Leis do Brasil - 1890, Página 1828 Vol. Fasc.VIII (Publicação Original).

Villa Isabel.” A lei n. 26, de 30 de dezembro de 1891, transferiu o Asilo dos Meninos Desvalidos para a administração do Distrito Federal, medida que foi ratificada posteriormente pela lei n. 85, de 20 de setembro de 1892. E no ano de 1910, o asilo recebeu o nome de Instituto João Alfredo homenageando assim o ministro do império que assinou o decreto de criação da instituição.

Este breve olhar sobre o asilo dos meninos desvalidos destaca as primeiras providências no período republicano, em que se aponta os ideais dos novos gestores como a questão da “moralidade”. Destaca-se as providências para questão da ordem e progresso, destinando ao trabalho e educação familiar. Os ideais como modelo destacam a educação da família no cuidado com os idosos e as crianças encarregando como papel da mulher, desde que a família fosse amparada com salários pagos aos pais – e outros membros da família que já estavam no mercado de trabalho – fossem suficientes para sustentar todos membros desta família, porém deveria retribuir com o trabalho. O asilo dos meninos desvalidos embora tenha sido instalado no período regencial, evidencia que a manutenção desta instituição bem como mudanças – algumas já destacadas no texto) coadunam com os ideais republicanos. Ao apresentarmos os primórdios do ensino profissionalizante no Brasil, recorrendo ao Liceu de Artes e Ofício de São Paulo, a escola Politécnica e o asilo dos meninos desvalidos como formação profissionalizante, objetiva-se dar suporte histórico para compreender as reformas que envolvem o ensino profissionalizante no século XX.

Manfredi (2002, p.79) aponta alguns fatores que demarcaram os últimos anos do Império e os primeiros anos da republicano no projeto político marcados pelas mudanças socioeconômicas provocadas pela extinção da escravatura e a consolidação da imigração, a expansão da cafeicultura, nesse bojo surgem outros segmentos de atividades econômicas como bancos, estradas de ferro, indústrias, usinas. A autora ainda destaca que esse cenário gerou uma emergente necessidade de qualificação profissional, políticas voltadas no campo da instrução básica e profissional que é corroborado por Cunha.

No momento em que o Liceu de Artes e Ofício de São Paulo atingia alto grau de articulação com a Escola Politécnica dessa cidade, ambos intimamente ligados a classe dirigente paulista, preparando a industrialização que haveria de ter para esse estado movimento centrípeto; no momento, ainda, em que as escolas profissionais salesianas começavam a ser empurradas para o segundo plano nos liceus (que logo tirariam as artes e os ofícios de seus nomes), surgindo assim as escolas de aprendizes artífices, o acontecimento mais marcante do ensino profissional na Primeira República.[...] A finalidade dessas escolas era a formação de operários e contramestres mediante o ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício, em oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários

ao estado em funcionar a escola, consultadas, quando possível, as especialidades das indústrias locais (CUNHA, 2005, p.63).

Neste cenário descrito por Cunha, busca-se o diálogo com Manfredi (2002, p.79) afirma: “Durante o período da chamada Primeira República até os anos 30, o sistema educacional escolar e a Educação Profissional ganharam nova configuração.” A autora destaca que há poucas instituições que se dedicam ao ensino profissional, além de necessitar de ampliar e diversificar dos ofícios ofertados por estas escolas, o ensino do ofício artesanal e manufatureiro é compulsório. Para além dos pobres e menores desafortunados, era necessário estender o ensino profissionalizante aos trabalhadores livres de setores populares urbanos.

Como antecedentes preliminares usados por Nilo Peçanha para implantação das Escola de Aprendizes Artífices foram criadas cinco escolas inspiradas no Instituto Profissional Masculino no Distrito Federal e as recomendações do Congresso Nacional de instrução realizado em dezembro de 1906¹³ na cidade do Rio de Janeiro.

Mas a influência desta instituição não foi imediata e nem direta. Nele, como no Liceu de Artes e ofícios Santa Rosa, dos salesianos, Nilo Peçanha então presidente do estado do Rio de Janeiro, cinco escolas profissionais. Três (em Campos, Petrópolis e Niterói) para o ensino manufatureiros e duas (Paraíba do Sul e Resende) para o ensino agrícola. Embora esses estabelecimentos diferissem em diversos aspectos (regime de internato ou externato, de idade ou de ingresso, rigidez da disciplina, currículo) estavam todos orientados para a consecução do mesmo fim – a formação da força de trabalho industrial em termos técnicos e ideológicos (CUNHA, 2005, p. 63-64).

Cunha aponta a importância das instituições nesses momentos preliminares a implantação das Escolas de Aprendizes Artífices. Para corroborar estes apontamentos, busca-se em Manfredi (2002, p.85) o estabelecimento do ensino profissionalizante não foi uniforme, ou seja, devido ao regime federativo cabia aos governos estaduais a organização do ensino profissional. A autora cita como exemplo o Estado do Rio de Janeiro governado por Nilo Peçanha a fundação de três escolas de ofícios em 1906 pautadas na formação para o trabalho industrial e manufatureira, porém a escola não teve sucesso, devido a vitória dos seus opositores na eleição a governadoria do Estado

O ano de 1906 pela obra de Lucília Machado (1982, p.25) destacam três aspectos relevantes que contribuíram para o ensino profissionalizante no Brasil. O primeiro destaque importante é o envolvimento do legislativo por meio da câmara dos deputados que pela primeira vez na República designa aos Estados recursos financeiros para criação de escolas

¹³ Manfredi menciona 3 escolas, Cunha menciona 5 escolas, Machado (1982, p. 25) não apresenta o número de escolas, porém destaca o período como importante para o ensino profissionalizante corroborando os dois autores já citados.

profissionais. Nesse bojo segunda a autora é a primeira vez que a questão da formação profissional fazia parte da parte da plataforma de governo. O terceiro aspecto é a “criação da Escola Prática de aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro pela Estrada de Ferro da Central do Brasil.”

Cunha (2005, p.64-65) nos apresenta as considerações do Congresso Nacional de Instrução em dezembro de 1906, conclusões dos trabalhos que foram apresentadas como recomendações no formato de anteprojeto de lei apresentado ao do congresso nacional em 1906 enviaram ao governo e aos parlamentares a fim de contribuir para formação profissional. Destacaremos alguns pontos relativos instalações destas escolas e as orientações/propostas: Custeio para instalação e implantação do ensino industrial, comercial e agrícola nos demais estados e capitais – ou município que fosse mais populoso das unidades da federação, podendo os governos locais custear um terço das despesas com a instituições – proposta dos congressistas. Estas instituições deverão conter campos e oficinas escolares e deverão ofertar cursos diurnos e noturnos, e esses cursos bastantes variados: ensino prático e elementar de comércio e indústria, serviços domésticos, industrial e agrícola, práticas de ofícios nos quartéis e navios de guerras podendo ser em regime de semi-internato, internato e externato.

Os cursos deveriam ser de instrução primária divididos em duas etapas; educação geral português, aritmética, geometria plana e desenho linear; elementos da física e a outra parte é o estudo especial – prático, motores – inanimados e animados; química orgânica e inorgânica, trigonometria, estudos de motores a vapor, fixas e moveis.

Os internatos de ensino profissional constariam de duas seções: na primeira seria admitido os “menores desamparados, que não forem viciosos ou insubordinados”. Na segunda seção, seriam recolhidos os menores expulsos das escolas ou quaisquer outros estabelecimentos de instrução pública; os que, por insubordinação ou maus costumes, fossem trazidos ao internato pelos pais ou tutores; e os que andassem na rua mendigando ou praticando vícios. Uma vez recolhido ao internato, esses menores formariam “famílias” de trinta alunos, com aposentos e serviços separados (CUNHA, 2005, p. 65).

Nilo Peçanha retoma seu projeto das escolas profissionalizantes como presidente da República em 1909 com a criação das dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices que devem ser instaladas em todas as capitais ou na cidade mais populosa. Estas escolas serão destinadas para atender os meninos em situação de risco social, os “desfavorecidos da fortuna” conforme decreto. Embasado com as contribuições do congresso de instrução (anteprojeto), que ficou esquecido nas gavetas da câmara dos deputados por três anos, e que suas recomendações não foram seguidas na integra, porem no escopo do projeto nem todas diretrizes são contempladas, mas nota-se que há um grande avanço na organização do ensino

profissionalizante ao observar o decreto assinado por Nilo Peçanha na exposição de motivos do Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.

Créa nas capitales dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito Considerando: que 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 faze-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação (BRASIL, 1909)sic

Embora não tenha inovação nas diretrizes ideológicas e pedagógicas, quando em lei destina aos desfavorecidos de fortuna e objetiva formar uma força de trabalho para impulsionar uma industrialização e que afaste da escola dos vícios e dos crimes conforme descrito em lei, o decreto contém uma grande contribuição quando se refere como um primeiro sistema educacional com objetivo de atender todo o território nacional, o que propiciou o surgimento de novas instituições ensino profissionais ao longo do século, sendo que alguns deles vamos abordar na Reforma Capanema. Ainda dentro do espectro das Escolas de Aprendizes e Artífices os primeiros anos não foram fáceis, como prevê deveria serem instalados nas capitais ou nos municípios que atendessem os critérios do decreto com prédios cedido pelo Estado a União para instalação.

Foram criadas dezenove¹⁴ Escolas de Aprendizes, com exceção do Rio Grande do Sul que já funcionava o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia que posteriormente seria denominado Instituto Parobé. Muitos Estados no objetivo de ter e não perder a instituição tiveram dificuldades em arrumar prédios que fossem compatíveis aos critérios do decreto, o que propiciou neste início muitas escolas funcionando em prédios inadequados.

Em Goiás a Escola de Aprendizes Artífices teve sua sessão de instalação¹⁵ em 1 de janeiro de 1910 numa solenidade realizada as 10 horas da manhã numa das salas do edifício situado na rua D'Abadia nº 2 cedido pelo Estado. As autoridades presentes Presidente do Estado¹⁶, o Bispo Diocesano e Dr. Joviano de Moraes secretário de finanças, senadores e deputados e grande número de convidados, destaque para ornamentação do prédio e a presença da banda de música do corpo policial, o que caracteriza como grande acontecimento

¹⁴ Segundo Cunha (2005, p.63) foram criadas dezenove escolas de Aprendizes e Artífices no Brasil.

¹⁵ Fonte acervo MUBAN: Ata de instalação e outras publicações no Jornal Órgão Goyas órgão democrata fundado por Félix Bulhões - XXV – 21 REPÚBLICA – Nº 1097 publicado no sábado 8 de janeiro de 1910.

¹⁶ Em 1909 o presidente do Estado de Goiás era o Sr. Dr. Urbano Coelho de Gouvêa

a chegada da instituição à cidade. A sessão de instalação foi presidida pelo Presidente do Estado, nessa solenidade discursa o Dr. Coronel Virgílio José de Barros como diretor desta instituição onde apresenta para a Cidade de Goiás as expectativas e os desafios, nas formalidades da ocasião a palavra é concedida ao sr. Dr. Joviano, então secretário de finanças proferir o seu discurso.

Nesta solenidade o diretor apresenta grupo de funcionários da instituição que tem a professora srta. Deborah, o escriturário Major Antônio Félix da Silva, as três primeiras oficinas de sapateiro, ferreiro e carpinteiro a cargo dos senhores Manoel Eustachio dos Santos, Victor Esselin e Salvador da Cunha Moraes, e a expectativa de completar o quadro de professores e adaptação completa e total do prédio para o funcionamento da escola. Posteriormente a solenidade há registros de telegramas de autoridades locais, ministro da agricultura e do próprio presidente Nilo Peçanha parabenizando a inauguração da escola na cidade de Goyas.

Bretas (2001) detalha os desafios dos primeiros anos da Escola de Aprendizes Artífices ao destacar que para atender o decreto, o Estado alugou o prédio e somente em 1918¹⁷ o mesmo foi adquirido pelo valor de 20:000\$000, segundo o autor para garantir o funcionamento da escola.

Entretanto, nos anos 1910 e 1911 foram passados a montagem das oficinas e outros aparelhamentos das escolas do que em funcionamento dos cursos. O primeiro Diretor foi Claudino Neryo Vallée, filho de Ernesto Vallée, antigo engenheiro do Estado, de origem francesa, mas radicado em Goiás, o Segundo diretor foi Leão de Ramos Caiado, que exerceu o cargo de 1918 a 1930. (BRETAS, 2001, p. 533-534)

Antes de prosseguir destaca-se que por ocasião da instalação da Escola de Aprendizes Artífices apontam o Dr. Coronel Virgílio José de Barros como diretor e no seu discurso destacou os desafios de implantação da escola. Bretas (2001), contribui ao esclarecer os desafios expostos então diretor ao relatar os dois primeiros anos desta instituição. Portanto segundo o autor que nos leva a reflexão que a partir de 1912 quando a instituição tem a consolidação na sua instalação ou seja na adequação do prédio escolar e ainda com o complemento do quadro de docentes e funcionários, neste momento o primeiro diretor da instituição é Claudino Neryo Vallée como primeiro a ocupar esta posição diretiva sucedido posteriormente por Leão de Ramos Caiado que dirige a escola por mais de uma década.

Segundo Bretas (2001) nos primeiros anos da Escola de Aprendizes de Artífices apresenta os números de matriculados inicialmente com 33 alunos, mas destaca o relatório do

¹⁷ Fonte acervo MUBAN; Ata da câmara realizada no dia 27 de maio 1918 de compra do prédio onde funciona a Escola de Aprendizes e Artífices publicado no Correio oficial em junho/1918 - 7 – sábado – 29.

diretor Leão de Ramos Caiado em 1923. Neste relatório mostra uma evolução no número de matriculados e os motivos da evasão dos aprendizes que poucos terminavam ou chegavam a 4ª série. Por uma questão social a maioria dos aprendizes, portanto ao aprender noções do ofício que lhe era ministrado, ao surgir proposta de trabalhos assalariados por empresas locais, a consequência é a interrupção e não conclusão do curso na sua totalidade bem como todo o ensino primário que vai até o 4º ano. Outro fator apontado pelo diretor era a inadequação do prédio para o pleno funcionamento da escola, não satisfazendo no tamanho das salas, na questão da iluminação, e umidade nos períodos chuvosos além de não ser arejados de forma adequada para as atividades do dia a dia. O autor nos apresenta os servidores da instituição:

O pessoal administrativo e docente em 1923, era o seguinte: Leão de Ramos Caiado, diretor; Franklin da Rocha Lima, escriturário; Floriano Peixoto Mesquita, porteiro-almoxarife; e quatro serventes. Corpo docente: Lupicínio Antônio Araújo, professor primário; Maria Henriqueta Peclat, professora primária; Obdúlia d'Ávila, professora de desenho. Mestres de oficinas: José Victor Esselin, Ferraria; Antônio Milburgês do Espírito Santo, Sapataria; Henrique da Veiga Jardim Sobrinho, Marcenaria; Pascoal Croci, Alfaiataria; José Malaquias do Nascimento, Selaria. A maioria desses funcionários vinha desde os primeiros dias da Escola (BRETAS, 2001, p. 534).

Esse breve relato apresentado por Bretas na instalação da Escola de Aprendizes Artífices em Goiás, corrobora as dificuldades dos outros estados da federação para instalar e cumprir os termos contidos no decreto n. 7.566 de 23 de setembro de 1909. No Estado da Paraíba por exemplo, conforme aponta Cunha (2005, p.86), o prédio cedido pelo governo, era uma ala do quartel da força policial, onde salas de aulas e oficinas funcionavam no mesmo lugar, somente em 1929 construiu um prédio para abrigá-la. No estado de Pernambuco até o ano de 1923 funcionou num casarão que antes era um mercado de frutas, situado num mangue, sem uma rua de acesso, e somente em 1935 foi construído um prédio adequado. E no Piauí funcionou até o ano de 1938 num prédio velho de uma antiga fundição, quase descoberto e péssima iluminação, porém neste mesmo ano construiu-se um prédio apropriado para a instituição. Outras dificuldades apontadas por Cunha:

O decreto que criou as escolas de aprendizes artífices determinou que se instalassem em cada uma delas cinco oficinas, que fossem mais convenientes e necessárias no estado onde situava, “consultadas quanto possível, as especialidades das indústrias locais. Nos primeiros anos, a excessiva liberdade que o programa educativo conferia a diretores e a existência de mestres despreparados foram, então, os responsáveis pelo mau funcionamento das escolas, tornando simples escolas primárias, em que algumas faziam trabalhos manuais (Cunha, 2005, p.73).

O direcionamento pedagógico seguia as normativas do decreto de instalação com as diretrizes que determinava a instalações de até cinco oficinas por escolas, guiadas pela

conveniência e especialidades necessárias das indústrias locais. Cunha (2005, p.73) nos aponta o processo de reformulação estabelecido por meio da portaria do Ministério em 1926, estabeleceu-se um currículo padronizado para todas oficinas das Escolas de Aprendizes e Artífices, como autor destaca “constituindo num denominador comum” referente ao ensino ministrado nas diferentes escolas de país. O autor expressa o fato como “Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices” (CUNHA, 2000, p.73), destacando a portaria do Ministro da Agricultura e a inspiração no trabalho do diretor o engenheiro João Luderitz sob a sua supervisão elaboração Serviço de Remodelagem do Ensino Técnico.

Cunha (2005, p.73-75) ainda destaca que esta consolidação é constituída de outras providencias, como a prescrição do ensino de desenho nos primeiros dois anos letivos do curso primários, objetiva-se a “aprendizagem de trabalhos manuais como estágio pré-vocacional da prática dos ofícios.” E a organização do currículo e por anos letivos seguintes oficinas de trabalhos em: Madeira, Metal, Artes Decorativas, Artes Gráficas, Artes Têxteis, Couro, Fabricação de calçados, Vestuário, Atividades Comerciais. De acordo com a oficina os anos letivos eram organizados para que pudessem ter uma sequência pedagógica. Para citar como exemplo:

Seção de trabalho de Madeira

3º ano – Trabalhos de vime, empalhação, carpintaria e marcenaria.

4º ano – Beneficiamento mecânico de madeira e tornearia.

1º ano complementar – Construções de madeira, em geral, de acordo as indústrias locais.

2º ano complementar – Especialização. (Cunha, 2005, p. 74)

Mediante o exemplo apresentado o currículo é adequado a cada especialidade oferecida, observa-se que segue este padrão de organização, lembrando pelo decreto que orienta número de cinco oficinas, a variação para mais ou para menos depende da capacidade física do prédio de cada da unidade escolar, que as mesmas possam atender as indústrias da região. O autor nos aponta outros fatores que merecem ser observados. Destaca-se que nos primeiros e segundos anos os alunos devem permanecer por quatro horas na escolar, nos outros dois anos o horário é estendido para seis horas e caso o aluno não consiga completar o curso nos anos letivos que tem duração de dez meses poderá prorrogar a permanência na instituição por mais dois anos.

