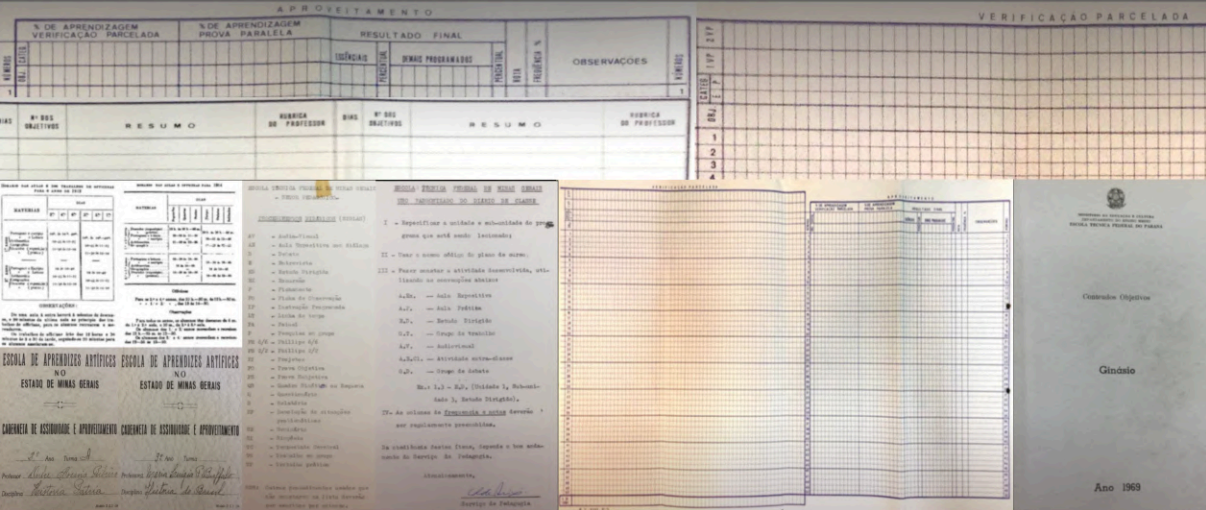




O Ensino de História nas Escolas Técnicas Federais

história e cultura escolar
(1959-1974)

prefácio de Antonia Terra de Calazans Fernandes



André Gustavo Barbosa da Paz Mendes

O Ensino de História
nas Escolas Técnicas Federais



história e cultura escolar (1959–1974)

Casa Editorial Araujobliveira

2026

Copyright © 2026 by André Gustavo Barbosa da Paz Mendes

Direitos reservados a:

Casa Editorial Araujooliveira
Av. Parque das Lagoas, 195
Parnamirim, RN, CEP 59154-325

Título original em língua portuguesa: O Ensino de História nas Escolas Técnicas Federais: história e cultura escolar (1959–1974)

Capa: André Gustavo Barbosa da Paz Mendes e Gabriel Araújo.

Editoração: Gabriel Araújo.

Editor: Francisco Isaac Dantas de Oliveira.

Comitê editorial da Editora Biblioteca Ocidente e da Casa Editorial Araujooliveira: Antônio Natalino Lisboa (Dr. em História), Bruno Miranda Braga (Dr. em História), Joaquim Pinheiro de Araújo (Dr. em Ciências Sociais), Juliana Bulhões A. Dantas (Dra. em Comunicação), Leonardo da Silva Claudiano (Dr. em História), Maria A. Ramos da Silva (Dra. em Ciências Sociais), Mariza Silva de Araújo (Dra. em Educação), Sheila Mendes Accioly (Dra. em Ciências Sociais) e Wallas J. de Lima (Dr. em História).

Imagem da folha de rosto: Capa de “Minha Pátria”. Ensino da História do Brasil, de João Silva e Pinto. 14 ed., 1916.

Para comprar o e-book, acesse www.revistagalo.com.br.

Visite nossas redes sociais:

@editorabocidente e @revistagalo no instagram, e;
@revistagalo.com.br no bluesky.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Ocidente, Parnamirim-RN, Brasil)

M538e

Mendes, André G. B. da Paz.

O Ensino de História nas Escolas Técnicas Federais: história e cultura escolar (1959–1974). /
André G. B. da Paz Mendes. – 1. ed. – Natal, RN : Casa Editorial Araujooliveira, 2026.

ISBN: 978-65-01-88868-2

1. História. 2. Educação. 3. Brasil. I. Oliveira, Francisco. II. Título.

CDD: 900

Índice para catálogo sistemático

1. Ensino Técnico : Cultura escolar, Brasil,
Educação 370

Bibliotecária: Adriana de L. Teixeira CRB 15/0550

*Ao corpo docente de História das
Instituições Federais de Ensino Técnico e
Profissional do país.*

Agradecimentos

Ao Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), que concedeu licença plena para a pesquisa e execução do presente estudo. Em um país em que a maioria dos professores e das professoras não recebe incentivos e auxílios para sua formação continuada, sinto-me privilegiado pelo tempo e recursos disponibilizados.

À professora Antonia Terra de Calazans Fernandes, que desde o princípio, aceitou a tarefa de orientação e me acolheu na Universidade de São Paulo, apresentando-me os espaços e suas lógicas de funcionamento. Muitas aprendizagens se deram junto a ela ao acompanhar às suas aulas de graduação e pós-graduação, as atividades acadêmicas do Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMAD), os estudos do meio, as viagens de campo, as visitas guiadas aos museus e exposições. Agradeço a paciência no processo de escrita e reconheço a competência das orientações realizadas, parceria pautada no respeito, autonomia e responsabilidade.

Ao professor Raimundo Nonato Araújo da Rocha, grande incentivador para a realização da Pós-Graduação na Universidade de São Paulo. Como o sobrenome bem anuncia, uma rocha sólida de amizade, respeito e consideração. A quem muito devo minha formação enquanto professor, historiador e pessoa. Sempre em busca do melhor em todos os sentidos, sempre um refúgio nos momentos decisivos. Responsável por importante leitura crítica do texto final.

Ao professor Francisco Carlos Oliveira de Sousa, amigo e parceiro de Instituição Escolar. Uma pessoa gentil e respeitosa, competente e criteriosa. Muito me ouviu, incentivou e auxiliou, especialmente nos momentos difíceis. Como estudioso do tema da Educação Profissional Brasileira, contribuiu enormemente na banca examinadora final.

Ao professor Mário Lopes Amorim, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). A quem devo muito pela recepção na Instituição, ao

AGRADECIMENTOS

acompanhamento no acesso aos arquivos documentais e apresentação geral dos espaços e sujeitos escolares. Contribuiu de maneira significativa na banca de qualificação e, mais ainda, na defesa final da tese. Pesquisador arguto e perspicaz, pessoa compreensiva e respeitosa.

À professora Dislane Zerbinatti Moraes, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Por participar da banca de qualificação e bem apontar as melhorias e caminhos possíveis ao texto que se construía, sempre gentil, comprometida e competente.

Às professoras Tereza Maria Rolo Fachada Levy Cardoso, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e Carla Simone Chamon, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Receberam-me em suas Instituições, abrindo portas de acesso às fontes e setores relacionados aos acervos.

Aos servidores públicos e arquivistas de cada Instituição pesquisada, pelos quais fui prontamente recebido e auxiliado no que era possível em cada momento. Como responsáveis pelo acesso às fontes pesquisadas, foram imprescindíveis para a construção desse texto: André Luiz Ogando Pereira, Henry Barros da Silva e Ney Lúcio da Silva, proporcionando horas de pesquisa produtiva, leve e bem humorada no CEFET-MG; Darli Cabral Pinheiro, Luiz Augusto dos Santos Vargas, Maria Tavares de Melo Costa, Telma Coimbra Rodrigues e Valdete Barros Barbosa, apoiando as buscas, sugerindo materiais, sempre gentis e disponíveis no acervo do CEFET-RJ; Daisy Soares de Oliveira, que não mediu esforços para auxiliar nos trabalhos, dias de prazerosas conversas e respeitoso trato profissional no Arquivo da UTFPR. Esse grupo de servidores e servidoras foi copartícipe do estudo, sem ele a tarefa seria inviável.

À Alba Fernanda Brito, servidora do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), que muito incentivou à produção do texto e buscou me auxiliar no acesso às fontes complementares na Instituição. Boa parceria em atividades a respeito de arquivos e acervos foram vivenciadas, abrindo perspectivas para futuros trabalhos.

Aos professores Aramis Demeterco e Niquelson Rodrigues dos Santos que, no início da pesquisa, se dispuseram a conversar a respeito da vida escolar na antiga Escola Técnica Federal do Paraná (ETFPR), muito receptivos e

AGRADECIMENTOS

conhecedores da história da Instituição. À professora Irene Frossard Gadelha, atuante na antiga Escola Técnica Nacional (ETN), afável e preocupada em auxiliar no que fosse possível a respeito da cultura escolar carioca. Tempos pandêmicos, infelizmente, inviabilizaram maiores contatos e o relato de suas memórias.

Ao grupo de colegas do LEMAD: André Pina, Adriano Sousa, Chico Balaguer, Caroline Sousa, Danilo Lopes, Eva dos Santos, Julia Rabahie, Mateus Barros, Raphael Vasconcelos, Rovilson Portela e Victor Pastore. Ao Marty Souza, que se tornou amigo e confidente, numa relação pessoal crescente e respeitosa no decorrer do curso. Camarada compreensivo, dedicado e solícito: uma amizade para a vida.

Não menos importante, aos meus familiares e amizades, que tanto apoiaram e incentivaram a conclusão da pesquisa, quanto foram pacientes com a ausência necessária. À família, agradeço imensamente aos meus pais e irmãos, meus contrafortes e exemplos. À esposa e ao filho. Tias e tios, primos e primas, sobrinho e sobrinha sempre na lembrança e no bem-querer. Aos amigos e amigas que estiveram perto, mesmo de longe.

Por fim, ao amigo e arguto revisor da língua portuguesa, Florêncio Caldas de Oliveira.

Agradeço, sinceramente, a todos e a todas.

Lista de figuras

Figura 1	Organograma dos Fundos Documentais da CEFET-MG	40
Figura 2	Organograma dos Fundos Documentais do CEFET-RJ	44
Figura 3	Articulações entre os níveis de ensino, segundo as “Leis Orgânicas” (1942–1946)	157
Figura 4	Linha Temporal: A História nas Instituições Federais de Ensino Profissional do Brasil	320

Lista de tabelas

Tabela 1	Crescimento demográfico em Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro (1890–1920)	77
Tabela 2	Dados das indústrias de Minas Gerais e do Paraná em 1907 . . .	83
Tabela 3	Dados das indústrias de Belo Horizonte em 1907	84
Tabela 4	Dados das indústrias de Curitiba em 1907	85
Tabela 5	Cargos, funções e vencimentos nas Escolas de Aprendizes Artífices (1909)	123
Tabela 6	Cargos, funções e remunerações nas Escolas de Aprendizes Artífices (1911)	132
Tabela 7	Cargos, funções e remunerações nas Escolas de Aprendizes Artífices (1918)	136
Tabela 8	Cargos, funções, remunerações e gratificações de curso noturno de aperfeiçoamento nas Escolas de Aprendizes Artífices (1918)	137
Tabela 9	Cargos, funções e remunerações nas Escolas de Aprendizes Artífices (1926)	143
Tabela 10	Cargos, funções e remunerações nas Escolas de Aprendizes Artífices (1909–1926)	143
Tabela 11	Cargos, funções e vencimentos na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1918)	145
Tabela 12	Matrícula, frequência e diplomação na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1924–1929)	151
Tabela 13	Cargos, funções e padrões de vencimentos na Escola Técnica Nacional (1942)	166
Tabela 14	Acervo da Biblioteca da Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, entre 1923 e 1924	228

LISTA DE TABELAS

Tabela 15	Livros recomendados para Escolas de Aprendizes Artífices em parecer conclusivo do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (1925)	236
Tabela 16	Disciplinas, número de aulas e de turmas da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1924–1929)	256
Tabela 17	Lista de obras da Coleção Brasileira na Biblioteca da Escola de Aprendizes Artífices/Liceu Industrial de Minas Gerais (1939–1941)	272
Tabela 18	Custos Gerais das Escolas Técnicas e Industriais da Rede Federal (1966)	367