Conforme os termos do decreto os cursos ainda devem ser destinados aos desfavorecidos de fortuna que preencha os requisitos dispostos no mesmo, e cabe cada aluno deve optar por apenas um ofício, limitando a capacidade de cada oficina a vinte aprendizes.

Cunha destaca as palavras do engenheiro Joao Luderizt, como pontos basilares que influenciaram nesse processo de remodelação das escolas de aprendizes, aprimoramento do ensino profissional e por considerar essencial para a industrialização no país:

A primeira [razão para introdução da industrialização] é de natureza técnica, visto não ser possível que um aluno artífice, nem tão pouco artista, aprenda a arte ou ofício, sem nele praticar, tal como dele exige vai se exigir, na concorrência da vida real, isto é, fazendo a obra perfeita, no mínimo tempo possível; sem tal adestramento sairia da escola um simples curioso e nunca um aspirante a profissional; a segunda é de ordem econômica, por não poder exigir nas atuais condições de dificuldade de vida, que tem que enfrentar o pobre e mesmo remediado, não se poder, dizia-se, exigir, que os pais consintam aos filhos permanecerem na escola além dos 12 anos; com esta idade não se tendo veleidade de fazer do filho um doutor, mandando para os cursos secundários, de humanidades, exige-se dele que comece a ganhar a vida, empregando-se, alguns mesmo misteres subalternos (Cunha 2005, p.76 apud Luderizt¹⁸, 1925, p.174).

Cunha não se detêm apenas a registrar os trabalhos desenvolvidos nas oficinas no processo de remodelagem, aborda também o currículo do ensino primário do primeiro ao quarto ano contendo: português – leitura e escrita; matemática – aritmética; Geografia e história – natural, da pátria e geral, moral e cívica, caligrafia, desenho, noções de física e química, ginástica e canto. Busca-se assim dar essas diretrizes às escolas de Aprendizes e Artífices em todo o território nacional por meio da orientação do Ministério da Agricultura. Nesse escopo inclui-se a oferta de cursos noturnos, o processo disciplinar dos alunos nas instituições, as atribuições dos funcionários lotados na mesma, formação de professores, como se observa muitas providências que viabilizem o funcionamento das instituições.

2.3 Reforma Capanema

Destaca que na função do ministro ou do ministério as dificuldades e as impossibilidades de fiscalizar as instituições e verificar se as normativas propostas pela remodelagem e os resultados dos objetivos da proposta. Porém em 1926 foi criada um Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico responsável pelas Escolas de Aprendizes Artífices e isto pode ter inspirado:

[...] em 1931 esse serviço de intermediação, da Inspeção do Ensino Profissional Técnico, pelo Decreto n. 19.560, já no âmbito do Ministério da Educação e Saúde Pública, recém-criado, qual fazer parte as escolas de aprendizes artífices, até então sob a jurisdição do Ministério da Agricultura,

¹⁸ LUDERIZT, J. Relatório apresentado a Miguel Calmon Du Pin Almeida, Ministro da Agricultura e Comercio. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, Industria e Comércio/ Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, 1925.

Indústria e Comércio. Ocupando o lugar do Serviço de Remodelação, extinto pelo governo provisório em 1930, a Inspeção do Ensino Profissional Técnico assumiu as atribuições do Serviço de inspeção (direção, orientação e fiscalização) e introduziu em seu regulamento as funções de inspetor-geral e de inspetores, em número quatro, encarregados de manter sob constante fiscalização as escolas espalhadas pelo país. Em 1934 essa inspeção foi transformada em superintendência do Ensino Profissional, subordinada diretamente ao Ministro da Educação e Saúde Pública, pelo Decreto n. 24.558 (CUNHA, 2005, p.87).

No cenário no início da década de 1930 o autor nos apresenta a vinculação da inspeção que fiscalizava as Escolas de Aprendizes Artífices ao Ministério da Educação, deixando de pertencer ao Ministério da Agricultura. Essa inspeção transformada em superintendência passa a responder diretamente ao ministro da educação. Cunha (2000, p.6-7):” Uma das características mais importante da política educacional do Estado Novo, no que diz respeito ao ensino profissional, foi o forte protagonismo estatal”. Destacam três fatos: A reforma de Fernando Azevedo no período de 1928 a 1930, quando o seu objetivo era mais voltado ao pedagógico do que o profissional, e a gestão de Anísio Teixeira nas tentativas, segundo Cunha, de contrapor Azevedo e criar escolas secundárias, ambos à frente da gestão educacional no Distrito Federal. Concomitante a este período, a discussão e a divulgação do manifesto dos pioneiros em 1932. Ainda dentro deste cenário de 1930, para compreender a política de educação profissional do Estado Novo:

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

Outras duas características são elencadas pela autora, o segundo ponto é o período central do Estado como agente de desenvolvimento econômico. O outro fator pode ser descrito como medidas do modelo de exportação e de industrialização com a criação e investimento na indústria brasileira com o desenvolvimento de parques industriais e devido a interação e centralidade governamental a criação de estatais e a constituição de aparelhos burocráticos para dinamizar este processo econômico.

Machado (1982, p.32-33) também destaca os primeiros anos do Estado Novo como a criação do “Ministério da Educação e da Saúde Pública como consequência direta, para o ensino Técnico e a possibilidade de uma política centralizada e unificada”. A autora também destaca os dois decretos: nº 19560 de 5 de janeiro e o de nº 21.353, de 3 de maio ambos no ano de 1931 por entender que a criação da Inspeção do Ensino técnico com uma nova

configuração de dirigir, orientar e fiscalizar todos os serviços relacionados ao ensino profissional e técnico. Aponta o manifesto dos pioneiros em 1932:

“Manifesto dos Pioneiros” – propunha a organização de cursos acadêmicos e profissionais num mesmo estabelecimento; combatia o dualismo entre o ensino cultural e profissional, pois o consideravam como reflexo de uma estrutura antidemocrática. Eram contrários ao centralismo, pois consideravam necessárias as adaptações das escolas aos interesses e às exigências regionais, e porque, segundo eles, a unidade não significava uniformidade (MACHADO, 1982, p.33).

Apontar as observações das autoras MACHADO (1982) e MANFREDI (2002) relativo ao início do Estado novo e a relação com o ensino profissionalizante e técnico, corrobora a afirmação de Cunha (2000) sobre o protagonismo estatal¹⁹, reverbera-se nos aspectos econômicos, sociais, processo de estatização ou criação de empresas estatais e criação de órgãos estatais.

MACHADO (1982, p.33) nos apresenta a transformação da Escola de Aprendizes e Artífices em Liceu²⁰ no ano 1937 aos 13 dias de janeiro por meio do Decreto – Lei 378²¹ na gestão do Ministro Gustavo Capanema. Neste decreto destaca extinção da Superintendência do Ensino Profissional e a criação da Divisão do Ensino Industrial sendo esta divisão subordinada ao Departamento Nacional de Educação, e um dos objetivos com destas reformas é o aumento de verbas²² para os Liceus e o Ensino profissional segundo a autora.

E como marco legal demarca-se o artigo 129 da constituição de 1937.

O ensino prevocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (Constituição de 1937, artigo 129) sic.

Um resumo amplo da trajetória e visibilidade do ensino profissional.

Do início do século até o Estado Novo, portanto, o ensino industrial foi visto essencialmente como uma forma caritativa, destinada a tirar os pobres da

¹⁹ (CUNHA, 2000, p. 7) Uma das características mais importantes da política educacional do Estado Novo, do que diz respeito, especificamente, ao ensino profissional foi o forte protagonismo estatal.

²⁰Decreto-Lei Nº 378 Art. 37. A Escola Normal de Artes e Offícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em liceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus. SIC

²¹ O decreto-lei n 378 de 13 janeiro de 1937 – O Ministro faz uma reforma mais ampla no Ministerio da Educação e no bojo desta reforma a mudança de nome da Escola de Aprendizes de Artífices para Liceus de Aprendizes e Artífices.

²² Para corroborar com a informação de aumento de verbas: “A partir daí as antigas escolas de Aprendizes e Artífices são Transformados em Liceus industriais, e um amplo programa de edificações é iniciado, com orçamento de dez mil contos estabelecidos especificamente para este fim em 1938. Em 1939 já havia cerca de sete mil alunos nestes estabelecimentos em todo o país”. (BOMENY; COSTA; SCHWARTZMAN, 2000, P.248)

ociosidade, mas sem maior significação do ponto de vista econômico e social mais amplo (BOMENY; COSTA; SCHWARTZMAN, 2000, P.248).

A abordagem do artigo 129 e essa síntese que reflete um novo olhar para o ensino profissionalizante, é um prefácio dos desafios que nortearão os trabalhos do Ministro Capanema à frente do Ministério da Educação e Saúde.

Ministro Gustavo Capanema²³ (1934-1945) na sua gestão o ministério ficou conhecido pelas grandes reformas que promoveu. Não houve ruptura com os projetos iniciados na gestão de Francisco Campos²⁴ (1931-1932), mas foram amadurecidos e implementados. Entre eles destacam-se a reformas do ensino secundário e superior que evidencia um novo formato para atender o setor universitário, que resultou na criação da Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro. Como observa-se por meio dos decretos leis abaixo:

Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação;

Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior, instituindo o Estatuto das Universidades Brasileiras;

Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

Decreto n.19.890, de 18 de abril de 1931, que estruturou o ensino secundário;

Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial;

Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932, consolidando as disposições sobre a estruturação do ensino secundário. (ROMANELLI, 2003, p.131).

Ao citar os aspectos gerais da reforma de Francisco Campos, ressalta que o objeto deste estudo destaca que ações do ministério relativo ao ensino profissionalizante, portanto as observações serão destinadas a este propósito, para compreender a lei orgânica do ensino industrial e relacionar com a Escola Técnica de Goiânia. Notabiliza que o Ministro Gustavo Capanema deu prosseguimento a estruturação do ministério, bem como da educação a fim de estabelecer as reformas necessárias para a consolidação da educação no país.

²³ “Gustavo Capanema chefiou o Ministério da Educação por um longo período, de 1934 a 1945. Foi marcante a presença de intelectuais famosos junto ao ministro, como consultores, formuladores de projetos, defensores de propostas educativas ou autores de programas de governo. Durante toda a sua gestão Capanema contou com a fidelidade do poeta Carlos Drummond de Andrade como seu chefe de gabinete, e recebeu também a colaboração de Mário de Andrade, Rodrigo Melo Franco de Andrade, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Heitor Villa-Lobos e Manuel Bandeira, entre outros representantes da cultura, da literatura e da música nacionais.”

Fonte: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/IntelectuaisEstado/MinisterioEducacao>

²⁴ Ministros: Washington Pereira Pires Período: 16/09/32 a 23/07/34; Min. Int. Belisário Augusto de O. Pena 16/09/31 a 01/12/31; Min. Francisco Luís da Silva Campos: 06/12/30 a 31/08/31 e 02/12/31 a 15/09/32

Ao destacar as palavras do ministro Capanema na exposição de motivos²⁵ em 1942: “que não podem ser considerados como termos finais de um estudo que somente há poucos anos iniciamos em nosso país.” Enfatiza junto ao presidente Vargas a relevância do ensino industrial, e relata os esforços do ministério em atender as demandas dos diversos segmentos das sociedades, ou seja, empresários, intelectuais e a população, mas para isso é preciso ver o processo como um todo, desse modo destaca o aspecto abaixo.

O ensino profissional não mereceria, do ministério Capanema, a mesma atenção que o ensino secundário e superior. Das diversas modalidades de ensino profissional, só o industrial recebe o maior destaque, graças sem dúvida, à incipiente industrialização naqueles anos, que já começava a exigir uma qualificação da mão de obra. A história nos mostra, no entanto, que os empresários não viam o ensino da mesma maneira” (BOMENY; COSTA; SCHWARTZMAN, 2000, P.247).

O início oficial do ensino industrial nas Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909 implantados pelo decreto de Nilo Peçanha. Porém destaca que o objetivo não tinha o propósito de desenvolver as indústrias, mas de resolver os problemas sociais devido ao processo de urbanização, e diminuir os riscos sociais como descreve na exposição de motivos da lei. Notabiliza que esta escola além de oferecer o ensino primário e um ofício, segundo a lei afastaria o desfavorecido de fortuna da ociosidade e conseqüentemente de aprender os vícios, na lei usa o termo escola do vício. Outra característica da instituição é seu caráter beneficente com atendimento médico- dentária e ainda a possibilidade eventual da venda dos seus trabalhos realizados na escola. Sugere que o sentido do ensino profissionalizante seja de cunho beneficente ou caritativo, para tirar os pobres da ociosidade sem a perspectiva de maior significação nos aspectos econômico e social.

Na reforma no ministério da educação em 1937 aponta:

[...]a Superintendência de Ensino Industrial, que pela primeira vez previa a colaboração das associações de industriais com as escolas profissionais; finalmente, a reforma do ministério da Educação e Saúde, de 13 de setembro de 1937, coloca esta atividade sob a responsabilidade de sua Divisão do Ensino Industrial no Departamento Nacional de Educação (BOMENY; COSTA; SCHWARTZMAN, 2000, P.247).

Apontar o cenário que marcaram os primeiros anos do ministro Capanema chamam atenção para três aspectos: os conflitos do Ministério da Educação e Saúde com os do Trabalho e Comercio Exterior e a Federação da Industria de São Paulo desde 1930. O segundo aspecto é ausência da igreja Católica que por opção ocupou-se do ensino superior,

²⁵ Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, exposição de motivos. fonte: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/13462-galeria-de-ministros> visualizado dia 3/10/2019

dedicando ao ensino secundário e a escola privada, e ainda o ensino religioso. O terceiro aspecto destaca:

“Quem defende a perspectiva mais radical dentro do Ministério da Educação, e que seria em grande parte endossada por Capanema, é Rodolfo Fuchs, pessoa ligada profissionalmente ao ensino industrialmente ao ensino industrial e que teria participação ativa nas diversas comissões, grupos de trabalhos e outras atividades de assessoria de assessoria para o ministério para este assunto (BOMENY; COSTA; SCHWARTZMAN, 2000, P.249).

E norteia os trabalhos no ministério.

Para ele o documento²⁶ elaborado em 1935, o ensino industrial deveria ser obrigatório para todos de forma tal que fosse eliminada, de vez, a “idiossincrasia do trabalho manual, industrial e agrícola” que lhe parecia um traço cultural brasileiro responsável pelas dificuldades do país. O sistema proposto é tão abrangente que o autor precisa afirmar, a certa altura, que “não pensamos em destruir a escola primária, mas criar ao seu lado, a Escola Profissional Elemental” (BOMENY; COSTA; SCHWARTZMAN, 2000, P.249).

Segundo os autores Rodolfo Fuchs era ativo e participante dos grupos de trabalho e diversas comissões sobre o ensino industrial e este tinha uma perspectiva mais radical sobre o tema no Ministério da Educação, endossada parcialmente pelo ministro Gustavo Capanema. Nesta perspectiva e devido abrangência do que era proposto, isto é ampliar o ensino profissionalizante em todos níveis escolares, precisou justificar que não haveria a destruição do ensino primário com a proposta do ensino profissional suplementar. Porém essa ideia não foi concretizada. Um dos obstáculos observados é que este sistema se tornaria inevitável a vinculação dos diplomas e exercício profissional no ensino industrial em todos níveis de forma obrigatória. Ainda neste cenário, pauta-se a criação da Universidade do trabalho e Universidade Técnica, sinaliza a participação e atenção de Capanema as propostas do governo.

a proposta inicial de Capanema de nomear o reitor da nova universidade e dar o início ao seu funcionamento efetivo não obtém o apoio de Vargas, e a Universidade Técnica²⁷ Federal jamais chega a ganhar corpo (BOMENY; COSTA; SCHWARTZMAN,2000, p.250).

²⁶ Rodolfo Fuchs, 1935. GC 34.11.28, pasta 1 doc. 3, série g. Esta concepção parece ter pontos em comum com a de Anísio Teixeira, que, na reforma das escolas profissionais do Rio de Janeiro, tratou de escoimá-las "do caráter discriminatório que até então tinham". (Alberto Venâncio Filho, comunicação pessoal). Relativo à fonte (apud BOMENY; COSTA; SCHWARTZMAN, 2000, P.249). O documento pode ser visualizado 09/10/2019: http://docvirt.com/docreader.net/ARQ_GC_G/18

²⁷ Segundo os autores fazem referência a Universidade do Trabalho e Universidade Técnica embora ela não foi consolidada, demonstra as divergências entre o ministro e o presidente Vargas (BOMENY; COSTA; SCHWARTZMAN, 2000, p.250) A exposição de motivos sobre a Universidade Técnica. Gc.34.07.24.doc. série g. visualizada 10/10/2019 http://docvirt.com/docreader.net/ARQ_GC_G/18

A exposição de motivos fala da importância desta instituição, a qual “visa a preparar engenheiros, desde os simples artífices para as profissões elementares e até operários graduados para o serviço da grande indústria moderna.” O ministro demonstra uma preocupação mais ampla e que priorizasse o acesso da população ao ensino profissionalizante.

Capanema se opõe a isto chamando a atenção para o fato de que a prioridade número um do país era a fundação de grande número de escolas profissionais especializadas, que pudessem atender as exigências industriais da regiões do país.[...]”onde o desenvolvimento das indústrias já exige operariado numeroso e competente” (BOMENY; COSTA; SCHWARTZMAN, 2000, p.250).

Os autores apontam que o ministro Capanema embasa seus argumentos levando-se em conta estudos de João Lauderizt e o que fora encomendado pelo seu antecessor o ministro Washington Pires ao especialista suíço Omer Buyse. De acordo com Bomeny; Costa; Schwartzman (2000, p.250) ao destacar a fala de Gustavo Capanema “assim que esteja terminado este trabalho poderá ser elaborado o plano nacional de do ensino industrial.” O ministro Capanema, apresenta resistência às propostas apresentadas e a reorganização de instituições²⁸ no Rio de Janeiro, considerava-as como padrão para escolas profissionais existentes e para novas instalações em outros pontos do país.

As divergências entre os Ministérios da Educação e Saúde, do Trabalho, Indústria e Comércio e ainda os empresários prosseguiram nas ações em torno do tema que é a aprendizagem industrial. São linhas diferentes. Como exemplo os autores demarcam esta linha:

[...]uma outra corrente, com objetivos muito mais pragmáticos e limitados, tratava de implantar um sistema de aprendizagem industrial mais diretamente ligado a indústria e suas necessidades práticas. Esta corrente encontrava apoio da federação das indústrias de São Paulo, e tinha por base as experiências bem sucedidas da Escola Profissional Mecânica do Liceu de Artes de Ofício de São Paulo e do Serviço de Ensino e Seleção Profissional da Estrada de Ferro Sorocabana, que deu origem ao Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional do Estado. (BOMENY; COSTA; SCHWARTZMAN, 2000, p.250 - 251).

Neste escopo apresentamos os dois conceitos “oficina-escola e escola-oficina”²⁹. O primeiro conceito é referente ao processo de formação e aprendizagem do operário no próprio trabalho para o mercado. O segundo conceito prioriza os conhecimentos científicos por meio de um currículo estabelecido, sem descartar a prática de oficina. As duas instituições citadas reverberam estes conceitos como exemplo as instituições Serviço de Ensino e Seleção

²⁸ As instituições “seria a Escola Normal e Oficinas Venceslaus Brás (BOMENY; COSTA; SCHWARTZMAN,2000, p.250)

²⁹ A definição está no corpo do texto deste capítulo a citação p. 54 -55 ou (CUNHA, 2005, p. 119)

Profissional da Estrada de Ferro Sorocabana³⁰ e escola oficina o Liceu de Artes e Ofício de São Paulo. Desse modo nos leva a compreender o tratamento do Ministro Capanema sobre o tema, visando ampliar os objetivos e os limites e ainda manter o aspecto pedagógico, citando como exemplo as Escolas de Aprendizes Artífices.

Para notabilizar o acirramento das divergências e para notificar isso, os autores apresentam Roberto Mange³¹ como consultor do Ministério da Educação e Saúde que propõe usar a experiência paulista de forma generalizada em todo o país, sendo que esta proposta é endossada pelo Ministério do Trabalho. Para compreender o campo de disputas relativo ao ensino industrial, tem um capítulo à parte.

Em 2 de maio de 1939 Getúlio Vargas assina um decreto-lei (nº1.238) obrigando as empresas com mais de 500 operários a construírem refeitórios para seus trabalhadores, e com que de passo, no artigo 4, dispõe que elas deverão também manter “cursos de aperfeiçoamento profissional”, para adultos menores, de acordo com o regulamento cuja a elaboração ficará a cargo dos Ministérios do Trabalho, Indústria e Comércio e da Educação e Saúde.” É um decreto oriundo do Ministério do Trabalho (a assinatura do titular, Waldemar Falcão; antecede a de Gustavo Capanema), resulta num conflito de bastidores entre os ministérios, quem culmina com o Decreto nº 6.029, de 26 de julho de 1940, que regulamenta os cursos profissionais conforme a ótica do primeiro. (BOMENY; COSTA; SCHWARTZMAN, 2000, p.250 - 251).

Para considerar todos os passos nos bastidores e no cenário, os autores relatam a existência de dois projetos, sendo um proposto pelo Ministério da Educação e Saúde e o outro pelo Ministério do Trabalho e ambos chegam ao conhecimento de Getúlio Vargas sobre a regulamentação do ensino profissional em 1940. O que se ressalta aqui pelos autores são as comissões interministeriais instaladas para discutir o assunto. Os representantes do Ministério da Educação são Rodolfo fuchs, Joaquim Faria Goes Filho e Licério Alfredo Schreiner e três representantes do ministério do Trabalho. Além destes grupos de trabalhos há uma intensa negociação entre os ministérios e a Presidência da República. Portanto Bomeny; Costa;

³⁰ (CUNHA, 2005, p.131-151) Serviço de Ensino e Seleção Profissional da Estrada de Ferro Sorocabana este capítulo é apresentado pelo autor, e outro fator também apresentado pelo autor refere ao relatório de João Luderitz: Os modelos da oficina escola e escola-oficina foram objetos de uma disputa surda em São Paulo, o que somente se explicitou, em 1925, pelo relatório de ensino profissional. Mas nenhum desses modelos prevaleceu nessa disputa. Uma pedagogia nova de ensino profissional – aprendizagem racional, também chamada de aprendizagem metódica – nasceu na instituição modelar da oficina-escola, O liceu de Artes e Ofício foi além do que aí se praticava, quando se tomou forma acabada no Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP). Nele, sem se confundir com a pedagogia da escola-oficina as séries metódicas de ofício tinha na aprendizagem seu objetivo principal, aliando a prática (especificamente desenhada para efeitos de ensino profissional) com conhecimentos científicos e tecnológicos. (CUNHA, 2005, p. 120) e o autor explica esta relação entre as duas instituições, o que dá um suporte ao texto já citado; (CUNHA, 2005, p. 195-196)

³¹ Em novembro de 1940, Getúlio Vargas aprova a indicação de Roberto Mange, catedrático da Escola Politécnica e Universidade de São Paulo de origem suíça... (BOMENY; COSTA; SCHWARTZMAN, 2000, p.263)

Schwartzman (2000, p.250) relatam que “Capanema elabora um projeto de decreto-lei que é objeto depois de “dois longos encontros pessoais” do Ministro do Trabalho com o presidente ...” Onde o ministro do Trabalho em busca de um parecer favorável ao projeto da pasta, que é atendido por Vargas, mas sob os protestos de Capanema.

Em carta ao presidente , de 25 de julho, o ministro da educação afirma que o texto do ministério do trabalho é “ contrário ao artigo 125 da constituição de 1937, que fixa o princípio de que a educação é dever do país do Estado”, e que o ensino profissional é dever do Estado”(art.129). (BOMENY; COSTA; SCHWARTZMAN, 2000, p. 252).

O ministro Capanema sinalizava que o Estado deveria assumir com o ônus e que a participação implica no controle e supervisão no ensino industrial no país. Outro aspecto seria a busca em defesa do ensino público e popular e que o ensino profissionalizante não se desvincule da escola.

“Não estando o aprendiz vinculado ao empregador, para servi-lo, por tempo determinado, na sua indústria, mas sendo livre de, finda a aprendizagem, tomar o rumo que quiser, é logico admitir que o ônus de sua educação não seja somente dos empregadores, parcialmente interessados nela, mas também do Estado, que é o interessado maior pela educação popular.” Não deixa de ser curiosa esta defesa anticorporativa do Ministério da Educação, em que um momento em que as ideias corporativas atingiam no ponto do seu prestígio mais alto, concentrando-se exatamente na área das relações de trabalho. Na realidade, o que o Ministério da Educação defende não é a livre articulação da mão de obra, mas que seu controle fique nas mãos de um Estado ordenador e orientado para fins mais nobres, e não à mercê dos interesses mais imediatistas dos industriais. (BOMENY; COSTA; SCHWARTZMAN, 2000, p.252 - 253).

Capanema aborda os motivos discordantes da proposta feita pelo Ministério do Trabalho, afirmando que essa contempla apenas ao empresariado industrial. Demonstra que o projeto fere o princípio constitucional do artigo 125. O ministro da Educação busca uma adequação da proposta, um equilíbrio que possibilite a regulação por parte do Estado e que garanta os princípios constitucionais de 1937. Partindo da premissa que o ensino industrial é uma proposta educativa, é da competência do Ministério da Educação e Saúde ser partícipe do processo de elaboração do projeto, e no entendimento de Capanema supervisionar e controlar.

Porém o ministro Capanema notabiliza a resistência por parte dos empresários:

A indústria, contudo, não abria mão do seu controle sobre o novo sistema. Roberto Simonsen, presidente da federação das Indústrias de São Paulo, pouco antes comentado o anteprojeto do Ministério da Educação e, em carta³² a Capanema, propunha emendas que visavam “a responsabilidade da

³² Trecho da carta: [...] E argumentava: Recaindo sobre estes os maiores ônus dependendo da eficiência de uma perfeita entrosagem entre os centros de formação Profissional e as Fábricas, parece-nos perfeitamente justificáveis estas emendas.” E concluía: “Muito embora as leis como está só existam em países em que fazem parte de um conjunto de disposições defensivas das indústrias, nenhuma objeção maior apresenta a indústria de

classe dos empregadores na organização do ensino profissional” [...]Em outras palavras: a indústria paulista põe de lado a sua ideologia liberal , aceita (ainda que de mau grado) as disposições defensivas” e está disposta a assumir os custos, mas sob o seu controle. (BOMENY; COSTA; SCHWARTZMAN, 2000, p. 253).

Para além dos aspectos do ônus e controle do ensino profissional, outro ponto discordante, porém importante relatar para compreender mais um fator em negociação entre os ministérios e empresários.

Por outro lado, no entanto, o Ministério da Educação restringia este ensino a aprendizes entre 14 a 18, e obrigava a indústria a contratar parte deles; o projeto do ministério do Trabalho ampliava os participantes a todos os empregados, filhos, irmãos etc. mas sem a obrigação de contrato posterior. Na previsão do ministério do Trabalho os cursos seriam isolados, sujeitos somente a instruções gerais a cargo do Ministério da Educação, e a cargo das próprias indústrias; Capanema defendia a criação de um órgão burocrático federal para administrar o sistema de ensino industrial em todo o país, e uma participação significativa do governo nos seus custos. (BOMENY; COSTA; SCHWARTZMAN, 2000, p. 253).

Capanema entendia que as empresas públicas também deveriam participar com o ônus e bônus do ensino profissionalizante, porém esse entendimento não era consenso no Governo. Nota-se que o empresariado mantém seus ideais e não renuncia às suas reivindicações junto ao governo. Bomeny; Costa; Schwartzman (2000, p. 254) apontam que o decreto nº 6.029 de julho de 1940 não haveria modificações e posteriormente ele seria ampliado em dois projetos simultâneos, sendo o que criava o Senai e da lei Orgânica da Industria do Ensino Industrial, ressalta que esta lei convergem com ideias oriundas do ministério da Educação.

Nessa construção e nos esforços de Capanema estão nos argumentos abaixo:

Ele começa, tipicamente, insistindo na importância de uma “ideia de um plano nacional e de conjunto”, “um ponto de vista total e nacional,” “segundo os planos, métodos e orientação da mais avançada e moderna pedagogia.” O aspecto principal não é pensar o ensino industrial não somente em função dos interesses da indústria, mas, principalmente, dos próprios trabalhadores[...] Capanema se dedica, depois a defender a importância da educação mais geral para evitar a transformação do homem em máquina. [...] afinal o ministro lembra que a educação profissional havia sido então, uma educação para os pobres, enquanto os que tinham recursos enviavam seus filhos para o ensino secundárias. (BOMENY; COSTA; SCHWARTZMAN, 2000, p. 256-257).

São Paulo, tem consciência do novo e pesado ônus com que virá sobrecarregada. Isto ela salienta, não para mostrar o sacrifício que faz e esperar vantagens compensatórias, mas para o que o lucido espírito de V. Excia. possa aquilatar de quanto é capaz a Indústria de São Paulo sempre que se trate dos verdadeiros interesses nacionais, como é o caso do aperfeiçoamento da mão de obra. (BOMENY; COSTA; SCHWARTZMAN, 2000, p. 253). E ainda pode visualizar na íntegra: Carta de Roberto Simonsen a Capanema, 7 de julho de 1940. Gc 35.04.30, pasta IV, doc.5, série g. visualizada 17/10/2019 http://docvirt.com/docreader.net/ARQ_GC_G/18

Para a construção de um plano nacional e de conjunto, Capanema defendia o consenso entre os ministérios e os empresários para essa construção, desde que contemplasse os princípios do artigo 125 da constituição de 1937 e que pudesse avançar num plano que assegurasse ao homem o direito de escolha. Observa no que o plano é a Lei Orgânica do Ensino Industrial os decretos que compõe:

O Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942 organizou o ensino industrial. A organização das bases foi ampla, observa-se que já sinaliza eleva em nível secundário conforme o artigo abaixo:

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

O decreto apresenta o detalhamento e tipos dos cursos, da admissão, da certificação e reconhecimento das habilitações e ainda as práticas pedagógicas, apresenta todos aspectos necessários norteando as instituições que pautarem no seu trabalho o ensino industrial.

Ao apresentar o decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI, notabiliza os resultados dos debates entre os ministérios e os empresários.

Art. 1º Fica criado o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários.
Art. 2º Compete ao Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários.

Parágrafo único. Deverão as escolas de aprendizagem, que se organizarem, ministrar ensino de continuação e do aperfeiçoamento e especialização, para trabalhadores industriários não sujeitos à aprendizagem.

Art. 3º O Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários será organizando e dirigido pela Confederação Nacional da Indústria.

Art. 4º Serão os estabelecimentos industriais das modalidades de indústrias enquadradas na Confederação Nacional da Indústria obrigados ao pagamento de uma contribuição mensal para montagem e custeio das escolas de aprendizagem. (BRASIL, 1942).

Destaca-se o parágrafo único e o artigo 4º no qual reverbera os exemplos já apresentados sobre a escola-oficina e oficina-escola, e ainda cria uma modalidade de ensino organizado sem um caráter imediatista.

O decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943 reformou o ensino comercial, com objetivo de formar profissionais para atividades específicas no comércio e bem assim de funções auxiliares de caráter administrativo nos negócios públicos e privados, possibilitar o exercício das mais simples ou correntes atividades no comércio e na administração.

Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946 criaram o SENAC. Como o ensino comercial já foi reformulado em 1942 era necessário criar uma instituição destinada a aprendizagem comercial, ou seja, dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem.

Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946 organizou o ensino agrícola. Destaca-se no artigo 12 os três tipos de estabelecimentos de ensino: escolas de iniciação agrícolas, escolas agrícolas e escolas agrotécnicas. Outros destaques é o título cinco referente a escola agrícola feminina e no artigo 51. “O direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola é igual para homens e mulheres.” E outro fator é capítulo I reconhecimento dos estabelecimentos federais e que estes sejam modelos para que possam ser seguidos pelas as instituições privadas ou estaduais.

Nesse bojo desse conjunto de leis, destaca-se para a nossa pesquisa o decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 que transforma os Liceus Profissionais em Escolas Técnicas em todo o país, surgindo assim a Escola Técnica de Goiânia. Das ambições de Gustavo Capanema a frente do ministério da Educação e Saúde os autores sinalizam:

Havia três grandes ambições. A maior era a criação de um amplo sistema de educação profissional, que não diferenciasse das outras formas de educação secundária a não ser pelas diferentes “vocações” dos estudantes, a serem descobertas pelo sistema de seleção e orientação profissional.[...]Na prática, a educação profissional continuou sendo uma educação para as classes baixas, e a regulamentação das profissões não foi conseguida. A segunda ambição era colocar todo o sistema sob a tutela do ministério da Educação e Saúde. Aqui, o Ministério do Trabalho e a Federação das Indústrias se mostraram mais fortes e conseguiram criar o seu sistema de educação profissional como achavam mais conveniente: de forma mais pragmática, mais ajustada a seus interesses imediatos e livres da tutela ministerial. A terceira, finalmente, era a da escola modelo para a definição de padrões de excelência, fosse para o ensino industrial o que o Colégio D. Pedro II fora para o secundário, e o que a Universidade do Brasil deveria ser para o Superior. (BOMENY; COSTA; SCHWARTZMAN, 2000, p. 267-268).

Helena Bomeny, Vanda Maria Costa e Simon Schwartzman destacam o legado e as ambições de Gustavo Capanema à frente do Ministério da Educação e Saúde. Mediante os bastidores e as divergências aliados ao histórico do ensino profissionalizante no país antes do Estado Novo, pode se considerar os avanços com a Reforma Capanema com o Plano de Ensino industrial e a Lei Orgânica do ensino industrial. Porém os autores destacam que ainda há demandas que não foram contempladas e expressam ao relatar as três ambições de Capanema, os objetivos que ainda precisam ser construídos para que o ensino industrial atinja o que tinha sido idealizado por Gustavo Capanema.

O Ministro da educação Raul Leitão da Cunha em 2 janeiro no ano de 1946 assina o decreto-lei nº 8.535, neste decreto o promove uma reforma no Ministério da Educação, alterando sua estrutura. As divisões de Ensino Superior, Secundário, Comercial e Industrial, que estavam sob a jurisdição do Departamento nacional de Educação, se transformam em diretorias, subordinadas diretamente ao ministro.

Os decretos leis nº 8.590 e 8.598 ambos publicados no dia 8 de janeiro de 1946 visavam os seguintes objetivos: o primeiro autorizava as escolas industriais a atender encomendas das repartições públicas ou privadas. Parte do dinheiro arrecadado se destinava a pagar os alunos num percentual – cinco oitavos, e o que excedia a este valor ia para um fundo chamado caixa escolar. O segundo decreto era destinado a bolsa de estudos para alunos escolas industriais. Em 1950 a interação entre Senai e Escolas Técnicas, segundo Lucília Machado (1982, p.45)” Pela portaria ministerial nº 15, de 31 de janeiro, permitia aos alunos formados no SENAI o ingresso em cursos técnicos”

De acordo com o decreto 1076 de 31 de março de 1950:

Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências.

Art. 1º Aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, de acordo com a legislação vigente, fica assegurado o direito à matrícula no curso clássico, bem como no científico, estabelecidos no Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, desde que prestem exame das disciplinas não estudadas naqueles cursos e compreendidas no primeiro ciclo do curso secundário.

Parágrafo único. Os exames serão efetuados em estabelecimento de ensino secundário federal, reconhecido ou equiparado (BRASIL, 1950).

O Ministério da Educação toma as primeiras iniciativas para a equivalência do ensino técnico ao ensino secundário, sendo facultado pela lei aos alunos concluintes do primeiro ciclo colegial profissional que optasse por ingressar no colegial secundário, portanto para isto era necessário completar as disciplinas não cursadas para completar o currículo. A lei 1.821, posteriormente regulamentada pelo decreto 34.330, de 21 de outubro de 1953 assegura e estende ao 2º, permitindo aos concluintes dos cursos técnicos o acesso a qualquer curso superior. Ainda de acordo com a lei:

Art. 1º É permitida a matrícula na primeira série do curso clássico ou do científico, dos cursos técnicos comerciais, industriais e agrícolas, mediante conveniente adaptação, aos estudantes que tenham concluído um dos seguintes cursos:[...] 1º A transferência somente se efetivará mediante exames de adaptação nas disciplinas que não figurarem no curso de origem. (BRASIL, 1953).

Porém Machado explica essa ressalva da lei.

Os concluintes dos cursos profissionais só podem submeter-se aos exames de complementação, ou seja, em exame de matérias dos outros cursos secundários que não figurarem em seus cursos de origem. Além disso, a grande diferença de conteúdo os diversos ramos de ensino contribuíam para que esta equivalência fosse uma equivalência apenas formal e não real. (MACHADO, 1982, p.45)”

Portanto o que se observa é que há uma preocupação com os currículos que no primeiro momento atenda ao objetivo do ensino industrial, mas como vimos, há necessidade de complementação e de exames que comprove a habilitação ao curso pleiteado. Ressalva-se que os currículos têm sido adequados na medida das mudanças, sendo que o primeiro objetivo é aprimorar o ensino industrial e isso naturalmente reverbera em postular outras posições na carreira escolar.

Destaca-se que a autonomia da gestão das Escolas Técnicas, foi concedida e pode ser conferida foi transformada em autarquia no decreto n. 3.552 no ano de 1959.

Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências.

Art. 16. Os atuais estabelecimentos de ensino industrial, mantidos pelo Ministério da Educação e Cultura, terão personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, regendo-se nos termos da presente lei.