Lista de quadros

Quadro 1	Horários da Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais em 1912 e 1914	135
Quadro 2	Currículo mínimo definido pela <i>Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices</i> (1926)	138
Quadro 3	Currículo profissional definido pela <i>Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices</i> (1926)	141
Quadro 4	Folha de pagamento da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1919)	147
Quadro 5	Currículo Básico da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1928)	149
Quadro 6	Currículo por Cursos da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1928)	150
Quadro 7	Cursos do Ensino Básico Industrial, pelo Decreto 8.673 de 3 de fevereiro de 1942	159
Quadro 8	Cursos do Ensino Técnico Industrial, pelo Decreto 8.673 de 3 de fevereiro de 1942	159
Quadro 9	Currículos dos Cursos Básicos e Técnicos Industriais das Escolas Técnicas (1943)	161
Quadro 10	Cursos Básicos Industriais efetivados nas Escolas Técnicas entre 1942 e 1959	162
Quadro 11	Cursos Técnicos Industriais efetivados nas Escolas Técnicas entre 1942 e 1959	163
Quadro 12	Comparativo das capas de livros didáticos de História e Educação Cívica recomendados para Escolas de Aprendizes Artífices em parecer conclusivo do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (1925)	240

LISTA DE QUADROS

Quadro 13	Programa de História Universal da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1928)	252
Quadro 14	Programa de História do Brasil da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1928)	254
Quadro 15	Programa de História da Agricultura, Indústria e Comércio da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1928)	255
Quadro 16	Exemplos de conteúdos históricos exigidos em concurso para mestre de oficina na Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais (1933–1934)	265
Quadro 17	Descrição de conteúdos em Caderneta de Assiduidade e Aproveitamento da Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais (1940)	277
Quadro 18	Conteúdos das obras <i>Nossa Pátria e História do Brasil</i> , de Rocha Pombo	279
Quadro 19	Conteúdos das obras <i>Pequena História do Brasil e Compendio de História do Brasil</i> , de Mario da Veiga Cabral	283
Quadro 20	Currículo do Curso de História e Geografia da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (década de 1940)	290
Quadro 21	Programa de História do Brasil para 3ª Série dos Cursos Básicos Industriais da Escola Técnica Nacional (1946)	296
Quadro 22	Programa de História do Brasil para 4ª Série dos Cursos Básicos Industriais da Escola Técnica Nacional (1946)	297
Quadro 23	Programa de História Universal para os Cursos Técnicos Industriais da Escola Técnica Nacional (1946)	301
Quadro 24	Conteúdos de História do Brasil na 3ª Série dos Cursos Básicos Industriais: Diários de Classe da Escola Técnica de Belo Horizonte (1943 e 1950)	311
Quadro 25	Conteúdos de História do Brasil na 4ª Série dos Cursos Básicos Industriais: Diários de Classe da Escola Técnica de Belo Horizonte (1943 e 1950)	312

LISTA DE QUADROS

Quadro 26	Conteúdos de História Universal na 3ª Série dos Cursos Técnicos Industriais: Diários de Classe da Escola Técnica de Belo Horizonte em 1950, 1955 e 1958	315
Quadro 27	Participantes da Reunião de Presidentes de Conselho e Diretores das Escolas de Ensino Industrial do Ministério da Educação e Cultura (1962)	352
Quadro 28	Grupos de Trabalho da Reunião de Presidentes de Conselho e Diretores das Escolas de Ensino Industrial do Ministério da Educação e Cultura (1962)	354
Quadro 29	Disciplinas obrigatórias nos Cursos das Escolas Técnicas e Industriais Federais (1962)	359
Quadro 30	Participantes da VII Reunião de Presidentes de Conselho e Diretores das Escolas Técnicas e Industriais da Rede Federal (1967)	370
Quadro 31	Currículo do Curso Básico Industrial da Escola Técnica de Curitiba (1961)	396
Quadro 32	Currículo do Curso Técnico Industrial da Escola Técnica de Curitiba (1961)	397
Quadro 33	Currículo do Ginásio Industrial da Escola Técnica de Curitiba (1962)	399
Quadro 34	Currículo do Colégio Técnico Industrial da Escola Técnica de Curitiba (1962)	401
Quadro 35	Ofício Circular Nº 551/1964 — DEI/PCR — Comissão de Investigação	405
Quadro 36	Aviso Ministerial Nº 826/1964 — MEC/DEI — Comissão de Investigação	406
Quadro 37	Ofício Nº 356/63/64 — União Nacional dos Estudantes Técnicos Industriais	414
Quadro 38	Docentes de História da Escola Técnica Nacional (1959–1965)/ Escola Técnica Federal da Guanabara (1965–1967)/Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca (1967–1974)	419
Quadro 39	Docentes de História — Escola Técnica de Curitiba (1959–1965)/Escola Técnica Federal do Paraná (1965–1974)	420

LISTA DE QUADROS

Quadro 40	Docentes de História — Escola Técnica de Belo Horizonte (1959–1965)/Escola Técnica Federal de Minas Gerais (1965–1974)	422
Quadro 41	Currículos dos Cursos Ginásio Industrial e Colégio Técnico da Escola Técnica Federal de Minas Gerais	431
Quadro 42	Currículo dos Cursos Técnicos da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca (1973)	433
Quadro 43	Currículo dos Cursos Técnicos da Escola Técnica Federal do Paraná (1974)	434
Quadro 44	Plano de Curso de História da Civilização — Cursos Técnicos da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca (1968) .	435
Quadro 45	Programa de História do Brasil para os Cursos Técnicos da Escola Técnica Federal do Paraná (1968)	436
Quadro 46	Conteúdos de História do Brasil para os Cursos Técnicos: Fichas Anuais de Frequência e Aproveitamento da Escola Técnica Federal do Paraná (1968)	438
Quadro 47	Capa, contracapa e folha inicial do livro “Conteúdos Objetivos: Ginásio”, da Escola Técnica Federal do Paraná (1969)	440
Quadro 48	Programa de História do Brasil e Geral para o Ginásio Industrial da Escola Técnica Federal do Paraná (1969)	440
Quadro 49	Conteúdos de História Geral para o Ginásio Industrial: Diários de Classe da Escola Técnica de Federal de Minas Gerais (1968)	443
Quadro 50	Conteúdos de História do Brasil para o Ginásio Industrial: Diário de Classe da Escola Técnica de Federal de Minas Gerais (1969)	447
Quadro 51	Orientações pedagógicas da Escola Técnica Federal de Minas Gerais: Padronização de Diários de Classe (1972) e Procedimentos Didáticos (1974)	467
Quadro 52	Exemplo de Diário Escolar a partir do Sistema Pedagógico do Ensino por Objetivos da Escola Técnica Federal do Paraná (1973)	474

LISTA DE QUADROS

Quadro 53	Aurora — Manual do Aluno da Escola Técnica Federal do Paraná (1972)	475
Quadro 54	Objetivos de Ensino da Escola Técnica Federal do Paraná (1979)	476
Quadro 55	Capa do Livro didático <i>História da Civilização para Cursos Técnicos Industriais</i> , de Demosthenes de Oliveira Dias (1967)	477
Quadro 56	Identificação da autoria nas referências bibliográficas da seção “Leitura”, no livro didático <i>História da Civilização para Cursos Técnicos Industriais</i> , de Demosthenes de Oliveira Dias	484
Quadro 57	Identificação da autoria nas referências bibliográficas do livro didático <i>História da Civilização para Cursos Técnicos Industriais</i> , de Demosthenes de Oliveira Dias	488

Sumário

Introdução	23
PRIMEIRA PARTE	
Problematizando a História no ensino Profissional Federal	58
1 Uma história das Escolas de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro	59
1.1 Escolas para profissionalizar: diferenciando as origens	66
1.1.1 As Escolas de Aprendizes Artífices e a Escola Normal de Artes e Ofícios	72
1.2 Escolas para qualificar: aproximando trajetórias	106
1.2.1 As Escolas Técnicas de Belo Horizonte, Curitiba e Nacional	109
1.3 Arquitetura escolar nas três escolas, antes do decreto de 1959	121
1.3.1 As Escolas de Aprendizes Artífices de Minas Gerais e do Paraná	121
1.3.2 A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz	145
1.3.3 As Escolas Técnicas belorizontina, curitibana e nacional	155
1.4 Considerações parciais	169
2 Uma história da disciplina História nas escolas profissionais	172
2.1 A emergência e os sentidos da disciplina História	176
2.2 A História nos primórdios do Ensino Primário Profissional Federal	186
2.2.1 A História nas Escolas de Aprendizes Artífices	189
2.2.2 O Serviço de Remodelação Profissional Técnico e a História	224

SUMÁRIO

2.3	O ensino de História: um componente curricular no Ensino Profissional	248
2.3.1	A História na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz	249
2.3.2	A História: das Escolas de Aprendizes Artífices aos Liceus industriais	257
2.3.3	A História nas Escolas Técnicas mineira, paranaense e carioca	285
2.4	Considerações parciais	320

SEGUNDA PARTE

O Ensino de História e a autarquia das escolas	324
3 Incorporando a “autonomia”: as experiências nas escolas técnicas federais	325
3.1 As Escolas Técnicas Federais, o desenvolvimentismo e a flexibilização curricular	326
3.2 A Reforma do Ensino Industrial: Lei nº 3.552/59 e Decreto nº 47.038/59	338
3.3 A lei e o decreto praticados na rede federal de ensino técnico-profissional	347
3.3.1 A atuação dos Conselhos de Professores no campo didático-pedagógico	386
3.3.2 Docentes de História nas Escolas	417
3.4 Considerações parciais	424
4 As práticas de Ensino de História nas escolas técnicas federais	427
4.1 O Ensino de História nas Escolas Técnicas	428
4.1.1 Currículos e programas	430
4.1.2 Práticas de ensino: planejamento, participantes e atividades	449
4.2 Estratégias de Ensino, procedimentos de avaliação e materiais didáticos	466

SUMÁRIO

4.2.1 Livro didático: <i>História da Civilização para Cursos Técnicos Industriais</i>	477
4.3 Considerações parciais	489
Considerações Finais	492
Referências	499
Sobre o autor	531

Prefácio

O ensino de História está presente na modalidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Mas, será que segue as mesmas referências históricas dos currículos da educação básica? Ou há certa particularidade na disciplina de História na formação técnica profissional? Este livro nasceu dessa inquietação.

Por ser professor de História do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, e tendo tido anteriormente experiências em escolas públicas e privadas do ensino básico, André Mendes organizou um projeto de pesquisa de doutorado, no Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade de São Paulo, para avaliar se as características do ensino de História, nas antigas Escolas Técnicas Federais, assumiram, historicamente, finalidades distintas das que tradicionalmente eram pautadas para o ensino regular. Para tanto, seu primeiro esforço foi localizar acervos documentais das antigas escolas Técnicas, que foram antes escolas de Aprendizes e Artífices e de Artes e Ofícios, as quais passaram por transformações institucionais, até se constituírem em Escolas Técnicas Federais na década de 1960. E, na sequência, ele se concentrou no estudo do ensino de História nas Escolas Técnicas Federais brasileiras, entre 1959 e 1974, que foi um período particularmente significativo, marcado pela institucionalização da autonomia administrativa, financeira e didático-pedagógica dessas escolas.

No livro, o leitor encontra a preocupação com importantes referências teóricas que dialogam com o campo da história das disciplinas e culturas escolares, permitindo compreender o ensino de História como um conhecimento específico, produzido nas práticas, nas disputas e nas escolhas cotidianas dos sujeitos históricos que atuam nas instituições. O autor dialoga com Dominique Juliá, André Chervel e Forquin, com especial atenção para a história que marcou especialmente as normatizações das escolas técnicas, incluindo as construções, tensões e debates, para os programas das disciplinas, principalmente de ensino de história, as práticas de ensino, os materiais

PREFÁCIO

didáticos e os perfis docentes, que foram sendo modelados e instituídos no interior de uma cultura escolar própria. Ao mesmo tempo, permite ao leitor reconhecer a escola como espaço de produção de conhecimento específico, atravessado por disputas, permanências, adaptações e escolhas que não se reduzem às perspectivas gerais da história da educação nem apenas às prescrições normativas legais.

O livro propõe especialmente uma reflexão sobre o lugar do ensino de História na formação técnica e profissional, ao mesmo tempo que traça trajetórias institucionais e analisa programas de ensino em três instituições emblemáticas da Rede Federal — no Rio de Janeiro, em Curitiba e em Belo Horizonte —, em contextos atravessados por tensões, entre autonomia e regulação, tradição humanística, racionalidade tecnicista e pressões políticas de regime autoritário. Sinaliza que as Escolas Técnicas Federais viveram, em determinados contextos históricos, uma experiência singular de autonomia institucional, legalmente garantida, que permitiu maior protagonismo aos professores e gestores na definição de currículos, programas e métodos de ensino. E vivenciou situações de controle político e ideológico. Assim, o autor indaga se a autonomia e se as pressões autoritárias significaram, ou não, ruptura automática com modelos tradicionais de ensino de História, e se houve a coexistência de práticas herdadas de longa duração, marcadas por conteúdos político institucionais, narrativas nacionalistas e métodos convencionais de avaliação, ao mesmo tempo em que se adaptava a uma pedagogia tecnicista, progressivamente, às exigências de um projeto educacional voltado à racionalização do trabalho, à eficiência produtiva e à formação de técnicos para o desenvolvimento econômico.

Ao escolher estudar instituições da Rede Federal de ensino profissional, o autor amplia a perspectiva tradicional dos estudos sobre o ensino de História, frequentemente concentrados no ensino secundário regular. Mostra que o ensino de História, nas escolas técnicas, não ocupou um lugar marginal, mas foi parte constitutiva dos projetos formativos dessas Instituições, ainda que, constantemente, tensionado por concepções utilitaristas de educação e por hierarquizações curriculares.

A publicação do livro ocorre em um momento oportuno, no qual o ensino de História permanece sendo questionado quanto à sua carga horária,

PREFÁCIO

função e legitimidade, principalmente em contextos de embates quanto às finalidades políticas da educação. Revisitar sua trajetória histórica contribui para reforçar a importância da área. Ao evidenciar que o ensino de História sempre esteve presente — e em disputa — nas instituições profissionais federais, este trabalho reafirma sua acuidade como um componente formativo essencial. E, em um contexto contemporâneo, no qual os Institutos Federais continuam a enfrentar disputas em torno do currículo, da carga horária e do sentido das disciplinas ditas “propedêuticas”, revisitar o passado das escolas técnicas federais é também um exercício de compreensão do que acontece nesses espaços educativos no tempo presente.

O livro busca, assim, ampliar o diálogo com professores, estudantes e pesquisadores interessados na História da Educação, no Ensino de História e na Educação Profissional e Tecnológica. Provoca o leitor para o reconhecimento da importância dos estudos históricos como fundamental da formação humana e técnica, não apenas como repositório de conteúdos, mas como campo crítico e reflexivo sobre trabalho, sociedade, cultura e poder.

— Antonia Terra de Calazans Fernandes
Departamento de História — FFLCH/USP

Apresentação

O presente livro é fruto de tese de curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade de São Paulo (USP), defendida no ano de 2021. A obra propõe uma imersão analítica e necessária sobre a trajetória de uma disciplina fundamental no cerne da educação profissional brasileira. O foco central deste estudo é desvelar o ensino de História a partir da cultura escolar de três unidades da Rede Federal que se consolidaram como referências nacionais, localizadas no Rio de Janeiro, Curitiba e Belo Horizonte.

A narrativa percorre a evolução institucional dessas escolas, cujas raízes remontam às Escolas de Aprendizes e Artífices (1909) e à Escola Normal de Artes e Ofícios (1917) — no caso específico da instituição carioca —, culminando na configuração das Escolas Técnicas Federais na década de 1960. Para sustentar essa análise, a pesquisa ancora-se nos pressupostos teórico-metodológicos da História das disciplinas escolares, sob a perspectiva de Chervel, e no conceito de cultura escolar, conforme examinado por Forquin e Julia. O objetivo é identificar as finalidades e a constituição da disciplina de História, observando tanto o âmbito interno quanto as pressões da conjuntura externa.

O recorte temporal, compreendido entre 1959 e 1974, é balizado por marcos institucionais decisivos. O ano de 1959 assinala a autorização para a criação de cursos técnicos de nível médio no país via Decreto nº 47.038, que garantiu às escolas autonomia didática, administrativa e financeira. Em contrapartida, 1974 marca a implementação de uma “Nova Organização das Escolas Técnicas Federais” pelo Decreto nº 75.079, que reestruturou o organograma funcional e extinguiu conselhos representativos. Este período é aqui interpretado como um ciclo de experiência marcado pela dicotomia entre a autonomia e a regulação das instituições e de seus sujeitos.

APRESENTAÇÃO

A tese central desta obra defende que, apesar da relativa liberdade de planejamento desfrutada por professores e gestores no auge da autonomia, o ensino de História preservou suas características estruturais e tradicionais em termos de práticas, métodos avaliativos e currículos. Simultaneamente, demonstra como a disciplina foi, paulatinamente, adequando-se à tendência pedagógica tecnicista que dominou as décadas de 1960 e 1970. Trata-se, portanto, de um registro histórico sobre como o ensino de História buscou articular-se à função e à finalidade do ensino técnico profissional em um contexto de intensas transformações.

Desejo que esta leitura ofereça novos horizontes para a compreensão da história da educação profissional e das disciplinas escolares no Brasil.

— O autor

Introdução

A emergência do objeto

Um objeto de estudo quase sempre guarda relações estreitas com a vida e história particular daquele que o propõe. Não fujo à tendência exposta, a minha trajetória acadêmica e profissional me trouxe a esse momento e objeto específicos. Formado nos parâmetros tradicionais do curso superior de bacharelado e licenciatura em História durante os primeiros anos do século XXI, estivera naquela época mais preparado para o ambiente acadêmico do que o escolar básico. As experiências em sala de aula, com todas as tentativas e erros, é que me formaram enquanto professor do ensino básico nas redes pública (municipal e estadual) e privada do Estado do Rio Grande do Norte. No decorrer dessa trajetória, adentrei por meio de concurso público no sistema escolar básico técnico e tecnológico federal, especificamente, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Confesso que, se no ensino básico regular tive grandes surpresas e dúvidas em como ser professor, o ensino básico técnico e tecnológico elevou exponencialmente essas questões, tornando-as, desde os primeiros momentos, em algumas aporias: em que poderia contribuir, por meio da História, em dado curso técnico? Qual o meu lugar político, acadêmico e pedagógico na Instituição? Quais relações poderia estabelecer com as áreas técnicas? Como não tecnicizar o ensino de História e, ao mesmo tempo, valorizá-lo numa instituição técnica e profissionalizante?

Lembro-me vivamente de, recém-chegado à Instituição Escolar — em fins do ano de 2010 —, acompanhar discussões sobre a reelaboração do projeto político-pedagógico e a reestruturação de carga-horária dos componentes disciplinares propedêuticos e técnicos nos cursos de ensino médio técnico integrado. Reuniões realizadas junto aos professores das áreas técnicas

INTRODUÇÃO

(especialmente engenheiros, dos mais variados matizes), que culminavam em discussões sobre a necessidade de disciplinas como História, Filosofia e Sociologia. Muitos deles, egressos da casa, diziam genericamente assim: “no tempo em que me formei, só cursei um semestre de História e aqui estou”. Sabia que ali estava em pauta mais do que a presença da disciplina História no currículo, havia uma relação de poder bem definida que reverberava nas cargas horárias e na consequente contratação de professores e técnicos para cada área. Isto é, a disputa de poder girava em torno da definição dos elementos que compunham o currículo, pois era o cerne da ampliação e valorização de cada área envolvida nas discussões.

Apesar de novato, relutei junto com outros professores de História para não haver diminuição da carga horária, mas sim a permanência plena da disciplina na formação dos técnicos do ensino médio. Vencida a batalha inicial, outras vieram, como por exemplo, a necessidade iminente de produzir um novo currículo de História para a Instituição. Desde então, outras questões surgiram: Como conceberíamos o currículo? De que maneira integraríamos a disciplina de História com as áreas técnicas? Como flexibilizaríamos o currículo sem perder de vista parâmetros importantes? Qual articulação teríamos entre a autonomia docente e os conteúdos básicos? De que forma se conceberam os currículos anteriores? Dentre outras dúvidas à época.¹

As questões e suas possíveis respostas foram se acumulando no decorrer da passagem dos anos e, paralelamente, como doutras vezes, via-me em práticas de tentativa e erro para melhorar a minha atuação docente na Instituição. Desenvolvi alguns métodos avaliativos, “transpostos”² de experiências em

¹Para compreender melhor esse processo de construção curricular do IFRN, ver MENDES. A. G. B. P. Proposta de Trabalho para Disciplina do Ensino Médio (PTDEM) no IFRN. p. 131–157. In: FEIJÓ, Glauco Vaz; SILVA, Thiago de Faria (Orgs.). *Ensino e pesquisa em história e humanidades nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia*: desafios e perspectivas. 1. ed. — Brasília: Ed. IFB, 2017. Disponível em: <http://revistaexio.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/article/view/483/253>. Acesso em: 8 fev. 2018.

²A minha concepção à época, mesmo não consciente, era a de que “[...] a disciplina escolar era dependente do conhecimento erudito ou científico, o qual, para chegar à escola e vulgarizar-se, necessita da didática, encarregada de realizar a ‘transposição,’” conforme definia o pesquisador matemático francês Yves Chevallard. Ver BITTENCOURT, Circe Maria F. Circe Maria Fernandes. *Ensino de História*: fundamentos e métodos. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental). p. 36.

INTRODUÇÃO

banças de concursos públicos de vestibular, para corrigir provas e trabalhos propostos em sala de aula. Certo dia, apresentei-os como uma prática bem-sucedida em reunião de grupo de professores de História e, para minha surpresa, um professor mais experiente e antigo na instituição criticou dada expressão utilizada no material avaliativo: “aferição de nota”. Disse-me ele à época: “se o pessoal da pedagogia ler isso, você será questionado”. Fiquei um pouco perplexo e sem compreender no momento a que se referia o alerta. Depois refleti e percebi, que a minha prática enquanto docente, aos poucos, de maneira inconsciente, incorporava valores pedagógicos tecnicistas que ainda são amplamente valorizados no âmbito das escolas de ensino básico técnico e tecnológico federais.

Contraditoriamente, saltou-me sempre aos olhos a autonomia docente no interior da Instituição. Daí outros problemas: Qual autonomia é estabelecida? Como a percebemos? De que maneiras nos valem dela? Essas e outras inquietações foram, aos poucos, permitindo construir este objeto de estudo e entender que recuar no tempo seria a melhor opção para compreender a que ponto chegamos: cenário atual de múltiplas práticas docentes, as quais sejam tendentes ao currículo humanístico e/ou tecnicista, no interior das escolas de ensino básico técnico e tecnológico federais. Nesse sentido, parto do que afirma Bachelard: “o ato de conhecer dá-se contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização”.³

Este objeto de estudo também se relaciona com outras experiências enquanto docente do ensino básico técnico e tecnológico: entre os anos 2013 e 2015, estive como participante e professor orientador finalista na *Olimpiada Nacional em História do Brasil*, promovida pelo curso de História, vinculado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em São Paulo. Como premiação tive a oportunidade de permanecer na instituição para a realização de Cursos de Formação para Professores. Nesses momentos, encontrei e dialoguei com professores de História do ensino básico de diversos Estados do Brasil. Muitos

³BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. p. 17. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

INTRODUÇÃO

dos quais eram/são professores da Rede Federal de Ensino, nos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IF's). Dentre as várias conversas sobre o nosso *métier*, tínhamos a certeza e o consenso da falta de identidade do Ensino de História nos Institutos Federais. Essa lacuna identitária nos lega práticas perniciosas nas relações de poder internas dos IF's, que vão desde o enfraquecimento da área — vista por muitos profissionais das áreas técnicas e/ou das ciências da natureza como desnecessária — até o descrédito do nosso próprio lugar de fala. Assim, conforme destacado anteriormente, as questões políticas atuais e do passado permeiam esses embates de forças que influem sobre a distribuição de carga horária, o lugar da disciplina de História no currículo escolar, a contratação de novos profissionais e o reconhecimento da importância da disciplina nos IF's.