Portanto, a autonomia jurídica, didática administrativa e financeira das escolas técnicas é um marco legal na gestão dessas instituições. E ainda este decreto dá outras providências, estabelecendo como a instituição deve gerir pois os demais pontos do decreto apontam diretrizes normativas que serão acompanhadas pelo Ministério da Educação. Pelas normativas apresentadas e autonomia de gestão o objetivo, segundo o Ministério da Educação e Cultura, é melhorar as condições de trabalho e ensino que garantam aos alunos o acesso aos conhecimentos ministrados pela instituição. Portanto é uma condição *sine qua non* a autonomia da Escola Técnica e o decreto-lei que transforma em autarquia é um marco na história desta instituição.

CAPÍTULO 3: A HISTÓRIA DA ESCOLA TÉCNICA DE GOIÂNIA

O objetivo deste capítulo é apresentar e entender a identidade histórica da instituição. Desse modo, em síntese, o primeiro tópico apresenta um breve relato histórico da Escola de Aprendizizes Artífices. O segundo apresenta também de forma breve os bastidores da mudança da capital, onde é possível perceber a questão da política e a sociedade goiana. No terceiro tópico apresentamos a Escola Técnica de Goiânia apresentando os aspectos observados nos primeiros anos de instalação e sob as diretrizes da Lei Orgânica do Ensino Industrial.

3.1 Escola de Aprendizizes e Artífices: um breve relato

O presidente Nilo Peçanha assinou o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, cria no início do século XX uma rede federal de ensino profissionalizante no Brasil. No decreto de criação das Escolas de Aprendizizes Artífices, para atender o ensino profissional primário e gratuito. Na exposição de motivos desse decreto destacam os pontos basilares da instituição no qual são destinados aos menores em risco social e desfavorecidos de fortuna, para que adquiram hábitos do trabalho por meio de preparação técnica e intelectual, e desse modo se afastará do ócio ignorante e da escola do vício. Com esse decreto promove essa ação do governo federal na formação profissional.

Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito

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

Paragrapho único. Estas escolas serão installadas em edificios pertencentes á União, existentes e disponiveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locais forem cedidos permanentemente para o mesmo fim (BRASIL,1909). Sic

Sobre os objetivos propostos da lei Sonia Lobo sinaliza.

A intenção moralizante do legislador é clara: dar educação para as crianças pobres, evitando a ociosidade e conseqüentemente, o vício o crime. Dessa forma entendemos o evento da criação das Escolas de Aprendizizes Artífices como parte integrante do processo de criação de uma ética de valorização do trabalho no Brasil e de moralização e disciplinarização das populações pobres por meio do trabalho (LOBO, 2015, p.72).

Ao apresentarmos o relevante comentário de Sonia Lobo que critica os motivos da lei, corrobora quando destacamos nos pilares da exposição desta, estabelecendo o viés do público alvo no qual a instituição foi criada e destinada.

As Escolas de Aprendizes de Artífices são criadas para que sejam instaladas nas capitais e que elas tenham as condições de instalação conforme regulamenta o decreto. Pautase numa política educacional que prevê a consulta aos Estados as especialidades das indústrias locais para desse modo definir os cursos a serem ofertados pela instituição. Devido a emergência do setor industrial no Brasil, é necessário formar uma força de trabalho adequada e habilitada para as novas exigências e nesse caso a instituição precisa seguir esses parâmetros nacionais quando analisados na perspectiva de Cunha³³ (2000). Portanto os prédios deverão ser cedidos à União, cabendo ao Estado arrumar, preparar e colocar à escola em funcionamento de forma que atenda os parâmetros propostos no parágrafo único descrito no decreto.

Em cumprimento as normativas do decreto o governo do Estado de Goiás locou o prédio para instalação da Escola de Aprendizes e Artífices, sendo autorizado pelo Congresso Legislativo do Estado que autorizou os valores de 960\$000 na sessão Decreto nº 9 do congresso legislativo realizada 4 de junho de 1910, documento assinado pelos congressistas Arlindo G. Henry e Francisco Pinto.

Foto 3: Fachada da Escola de Aprendizes de Artífices na década 1920



Fonte: (IFG)

Diante desta foto da sede da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás, primeiro olhar é que um casarão residencial antigo. O prédio não caracteriza na fotografia de uma grande construção ou monumentalidade devido sua aparência modesta. A imagem da fachada é tomada de baixo para cima, aponta para o céu, apresenta as janelas de forma ordenadas. O

³³ Os autores Cunha (2005, p. 66-77), Lobo (2015, p. 71-75) descrevem e analisam o cenário de instalação da Escola de Aprendizes e Artífices.

enquadramento da imagem apresenta como se o prédio tivesse sua continuidade no espaço da cidade, confundindo sua imagem com a vizinhança. Não há molduras. Na cena não presença de pessoas e não é possível determinar a altura do prédio, por não haver nada que possa comparar.

No Estado de Goiás a Escola de Aprendizes e Artífices, foi instalada em solenidade³⁴ no dia 8 de janeiro de 1910 na cidade Vila Boa – antigo nome da Cidade de Goiás no prédio situado na rua da Abadia n. 2, funcionou neste endereço entre os anos de 1910 até 1942.

Os dois primeiros anos foi necessária uma adaptação do prédio para que atendesse o funcionamento da instituição escolar, segundo BRETAS (2001, p.533)” Entretanto os anos de 1910 e 1911 foram passados mais na montagem de oficinas e em outros aparelhamentos da escola e do funcionamento dos cursos.” No entanto o prédio só foi adquirido pelo Estado mediante a autorização conforme a ata da sessão realizada pelo legislativo no dia 10 de junho do em 1918. Segundo Bretas (2001, p.533) “20;000\$000” este foi o valor pago pelo prédio para a aquisição em definitivo.

Com a criação das escolas, abriram-se as possibilidades de negociação quanto a ocupação de cargos (professores, diretores e funcionários), essencial no esquema clientelista do poder em vigência. Além disso, significaria uma ampliação das verbas recebidas do governo federal. Corroborar esse argumento o fato de que os estados com quase ou nenhum índice de industrialização tenha recebido as Escolas, além do fato de que não foram necessariamente as cidades onde ocorria a industrialização as beneficiadas com sua implantação (LOBO, 2015, p. 72-73).

Dois aspectos podem ser analisados. O primeiro é que o Estado de Goiás não atendia o requisito de estado industrializado, ou seja, por ser um estado essencialmente agrário³⁵. O segundo são os cursos oferecidos: “ferreiro, sapateiro, marceneiro, alfaiate, seleiro” Lobo (2015, p. 73). Ainda nesse escopo entre os atores desta instituição o Jornal Órgão Goyas sob nº 1097 publicou no sábado 8 de janeiro de 1910 apresentando funcionários, o diretor Virgílio José de Barros professora srta. Deborah, os senhores Antônio Félix da Silva como escriturário, na portaria Jeronymo de Vellasco Molina Berquó, e ainda, Manoel Eustachio dos Santos, Victor Esselin e Salvador da Cunha Moraes responsáveis pelas oficinas. Pode se observar na foto abaixo alguns desses servidores citados, sem a devida identificação, e esse primeiro registro com os alunos da instituição.

³⁴ Fonte acervo MUBAN: Solenidade descrita na Ata de instalação e outras publicações no Jornal Órgão Goyas órgão democrata fundado por Félix Bulhões - XXV – 21 REPÚBLICA – Nº 1097 publicado no sábado 8 de janeiro de 1910

³⁵ Segundo Cunha, 2005, p. 69

Foto 4: Primeira turma da Escola de Aprendizes e Artífices



Fonte: (MUBAN)

Percebemos nesta foto os primeiros funcionários e alunos da instituição, e destacamos a presença de crianças negras e descalças, sinalizando os indícios de sua origem social. O que comprova um aspecto importante na fotografia, que via decreto a instituição tinha por objetivo os “desvalidos de fortuna” e em “risco social”. Corroborando a análise acima, as afirmações que sucedem é um olhar para a fotografia da primeira turma.

Aos “desvalidos de fortuna” restava o aprendizado de um ofício, [...], para quem a Escola de Aprendizes de Artífices da Cidade de Goiás era destinada aos pobres. A presença de um número significativo de alunos negros [...] pela fotografia de época. (MACHADO, PIRES, BARBOSA, 2015, p.19-20)

De 1910 a 1912 o diretor Virgilio José de Barros, foi sucedido segundo Bretas (2001, p.534) por “Claudino Neryo Vallée, filho de Ernesto Vallée, antigo engenheiro do estado, de origem francesa, mas radicado em Goiás”.

Em 1918 assumiu a direção da instituição Leão Di Ramos Caiado nomeado por portaria de 25 de fevereiro do corrente ano. E no ano 1923 produz um relatório sobre a situação da instituição em dois tópicos distintos; o primeiro tópico trata do estado da escola, na questão pessoal e material, o segundo tópico é o demonstrativo financeiro da instituição, apontando o balanço das receitas e despesas no exercício do ano de 1922 e o orçamento da receita e despesa para o ano posterior que é 1924.

Segundo o relatório do diretor descreveu a situação do prédio:

Este prédio é de propriedade Estadual. Apesar das diversas obras de adaptação que se tem feito por conta das verbas subvencionadas para o custeio desta Escola, e por causa do próprio governo estadual,[...]Alguns de seus compartimentos não satisfaz, além de pouca luz, são acanhadíssimos, isto é, não dispõe da área necessária. Haja vista que o curso de desenho que se acha instalado, por falta de outro commodo, em cima da saleta que serve

de trânsito, onde fica 60 alumnos (frequencia média) diariamente malissimamente acomodados. Os compartimentos que venho a me referir não satisfazem as exigências higienicas previstas pelo regulamento aprovado pelo decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918; são muito pouco arejados e o respectivo solo, durante a estação chuvosa, se conserva sempre húmido sem poder ser deseccado, pela impossibilidade de uma perfeita drenagem, devido aos terrenos vizinhos. (Relatório de 1923, p.6) Sic

No conjunto das reivindicações o diretor sugere ainda a construção de uma sala em anexo para servir de pátio, ou ainda, a construção de um novo prédio ou cessão do prédio do 6º batalhão de caçadores, porém nenhuma dessas reinvidicações até expedição do relatório não foram atendidas.

Conforme o relatório da instituição de 1923, o corpo docente e administrativo é composto por: Diretor Leão de Ramos Caiado, diretor; Franklin da Rocha Lima, escriturário; Floriano Peixoto Mesquita, porteiro-almoxarife; e quatro serventes. Corpo docente: Lupicínio Antônio Araújo, professor primário; Maria Henriqueta Peclat, professora primária; Obdúlia d'Ávila, professora de desenho. Mestres de oficinas: José Victor Esselin, Ferraria; Antônio Milbarges do Espirito Santo, Sapataria; Henrique da Veiga Jardim Sobrinho, Marcenaria; Pascoal Croci, Alfaiataria; José Malaquias do nascimento, Selaria.

O movimento de alunos na instituição no ano de 1922, informa que pela portaria de 1 de fevereiro e 20 de março expõem o demonstrativos de alunos eliminados da instituição, por dois motivos os que não terminaram o ano letivo por abandono ou por ser eliminado por estar há dois anos na mesma série, conforme relatos abaixo do diretor Leão de Ramos Caiado.

Da officina de Sapataria	8
Da officina de Marcenaria	3
Na officina de alfaiataria	8
Na officina de Selleiro e Corrieiro	<u>4</u>
Total	23

(Relatório de 1923, p. 22) Sic

Nesse ano foram matriculados 51 alunos na instituição, o que possibilita o registro do balanço abaixo:

Com essa matrícula a Escola contou no anno lectivo, em questão com 109 alumnos, dos quaes foram eliminados 23; ficando, portanto, por ocasião do encerramento dos trabalhos escolares, a 31 de outubro de 1922, com 86 aprendizes, assim seriam distribuídos:

Na officina de Ferraria	5
Na officina de Sapataria	13
Na officina de Marcenaria	34
Na officina de Alfaiataria	23
Na officina de Seleiro e Corrieiro	<u>11</u>
Total	86

(Relatório de 1923, p. 22) Sic

Alcançar as cinco oficinas como orienta o art. 2º do decreto de nº 7.566 de setembro de 1909, as necessidades de melhorias do prédio atual sugeridas pelo diretor Leão de Ramos Caiado ou arrumar outra locação para funcionar a instituição. A opção de uma reforma sem ampliação do prédio proporcionaria melhoras, mas seria a solução mais adequada, devido as condições e necessidades da instituição. E sem esses apontamentos do diretor portanto, sinaliza que não seria possível ampliar a ofertas de vagas para receber um número maior de alunos.

Os relatos financeiros demonstram que as oficinas desenvolveram trabalhos que viabilizaram a sustentabilidade, ou seja, a compra do material para o aprendizado, pois a venda de produtos e consertos pelos aprendizes tem sido satisfatórios de acordo com os números apresentados no relatório. Mas ressalta que o apoio e a parte que cabe ao Estado é indispensável para o funcionamento da instituição. Entende-se que no processo de consolidação da instituição, inclui-se a observação do quantitativo de alunos matriculados durante um período, por isso a necessidade dos relatórios. Embora possa haver discordância de dados inclusive já apresentados³⁶, porém a observância da tabela na forma em que está posto possibilita compreender o que está descrito no relatório de Leão de Ramos Caiado sobre as dificuldades e as possibilidades de um bom trabalho a ser realizado.

Observe a tabela abaixo:

Tabela 1: Alunos Matriculados no diurno na Escola de Aprendizes e Artífices na Cidade de Goiás

Anos	1910	1911	1912	1913	1914	1915	1916	1917	1918	1919	1920	1921	1922	1923	1924	1925	
alunos	71	93	83	90	63	64	61	52	61	97	53	78	109	121	152	140	
Anos	1926	1927	1928	1929	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942
Alunos	130	130	110	148	157	155	163	255	218	189	151	147	144	150	140	125	(125)

Fonte: Arquivos Gustavo Capanema/ Cunha (2000, p. 93-94)

Fonte: Cunha (2000, p.93-94)³⁷

A análise do censo observa o crescimento quantitativo no número de matrículas, das Escolas de Aprendizes no Estado de Goiás. A organização das escolas, contratação de

³⁶ Bretas informa que em 1910 o número da primeira turma é de trinta e três alunos, mas por entender a relevância da fonte e de ter como dados apresentamos aqui.

³⁷ Ao fazermos o recorte e construirmos a presente tabela exposta na obra de Cunha, possibilita apresentar somente os índices referentes a Escola de Aprendizes e Artífices na Cidade de Goiás.

professores, implantação de novas oficinas, ou seja, a adequação da instituição as normas descritas no decreto que cria as Escolas de Aprendizes Artífices.

Na exposição do relatório que aponta a origem no ano de 1918, destaca-se a inclusão do ensino noturno na Escola de Aprendizes e Artífices para os alunos maiores de 16 anos – inclusive operários adultos ofertando o curso de aperfeiçoamento com a duração de dois anos, nos quais esses alunos não podia ingressar nos cursos diurnos.

Para esses dois cursos de apenas duas horas diárias nem o regulamento nem a Consolidação apresentava um currículo especial, mas o diretor estava autorizado a oferecer aos alunos, sempre que possível, curso prático de tecnologia (CUNHA, 2000, p.79).

As ações no qual referimos são a criação do Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico em 1920 que objetivava a melhoria da Estrutura e do Sistema. As propostas estão o estabelecimento de um currículo escolar único, a formação de professores nas áreas técnicas, buscou professores de outros países para ministrar cursos de formação e aperfeiçoamento.

[...]Daí a partir de 1920, foram contratadas anualmente turmas de mestres e contramestres formadas em diversos estabelecimentos nacionais, para reforçar a mestrança das escolas, além de profissionais brasileiros que tinha feito especialização no exterior por conta do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. A crescente preocupação com uma melhor qualificação do corpo docente das escolas resultou em alterações substanciais, nos sucessivos regulamentos (sobretudo a partir de 1918), no que diz respeito ao provimento dos cargos de professores adjuntos e de mestres e contramestres de ofício das escolas de aprendizes de artífices (CUNHA, 2000, p. 81).

Outro fator importante foi o currículo escolar único.

[...]a consolidação regulava também os currículos dos cursos primários e de desenho, obrigatórios, o primeiro para todos os que não possuísem algum conhecimento das disciplinas que se compunha dois cursos, os quais seriam admitidos na classe correspondente ao seu adiantamento. (CUNHA, 2000, p. 73)

Além de estabelecer o currículo escolar único, a instrumentalização por meio da inspetoria³⁸ escolar e relatórios dos diretores, foram importantes para o acompanhamento das instituições. Por compreender que a Escola de Aprendizes Artífices da cidade de Goiás não está alheia as normativas do Ministério da Agricultura e na busca por cumprir o que foi estabelecido. Por isso, a importância do relatório apresentado, que tinha por objetivo a exposição de alguns pontos dessa configuração institucional.

³⁸ A inspetoria já foi abordada no capítulo 2 dessa dissertação.

3.2 Os Bastidores da Transferência da Capital

Na década de 1930 com a chegada do Estado Novo, e assumiu como interventor federal no Estado de Goiás o Dr. Pedro Ludovico, para gerir o estado conforme a política do novo governo que se inicia. Ressalta que a troca de gestores, ou seja, Presidentes de Estados por interventores federais ocorreu em todos estados da república, portanto fica como registro da política de implantação novo governo. Uma marca deste governo é a transferência da capital. Portanto no trecho abaixo observa-se que a ideia da mudança da capital já era antiga.

A ideia de mudar a capital, que vinha desde 1753, com o primeiro governador da Província de Goiás, Dom Marcos de Noronha, não saía da cabeça de Pedro Ludovico. Homem culto, leitor dos clássicos, naturalmente conhecia O Príncipe de Maquiavel, sabendo que se continuasse a governar na antiga capital, teria forte oposição de seus adversários. Melhor seria desagregá-los, dividi-los. A mudança da capital foi o caminho que ele buscou sua República conquista. (TELES, 2004, p.32-33).

Ao retratar os motivos da mudança da capital, torna-se necessário estabelecer os possíveis olhares em relações entre a instituição e os bastidores da mudança, nos seus aspectos políticos, sociais e econômicos. Num primeiro momento situar a instituição no cenário da mudança, pois a ideia é anterior a criação da Escola Técnica. Porém no segundo momento onde se estabelece a relação das forças políticas da antiga capital, para construir algo sem as possíveis obstruções dos adversários, expõe um cenário de forças e interesses políticos que poderia gerar conflitos de interesses com o Estado Novo.

Diante disso, a primeira providência foi necessária estabelecer um grupo de trabalho para a escolha de um local onde se instalaria a nova capital, segundo Teles.