Outra constatação desse grupo de docentes, à época, era a percepção da falta de representatividade expressiva dos professores de História dos Institutos Federais em atividades acadêmicas, especialmente naquelas que tratem das experiências do ensino de História nas escolas profissionais federais. Nesse caso, havia dupla culpabilidade: por um lado, os professores dos Institutos Federais pouco analisavam o ensino de História nos espaços escolares em que atuavam; por outro, até àquele momento, não se articulavam enquanto profissionais que poderiam tecer e trocar experiências. Portanto, esse conjunto de inquietações, em níveis local e nacional, fizeram-me refletir e buscar compreender porquê nós, professores de História dos IF's, temos dificuldades em nos identificar como partícipes e necessários, em termos institucionais e pedagógicos, à rede técnica e profissionalizante federal brasileira. Deixamos de perceber, de certa maneira, na atualidade, os possíveis sentidos e finalidades do Ensino de História nas escolas profissionais federais, comprometendo o entendimento sobre nossas proveniências e nossas identidades, enfim, os papéis por nós exercidos, no ontem e no hoje.

Situando o problema

Parte significativa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileira é um desdobramento histórico das transformações institucionais das *Escolas de Aprendizes e Artífices (EAAs)*, instituídas em 1909

INTRODUÇÃO

pelo Decreto nº 7.566 do presidente Nilo Peçanha.⁴ Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (*IF's*), os Centros Federais de Educação Tecnológica (*CEFET's*) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (*UTFPR*) se constituem como instituições tributárias daquele ato presidencial. Todos esses espaços escolares ofertaram o denominado *Ensino Médio Integrado*⁵, que se traduz na integração do ensino propedêutico ao técnico-profissional. O componente curricular História faz parte desse formato de ensino com relativa autonomia pedagógica do professorado, culminando numa pluralidade de currículos, práticas de ensino e abordagens teóricas em todo Brasil.⁶ Contudo, dificilmente se encontram maiores explicações sobre o ensino de História em relação a essa autonomia e diversidade, quanto aos seus propósitos e raízes, no interior dessas Instituições. Diante dessa constatação contemporânea, o presente estudo almeja analisar o ensino de História nas Escolas Técnicas Federais brasileiras, problematizando as suas origens e os seus desdobramentos no tocante às permanências e mudanças dos currículos, das práticas escolares e autonomia da disciplina na cultura escolar em foco.

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileira tem lastro histórico nas intenções, tensões e contradições das políticas educacionais da história recente do país. Os anos de 1990 foram tempos de emergência da reforma educacional brasileira moldada por

⁴O decreto foi resultado da campanha presidencial de Afonso Pena ao introduzir o tema do ensino profissional, propugnando a criação e multiplicação de Institutos de Ensino Técnico e Profissional que poderiam contribuir para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis. BRASIL. *Decreto Nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909*. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 nov. 2017.

⁵Para compreender melhor as disputas políticas e educacionais para implementação do Ensino Médio Integrado ver FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

⁶Ver FEIJÓ, Glauco Vaz; SILVA, Thiago de Faria (Orgs.). *Ensino e pesquisa em história e humanidades nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: desafios e perspectivas*. 1. ed. — Brasília: Ed. IFB, 2017. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/article/view/483/253>. Acesso em: 8 fev. 2018.

INTRODUÇÃO

orientações neoliberais, sob agência política e econômica influenciada por organismos multilaterais e internacionais, tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. A intenção era dar prioridade às políticas educacionais focadas na educação básica (primária e secundária), pois o discurso era de ser possível conter o aumento da pobreza por meio da melhoria da educação nos países de baixa escolaridade. Assim, reduzir-se-ia a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dotando as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e sociedade.⁷

Essa política norteadora marcou a Rede Federal de Escolas uma vez que implantou dada reforma neoconservadora pautada pelas demandas do mercado e pelas exigências do mundo tecnológico em rápida transformação, culminando na materialização de trabalho escolar transmissivo, calcado na compreensão, análise, síntese e avaliação — capacidades cognitivas mais adequadas aos processos produtivos e equipamentos mais complexos. A Rede Federal de Ensino Médio Técnico foi pressionada pelo *Ministério da Educação* para implementar a reforma neoliberal, devido especialmente à sua relação de dependência direta ao órgão — inclusive por questões orçamentárias — e à ameaça de término da oferta do ensino médio nas escolas da rede, excetuando-se o Colégio Pedro II, com consequente redistribuição compulsória dos professores. Contradições e tensões surgiram com a liberação de recursos para o *Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)*, à medida que a implementação da reforma voltada para dada pedagogia do mercado se deu sob regulação e controle do MEC, em parceria com *Ministério do Trabalho e Emprego*.⁸

A transição para os anos 2000 e a emergência de novo governo federal foram marcadas no campo da Educação Profissional pelos debates e embates em torno da revogação do Decreto Nº 2.208/1997, que separava o ensino

⁷SHIROMA, Eneida. O., MORAES, Maria.C.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 73-75.

⁸COUTINHO, Wilson Carlos Rangel. *Neoliberalismo, política educacional e politécnica: tensões, contradições e possibilidades decorrentes do Decreto n. 5154/04*. 2011. 158 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) — Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. p. 51-53.

INTRODUÇÃO

propedêutico do ensino técnico e abria amplo espaço para o crescimento e atuação das Organizações não-governamentais (“sem fins lucrativos”) e do Sistema S (Senai, Senac, Sesc, Sesi, Senar e Senart/Sest), amplamente favorecidos por recursos federais. A disputa presente nas políticas educacionais girava em torno da defesa e retomada do ensino médio regular integrado ao ensino técnico-profissional, reivindicando-se centralidade e valorização da Rede Federal de Educação Profissional. Até 2003 o PROEP sistematizou por meio da *Secretaria de Educação Média e Tecnológica* (Semtec) a reforma do ensino médio e profissionalizante contemplando a expansão e melhoria da infraestrutura, capacitando técnicos e docentes, adequando e atualizando currículos, a partir de três subprogramas: transformação das instituições federais de educação tecnológica sob o tripé ensino-pesquisa-extensão em educação e trabalho; reordenamento dos sistemas estaduais de educação profissional; expansão do segmento comunitário.⁹

A mudança de governo partilhou de nova política educacional profissional já reivindicada, anteriormente, por diversos setores da Educação Federal. Essa nova conjuntura política pôs em questão a revogação do Decreto Nº 2.208/1997 e abriu espaço para o debate sobre uma educação profissional que extrapolasse os limites do mercado de trabalho e incorporasse valores sociais, políticos e éticos, com foco no sujeito, nas suas dimensões do trabalho, ciência, cultura e participação social. Isso começou a se materializar com a promulgação do Decreto Nº 5.154/2004, que garantiu a integração e articulação entre o ensino propedêutico e ensino técnico-profissional, apesar de, controversamente, também permitir a segmentação representada nas modalidades de concomitância e subsequência, ficando a opção a cargo de cada unidade escolar. Daí em diante, nova legislação foi criada no sentido de consolidar esse ideal de ensino técnico-profissional, abarcando a ampliação dos recursos, contratações e ofertas de vagas.

Em 2005, houve a transformação do *Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná* para *Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)*¹⁰,

⁹ MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 161–176

¹⁰ Para compreender melhor os posicionamentos internos do CEFET/PR e os embates externos junto ao Ministério da Educação (MEC) em torno da criação da Universidade

INTRODUÇÃO

pleito conquistado com base na *LDB* que previa a criação de universidades especializadas. Trajetória que, a partir de então, seria almejada pelos CEFETs que atingissem determinado nível de atendimento à comunidade com ensino, pesquisa e extensão. Diante das dificuldades administrativas e dos altos custos para essa transição dos CEFETs para Universidades, a saída encontrada foi reordenar regionalmente as instituições a fim de conferir maior organicidade à rede federal e ao atendimento das demandas educativas. Debates realizados por diversos segmentos representantes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), durante a Conferência Nacional de Educação Tecnológica em 2006, culminaram em propostas de descentralização/expansão geográfica e interiorização. Logo em seguida, o Decreto nº 9.095/2007 instituiu as diretrizes para o processo de integração pautado no modelo dos Institutos Federais.¹¹

Assim, a constituição da Rede Federal de Educação Profissional foi repleta de tensões e contradições que atravessaram o processo de criação e expansão dos Institutos Federais, como bem sintetiza Ortigara:

É possível inferir que a ideia dos Institutos foi concebida e implementada como consequência de uma decisão centralizada do governo federal, contradizendo o discurso de defesa dos espaços participativos. A proposição deste modelo naturalmente surpreendeu as instituições e causou apreensão principalmente pelo desconhecimento do novo modelo de organização, bem como significava mudança de rumos diante de projetos de desenvolvimento que estavam em curso nas instituições. O processo de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia mostrou-se contraditório, pois foi uma decisão que não levou em conta o caminho traçado pelas escolas técnicas para a formação de universidades tecnológicas.

Tecnológica, ocorridos entre 1998 e 2005, ver LEITE, José Carlos Corrêa (Org.). *UTFPR: uma história de 100 anos*. I. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010. p. 120; 132–136.

¹¹ORTIGARA, Claudino. *Reformas educacionais no período Lula (2003–2010): implementação nas instituições federais de ensino profissional*. Campinas, SP, 2012. 309 f. Teses (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas — Unicamp, Faculdade de Educação, 2012. p. 138–171.

INTRODUÇÃO

Para minimizar o impacto e assegurar a implementação da medida, o governo federal incluiu os Institutos como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que, por sua vez, estavam inseridos no Plano de Aceleração do Crescimento (PAC). O fato de estarem inseridos no PAC significava maiores possibilidades de recursos financeiros adicionais no orçamento das escolas além de maior número de vagas para provimento de cargos de servidores docentes e administrativos.

Outro aspecto a destacar neste processo relaciona-se à adesão ao modelo de Institutos por parte da maioria das escolas, o que significou abrir mão do modelo de criação da universidade tecnológica. As escolas passaram à condição de campus avançado, subordinado a uma reitoria a ser instituída. Isto significou, por um lado, a perda da autonomia didática e administrativa da escola; por outro, a lei assegurou aos institutos a mesma autonomia que dispõe as universidades federais, ou seja, “autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites da sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas por eles oferecidos” (Lei nº 11.892/2008).¹²

Resultante dessas intenções, tensões e contradições, oriundas de distintas políticas educacionais, a rede se configurou de forma expansiva em termos estruturais, quadro de pessoal e atendimento educacional, conforme destaca o *Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* (CONIF):

Com trajetória centenária, atualmente 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e o Colégio Pedro II integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. São 643 campi, mais de um milhão de matrículas e cerca de 80 mil servidores (professores e técnico-administrativos).¹³

¹²ORTIGARA, Claudino. *Reformas educacionais no período Lula (2003–2010): implementação nas instituições federais de ensino profissional*, p. 171–172.

¹³Disponível em: <http://portal.conif.org.br/br/rede-federal/historico-do-conif>. Acesso em: 23 jun. 2018.

INTRODUÇÃO

Vale salientar que os Centros Federais de Educação Tecnológica remanescentes — de Minas Gerais e do Rio de Janeiro (Celso Suckow) — resistiram politicamente ao processo de transformação em Institutos Federais (IF's), devido à permanência do pleito de transformação em Universidade Tecnológica Federal. Enquanto o Colégio Pedro II passou por equiparação aos Institutos Federais a partir da publicação da Lei 12.677/2012, espelhada na *ifetização* regida pela Lei 11.892/2008. Mudança que possibilitou a alteração da sua estrutura organizacional e, com isso, as unidades escolares passaram de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de campi da Instituição.

É nesse contexto institucional, ainda em expansão, múltiplo e espraiado pelo Brasil que o ensino de História tem se dado. As inquietações, anteriormente apresentadas, provavelmente são compartilhadas por vários docentes da disciplina, desde o litoral até aos mais esquecidos rincões do país. A autonomia financeira, administrativa, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar dessas instituições promove situações de aprendizagens diversificadas, realidades com arranjos produtivos sociais e culturais locais distintos, com relações identitárias cruzadas.

A História é um campo disciplinar que lida epistemologicamente com todos esses aspectos, sendo assim importante compreender a sua função no interior dessa conjuntura escolar.

Delimitando o objeto de estudo

Os programas de ensino das escolas profissionais federais têm, desde o início do século XX, incluído a História como disciplina. O anseio era consolidar por meio do ensino de História a emergente identidade nacional republicana, estruturada a partir de marcos e personagens políticos nacionais construídos à época. O público-alvo da instrução pública nessas escolas era o filho dos menos favorecidos das áreas urbanas, filho daqueles que muitas vezes não estavam inseridos nos setores produtivos da sociedade e que se compunham num considerável grupo urbano, principalmente nas periferias das diversas capitais brasileiras. Essas escolas eram reconhecidas durante a primeira metade do século XX tanto pelas suas funções assistencialistas quanto por serem mantenedoras da ordem política, econômica e social vigentes.

INTRODUÇÃO

De acordo com a legislação de 1909, fundadora das *Escolas de Aprendizizes Artífices*, a elaboração dos programas escolares era autônoma, mas ficava especificamente à critério dos diretores das escolas. Apenas em 1926, com a *Consolidação dos dispositivos concernentes às Escolas de Aprendizizes Artífices*, houve a inserção oficial da disciplina História em currículo unificado.¹⁴ A partir daí, os cursos primários e de desenho das *Escolas de Aprendizizes Artífices* foram, pela primeira vez, regulados por currículo homogêneo e centralizado em nível nacional. Após esse dispositivo, os diretores permaneciam como reguladores internos das escolas quanto à inspeção das aulas e garantia das providências necessárias à regularidade e eficácia do ensino. Assim, professores e mestres provavelmente participavam das decisões pedagógicas, mas a título consultivo e supervisionados em seus respectivos campos disciplinares. Mesmo em contextos legislativos posteriores, nos quais houve regulação e controle do ensino industrial, como a década de 1940 e sua Lei Orgânica do Ensino Industrial, a situação permanecia: o campo disciplinar da História era precário e, provavelmente, oriundo de outras instituições escolares, com autonomia variada no que se refere à produção do saber histórico escolar por parte daqueles que deveriam ser seus responsáveis diretos, os professores no interior das escolas.

Todavia, a década de 1950 foi marcada por efervescência intelectual, tributária de discussões educacionais das décadas precedentes, que atravessou significativos embates de propostas educacionais em âmbito nacional. Aliado a isso, houve conjunturas políticas favoráveis à abertura política e econômica no campo educacional, que culminaram inclusive em impactos no, até então, ensino industrial, como foi o caso da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI). Dentre eles, as interpretações sobre o que seria e como se daria a autonomia das escolas industriais foram postas em questão. Isso reverberou nas proposições da legislação que regulamentou

¹⁴ As ideias e indicações do Relatório Lüderitz inspiraram a *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizizes Artífices*, aprovada em 1926 pelo Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio. Outras ações para a remodelação do ensino técnico no Brasil foram balizadas pelo Relatório Lüderitz que defendia a aplicação de um Plano Nacional de Ensino nas escolas de aprendizes artífices. Ver NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 181–189.

INTRODUÇÃO

o ensino industrial em 1959, de tal forma que se tornou mais nítida não só autonomia financeira, administrativa, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar, mas também o próprio papel que os agentes internos das escolas, especialmente gestores e professores que passaram a atuar em conselhos de caráter tanto consultivo quanto deliberativo; e constituíram novos poderes e deveres dentro das instituições escolares.

Assim, um interesse particular encaminha a pesquisa: pensar as autonomias escolar e disciplinar como questão de fundo que põe em evidência a possibilidade de análise do ensino de História no interior de instituições representantes no passado do que se denomina hoje de Educação Profissional Tecnológica brasileira. Se o problema central consiste na reconstituição do ensino de História nas escolas técnicas federais brasileiras a partir da pesquisa histórica dos currículos, das práticas pedagógicas e concepções historiográficas, a busca por respostas a algumas indagações se faz crucial: como era concebida a disciplina de História? Quais eram os materiais didáticos utilizados e/ou produzidos? Quais eram as práticas de ensino? Como se organizava o currículo escolar e/ou programa escolar? Quem eram os professores de História? Qual formação profissional tiveram? Quais eram o regime de trabalho e a remuneração? A partir de quem e de quais interesses a História era necessária às escolas técnicas? Dentre outras questões.

A pesquisa em torno da historiografia acadêmica e da legislação pertinente ao tema do Ensino Industrial indica que a autarquia das escolas industriais foi estruturada em dado momento sob a dicotomia *regulação/autonomia*. Isto pode ser percebido nas denominadas Escolas Técnicas Federais, quando entra em vigor o Decreto Nº 47.038, de 16 outubro de 1959, em que se estabelecia o *Regulamento do Ensino Industrial*. Em seus Artigos 133º e 134º, constituía-se a *Diretoria do Ensino Industrial*, com atribuições que davam poderes de intervenção direta sobre currículos, programas de curso, matérias, disciplinas, conteúdos, métodos de ensino e avaliação e materiais didáticos a serem implementados na Rede Federal de Ensino Industrial.¹⁵ Em contrapartida, emergia a autonomia, conforme analisa Fonseca:

¹⁵BRASIL. Dec. Nº 47.038, de 16 out. 1959. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. Disp. em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/>. Acesso em: 17 jul. 2017.

INTRODUÇÃO

As escolas industriais e técnicas da rede federal do Ministério da Educação não mais constituiriam, daí por diante, um sistema de estabelecimentos uniformes, com organização e cursos idênticos, subordinados rigidamente a um órgão central, a Diretoria do Ensino Industrial, *porém* teriam autonomia didática, financeira, administrativa e técnica, com personalidade jurídica própria.¹⁶ (Grifo próprio)

Assim, apesar das Escolas Técnicas Federais se constituírem em autarquias pela Lei Orgânica de 1942, foi em 1959 que se garantiu “[...] a autonomia didática, administrativa, técnica e financeira”. Desse momento em diante as práticas didáticas, os materiais didáticos, os currículos, a formação docente e as formas de ingresso de professores nas escolas profissionais se diversificaram ainda mais e foram sistematicamente registradas, devido às exigências oficiais e necessidades institucionais de prestação de contas das atividades, gastos e finanças públicas. Além do mais, a relativa autonomia permitida propiciou liberdades no interior das escolas — garantidas por lei e sob influência direta daqueles que efetivamente compunham as escolas (professores, gestores e técnicos) —, que reverberou em práticas pedagógicas, curriculares e avaliativas singulares.

Importante ressaltar que o *Regulamento do Ensino Industrial* criou órgãos colegiados no interior das Escolas Técnicas Federais responsáveis por garantir a autonomia das instituições, denominados de *Conselho de Representantes* e *Conselho de Professores*. Conforme explica Fonseca:

Cada escola passava a ser administrada por um *Conselho de Representantes*, composto de seis membros da comunidade, escolhidos pelo Presidente da República, em listas tríplices elaboradas pelo Ministério da Educação e Cultura, de maneira a haver em cada um deles um representante dos professores da Escola, um educador estranho aos seus quadros, dois industriais, pelo menos, um representante

¹⁶FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. v. I., v. I. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1961. p. 304.

INTRODUÇÃO

do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura, sempre que possível, e um professor de Escola de Engenharia ou técnico de educação daquele Ministério. Além desse Conselho, as Escolas passaram a contar também com um *Conselho de Professôres incumbido dos assuntos didático-pedagógicos*. O diretor deixou de ser nomeado pelo Presidente da República para passar a sê-lo pelo Presidente do Conselho de Representantes, devendo, entretanto, recair sua escolha entre os nomes incluídos em uma lista tríplice organizada por eleição o Conselho de Professôres. O diretor ficava sendo o executor que coordena e superintende tôdas as atividades escolares, durando três anos a sua gestão.¹⁷ (Grifos próprios)

Em vista da importância da questão da *autonomia* escolar e seus sentidos para pensar o campo disciplinar, o recorte temporal da pesquisa se baliza em dois marcos institucionais na história das Escolas Técnicas Federais brasileiras: primeiro, o ano de 1959, momento da autorização oficial para criação de cursos técnicos de nível médio no país através do Decreto nº 47.038, que estabelece o *Regulamento do Ensino Industrial*; segundo, o ano de 1974, quando da implementação da *Nova Organização das Escolas Técnicas Federais*, firmada pelo Decreto nº 75.079, que reordena o organograma funcional e extingue o Conselho de Representantes e de Professores. Isso representava o fim de um ciclo de autonomia dos sujeitos históricos que compunham internamente aquelas instituições escolares que, a partir de então, implementou o chamado *Conselho Técnico Consultivo*, destinado a “colaborar para o aperfeiçoamento do processo educativo com informações da comunidade e zelar pela boa execução da política educacional da Escola”¹⁸, composto pelo Diretor da Escola e por seis membros da comunidade designados pelo Ministério da Educação e Cultura.

Ante a definição do recorte temporal, pode-se definir melhor o objetivo geral da pesquisa: analisar o ensino de História nas escolas técnicas federais

¹⁷FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. v. I., p. 304–305.

¹⁸BRASIL. *Decreto nº 75.079, de 12 de novembro de 1974*. Dispõe sobre a organização das Escolas Técnicas Federais e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D75079impressao.htm. Acesso em: 25 jun. 2018.

INTRODUÇÃO

brasileiras, percebendo as permanências e mudanças dos currículos, das práticas pedagógicas e da história e cultura disciplinar entre o período de 1959 e 1974.

A delimitação dos espaços escolares como objeto da pesquisa tem relação com dois aspectos representativos: primeiro, a existência e acesso às *fontes*, culminando na viabilidade da pesquisa nos acervos escolares na contemporaneidade; segundo, a escolha por instituições escolares que tiveram papel político-pedagógico importante no recorte temporal de análise e se tornaram, por variadas razões, *modelo* para as demais da Rede Federal de Ensino Industrial da época. Assim, partindo desses pressupostos, a pesquisa tomará como representação da Rede Federal de Educação entre 1959 e 1974, três escolas técnicas federais: Escola Técnica Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte), Escola Técnica Federal do Paraná (Curitiba) e Escola Técnica Nacional (Rio de Janeiro). Por essa razão, as fontes pesquisadas são provenientes das instituições que são as atuais guardiãs da documentação produzida pela cultura escolar do período: nos acervos dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) de Minas Gerais e do Rio de Janeiro (Celso Suckow); nos arquivos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

O *Arquivo Geral* do CEFET de Minas Gerais está localizado no Campus I, sendo a documentação dividida em três fundos documentais: 1910 — 1943: Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais — Fundo Fechado; 1943 — 1978: Escola Técnica Federal de Minas Gerais (ETFMG) — Fundo Fechado; 1978 — Atual: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) — Fundo Aberto. A documentação do Fundo I encontra-se já organizada (arranjo e ordenação), identificada e descrita em publicação de inventário.¹⁹ A documentação do Fundo II encontra-se organizada, com arranjo finalizado e documentação ordenada, restando apenas a publicação do inventário. O Fundo CEFET-MG, por ser aberto, tem parte de sua documentação (seja corrente, intermediária e permanente) no Arquivo Geral

¹⁹CHAMON, Carla Simone; NASCIMENTO Adalson de Oliveira Nascimento. *Inventário do acervo da Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais: 1910–1943*. Belo Horizonte (MG): CEFET-MG, 2011.

INTRODUÇÃO

e parte nos setores acadêmico e administrativo. Está sendo gradualmente inserida e submetida às práticas de Gestão Documental.²⁰

O *Setor de Arquivos* (SERARQ) do CEFET do Rio de Janeiro, localizado no campus Maracanã, tem organizado em cortes histórico-cronológicos específicos os quais são basicamente cinco conjuntos documentais do Arquivo do CEFET/RJ, compreendidos como Fundos: a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1918 a 1937), a Escola Técnica Nacional (1942 a 1965), a Escola Técnica Federal da Guanabara (1965 a 1967), a Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca (1967 a 1978) e o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca — CEFET/RJ, desde 1978.²¹

O acervo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (antigo CEFET/PR) está fragmentado em dois espaços: *Departamento de Documentação Histórica* (DEDHIS), localizado em prédio anexo da Reitoria UTFPR; *Arquivo Geral*, vinculado à *Divisão de Serviços Auxiliares* (DISAU), situado em anexo da Biblioteca Central do campus Curitiba. O primeiro, guarda documentação histórica e cultura material variada (arquivos audiovisuais, plantas arquitetônicas, fotografias, quadros, esculturas, bandeiras, flâmulas etc) não seriada, que remonta desde o período da *Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná* até, aproximadamente, a década de 1990, mas sem uso corrente. O segundo acondiciona documentos históricos de diversos matizes, com possibilidade de seriação, juntamente com documentos de uso corrente da administração.

Devido a regulamentação de todas as Escolas Técnicas Federais brasileiras terem sido orientadas pela mesma legislação federal, muitos dos documentos oriundos da cultura escolar da época, disponíveis nas instituições escolares atuais, possuem natureza e forma muito semelhantes, permitindo assim análises comparativas capazes de explicar as singularidades de cada realidade

²⁰NASCIMENTO et.al. Teoria e prática arquivística na organização do acervo da Escola Técnica Federal de Minas Gerais (1943–1978). In: CHAMON, Carla Simone; NASCIMENTO Adalson de Oliveira Nascimento (orgs.). *Arquivos e história do ensino técnico no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. p. 75–88.