Pedro Ludovico organiza seu secretariado convocando os jovens, muitos deles com pouco mais de 20 anos: Benedicto Silva, Estelita Campoa, Paulo Fleury da Silva e Souza, Benedito da Silva Albuquerque, Jorge de Moraes Jardim, todos idealistas[...]No ano de 1932, eclode a Revolução constitucionalista em São Paulo, Pedro Ludovico fica ao lado do Governo Federal, “porque atrás do desejo de constitucionalização do país, atrás dessa bandeira que era forte, muito expressiva, estavam os decaídos pela Revolução de 1930” (TELES, 2004, p.32)

No decreto nº 2737 do 20 dia do mês de dezembro de 1932, interventor Federal cria uma comissão encarregada de escolher o local onde seria construída a nova capital. O grupo nomeado em comissão coube proceder os estudos atinentes à adaptação ou escolha de local para a edificação da nova capital do Estado de Goiás. Com o propósito de analisar os princípios que devem nortear a observação para a escolha, que estão descrito na exposição de motivos redigidos pelo Dr. Pedro Ludovico Teixeira no decreto de número 2.737, onde

expressa a pensamento de dotar o Estado de uma capital moderna, que as exigências e necessidades urbanísticas sejam satisfeitas, como a capital atual não preenchia e não davam as possibilidades de adequação.

Os trabalhos da comissão foram instalados em 3 de janeiro de 1933, para custear as despesas da comissão presidida por D. Emanuel por sugestão quando o coronel Antônio Pireneus de Souza, um de seus membros, sugeriu a escolha de três técnicos (os engenheiros João Argenta e Jerônimo Fleury Curado e o médico Laudelino Gomes de Almeida).

O resultado da comissão veio em substancioso relatório que aponta terras situadas no município de Campinas, para a edificação da futura capital. De posse do relatório Pedro Ludovico resolve ouvir Armando de Godoy, um dos mais competentes urbanistas brasileiros. O relatório desta autoridade, assinado em 24 de abril de 1933, empolgou o interventor que apressou o lançamento da pedra fundamental da futura capital em 24 de outubro de 1933, nas terras do então município de Campinas[...] (TELES, 2004, p.33).

O decreto de nº 3.359 publicado aos 19 dias do mês de maio de 1933, dispõe sobre o local para nele ser edificada a futura Capital do Estado, escolhida as margens córrego do botafogo, compreendida nas fazendas Crimeia, Vaca Brava e próximo ao município de Campinas foi escolhido o local e dá outras providências relativos a construção. Em virtude aos resultados obtidos via relatório apresentado pela comissão nomeada no decreto nº 3804 de setembro de 1933, interventor federal Pedro Ludovico Teixeira toma novas providencias ao publicar o decreto nº 327 de 2 de agosto de 1935 onde fica estabelecido em lei de fundir os municípios Campinas e Hidrolândia e parte do território de Anápolis para constituir o novo Município de Goiânia. Constituindo de 9 artigos e um parágrafo único com orientações de demais providencias que deverão ser providenciadas para o cumprimento para o que se propõe, ou seja, dispõe sobre a formação e organização do município de Goiânia e criação da comarca da Nova Capital. De posse do estudo e com a definição do local onde seria a nova capital, de acordo com o decreto nº 2.851 Publicado no Correio Oficial 08 de fevereiro de 1933 autoriza o Governador a contrair empréstimos de 6.000 contos de réis, no País, para custeio de despesas com a construção da nova Capital de Goiás.

O plano diretor requeria a demarcação e os levantamentos dos limites do novo município. Por meio do decreto nº 3.547 publicado no dia 08 de julho de 1933, encarregou o urbanista Atilio Correia Lima, então representante da firma P. Antunes Ribeiro e Cia., do Rio de Janeiro do estabelecimento do projeto da futura Capital do Estado. O decreto dá as diretrizes sobre o plano diretor da nova cidade e outras orientações de interesses do Estado e que deveriam constar no projeto a ser executado. Para designar Gustavo Adolfo Gonzaga de Siqueira e Luiz Honório Ferreira para, em comissão, procederem ao estudo e levantamento da

linha divisória do município onde se localizará a futura Capital do Estado foi publicado no decreto nº 3.804 publicado no dia 25 de setembro de 1933, conferindo a esta comissão poderes delimitar o perímetro urbano por meio de uma linha divisória.

Para o lançamento da pedra fundamental da nova capital que fora realizado nos dias 24, 25 e 26 de outubro de 1933, o interventor federal decreta ponto facultativo a todos os funcionários públicos por meio do decreto nº 3.929 publicado no dia 21 do corrente mês. No intuito de uma participação significativa dos funcionários e população o decreto convida e possibilita a participação do evento. No convite descreve as palavras de entusiasmo interventor ao declarar que este decreto objetiva: “facilitar meios para que haja maior concorrência para o brilhantismo desta solenidade”, constando outras providencias inclusive a divulgação do evento via telegrama.

Em 21 de dezembro de 1935, o decreto nº 560 determinou a transferência para Goiânia, nova Capital do Estado, das Secretarias Geral e do Governo e a Casa Militar e seus respectivos servidores. No mesmo mês no dia 26 sob o nº 657, determina que se denomine Av. Goiás, substitua na planta da nova Capital sob a orientação do urbanista Atílio Correia Lima, para que o nome que consta no projeto era Avenida Dr. Pedro Ludovico para o nome determinado pelo decreto.

Todo o ano de 1936 foi consumido nas construções dos edifícios públicos, para a mudança definitiva da capital, que estava prevista para o ano na seguinte. vários órgãos da Administração, Fazenda e Segurança Pública, já estavam em Goiânia. Restava agora a mudança definitiva que se deu pelo decreto nº1816, de 23 de março de 1937. (TELES, 2004, p.38)

A mudança definitiva ocorreu no ano de 1937 por meio do decreto publicado no dia 23 de março de 1937 sob o nº de 1816, como podemos ver abaixo:

Art. 1º – Fica transferida da Cidade de Goyaz, para a de Goiânia, a capital do Estado de Goiaz.

& único – O secretário Geral do Estado expedirá as instruções que se tornam necessárias para execução do presente projeto.

Art. 2º – revogam-se as disposições em contrário. Palácio do Governo do Estado de Goiaz, em Goiânia, 23 de março de 1937, do 49º da República.

Dr. Pedro Ludovico Teixeira

Albatênio Caiado Godoi. (C.O. 1937, p.1)³⁹. Sic

A transferência da capital da Cidade de Goiás para Goiânia inclui o deslocamento de todas as repartições que compunham a estrutura governamental e expresso na exposição de motivos demonstração de entusiasmo em breves palavras, conclamando o povo goiano a receber a nova capital com alegria e prontos a enfrentar os desafios com patriotismo e força

³⁹ O decreto 1.816 Publicado no Correio Oficial, ano LXXXI, Nº 3.403. Em 23 de março de 1937

rumo ao crescimento da nova cidade. Essa mudança procurava dar celeridade nas obras dos prédios e estruturas da nova capital. No entanto, no campo educacional, há dois aspectos marcantes: o primeiro é dar visibilidade política nacional. Com efeito, para que isso ocorra, o batismo cultural de Goiânia deveria ser em grande estilo, e com todas as honras que a cidade merece. Ainda destacando esse aspecto ressalta que o sétimo Congresso da Associação Brasileira de Educação foi realizado no distrito federal em 1935, naturalmente deveria ser realizado no ano de 1936, porém a pedido do governo de Goiás no interesse de que o evento fosse no período do batismo cultural conforme o prefácio do anais do 8º congresso. “O oitavo foi adiado por mais de uma vez, foi convocado para solenizar a inauguração da nova Capital do Estado de Goiás, teve seu lugar no período de 19 a 27 de junho de 1942”. (ANAIS do 8º CBE, 1942, p.3)

Com o prestígio político e a intensão de contar com o congresso na inauguração da cidade para o batismo cultural. Portanto além do congresso de educação, conta também com a aproximação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. No entanto fica evidente no convite estabelecido para a realização de um evento e exposição do instituto como pode se observar na resolução⁴⁰ abaixo.

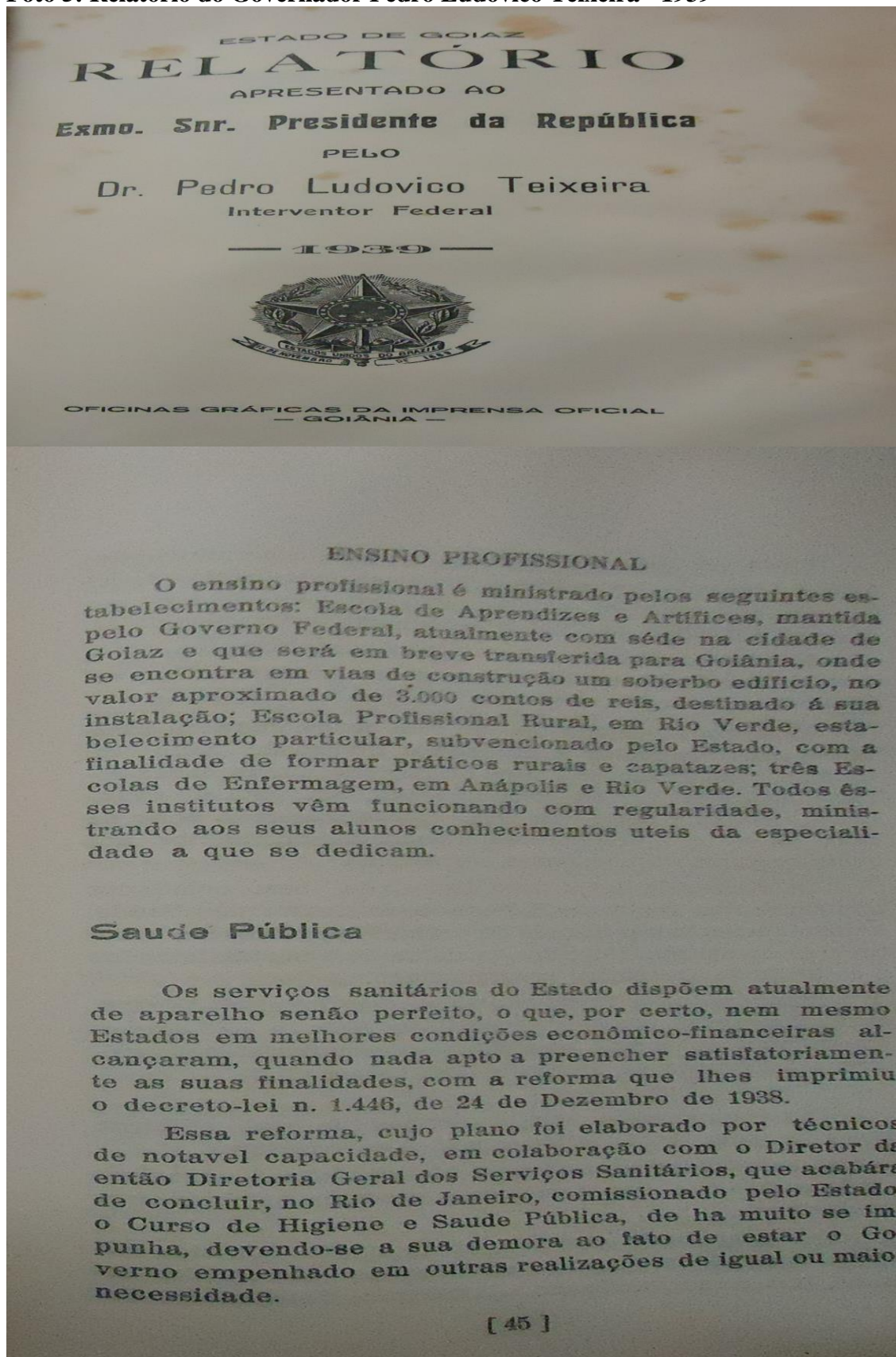
Considerando que a Associação Brasileira tem o propósito de levar aquela iniciativa, que já havia resolvido, que de acordo com o Estado de Goiás, realizar a primeira exposição nacional de Educação e Estatística em junho de 1939, na recém fundada Cidade de Goiânia, com uma das realizações solenizadoras da inauguração da nova e futura metrópole goiana, coincidindo tal certame com a reunião na mesma cidade, do Oitavo Congresso Nacional de Educação, cujos trabalhos serão assistidos segundo o plano já aprovado pelo Governo de Goiás e prefeitos municipais e professorado do Estado. (ANAIS do 8º CBE, 1942, p.4) Sic

Para apresentar a sua gestão Pedro Ludovico Teixeira então interventor Federal em Goiás, produziu um relatório, aponta todos os aspectos da sua administração, com todas as atividades de sua gestão.

Apresenta nesse relatório faz referência detalhada das ações em prol da educação desenvolvida em todo o estado e ainda relata as providencias relativas a construção do novo prédio e transferência da Escola de Aprendizes da cidade de Goiás, para a nova capital Goiânia.

⁴⁰ Resolução nº 99 – de 19 de julho de 1938 – IBGE – Publicado na íntegra nos ANAIS do 8º Congresso Brasileiro de educação em 1942

Foto 5: Relatório do Governador Pedro Ludovico Teixeira - 1939



Fonte: (AGEPEL)

Nesse relatório faz uma referência a educação no Estado e aponta também as obras na Escola de Aprendizes e Artífices, produziu este relato no ano de 1939 e foi endereçado ao presidente da República Getúlio Vargas, onde destaca.

O ensino profissional é ministrado pelos seguintes estabelecimentos: Escola de Aprendizes e Artífices, mantida pelo Governo Federal, atualmente com sede na cidade de Goiás e que será em breve transferida para Goiânia, onde se encontra em vias de construção um soberbo edifício, no valor aproximado de 3000 contos de réis, destinado a sua instalação (RELATÓRIO DO GOVERNADOR de 1939, p.45).

Goiânia é a maior obra realizada por Pedro Ludovico, tanto no plano político, quanto na grandeza de sua construção física. Ao impulsionar a construção do prédio da Escola Técnica de Goiânia, fica patente o alinhamento com o governo federal. A escola foi construída com recursos federais, no entanto, sua concepção arquitetônica estava totalmente inserida nas representações que nortearam esse planejamento para a cidade de Goiânia. Para construir uma capital moderna, utilizou-se a predominância da arquitetura dos prédios públicos estilo Art'Deco. Essas representações estavam vinculadas no projeto político modernização e de progresso.

3.3 A Escola Técnica de Goiânia

O então ministro da educação Gustavo Capanema por meio dos decretos nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 e o decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, fundamentou e organizou o Ensino industrial no país. Essa fundamentação consta no decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, onde estabeleceu novas diretrizes e consolidou o ensino industrial ou Lei orgânica do ensino industrial. Propondo uma estruturação do ensino industrial após um longo processo de discussão com os meios políticos, educacionais e empresariais. O ministro Gustavo Capanema relata a Getúlio Vargas a exposição de motivos⁴¹.

Tenho a honra de submeter à consideração de V. Exc. Dois projetos, um de decreto-lei e outro de decreto, e que têm por objetivo fixar as bases de organização do ensino industrial em todo o país. O primeiro dos documentos referidos é o projeto da lei orgânica do ensino industrial, destinada a estabelecer os princípios gerais normativos da organização dos estabelecimentos de ensino industrial e do funcionamento dos cursos, das diferentes categorias e modalidades, que os mesmos estabelecimentos possam ministrar. O segundo é o projeto de regulamento dos diferentes cursos que as nossas atuais condições econômicas estão a reclamar. Não dispões ainda o nosso país de uma legislação nacional do ensino industrial, sendo esta modalidade de ensino dada, pelos poderes públicos e por particulares, sem uniformidade de conceituação e de diretrizes, sem métodos

⁴¹ Fragmentos da exposição de motivos da Lei Orgânica do Ensino Industrial.

e processos pedagógicos precisos e determinados, sem nenhum sistema de normas de organização e de regime, mas com tantas definições e preceitos quantos grupos de estabelecimentos, ou quantos estabelecimentos.(BRASIL, 1942)⁴².

Para compreender os reflexos dessas novas diretrizes com a ampliação de estabelecimentos de ensinos industriais, cria-se as escolas técnicas por meio do decreto-lei nº 4.127 de 25 de fevereiro, que transforma os antigos Liceus de Artes e Ofícios (1937) ou as Escolas de Aprendizes de Artífices em escolas Técnicas atendendo as novas diretrizes Lei orgânica do ensino industrial, desse modo pode-se constituir as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial.

De acordo com o decreto decreto-lei nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942:

Art. 1º A rede federal de estabelecimentos de ensino industrial será constituída de:

- a) escolas técnicas;
- b) escolas industriais;
- c) escolas artesanais;
- d) escolas de aprendizagem.

Art. 2º O presente decreto-lei dispõe sobre as escolas técnicas e as escolas industriais federais, incluídas na administração do Ministério da Educação.

Parágrafo único. Disposições legislativas especiais regeirão a matéria atinente à instituição e constituição das escolas artesanais mantidas sob a responsabilidade da União, e das escolas de aprendizagem dos estabelecimentos industriais federais.

Art. 8º Ficam ainda instituídas as seguintes escolas técnicas federais:[...]

XI. Escola Técnica de Goiânia, com sede na capital do Estado de Goiaz (BRASIL,1942) Sic.

O decreto organiza os estabelecimentos e reafirma o posicionamento do ministério da educação e da união, e coloca as instituições sob a administração, manutenção e a implantação do sistema de ensino sob as novas diretrizes da Lei orgânica do ensino industrial.

Como apresentado no relatório em 1939 a construção da nova sede, que estava no plano de gestão do interventor Pedro Ludovico Teixeira. Observou-se o padrão arquitetônico em Art'Deco implantado nas construções dos prédios na cidade de Goiânia. Conforme observação o novo edifício se apresenta mais amplo que o da Escola de Aprendizes e Artífices, portanto vem sanar as reivindicações já apontadas pelo diretor Leão de Ramos Caiado no relatório de 1923. O edifício “soberbo” nas palavras do interventor Pedro Ludovico Teixeira.

⁴² Exposição de motivos da Lei Orgânica do Ensino Industrial, Gustavo Capanema datado 5 de janeiro de 1942,

Foto 6: Fachada da Escola Técnica de Goiânia em 1942.



Fonte: (IFG)

Na fotografia observa-se o pórtico com duas bandeiras hasteadas, ao lado tem um sobrado onde se destina para que o diretor resida na instituição. O prédio em destaque é o auditório e ao fundo observa uma construção de dois pavimentos na mesma altura do anfiteatro. Observa que nesta parte fotografia a mureta é baixa em volta do sobrado, e um muro mais alto ao fundo revela que a casa do diretor embora esteja na propriedade da escola, pode ter privacidade e acesso fora da instituição. As ruas não pavimentadas e o ângulo da fotografia não permitem ver nenhuma construção além da Escola, mas pelo tamanho do carro e pela distância do fotógrafo pode se afirmar que se trata de uma construção de grande porte.

Apresentado como uma obra soberba segundo consta no relatório, o edifício destinado ao funcionamento da Escola Técnica de Goiânia visa a observância e o cumprimento das leis do ensino industrial. Desse modo apresenta dois aspectos importantes: o primeiro propõe superar o estigma social do público alvo da lei Peçanha que são os “os menores em risco social e desvalidos da fortuna”. O segundo compreende que a escola é para todos. Um fator, mas a novidade sistema escolar para além do primário e da alfabetização de adultos que considera um avanço, ou seja, ampliando a idade de acesso à escola, ofertando segmentos para além do primário. É bom ressaltar que uma das novidades foi a inclusão do exame de admissão para o ingresso nas instituições.

No dia 7 de fevereiro foi publicado o decreto 5.269, que dispunha sobre a escolha do dia 5 de julho de 1942 para inauguração oficial de Goiânia. No referido decreto contém as providencias que devem ser tomadas, e para que isso ocorra instrui para criação de comissão e subcomissão de divulgação e organização do evento. Recomenda-se que o batismo cultural que inaugura a nova capital do Estado deve ser um marco histórico em todo país abrangendo

instituições cívicas, econômicas e artísticas. E ainda a organização de uma Exposição Regional para divulgação das artes típicas da região e produtos econômicos demonstrando as potencialidades do Estado e da nova capital.

Por meio do decreto 5.425 o interventor federal formalizou e estabeleceu a comissão organizadora do Congresso Brasileiro de Educação composta por oito pessoas, e como participante desta comissão o diretor da Escola Técnica Antônio Oliveira Lisboa. Neste decreto data 16 a 27 de junho de 1942 de atividades relativas ao congresso e o batismo cultural.

As providências que foram determinadas: a escolha dos locais onde aconteceria os eventos, pois houvesse a exposição, congressos e o batismo cultural e várias apresentações artísticas. Desse modo as providências tomadas incluíram adequação do espaço no prédio da Escola Técnica de Goiânia para que parte dos eventos. Portanto outro fator é a proximidade da escola, ou seja, ao lado é uma área pública e disponível que foi usada para exposição agropecuária. Conforme a reivindicação do interventor Pedro Ludovico Teixeira a utilização do prédio da Escola técnica

Apesar do prédio da Escola Técnica estar totalmente concluído e em condições de funcionabilidade, mas em atenção ao pedido do então Governador de Goiás, Dr. Pedro Ludovico Teixeira que desejava incluir sua fundação e a inauguração oficial de suas instalações nas festividades do batismo cultural da nova Capital, inclusive com a realização de algumas solenidades em suas dependências, foi adiado para o ano seguinte o início de suas atividades educacionais (SILVA, 2006, p.92).

Ressalta que a transferência da Escola de aprendizes e Artífices da Cidade de Goiás, já era um fator definido, porém com as mudanças no início do ano de 1942, e em virtude da inauguração foi determinante para que o primeiro ano letivo ocorresse em 1943. Para que houvesse o tempo adequado para a mudança dos professores e dos alunos com o curso em andamento e que quisessem concluir na nova escola.

Para o batismo cultural escola sofreu algumas adaptações, de acordo com José SILVA (p.111-112) Algumas construções que fosse apropriada para exposição de produtos agropecuários, artesanais na composição dos stands dos municípios goianos expositores e de outros Estados vizinhos. As obras que puderam possibilitar as apresentações culturais como corais, catira, danças regionais se apresentaram num salão construído somente para ocasião do batismo cultural.

...um amplo salão de dança às margens de um lago construído em forma circular, dentro, dentro do qual jorrava jatos d'água imitando uma fonte luminosa (o laguinho ficava hoje onde existe um enorme "ficus italiano", árvore que fornece sombra perene a enorme lazer no pátio interno). Terminadas as festividades, algumas melhorias foram desativadas e outras desmanchadas, permanecendo, porém o lago circular e as duas colunas monumentais da rua 66, que suportava um abrigo de forma elíptica, que dava para entrada para o pátio da escola, do trenzinho que partia da Praça Cívica transportando a população entusiasta que participava alegremente do Batismo Cultural de Goiânia (SILVA, 2006, P. 112).

Ao colocarmos em formas paralelas as duas fotografias, corrobora a a descrição acima, porém faremos análise a seguir.

Fotos 7 e 8: Pátio da Escola Técnica de Goiânia em 1942



Fonte: (IFG)

A fotografia quatro onde retrata o pátio vazio, ou seja, poucas pessoas circulando, mostra o lago circular e ao fundo dois pavilhões, sendo um de dois pavimentos e outro de um com área coberta para circulação. A fotografia cinco apresenta um outro ângulo do pátio, onde apresenta dois pavimentos em forma de "L", com uma caixa d'água e uma roda gigante e cheio de populares, por esse ângulo não é possível ver o lago, embora esteja no pátio apresenta outros detalhes da construção, e a foto indica ser no período da inauguração e batismo cultural de Goiânia. Portanto ao expor em paralelo as fotografias, alcançamos dois objetivos: o primeiro é verificar a participação popular na inauguração da cidade, e como parte do batismo cultural acontecendo nas dependências da Escola Técnica, de forma a demonstrar a importância da instituição para a nova cidade.

Podemos afirmar o batismo cultural da cidade de Goiânia e a inauguração da Escola Técnica é um marco político, educacional e profissional no estado de Goiás. Ainda dentro dos eventos apresenta-se dois registros que marcam o prestígio político do Dr. Pedro Ludovico

Teixeira. O primeiro é a visita do presidente da república Dr. Getúlio Vargas como podemos ver na fotografia abaixo:

Foto 9: Dr. Pedro Ludovico e Getúlio Vargas em Visita a Escola Técnica de Goiânia



Fonte: (IFG)

Como não há informações precisas sobre a data da visita, embora na fotografia se observa que a Escola Técnica de Goiânia está em fase final de construção. A presença de andaimes de madeira no canto direito provoca duas hipóteses, a primeira seria a conclusão da obra pois o prédio ao fundo se apresenta em fase adiantada, ou a preparação final para o batismo cultural. Observa que o Presidente Getúlio Vargas caminha ao lado do Dr. Pedro Ludovico Teixeira acompanhado por assessores, por homens, mulheres e crianças com vestuário simples e em grande número. Essa visita do Presidente da República a cidade de Goiânia e a Escola demonstra o apoio político recebido pelo dr. Pedro Ludovico Teixeira.

Portanto o empenho de Pedro Ludovico Teixeira para que Goiânia sediasse o 8º Congresso brasileiro de Educação, demonstra esse prestígio. É possível que seja retratado o alinhamento com a política da marcha para o Oeste e observa nas palavras do discurso de abertura do congresso.

“A questão do professor surge em primeiro plano. Não só o aluno, mas também o mestre e principalmente ele, deve possuir a mentalidade do meio. As importações, na sua imensa maioria dos casos, são desastrosas. Elas não correspondem, não podem compreender ao escopo que tem em mira,[...]E o sentido direi melhor, o objetivo da educação em uma determinada deve ser colimado desde o início: o rural, consultando os problemas da regiões de atividades rurais predominantes, o nacionalista, nas zonas de imigração interna e assim por diante, seguindo uma orientação racional. Mas nem só para o tema geral oferece aspectos uma relevância para o país e muito especialmente para Goiaz. (Revista Doméstica, 1942, p.60) Sic

No discurso com viés nacionalista e ressaltando o tema do congresso e os trabalhos publicados nos anais, que falam da interiorização e expansão do sistema educacional, o congresso de estatísticas além de apresentar as possibilidades do órgão também apresentou trabalhos desenvolvidos pelo órgão. No contexto do batismo cultural além das apresentações culturais, a exposição de produtos agropecuários serviu para demonstrar as potencialidades do Estado no setor econômico. Além das festividades para recepcionar os visitantes, políticos, empresários por ocasião do batismo cultural. Nesta ocasião foram apresentadas ao Brasil Goiânia a nova capital do Estado de Goiás e a Escola Técnica. Ressalta-se que nas festividades outras atividades onde as obras que simbolizavam esse momento foram devidamente apresentadas, mas a Escola técnica de Goiânia em virtude do Congresso e da Exposição Agropecuária teve uma visibilidade ímpar.

Para aprofundar melhor o conhecimento da instituição importante lembrar que primeiro diretor da Escola Técnica de Goiânia foi professor Antônio Manoel de Oliveira Lisboa.

Foto 10: Professor Antônio Manoel de Oliveira Lisboa



Fonte: (MUBAN)

Entender a importância desse momento da instituição, compartilha-se uma síntese da biografia⁴³ e trajetória do professor até ser nomeado diretor da escola. Segundo Silva (2006, p. 110-111) o Dr. Antônio Manoel de Oliveira Lisboa, natural da cidade de Goiás, antiga capital do estado, nasceu em 16 de setembro de 1892. Realizou seus estudos básicos em escolas particulares, o ensino médio no Lyceu de Goiás e o curso superior na Escola Nacional de Minas e Metalurgia Civil de Ouro Preto, em Minas Gerais, graduando-se como engenheiro em 1919. Ao retornar à Goiás, foi convidado pelo então Governador do Estado, Dr. Brasil de Ramos Caiado (1925-1929), para ocupar o cargo de Secretário de Obras Públicas. Foi prefeito da cidade de Campanha, em Minas Gerais (1931-1935), na gestão do governador Benedito Valadares. No estado de Minas Gerais desenvolveu vários trabalhos nas estações hidrominerais como chefe do departamento em Belo Horizonte, ampliando o reconhecimento do seu trabalho administrativo e técnico, por isso sendo requisitado para novos desafios.

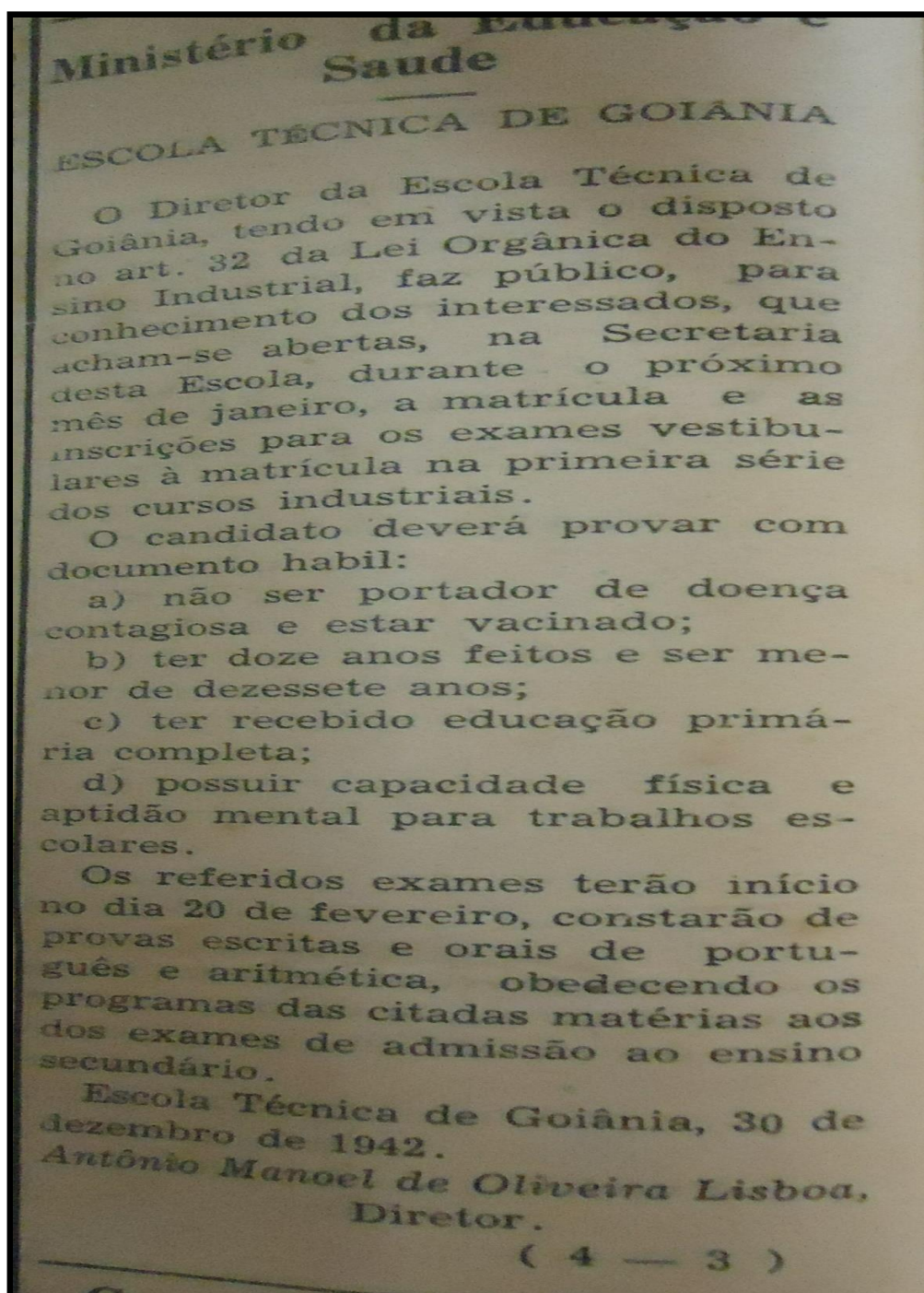
Pequena foi a sua estadia na capital mineira, **pois em 1941, aceitando o convite de Dr. Francisco Montojos, diretor do Ensino Industrial do Ministério da Educação e Cultura, foi nomeado por decreto do Presidente da República Getúlio Dorneles Vargas, Diretor da Escola Técnica de Goiânia**, que seria inaugurada no ano seguinte. Mas em junho daquele mesmo ano, transferiu-se para Goiânia e, já empossado no novo cargo, recebeu o prédio recém construído, como, todos os equipamentos das oficinas e laboratórios e promoveu a transferência de todo o material didático e pedagógico que fazia parte da antiga Escola de Aprendizes e Artífices que funcionava na cidade de Goiás, antiga capital do Estado., que somente pode realizada no final daquele ano. (SILVA, 2006 p.111 grifo nosso)

Ao apresentar a biografia e percurso do Dr. Antônio Lisboa procuramos entender os possíveis vínculos do novo diretor com a Escola Técnica de Goiânia, e compreender os desafios dos primeiros anos desta instituição na nova Capital. Partindo da premissa que em 1941, com a conclusão do prédio da nova escola, a Escola de Aprendizes e Artífices deveria ser transferida. Houve a nomeação do Dr. Antônio Manoel de Oliveira Lisboa. que com as dificuldades encontradas no primeiro ano letivo, somente ocorreu em 1943, em virtude da cessão do prédio da Escola para as solenidades do batismo cultural.

Em 30 dezembro de 1942, Dr. Antônio Lisboa publica o primeiro edital para exames de admissão da Escola de Goiânia, que contempla a Lei Orgânica do Ensino Industrial abaixo.

⁴³Ao construir a síntese biográfica do professor Lisboa, tem como aporte as fontes o texto da obra do José Joaquim de Almeida e Silva (p. 110-111) e ainda um projeto que tivemos acesso apenas parte do mesmo num texto em construção pelo Mauro Alves Pires "(HISTÓRICO, 1976)" trabalho em andamento onde se biografava os diretores da instituição desde 1910, e este material cedido pelo IFG, e um dos diretores que já estão registrado é Dr. Antônio Lisboa.

Foto 11: Edital de Exame de Admissão à Escola Técnica - 1943



Fonte: (AGEPEL – Publicado dia 12 de janeiro de 1943 – Nº 4.490 – ano 106)

A implantação do exame de admissão nos leva as primeiras reflexões, sobre o norteamento das diretrizes da lei orgânica. A reflexão relativa ao público alvo, pois na Escola de Aprendizes Artífices eram os desvalidos de fortuna. Na escola Técnica o exame de admissão para ingresso, seria esse um fator limitante de acesso a instituição? Ao fazer o questionamento, é necessária, para corroborar com reflexões acima e compreender os atores, e os observar as possibilidades proporcionada com a implantação do exame de admissão.

Finalmente, em janeiro de 1943, foram abertas as inscrições ao primeiro exame seletivo à Escola Técnica de Goiânia, cujas provas avaliavam o conhecimento em matemática, língua portuguesa, geografia, história, ciências físicas e naturais e exame de aptidão mental que media a potencialidade do candidato. Ao final somente 170 inscritos lograram aprovação, dos quais 92 conseguiram vagas no internato, ficando o restante no semi-internato. (SILVA, 2006, p. 112)

Demonstrar o número de candidatos interessados em ingressar na instituição por meio de um exame de admissão não responde a pergunta sobre uma possível limitação ao acesso. Porém, já demonstra um interesse público mesmo com um exame de admissão a instituição. O processo do exame conta proficiência nos conhecimentos elencadas no edital, somadas aos fatores da aptidão física e mental, a questão sanitária do cartão de vacinas e da idade dos candidatos. Estes fatores já sinalizam para o cumprimento da lei orgânica de ensino industrial.

Escola ainda precisava completar seu quadro de professores e funcionários e ainda concluir os cursos dos alunos oriundos da cidade de Goiás que terminariam seus cursos na nova escola. Mas o exame de admissão ainda apresenta dois aspectos.

Os aprovados na sua grande maioria, procedia das mais variadas cidades do interior, alguns já residiam na própria Capital e pouquíssimos vieram de outros Estados limítrofes, como era o meu caso. Entretanto, na sua quase totalidade, eram oriundos de famílias financeiramente muito carentes, que via naquela oportunidade não somente o lado educacional em si, mas, principalmente, o aprendizado profissional, que proporcionaria melhores condições de trabalho ao término do curso, que equivalente ao curso ginásial, também tinha a duração de quatro anos. (SILVA, 2006, p. 92)

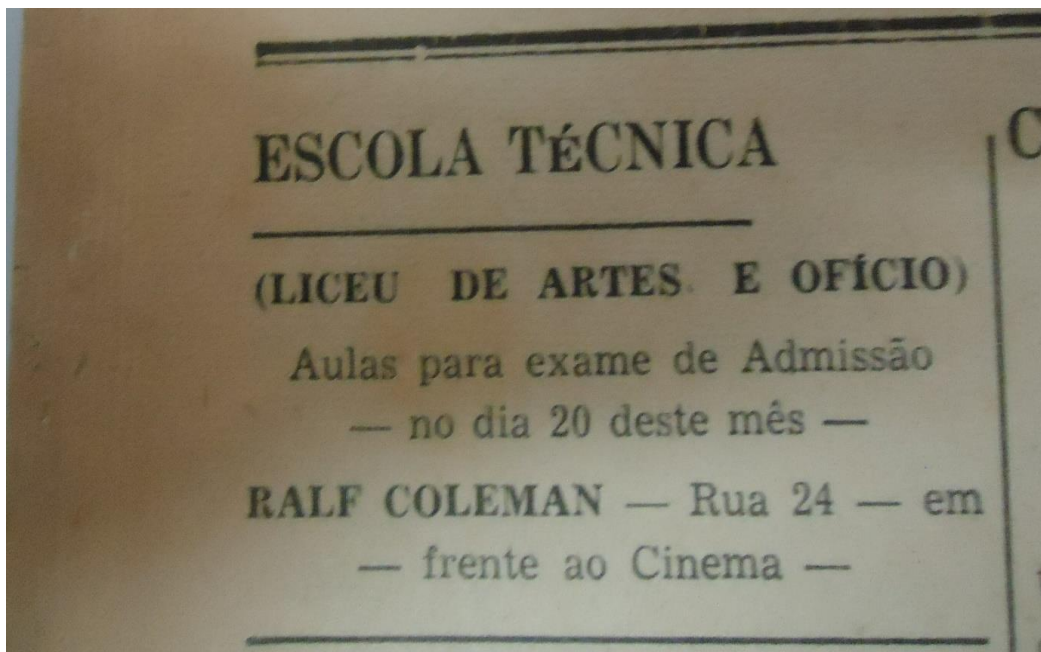
Os sujeitos que pleitearam entrar numa escola de ensino profissionalizante, oriundos de várias cidades do interior e estados vizinhos. De posse dessa informação, já seria um reflexo da divulgação da escola e da centralização da mesma com a mudança de capital? Porém a informação mais relevante ainda é a busca de ensino profissionalizante, que os filhos da classe trabalhadora demonstrem interesse ou se identifique com a nova instituição.