²¹CARDOSO, Tereza Fachada Levy. Um acervo da memória nacional: o arquivo do CEFET/RJ. In: CHAMON, Carla Simone; NASCIMENTO Adalson de Oliveira Nascimento (orgs.). *Arquivos e história do ensino técnico no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. p. 105–120.

institucional. As situações de pesquisa nos espaços arquivísticos selecionados sofrem variações: ora maiores facilidades na localização das fontes de interesse, ora árduo trabalho de “garimpagem” documental, que por vezes ao acaso, encontra registros pertinentes à pesquisa. Isso depende bastante das condições de ordenação e acondicionamento da documentação existente, especialmente aquela que resiste aos descuidos de trato documental. O fato é que em todas as instituições pesquisadas, em níveis distintos, há dificuldades burocrático-políticas internas quando se trata de pensar o papel do arquivo e sua documentação.

A fim de melhor explicitar a documentação existente, apresentam-se nas páginas a seguir dois organogramas de arranjos documentais (Figura 1, p. 40; Figura 2, p. 44) produzidos por trabalhos arquivísticos bem-sucedidos em duas das três Instituições escolares que são foco da pesquisa.

Campo teórico e metodológico

Para responder às inquições que norteiam o objetivo geral da pesquisa recorro ao princípio teórico proposto pelo historiador pesquisador do ensino francês, André Chervel: quando se opta por transformar em objeto a história das disciplinas escolares sem, no entanto, compreendê-las como meras vulgarizações ou adaptações da historiografia acadêmica, é preciso pensar a constituição e funcionamento da própria disciplina escolar. Isso traz ao pesquisador três problemas iniciais: a gênese (como a escola começa a produzir as disciplinas); a função (de que forma a escola tem constituída suas finalidades); e por fim, o funcionamento (como e o quê a escola ensina, e quais resultados reais e concretos são alcançados).²² Assim, como afirma o autor, penso ser importante analisar o Ensino de História nas Escolas Técnicas Federais porque, como em qualquer outra realidade, as disciplinas “[...] são criações espontâneas e originais do sistema escolar [...]”²³, daí um interesse todo particular.

²² CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, 1990. p. 184.

²³ *Ibid.*

INTRODUÇÃO

Figura 1 — Organograma dos Fundos Documentais da CEFET-MG

Nome	Período	Modalidade de Ensino oferecida
Escola de Aprendizes e Artífices de Minas Gerais	set. 1910 a ago. 1941	Ensino profissional primário
Liceu Industrial de Minas Gerais	ago. 1941 a jan. 1942	Ensaio profissional primário
Escola Industrial de Minas Gerais	jan. 1942 a jan. 1943	Ensaio profissional ginásial
Escola Técnica de Belo Horizonte	jan. 1943 a ago. 1965	Ensino profissional ginásial Ensino técnico de 2º grau
Escola Técnica Federal de Minas Gerais	ago. 1965 a jun. 1975	Ensino profissional ginásial Ensino técnico de 2º grau Ensino superior
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	ago. 1965 a jun. 1978	Ensino técnico de 2º grau Ensino superior

Fonte: CHAMON, C. S.; NASCIMENTO, A. (orgs.) Arquivos e história do ensino técnico no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. p. 79-83

INTRODUÇÃO

Fundo Produzido

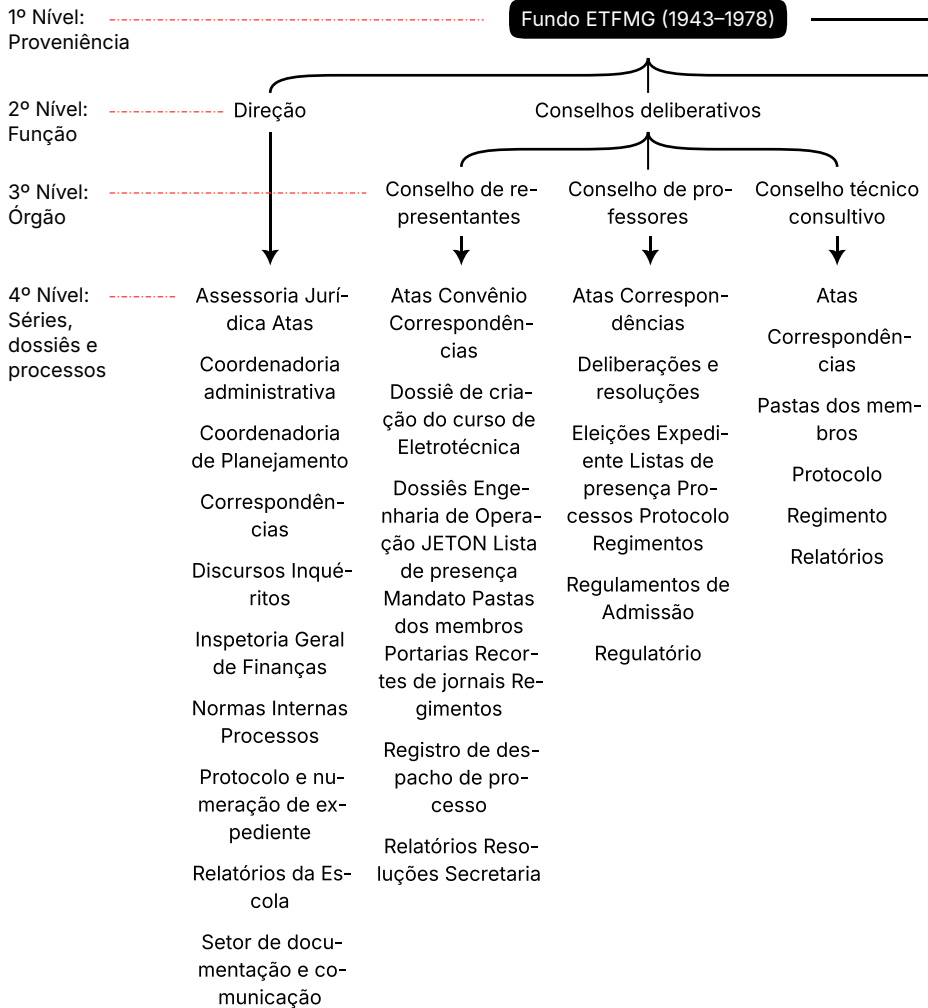
Fundo Escola de Aprendizes e Artífices de Minas Gerais (1910–1943)

Livro Publicado: Inventário do Acervo da Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais:
1910–1943

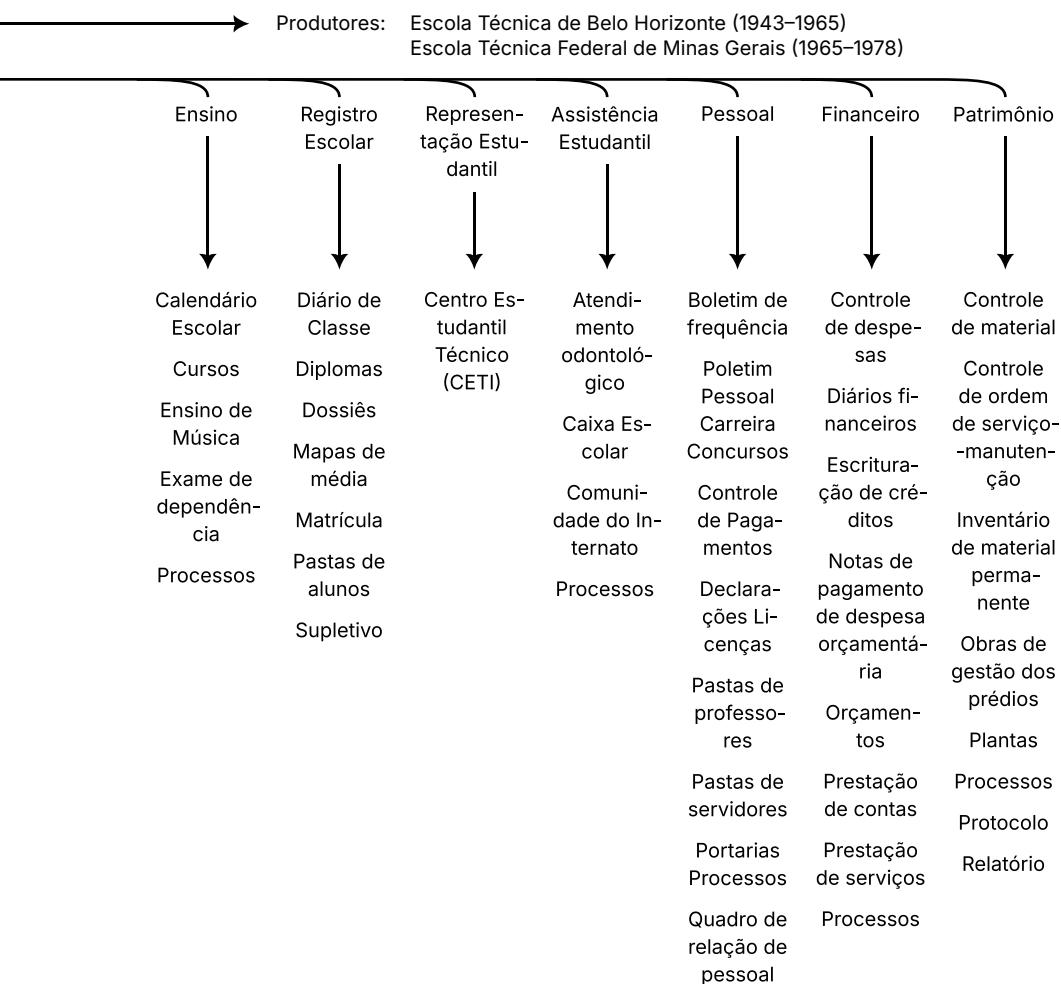
Fundo Escola Técnica Federal de Minas Gerais (1943–1978)

Fundo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (1978 em diante)

INTRODUÇÃO



INTRODUÇÃO



INTRODUÇÃO

Figura 2 — Organograma dos Fundos Documentais do CEFET-RJ

Nome	Período	Modalidade de Ensino oferecida
Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz	1918 a 1937	Ensino profissional primário
Escola Técnica Nacional	1942 a 1965	Ensino profissional primário Ensino profissional ginásial
Escola Técnica Federal da Guanabara	1965 a 1967	Ensino profissional ginásial
Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca	1967 a 1978	Ensino profissional ginásial Ensino técnico de 2º grau Ensino superior
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca	1978 a (...)	Ensino técnico de 2º grau Ensino superior

Fonte: CHAMON, C. S.; NASCIMENTO, A. (orgs.) Arquivos e história do ensino técnico no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. p. III–117

INTRODUÇÃO

Fundo Produzido

Fundo Escolar Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1918–1937)

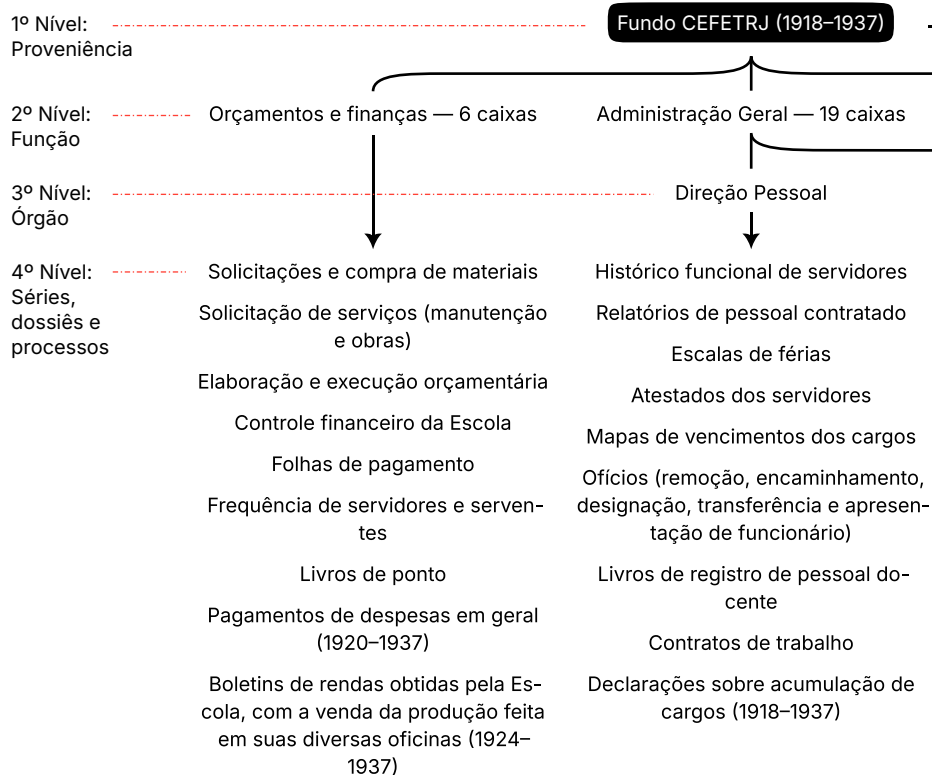
Fundo da Escola Técnica Nacional (1942–1965)