O exame de admissão se constituiu no instrumento fundamental de progressiva reorientação do público que teria acesso que efetivamente teria acesso à ETG. Os desvalidos de fortuna, compreendidos como tais segmentos mais empobrecidos da classe trabalhadora, passaram a enfrentar maiores dificuldades para obter à Instituição. Entre eles, seguramente figuravam os afrodescendentes como seu segmento majoritário. A citação seguinte evidencia essa reorientação no processo de reconfiguração institucional (MACHADO, PIRES, BARBOSA, 2015, p.20 – 21).

Estar sujeito as novas regras implica nos efeitos que isso pode causar, a reconfiguração da instituição como os autores acima descreve, sinaliza a reflexão sobre o público alvo que não é relatado no corpo da lei como foi observado neste capítulo. Porém a reflexão sobre os “desvalidos da fortuna” e/ou classe trabalhadora, não é uma análise simplista, e nesta

pesquisa não tem por objeto nesse momento tal aprofundamento. As dificuldades de acesso à Escola Técnica de Goiânia por meio de exame de admissão, fez surgir a necessidade de um curso preparatório que possibilitasse o ingresso na instituição.

Foto 12: Curso Preparatório para o Exame de Admissão – 1943.



Fonte: AGEPEL - Publicado no Correio Oficial dia 11 de fevereiro de 1943

Os cursos preparatórios ficaram restritos aos candidatos da capital. Porém outra opção seria o deslocamento do candidato do interior para a cidade de Goiânia para que pudesse se preparar. Portanto outra opção tanto para os alunos de Goiânia ou do interior que tenham condições de arcar com as despesas de aulas particulares que sejam suficientes para o ingresso na instituição.

Com 170 alunos tem o início o ano letivo na Escola Técnica de Goiânia, ao passo que surgem as dificuldades naturais de uma instituição em transição.

Em fevereiro mesmo com a falta de muitos professores, tanto na área de educação geral, quanto na formação profissional, tiveram os inícios das aulas. Para minorar um pouco esse difícil quadro, se transferiram da antiga escola de aprendizes e artífices da cidade de Goiás, a Professora de português, D^a. Julieta Passos Alencastro, de geografia e história Prof^a. Adélia Nunes e a Prof^a Laura da Costa Nunes de Geometria e desenho. **Porém ainda faltavam muitos professores para muitas outras matérias e era muito difícil nomeá-los, porque dependia o ato do Governo Federal, instalado no Rio de Janeiro.** (SILVA, 2006, p. 112 grifo nosso).

Com o início das aulas no mês de fevereiro, e devido ao aumento do espaço escolar da instituição. Houve uma necessidade de mais professores e funcionários, porém aconteceram déficits mesmo com a adesão de todos os que trabalhavam na antiga escola. E como é uma

instituição federal, com um controle mais rígido a contratação de funcionários dependia do Governo Federal. Para dar funcionabilidade à Escola Técnica observa o esforço do diretor.

Durante todo o primeiro ano de funcionamento da Escola, muitas vezes o Prof. Lisboa reunia todos os alunos no auditório e ministrava aulas de matemática ou ciências físicas e naturais para as mais diversas turmas, reunidas num único salão. (SILVA, 2006, p. 113).

As aulas coletivas era um recurso utilizado pelo Professor Antônio Lisboa enquanto aguardava retorno dos seus pedidos, porém observa-se editais para o complemento para o provimento de pessoal do administrativo, assistente de ensino e inspetor, porém a carência de professores era urgente a necessidade de preencher essa lacuna e possibilitar.

No ano seguinte com as nomeações dos professores José Lopes Rodrigues para ministrar português; Luiz Augusto do Carmo Curado e Carlos Gomes de Faria para matemática e Walfrido Campos Mais para Ciências e inglês [...] contratando os professores Edmar Fleury Pereira e Odilon Knaip Fleury para a área de eletricidade, rádio e instalações. (SILVA, 2006, p. 112).

Apresentando a Escola nos seus primeiros anos de funcionamento e de forma concomitante a novidade do exame de admissão, a chegada dos profissionais, é possível que houvesse uma maneira diferente de apresentar os fatos. A análise dos documentos coletados e a necessidade de mais informações, é uma preocupação constante do pesquisador.

A escola em si, um amplo espaçoso prédio, especialmente para tal fim, oferecia aos seus alunos confortáveis e bem arejadas salas de aula e amplos salões onde funcionavam os diversos laboratórios profissionalizantes, uma completa área de lazer e um moderno e complexo esportivo, além de um bem montado restaurante, que fornecia refeições diariamente a todos os seus alunos que permaneciam em tempo integral. Com isso as atividades extracurriculares não sofriam com interrupções no decorrer do dia. (SILVA, 2006, p. 95-96).

Para descrever o cotidiano da instituição, compreender como era usado o espaço físico, observar um pouco das atividades pedagógicas. Segundo José Silva (2006, p.94-95) a rotina na instituição começava às 7:00 com café da manhã, logo após aulas de educação física sendo a primeira aula do dia. Outras aulas curriculares até às 10:00 horas quando tinha rápido um intervalo e era servido lanche. Após esse intervalo mais aulas até as 12:30. Nesse horário Silva (2006, p.94) [...]”ao som do inesquecível apito do Professor Antônio Manoel Lisboa, nosso diretor, rumávamos para o refeitório, onde era servido o almoço.” Continuando a rotina institucional o período da tarde era dedicado às práticas profissionalizantes nas oficinas. No primeiro ano os alunos passavam por todas as oficinas. Esse rodízio pelas oficinas era para subsidiar a decisão de acordo com aptidão do aluno na escolha de uma profissão. Porém a escolha aconteceria no segundo ano, sob os critérios do rendimento escolar e após ter recebido

noções básicas de todos os cursos, era dada a oportunidade ao aluno a opção da oficina que deseja especializar, e a partir desse momento toda formação e direcionada para a profissão escolhida. Após o jantar no caso dos alunos internos no período da noite tinha duas horas de estudo dirigido, sendo acompanhado por um professor ou por um aluno monitor, ou seja, aquele que se destacava.

A escola já funcionava plenamente quando formou a sua primeira turma de artífices nas áreas de alfaiatarias, Artes de couros; Marcenaria, ; mecânica de Máquinas, rádio e Telecomunicações e tipografia e Encadernação, em dezembro de 1946 (SILVA, 2006, p. 113).

Ressalto que propositadamente não foram examinados os editais dos exames de admissão dos anos de 1944 e 1945. Ao escolher a primeira turma por entender que simboliza a representação da transição da Escola de Aprendizes e Artífices para Escola Técnica de Goiânia, desse modo, essa delimitação ancora o motivo de observar esse processo de organização da instituição. Porém, em 1946 formou-se a primeira turma, tendo como paraninfo da turma Dr. Pedro Ludovico Teixeira, Na formatura destaco o depoimento de um formando expresso na obra de José Silva (2006, p.106) “Orgulhosos, um a um, à medida que íamos sendo chamados, subíamos ao palco e recebíamos o nosso diploma de Artífice de Mecânica de Máquinas o primeiro da nossa vida escolar.”

Como registro de que a continuidade dos estudos oportunizadas na Escola Técnica de Goiânia, caracteriza o incentivo da instituição aos alunos egressos e oportuniza aos alunos que não tenha vínculo com a instituição, conforme a Lei Orgânica do Ensino Industrial.

Passada a euforia da festa e poucos dias depois enfrentávamos novamente uma banca examinadora seletiva para o curso de técnico que seria realizado na Escola Técnica de Goiânia, ao nível de curso científico, ou seja, 2º grau na designação atual, com a duração de três anos, e aberto não só aos alunos egressos da própria Escola, mas a todos quantos deles querem participar. SILVA, 2006, p. 106).

A abordagem do relato acima, impõe como destaque os seguintes aspectos, o primeiro a possibilidade de continuar estudando e nesse caso o secundário integrado ao ensino profissionalizante.

Vale registrar, ainda, outra diferença entre a EAA e a ETG. Na primeira, só frequentavam pessoas do sexo masculino, já na ETG, as mulheres começaram, gradualmente, a se inserir na instituição. A primeira turma da Escola, em Goiânia, era composta apenas por meninos. As meninas só começaram a ingressar na ETG, na segunda turma, ou seja, a partir de 1944, conforme se constatou nesta pesquisa. Isto evidencia uma mudança, nas relações sociais e no mundo do trabalho, onde a mulher estava conquistando, gradualmente, por meio de muitas lutas e embates, um novo papel. (SÁ, 2014, p. 191)

Ressalta-se que no concurso de 1947 a Escola Técnica de Goiânia teve duas mulheres aprovadas no exame de admissão.

Maria José Lisboa[...] e a Anunciata Spenciere, as quais aprovadas no exame seletivo, não deixavam levar por pressões sociais e rompendo a barreira do preconceito,[...] e fizeram suas matrículas a primeira no Curso Técnico de Construção de Máquinas e Motores e a outra no Curso de Edificações, que passaram a frequentar regularmente. (SILVA, 2006, p. 107).

O autor destaca a presença de duas mulheres em curso técnico e no secundário, vale ressaltar que conforme a lei Orgânica do Ensino Industrial garante esse direito. Conforme os princípios que fundamentam a lei no artigo 5º concede o direito às mulheres o acesso ao curso profissionalizante, notabilizados por Helvécio Sá (2014) e José Joaquim de Almeida Silva (2006) o registro do ingresso das primeiras mulheres na instituição.

O outro aspecto que essa modalidade possibilitada pela reforma Capanema pode abranger inclusive alunos que não são egressos da escola, ou seja, pode-se iniciar uma formação escolar secundária e integrada ao profissionalizante. Nesse escopo apresentamos trechos da lei para um entendimento desse alcance. Segue o exame de alguns trechos do decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.

§ 2º O segundo ciclo do ensino industrial compreenderá as seguintes ordens de ensino:

1. Ensino técnico.

Art. 30. Deverá o candidato satisfazer, além das condições gerais referidas no artigo anterior, as seguintes condições especiais de admissão:

1. Para os cursos industriais:

III. Para os cursos técnicos:

a) ter concluído o primeiro ciclo do ensino secundário, ou curso industrial relacionado com o curso técnico que pretenda fazer:

b) possuir capacidade física e aptidão mental para os trabalhos escolares que devam ser realizados;

c) ser aprovado em exames vestibulares (BRASIL,1942).

Ao apresentar os artigos referentes ao exame de admissão e em dois ciclos diferentes, demonstra que a Lei Orgânica do Ensino Industrial, estabelece novas diretrizes para essa modalidade de ensino, que era restrito nas Escolas de Aprendizes e Artífices ao primário. Na amplitude da lei ela possibilita o ingresso por exame de admissão numa Escola Técnica em um estado, podendo transferir para outra instituição profissionalizante em outro estado, desde que esteja dentro dos critérios regidos por lei, pois o exame de admissão, foi estabelecido em todas as Escolas Técnicas do país.

A amplitude da lei abrange outros aspectos a serem considerados

Art. 4º O ensino industrial, no que respeita à preparação profissional do trabalhador, tem as finalidades especiais seguintes:

1. Formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais.

2. Dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade.

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

4. Os estabelecimentos de ensino industrial deverão oferecer aos trabalhadores, tenham eles ou não recebido formação profissional, possibilidade de desenvolver seus conhecimentos técnicos ou de adquirir uma qualificação profissional conveniente.

5. O direito de ingressar nos cursos industriais é igual para homens e mulheres. A estas, porém, não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino industrial, trabalho que sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado (BRASIL, 1942 grifo nosso).

Princípios fundamentais para todas as instituições profissionalizantes, de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Industrial garante o direito às mulheres a todos os cursos, os jovens, adultos nos proporciona um entendimento dessa ampliação como uma oferta de universalização dos direitos ao acesso ao ensino profissionalizante. E esse processo observa-se na Escola Técnica conforme legislação abaixo:

Art. 38. Os programas de ensino de cada série, tanto das disciplinas, como das práticas educativas, deverão ser executados na íntegra, no período letivo correspondente, e com observância do método e dos processos pedagógicos, que se recomendarem (BRASIL, 1942).

O referido artigo reitera as normativas e diretrizes que regerão todas as instituições, e ao referir aos critérios estabelecidos conforme determina a lei orgânica de Ensino Industrial e por entender o dinamismo da área do ensino profissionalizante com novas tecnologias, recomenda-se a atualização sob a orientação quando o Ministério da Educação proporcionar quando for necessário.

Percebemos que o Estado novo e, conseqüentemente a Reforma Capanema durante a década de 1930, direciona o olhar para a educação e o ensino profissionalizante. Dessa forma, entendemos que foi um embate de muitos interesses políticos e econômicos. A construção do modelo e o conjunto de leis que compõe a chamada Reforma Capanema, tem um reflexo na instituição e na sociedade.

Analisando em seu conjunto, o governo Vargas foi essencial para a consolidação da industrialização brasileira, estabelecendo os marcos principais para tal processo e abrindo o caminho para a constituição de uma cultura urbana que valorizasse a formação e qualificação profissional (SILVA; JUNIOR, 2015, p. 54).

Demonstrar o processo da qualificação profissional, o conjunto de leis do sistema S, a reorganização dos estabelecimentos dos ensinos industriais, comerciais, agrícolas corrobora o protagonismo estatal e reverbera a valorização da indústria brasileira.

Nesse sentido, estabeleceu-se dois marcos legais: os decretos-lei: nº 7.566, de 1909 de Nilo Peçanha, e o de nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, relativo ao ensino profissionalizante tendo e as demais leis que compõe a Reforma Capanema. E esses marcos legais e construíram o sistema federal de ensino profissionalizante da época, primeiro com Escola de Aprendizes e Artífices destinados aos “desvalidos de fortuna” e “risco social”. O segundo com as Escolas Técnicas destinados aos adolescentes, jovens, adultos e mulheres.

O sistema educacional deveria corresponder à divisão econômico social do trabalho. A educação deveria servir para desenvolver habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos a diversas classes ou categorias sociais. Teríamos assim, a educação superior, a educação secundária, educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande “exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, “realidade moral, política e econômica “a ser constituída. É importante marcar a distinção profunda que então fazia entre o ensino secundário e outras formas de ensino médio. O ensino secundário deveria ter um conteúdo essencialmente humanístico, estaria sujeito a procedimento bastante rígidos do controle de qualidade, era o único acesso que dava a universidade. Aos alunos que não conseguiram passar pelos exames de admissão do ensino secundário, restaria a possibilidade de ingressar no ensino industrial, agrícola ou comercial para prepará-los para a vida (BOMENY; COSTA, SCHWARTZMAN, 2000, p. 205-206).

A exposição acima do ideal de um sistema de ensino, sem uma divisão de categorias sociais, mas com opções e oportunidades equivalentes a todos. Porém reconhece a divisão social, moral política e econômica que conduzem os alunos trabalhadores a opção e o acesso ao ensino profissionalizante para prepará-los para a vida ou formar o exército de jovens necessários e úteis para a produção da riqueza no país.

A reflexão sinaliza nesse processo na institucionalização da Escola Técnica de Goiânia, sua função social. Portanto é uma instituição singular, nasceu com três décadas de história e com um novo marco que é Lei Orgânica do Ensino Industrial traz uma nova configuração sob essas diretrizes.

Ao refletir sobre processo de institucionalização da Escola Técnica de Goiânia, do pressuposto de uma delimitação temporal que entende a Escola Técnica de Goiânia como uma instituição singular, que já nasceu com três décadas de história.

Portanto, a Escola Técnica de Goiânia, sob novas leis, partir da mudança para a nova capital buscou centralização. Contudo, procuramos apresentar que o processo de institucionalização ocorreu de forma gradual ao passo que a Escola Técnica de Goiânia,

passou a oferecer o ensino ginasial e secundário, importante avanço para o contexto educacional do período em Goiás.

CONSIDERAÇÕES

Após muitas reflexões sobre o trabalho desenvolvido e um longo caminho percorrido nesses dois anos, parafraseio o título da obra de Paollo Nosella e Ester Buffa: Instituições Escolares porquê e como pesquisar, como uma forma de expor a experiência acadêmica nessa pesquisa. Nesse exercício demonstro o meu respeito às instituições e aos pesquisadores que se dedicam a este árduo, instigante e necessário ofício para a história da educação.

O intuito principal é compreender o que é historiar uma instituição, pois mediante a complexidade do tema, impõe-se um labor diário e penoso, mediante o desafio em busca do conhecimento por meio de uma metodologia que conduza o historiador e que possibilite a sua tarefa de historicizar a instituição. Nesse exercício de construção e na busca da compreensão do objeto, uma das possibilidades é recorrer a um suporte com autores de referência como Magalhães, Nosella, Sanfelice.

No afã de compreender o objeto da pesquisa priorizo a pesquisa e reflexões da palavra instituição, partindo da definição etimológica e a compreensão de suas acepções. Nesse bojo a abordagem do indivíduo, a necessidade humana, e relacionar sua participação em vários grupos sociais e instituições concomitantemente. Considera-se o indivíduo partícipe dos vários grupos sociais, ao elencar três grupos principais: a família, a escola, o estado. Nesse elenco pode-se notabilizar as características da necessidade humana, da família como primeiro grupo social, o outro aspecto seria a normatização do viver em sociedade. Participar de mais uma instituição é normativo, pois cabe ao Estado arbitrar os possíveis conflitos na sociedade – justiça, construir instituições educativas – escolas. Nesse escopo ao Estado é cobrado pela sociedade as instituições educativas, para educar os filhos desta mesma sociedade, independente do grupo social. Porém o que diferencia a teoria da prática, da necessidade humana ou da sociedade, é reproduzida nas políticas educacionais e motivaram as construções das instituições educativas. Portanto reitero a importância desse trabalho e das pesquisas que tratam deste tema.

Mas ao observar a necessidade de conceituar o que é instituição e o seu processo de institucionalização, a definição do objeto é imprescindível nesse exercício. Por isso a importância de definir a Escola Técnica de Goiânia como instituição, por entender a relevância histórica para a educação no Estado de Goiás e contextualizada com as políticas educacionais implantadas no Brasil pelo Estado Novo. Destaca-se que a Escola Técnica de Goiânia como objeto desta pesquisa, portanto nos impõe a necessidade compreendê-la como uma instituição educativa e que promove o ensino profissionalizante. Nesse exercício

apresenta-se um ideário que procura aprofundar o conhecimento e detalhamento da instituição para que assim possibilite-se a compreensão.

Ao retomar a pergunta inicial sobre Instituições Escolares e o porquê e como pesquisar da obra de Paolo Nosella, objetiva-se o exercício da reflexão, bem como, rever e/ou construir as perguntas que deverão ser feitas no intuito de buscar as respectivas respostas. Quais as dinâmicas políticas e sociais que nortearam o processo de institucionalização do ensino médio profissional em Goiás na da Escola Técnica de Goiânia entre 1942 a 1947?

No processo inicial, a opção de fazer o percurso histórico da instituição na cidade de Goiás, objetiva-se compreender a política do ensino profissionalizante no Brasil e estabelecer as possíveis relações. O decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que cria as Escolas de Aprendizes Artífices, destinado aos “menores em risco social e desvalido de fortuna”, em todas as capitais e para atender as indústrias locais, nos impôs buscar os motivos que estabeleceram como público alvo os desvalidos de fortuna.

Por isso a importância de refazer o caminho do ensino profissionalizante no Brasil, com a opção de voltar a primeira república, para entender a origem do ensino e a quem se destina. Por ser uma fase anterior à Lei Peçanha observamos as instituições que influenciaram a criação da lei. Portanto observa-se o trabalho nas instituições aos meninos desvalidos que recolhiam os menores que eram órfãos e ainda aqueles que os pais não tinham como sustentar, colocando-os num internato onde era oferecidos um ofício e o ensino primário. Ressalta que essa ação era assepsia social e coercitiva, ou seja, estava sujeito ao aval das autoridades. Porém, concomitantemente à experiência que relatamos nesta pesquisa da Escola de Aprendizes de Ofício de São Paulo e a Politécnica se opõe a esse viés, e tem apoio do governo e do empresariado paulista e jornalistas. Embora as experiências relatadas a Escola de aprendizes Artífices foi o primeiro sistema educativo de âmbito nacional, sem ser coercitivo embora caritativa, foi relevante a iniciativa do Estado.

As dificuldades da Escola de Aprendizes e Artífices e outras experiências com o ensino profissionalizante, os estudos de Fernando Azevedo, João Luderitz, as melhorias e a ampliação e otimismo pedagógico na década de 1920, contribuíram para vários avanços que foram analisados na década posterior pelo ministro Gustavo Capanema.

Nos anos de 1930, o Estado Novo, a criação do Ministério da Educação, a reforma Francisco Campos, as ações do Ministério da Educação e Saúde do Senhor Gustavo Capanema, nomeado ministro em julho de 1934, permaneceria no cargo até o fim do Estado Novo, em outubro de 1945. Outro fator é o artigo 129 da constituição de 1937 que impõe o Estado o dever de assegurar a educação em todas instituições públicas de ensino em todos os

níveis. Nos anos 1930 sinaliza a política nacional no ministério da Educação e em Goiás sobre a transferência da capital sob a regência do interventor Pedro Ludovico Teixeira.

O ministro Gustavo Capanema criou um conjunto de leis, nos embates de bastidores que envolvia o ministério do Trabalho e Comércio Exterior e o grupo de empresários. Observa-se que o ministro Capanema ficou onze anos no ministério e este conjunto de leis foram pautas de muitas negociações, e algumas das leis foram decretadas somente ao fim do seu mandato. Destaca-se a criação da Lei Orgânica do Ensino Industrial e pode ser considerado um marco legal no ensino profissionalizante no país.

Outro aspecto é que a transferência da capital do Estado também possui importância imprescindível, nos aspectos político econômico e social. Na década de 1930, o interventor Pedro Ludovico Teixeira coloca em prática o anseio de antigos gestores, a transferência da capital, motivado pelo controle político retirando da antiga capital, embasado nos resultados estudos dos relatórios de novas áreas em 1932-1933, onde poderia ampliar e centralizar geograficamente a capital. A centralização fomentaria o crescimento econômico impulsionado pela nova capital. Embora sendo uma capital planejada, a pedra fundamental foi lançada em 1933 e seu batismo cultural ou inauguração de fato aconteceu no ano de 1942, o que sinaliza que neste período foram necessários muitas obras e negociações políticas para a concretização da mudança efetiva e que fosse marcada na história do Estado.

A arquitetura predominante, Art'Deco, marcou a construção dos primeiros e principais prédios construídos pelo governo do Estado na cidade. As instituições públicas foram transferidas para Goiânia, e isto inclui a Escola de Aprendizes Artífices. Ressalto que a construção de Goiânia e a transferência da instituição para esta cidade são coisas distintas, mas destaco a singularidade do momento da instituição, pois em 1942, quando o decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, a Escola Técnica de Goiânia, como consta na lei o nome da nova cidade onde ela será estabelecida e recebe um prédio novo. O prédio já estava sendo construído para a Escola de Aprendizes Artífices e a promulgação da lei e o batismo cultural em 1942, sinaliza um encontro feliz e um desafio para a nova instituição.

Ao apresentar uma síntese considerando os marcos legais e a trajetória da instituição, fica demonstrado que historicizar objetiva não ser uma ação meramente descritiva. Problematicar e buscar explicações que integram a instituição e sociedade é condição necessária para o relato do objeto para além de um mero exercício descritivo. E por entender que não é possível isolar a instituição da sociedade em que está inserida, ou seja, ela não é algo isolado, agrega e contém os valores desta.

A escola Técnica de Goiânia tem algumas singularidades, ela muda de cidade e tem um prédio novo, e concomitante o início da mesma no ano de 1942, onde as leis da Reforma Capanema, requer de todas as instituições do território nacional uma adequação mais ampla proposta pela nova Lei Orgânica do Ensino Industrial. A singularidade da Escola Técnica de Goiânia é que a ela foi oportunizada todos esses fatores que influenciaram na organização da mesma sob uma nova lei de diretrizes, e uma nova cidade. Porém a singularidade dessa instituição, notabiliza a não ruptura institucional, ou seja, os Liceus industriais ou Escola de Aprendizes Artífices da cidade de Goiás são transferidos com essa identidade, pois a mudança da lei que transforma em Escola Técnica de Goiânia ocorre depois da transferência efetivada.

Quanto ao processo de institucionalização ao fazer referência de que não havia ruptura, entendemos que a definição do início da instituição, ou seja, estabelecido por datas, mas compreendemos ser esta uma maneira didática e usual. Como a instituição tem um caráter permanente, porém não estática, esse movimento que o processo de institucionalização é observado nas mudanças que o Estado e a sociedade sinalizam.

O Estado Novo e o protagonismo estatal busca o desenvolvimento industrial e econômico ao desempenhar o seu papel de estado fomentador. Na educação, como citamos, Schwartzman no final do terceiro capítulo, fala da elite da elite, menciona a elite urbana e refere aos aprendizes como “exército de trabalhadores necessários”. A divisão social do trabalho está presente na formação em dois ciclos no secundários conforme a exposição de motivos do decreto-lei nº4.244 de 9 de abril de 1942, publicado após a Lei Orgânica do Ensino Industrial, corroborando o relato de Schwartzman na obra Tempos Capanema, onde o ministro Gustavo Capanema no processo de construção das cinco leis, apontava medidas para reduzir a exclusão da classe trabalhadora do acesso a todos os níveis de ensino. A Escola Técnica de Goiânia recebeu os alunos oriundos da cidade de Goiás e os professores que dispuseram mudar para a capital para continuar trabalhando na instituição. Aos alunos foi oportunizado concluir o curso já iniciado. Um fator marcante nessa nova etapa é o exame de admissão para o ingresso na instituição e a mudança da modalidade de primário para ginásial e a oferta do ensino secundário ambos profissionalizantes. Como foi citado na lei acima onde há referência a dois ciclos, esclarece que o ensino técnico profissionalizante ofertado pelas Escolas Técnicas, Agrícolas e Comerciais não preparavam para o ingresso a universidade como o ciclo clássico do secundário ou propedêutico. Porém cabia ao aluno do ensino técnico secundário uma preparação suplementar para que desse modo pudesse ingressar na universidade.

A Escola de Aprendizes Artífices era destinada atender ao público dos menores em risco social e desvalidos de fortuna, e esse era o caráter caritativo e assistencialista da instituição. A Escola Técnica de Goiânia mesmo com a implantação do exame de admissão, a procura foi por filhos da classe trabalhadora das diversas cidades do interior e de estados vizinhos. Podemos considerar a busca do ensino de qualidade concomitante a aquisição de uma profissão.

Neste trabalho os limites da inexperiência deste pesquisador, do tempo de dois anos de mestrado impossibilitou o aprofundamento em questões relevantes para a pesquisa. Embora um bom acervo chegou as nossas mãos, mas algumas lacunas não foram possíveis de serem preenchidas. Os saberes adquiridos e a certeza de que há um longo caminho de aprendizagem a ser percorrido.

Portanto destaca-se a importância da Escola Técnica de Goiânia, sua relevância histórica e social para nova capital, tendo o seu trabalho reconhecido pela sociedade local. Essa instituição deixa marcas, pegadas no município por sua contribuição sócio cultural, materializa na formação dos alunos no ensino técnico contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico do estado.

Como resultado desta pesquisa aponta para a necessidade de um trabalho com o auxílio da História, em que, por meio de seus recursos, vislumbra-se um novo olhar para as relações da Escola Técnica de Goiânia com a comunidade em que está inserida. O que se espera é que a partir deste trabalho nessa perspectiva possa se identificar aspectos que contribuam no processo de institucionalização e no pertencimento desta instituição para a sociedade goiana. E que possa ser pauta de outros pesquisadores e que sejam feitas as devidas referências nos registros da história da educação no Estado de Goiás.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-lei n. 1.313, de 17 de janeiro de 1891. Estabelece providencias para regularizar o trabalho dos menores empregados nas fabricas da Capital Federal. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, Coleção de Leis do Brasil - 1891, Página 326 Vol. 4

_____. Decreto-lei n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitais dos Estados Unidos da República Escola de Aprendizes de Artes, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, seção 1, p. 6975

_____. Decreto nº 21.241, 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Diário Oficial - 9/4/1932, Página 6666

_____. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Estabelece normativas para educação e saúde pelo Ministério da Educação e Saúde. Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/1/1937, p.1210

_____. Decreto-lei n. 4.048 de 22 de janeiro 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Diário Oficial da União, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF. Seção 1 - 24/1/1942, Página 1231

_____. Decreto-lei n. 4.073 de 30 de janeiro 1942. Estabelece a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF. Seção 1 - 9/2/1942, Página 1997.

_____. Decreto-lei n. 4.127 de 25 de fevereiro 1942. Estabelece as bases de organização da Rede federal de Estabelecimento de ensino industrial. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF. 27 fevereiro 1942, seção 1 p. 2957.

_____. Decreto nº 8.673, de 3 de fevereiro de 1942. Regulamento do Quadro dos Cursos do Ensino Industrial. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF. Seção 1 - 10/2/1942, Página 2062.

_____. Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário - Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/4/1942, Página 5798

_____. Decreto-lei n. 6.141 de 28 de dezembro 1943. Lei orgânica do Ensino Comercial. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF. Seção 1 - 31/12/1943, Página 19217

_____. Decreto-lei n. 8.621 de 10 de janeiro 1946. Cria o SENAC e outras providencias. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8621.htm

_____. Decreto-lei n. 8.622 de 10 de janeiro 1946. Cria o SENAC e outras providencias. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF. Seção 1 - 12/1/1946, Página 000

Decreto-lei n. 8.622 de 10 de janeiro 1946. Cria o SENAC e outras providencias. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF. Seção 1 - 12/1/1946, Página 000

_____. Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF. Seção 1 - 23/8/1946, Página 12019

_____. Decreto-lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília-DF. 27 dezembro 1961, seção 1 p. 11429.

_____. Decreto-lei n. 3.552 de 16 de fevereiro 1959. Dispõe sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Rio de Janeiro. 17 de fevereiro de 1959, seção 1 p. 3009. Disponível em <site:<https://www.polytechnique.edu/fr/XIXesiecle> visualizado em 15/03/2019

BIBLIOGRAFIA

AMADEO, M.; SCHUBRING, G. **A École Polytechnique de Paris: mitos, fontes e fatos** https://www.13snhct.sbhct.org.br/.../1345056941_ARQUIVO_artigoEP-13snhct-MAR... Visualizado e baixado em 05/03/2019

BECHARA, E. **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras: língua portuguesa/** Evanildo Bechara (organizador) – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 3ª edição, 2011.

BERGER, Peter L.; BERGER, Brigitte. **O que é uma instituição social.** In FORACHI, Marialice Mencarini, MARTINS, José de Souza. Sociologia e sociedade (leituras de introdução a Sociologia). Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1981, p. 193-199. Salvador: EDUFBA, 2009.

BOAVENTURA, E.M. A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência. **A educação brasileira no período joanino**. pp. 129-141. Salvador: EDUFBA, 2009. disponível em <<http://books.scielo.org>>. visualizado em 30/04/2019.

BOURBON, R.; BOURRICAUD, F. **Dicionário Crítico de sociologia**. 2ª edição. São Paulo, 2000, verbete: instituições, p. 300-307

BRETAS, Genesco Ferreira. História da Instrução Pública em Goiás. Goiânia: CEGRAF/UFG, 2001.

DURKHEIM, E. As Regras do Método Sociológico. 3ª ed. Ed. Martins Fontes. São Paulo, 2007.

CUNHA, L. A: **O ensino de ofício nos primórdios da industrialização** – São Paulo: Editora UNESP, Brasília-DF, 2ª edição, ano 2005.

_____: **O ensino profissional na irradiação do industrialismo** – São Paulo: Editora UNESP, Brasília-DF, ano 2000.

JÚNIOR, DÉCIO GATTI: **História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórica metodológicas** – Revista Educação em Questão, Natal, v. 28, n. 14, p. 172-191, jan/jun. 2007

LOBO, SONIA APARECIDA; Da Escola de Aprendizes Artífices à ETFG: educação e disciplinarização para o trabalho. *Coleção História, Reconfigurações e Perspectivas vol.1*, Goiânia: Ed. IFG, 2015.

NETTO, LINO, F.; SCNHEIDER, Louis. verbetes: Instituição (Administração) e Instituição (Sociologia) In: **DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**: Organização Fundação Getúlio Vargas, 1986, p. 612-614, Rio de Janeiro.

MACHADO, Flávia P.; PIRES, Luciene L.A.; BARBOSA, Walmir. **Entre os artificiais, técnicos e industriários**: trajetórias de ensino e de trabalho no IFG (1930 -1990). *Coleção História, Reconfigurações e Perspectivas vol.1*, Goiânia: Ed. IFG, 2015.

MACHADO, Lucília R. S. **Educação e Divisão Social do Trabalho**. São Paulo: Cortez, 1982.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos**. Bragança Paulistas-SP: São Francisco, 2004.

MAGALHÃES, Justino. **Contributo para a história das instituições educativas – entre a memória e o arquivo**. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, s.d. (Mimeografado)

MAGALHÃES, Justino. **A construção de um objeto do conhecimento histórico. Do arquivo ao texto – a investigação em história da instituição**. EDUCAÇÃO UNISINOS, volume 11, número 2 maio-agosto 2007

NOSELLA, Paolo, BUFFA, Ester. **Instituições Escolares: por que e como pesquisar**. Campinas-SP, Editora Alínea, 2013, 2ª edição

MANSO, Edison de Almeida. **O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás: A trajetória do Campus Goiânia**. 2016, 353 f. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2016

MOTA, Luzia M.; SANTOS, Ruberley R. de. **O lugar da pesquisa na trajetória da educação profissional no Brasil: das Escolas de Aprendizes de Artífices aos IFs**. *Coleção História, Reconfigurações e Perspectivas vol. 2*, Goiânia: Ed. IFG, 2015.

OLIVEIRA, C.B; PEREIRA, M. S.; **A formação do profissional de engenharia no século XIX: da Educação Técnica ao Repertório Artístico na França e na Inglaterra Vitoriana** <visualizado <http://www.hcte.ufrj.br/downloads/sh/sh4/trabalhos/Carolina%2520Bortolotti> em 05/03/2019

PIRES, Mauro Alves. **Imagens institucionais da Modernidade: a educação profissional em Goiás (1910-1964)**. 2014 152 f. Dissertação (Mestrado em história) – Universidade federal de Goiás, 2014

QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. O.; OLIVEIRA, M.G.; **Um Toque de Clássicos**. Ed. UFMG, Belo Horizonte, 1999. 1ª reimpressão

RAMOS, Marise N. **O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado**. Petrópolis: Vozes, 2011.

RELATORIO da Escola de Aprendizes Artífices de Goyaz - Exercício de 1922. Goyaz, fev. 1923.

RELATORIO DO ESTADO DE GOIÁS – Dr. Pedro Ludovico Teixeira – interventor federal ano 1939.

RIBEIRO, Maria Alice R. **O ensino industrial: memória e história.** Petrópolis: Vozes, 2011

SÁ, Helvécio Goulart Malta de,.: **A transferência da Escola de Aprendizes Artífices da Cidade de Goiás para a nova Capital: Contribuições Para a construção da memória do IFG.** Dissertação de Mestrado – 2014 – Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

SANFELICE, José Luís; JACOMELLI, Mara Regina Martins; PENTEADO, Ana Elisa de Arruda, organizadores – **História de Instituições Escolares: Teoria e Prática** – ed. Margem da Palavra, 2016, Bragança Paulista - SP

SAVIANI, Demerval. Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de história da Educação**, n. 4, jan./dez. 2005. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/382> Acesso 20 de maio 2018.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H.M. B.; COSTA, V.M. R.; **TEMPOS DE CAPANEMA**, São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SILVA, José Joaquim de Almeida e.; **HÉLIO NAVES: um homem, uma história, uma missão.** – Goiânia: Editora Kelps, 2006.

SILVA, Maximilian L.; OLIVEIRA JÚNIOR, Geraldo Coelho de. **O planejamento da educação profissional no Brasil: das origens aos anos 1990.** Goiânia: Ed. IFG, 2015.

TELES, José Mendonça; **A vida de Pedro Ludovico – fundação de Goiânia.** Editora Kelps, 2ª edição, Goiânia – Goiás, Ano 2004.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TORRINHA, Francisco. **Dicionário latino português.** 3. ed. Porto, Marãnus, 1945.

VIROTE, Shirley Mar Pereira. **A educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: implicações das mudanças legais no Governo Lula para o IFG.** 2009. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

FONTES DOCUMENTAIS

AGEPEL – ARQUIVO PÚBLICO ESTADUAL. Goiânia – GO.

MUBAN – MUSEU DAS BANDEIRAS – Cidade de Goiás

IFG – INSTITUTO FEDERAL DE GOIANIA – Campus Goiânia