Fundo Escola Técnica Federal da Guanabara (1965–1967)

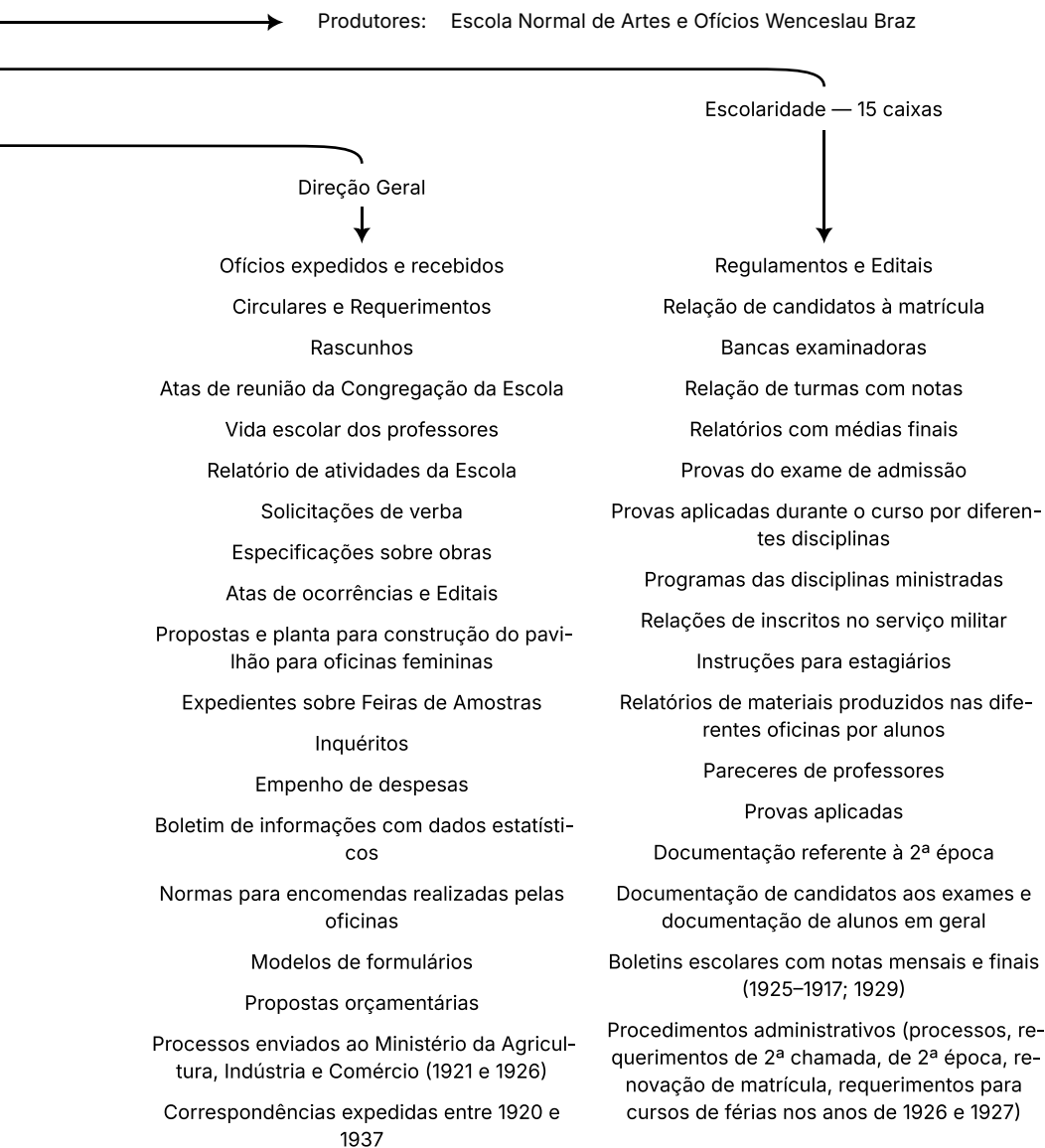
Fundo Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca (1967–1978)

Fundo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (1978 em diante)

INTRODUÇÃO



INTRODUÇÃO



INTRODUÇÃO

A pesquisa leva em conta as práticas docentes e discentes, as finalidades de constituição da disciplina de História, a materialização do ensino e os fenômenos políticos, ideológicos, econômicos, sociais e culturais a ela relacionados. Segundo a pesquisadora Thais Fonseca, “embora atento para os contextos de constituição das disciplinas escolares, Chervel, enfatiza a necessidade de sua análise como elemento autônomo no interior da cultura escolar [...]”²⁴. Assim, proponho uma articulação entre a *parte* e o *todo*, isto é, realizar a análise do Ensino de História nas Escolas Técnicas Federais, considerando o âmbito interno institucional, mas sem perder de vista as suas relações com as realidades conjunturais externas.

O tema é relacionado ao ensino de História, pensando suas continuidades e descontinuidades nos espaços escolares técnicos federais, na busca de analisar como a disciplina foi sistematizada, materializada e identitariamente constituída naquelas instituições. Para tanto, o estudo terá por base a perspectiva analítica da denominada *cultura escolar*, de acordo com a definição o historiador Dominique Julia:

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores.²⁵

²⁴FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & ensino de História*. 2. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. II.

²⁵JULIA, Dominique. “A cultura escolar como objeto histórico”. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Editora Autores Associados, nº 1, p. 9–43, Jan./Jun. 2001. p. 10–11.

INTRODUÇÃO

Dessa maneira alguns conceitos iniciais serão importantes, como os de: *instituição* (que, em sua forma escolar, estabelece relação com propósitos formativos, dá significado a uma visão de mundo, gera afinidades e constitui fator de identidade); *materialidade* (que se ativa em instâncias objetivas e de funcionamento: espaços, meios didáticos e pedagógicos, modos de organização, regulamentos, currículos); *representação* (que se relaciona com as memórias, estatutos/normativos, agentes, ativados pelo grau de mobilização e de aplicação); e *apropriação* (atinentes ao ideário, identidade dos sujeitos e da instituição, dimensões materializadas em aprendizagens, expectativas e destinos de vida).²⁶

O currículo, questão fulcral da análise documental a respeito da disciplina, é percebido de acordo com as pesquisas que o afirmam como um campo de criação simbólica e cultural, permeado por conflitos e contradições, de constituição complexa e híbrida, com diferentes instâncias de realização: currículo formal, currículo real ou em ação, currículo oculto. As discussões e reflexões no campo da epistemologia têm sido realizadas, considerando a relatividade do conhecimento científico, isto é, descartando a visão de que a ciência produz a única forma de conhecimento válido e verdadeiro, reconhecendo a diversidade de formas de conhecimento com diferentes racionalidades e formas de validação.²⁷

Pesquisas orientadas por essas premissas analisam os contextos políticos e ideológicos, procurando detectar as relações de força, conflitos simbólicos e formas de dominação que se estabelecem entre grupos que desejam garantir o controle dos dispositivos educacionais. Além disso, tornou possível a análise fenomenológica das experiências pedagógicas e curriculares, na busca

²⁶ MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

²⁷ Ver FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura, as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1993; SACRISTAN, G. e GOMEZ, A. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998; SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994; MOREIRA, A. F. B. *Currículo, utopia e pós-modernidade. II Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Participação na mesa-redonda Currículos e Conhecimentos Históricos nos diferentes níveis de ensino. 1996.

INTRODUÇÃO

da identificação dos significados subjetivos a elas atribuídos pelas pessoas, entendendo o currículo como texto, criador de realidades e identidades.²⁸

A fim de concretizar tal análise, defino objetivos específicos que encaminham a pesquisa, tais como: compreender a emergência da disciplina de História no decorrer das transformações institucionais das escolas técnicas federais, através de contextos históricos com suas premissas e intenções político-educacionais durante a primeira metade do século XX; analisar as concepções de ensino de História (disciplina escolar) e da História como campo acadêmico; investigar as práticas de ensino de História cotidianas; averiguar os materiais didáticos e literários utilizados e/ou produzidos; verificar as trajetórias de formação inicial, ingresso e formação continuada dos docentes de História; avaliar e comparar currículos de História nas escolas técnicas federais em diferentes contextos espaciais dentro do recorte cronológico delimitado.

A análise de documentos primários, oriundos das próprias instituições que são objeto da pesquisa, defendo neste estudo que o Ensino de História existente, neste momento de autonomia/regulação, apesar de ter havido relativa liberdade para planejar e ensinar de acordo com as escolhas dos agentes históricos das instituições (professores e gestores), manteve suas características estruturais e tradicionais em relação às práticas de ensino, aos métodos avaliativos, aos currículos e aos programas de História, ao mesmo tempo em que foi paulatinamente se adequando à tendência pedagógica tecnicista das décadas de 1960 e 1970. Assim, o Ensino de História mais uma vez rumou, como em outras conjunturas, à articulação com a função e a finalidade do ensino técnico profissional de dado contexto histórico.

A pesquisa se lastreia em diversas fontes produzidas nas instituições escolares técnicas federais, tais como: currículos; programas de ensino; atas; ofícios; relatórios (ministeriais, escolares, de trabalhos etc); livros de matrícula e regulamentos (gerais e internos); programas disciplinares; registro de inventário; livros de entrada e saída de material de consumo e de transformação; legislação federal; mensagens governamentais; livros de

²⁸ MONTEIRO, Ana Maria F. C. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 22.

romaneio (despesas e receitas); livros de assentamento de pessoal (gestores, professores e funcionários); livros de matrícula; diários de frequência dos alunos; correspondências (oficiais ou particulares); boletins (externos e internos); materiais didáticos e literários; e documentos iconográficos.

Dialogando com a produção acadêmica

A proposta de pesquisa se justifica quando se percebe que a trajetória da disciplina de História, nos espaços escolares profissionais, é repleta de lacunas, materializadas na falta de pesquisas sobre o Ensino de História nas Escolas Técnicas Federais brasileiras. Busquei mapear tanto autores e textos clássicos quanto recentes produções acadêmicas, como a disciplina de História aparece nos estudos da História do Ensino e das Instituições Profissionais no Brasil.

Essas preocupações se tornaram preeminentes à medida em que a pesquisa sobre o Ensino de História nas Escolas Técnicas Federais se mostrou escassa. Existem muitas teses, dissertações, monografias e, conseqüentemente, bibliografias que tratam das escolas profissionais e técnicas federais no campo da *História da Educação*, na perspectiva de uma *história das instituições*, de forma mais ampla. Como bem afirma Dominique Julia, “[...] essa história das instituições educativas não difere fundamentalmente das outras histórias das instituições (quer se trate de instituições militares, judiciais etc)”²⁹, uma vez que enfatizam a análise das origens e influências constituintes das instituições sem necessariamente se preocupar com seu próprio funcionamento interno. Nesse sentido, pensar a disciplina de História, seus currículos, práticas de ensino, a história e cultura escolares dentro dessas instituições, no contexto das décadas de 1950 e 1970, ainda é algo por se realizar. Já existem discussões no campo do denominado *Ensino Médio Integrado*, mesmo assim sem estabelecer relações — quando existem, tratam de recortes temporais recentes e de experiências isoladas sobre ensino e aprendizagem — com as raízes e propósitos da História enquanto disciplina nas Escolas Técnicas Federais.

²⁹JULIA, Dominique. “A cultura escolar como objeto histórico”. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Editora Autores Associados, Nº 1, p. 9–43, Jan./Jun. 2001. p. 12.

INTRODUÇÃO

A historiadora e pesquisadora do Ensino de História, Circe Bittencourt, já anuncia em sua dissertação de mestrado, publicada como a obra *Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas (1917–1939)*, a seguinte constatação:

A História da Educação no Brasil tem produzido poucos trabalhos situando o percurso das diversas disciplinas que compõem o currículo escolar. O ensino de História analisado em sua perspectiva histórica não é exceção. Existe uma bibliografia escassa sobre este tema, sendo mais comum encontrá-lo como análise parcial ou constituindo-se em introduções de problemas educacionais mais amplos, ou ainda de práticas pedagógicas vivenciadas pela escola.³⁰

A afirmação da autora é da década de 1980, obviamente a produção acadêmica ampliou bastante o leque de pesquisa no campo do Ensino de História até os dias atuais. Todavia, as produções centraram-se no estudo do Ensino de História dos antigos primários e secundários, 1º e 2º graus, mais recentemente, dos denominados ensinos fundamental e médio, em instituições escolares essencialmente propedêuticas, mesmo que abarcando diversos recortes temporais e espaciais. A historiadora e pesquisadora Elza Nadai, realizou um balanço historiográfico sobre o Ensino de História no início da década de 1990. O texto “O ensino de História no Brasil: trajetórias e perspectivas” faz alusão ao ensino técnico em São Paulo quando referencia indiretamente um artigo acadêmico de Pedro Paulo Funari e Júlia Falivene Alves, intitulado “O Ensino de História na escola técnica: teoria e prática”³¹.

Afirmo, indiretamente, porque na análise da autora, o centro da discussão não tem como objeto de estudo as Escolas Técnicas Federais brasileiras. Trata-se de um estudo de caso referente a um relato de experiência dos anos de 1990 a respeito de parcerias acadêmico-institucionais para implementação de novas concepções curriculares de História temática nas escolas técnicas

³⁰BITTENCOURT, Circe Maria F. *Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas (1917–1939)*. São Paulo: Edições Loyola, 1990. p. 18.

³¹NADAI, Elza. “O ensino de História no Brasil: trajetórias e perspectivas”. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143–162, set. 1992/ago. 1993.

do Estado de São Paulo, vinculadas à Secretaria de Ciência e Tecnologia, agrupadas no Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”, associado à Universidade Estadual Paulista.³²

A historiadora e pesquisadora do ensino de História, Ernesta Zamboni, década à frente da assertiva de Circe Bittencourt, publicou um texto, apresentado em mesa redonda intitulada “A Pesquisa Sobre o Ensino de História: definição e características”, no qual perfaz um “Panorama das pesquisas no Ensino de História” ao esmaecer da década de 1990. Mesmo diante da certeza do crescimento e variação de linhas de pesquisa no campo do Ensino de História, a autora não vislumbra nenhum trabalho no campo específico das Escolas Técnicas Federais brasileiras.³³ A situação se mantém inalterada em balanços historiográficos mais recentes da pesquisadora Circe Bittencourt.³⁴

Há estudos que são aproximações da pesquisa empreendida, como é o caso da professora Nathalia Helena Alem, efetiva do IFBA. A sua pesquisa analisa *o ensino de História nos espaços de formação técnica e tecnológica: o caso do Instituto Federal da Bahia*. Todavia, o seu recorte de estudo é circunscrito espacialmente à realidade do campus de Salvador, em tempo recente da história institucional, pois tem por objetivo “compreender como a disciplina [História] vem se configurando no processo de mudanças empreendido pelo Decreto 5.154 de 2004, e o lugar que vem ocupando no interior destas instituições e na formação profissional”.³⁵

³²FUNARI, Pedro Paulo Abreu; ALVES, Júlia Falivene. A História e o sentido das escolas técnicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 118–131, jan./dez. 1994.

³³ZAMBONI, Ernesta. Panorama das pesquisas no ensino de História. *Sacculum* (UFPB), João Pessoa, v. 6/7, p. 105–117, 2002.

³⁴BITTENCOURT, C. M. F. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. *Revista de História*, São Paulo, n. 164, p. 487–516, jan./jun. 2011; ————. Abordagens Históricas sobre a História Escolar. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 83–104, jan./abr., 2011.

³⁵ALEM, Nathalia Helena. *O ensino de História nos espaços de formação técnica e profissional: o caso do instituto federal da Bahia/campus Salvador (2004–2015)*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

INTRODUÇÃO

A pesquisa que mais se aproxima do objeto de estudo elaborado é a do professor Gilson Leandro Queluz, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Entretanto, seu objeto de estudo foca nas concepções de ensino técnico especificamente da República Velha, circunscrito espacialmente ao Estado do Paraná. Nas suas análises há a preocupação com os diversos programas disciplinares e suas relações com o que se denomina *método intuitivo dedutivo de ensino*.³⁶

Portanto, salvo algum engano em relação à literatura geral e acadêmica disponíveis pertinentes ao tema, justifica-se a relevância desta pesquisa acadêmica na medida em que não existem produções que foquem, como objeto de estudo, o Ensino de História nas Escolas Técnicas Federais brasileiras no recorte temporal definido.

No mais, as leituras realizadas para compreender as diversas relações contextuais — políticas, econômicas, sociais e culturais —, que atravessaram as instituições escolares, permitiu a aproximação da historiografia acadêmica correlata em termos temáticos, espaciais e temporais. A exemplo das seguintes teses e dissertações que auxiliaram, especialmente, no entendimento das formas de funcionamento interno das instituições escolares técnicas federais: AMORIM, Mário Lopes, *Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942–1963)*; BORDIGNON, Talita Francieli, *As ações do Estado brasileiro para o desenvolvimento do Ensino Industrial no Brasil (1946–1971)*; D'ANGELO, Márcia, *Escola Técnica Federal de São Paulo: a integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio (1965–1986)*; KUNZE, Nádia Cuiabano, *Escola Industrial de Cuiabá: gênese e organização (1942–1968)*; MACIEL, Paulo Roberto Castor, *A matemática na Escola Técnica Nacional (1942–1965): uma disciplina diferente?*; MACHADO, Maria Lúcia Büher, *Racionalidade, Trabalho e “Harmonia Social”: Configurações do projeto de modernização brasileira e ensino industrial na Escola Técnica de Curitiba*

³⁶QUELUZ, G. L. *Concepções do ensino técnico na República Velha: estudo dos casos da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e do serviço de remodelação do ensino profissional técnico (1909–1930)*. Tese de Doutorado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000; _____. *Concepções de ensino técnico na República Velha (1909–1930)*. Curitiba: CEFET-PR, 2000.

(1930–1960); PROHMANN, Mariana. *Americanismo e fordismo nos boletins da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial*.³⁷ Todavia, outros estudos acadêmicos que tratam de temáticas relacionadas à educação técnica e profissionalizante da Rede Federal também contribuíram para a construção da pesquisa. No decorrer das análises, essa produção acadêmica será devidamente apontada e situada enquanto importante lastro de pesquisas anteriores. Apesar dessa produção ser de natureza diversa e baseada em diferentes concepções teórico-metodológicas, reafirmo a inexistência de qualquer pesquisa acadêmica sistematizada nos moldes e tema previstos neste estudo.

Dividindo a obra

A pesquisa está estruturada em dois momentos: Parte I — Problematizando a História no Ensino Profissional Federal, em que se discute como e quando a História foi inserida enquanto componente disciplinar no Ensino Profissional Federal brasileiro, verticalizando no interior da história das instituições escolares para historicizar a emergência e os sentidos da História em termos

³⁷ AMORIM, Mário Lopes. *Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942–1963)*. São Paulo, 2004. 387 f. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo — USP, 2004; BORDIGNON, Talita Francieli. *As ações do Estado brasileiro para o desenvolvimento do Ensino Industrial no Brasil (1946–1971)*. — Campinas, SP, 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas — Unicamp, Faculdade de Educação, 2012; D'ANGELO, Márcia. *Escola Técnica Federal de São Paulo: a integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio (1965–1986)*. 2007. 353 f. Tese (Doutorado em História Social) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP, 2007; KUNZE, Nádia Cuiabano. *Escola Industrial de Cuiabá: gênese e organização (1942–1968)*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011; MACIEL, Paulo Roberto Castor. *A matemática na Escola Técnica Nacional (1942–1965): uma disciplina diferente?* Rio de Janeiro, RJ, 2018. 216f. Tese (Doutorado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca — CEFET/RJ, 2018; MACHADO, Maria Lúcia Bühler. *Racionalidade, Trabalho e “Harmonia Social”: Configurações do projeto de modernização brasileira e ensino industrial na Escola Técnica de Curitiba (1930–1960)* — Campinas, SP, 2010. 412 f. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas — Unicamp, Faculdade de Educação, 2010; PROHMANN, Mariana. *Americanismo e fordismo nos boletins da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial*. Curitiba, 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado) — Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia, 2016.

INTRODUÇÃO

mais gerais e, posteriormente, materializar a delimitação das Escolas Técnicas Federais e seus respectivos sujeitos históricos (professores, gestores, técnicos e alunos) que também são objetos da pesquisa; Parte II — O ensino de História e a autarquia das escolas, na qual se estrutura o contexto de regulação do Ensino Industrial brasileiro, especialmente a partir de 1959, especificando seus embates nos campos político e educacional, no intuito de analisar o ensino de História no Ensino Técnico Federal por meio da composição dos currículos e programas implementados, das tendências historiográficas e da constituição dos saberes escolares próprios da época.

Cada parte do livro é composta por dois capítulos, seguidos das considerações parciais que têm por objetivo sintetizar discussões e conclusões da respectiva etapa textual. Ao final, apresento as considerações finais como síntese dialética das *partes* e do *todo*, finalizando o estudo rumo à uma articulação com o ensino de História nos tempos atuais.

Na parte I, o Capítulo 1 — Uma história das Escolas de Minas Gerais, do Paraná e Rio de Janeiro, apresenta uma história institucional das escolas, buscando a compreensão das suas origens e o cruzamento de suas trajetórias no ensino técnico e profissional federal. Com a intenção de explicar a constituição dessas escolas, suas formas de organização, seus sujeitos e suas estruturas materiais. O Capítulo 2 — Uma história da disciplina de História nas escolas profissionais, procura verticalizar no interior da história institucional — analisada no capítulo anterior — a história da disciplina escolar de História. Como a disciplina foi introduzida, concebida e consolidada no decorrer das transformações institucionais das escolas, atentando para as suas permanências e mudanças enquanto saber histórico escolar.

Na parte II, o Capítulo 3 — Incorporando a “autonomia” nas Escolas Técnicas Federais, explica como a legislação, que previa a autonomia das escolas, foi efetivamente assimilada pelos sujeitos escolares, e como essa prática resultou em novas formas de organização escolar (didática, pedagógica e de gestão) no decorrer das décadas de 1960 e 1970. O Capítulo 4 — As práticas de Ensino de História nas Escolas Técnicas Federais, analisa a disciplina de História no contexto de autonomia/regulação das atividades didático-pedagógicas das escolas, com os materiais didáticos utilizados e/ou produzidos, atentando para as suas naturezas materiais, simbólicas e

INTRODUÇÃO

historiográficas. Por fim, compreende os sistemas didáticos e os processos de avaliação implementados, vistos como *modelo* nas referidas Escolas Técnicas Federais.

PRIMEIRA PARTE
Problematizando a História no ensino
Profissional Federal

Capítulo 1

Uma história das Escolas de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro

As Escolas Técnicas Federais brasileiras surgem em momento específico da história da educação técnica profissional: a passagem das décadas de 1950 para 1960. Todavia, para compreender o sistema escolar no recorte temporal em que se debruçam a análise a respeito do ensino de História nas escolas profissionais federais — durante primeiro momento autárquico dessas Instituições, de 1959 a 1974 —, faz-se necessário apresentar os *antecedentes* da história institucional das escolas que são objeto deste estudo. Assim, o presente capítulo tem a intenção de dialogar com a historiografia da educação profissional para dar inteligibilidade às finalidades, às estruturas e ao funcionamento das escolas profissionais federais em que se constituiu e se manteve a disciplina História.

O conjunto das Escolas Técnicas Federais, no país, foi tributário, enquanto desdobramento histórico-institucional, das antigas *Escolas de Aprendizes Artífices*, criadas em 1909. A criação dessas escolas ocorreu numa atmosfera política, econômica e cultural republicana de viés moralizador, higienista, nacionalista e de valorização do trabalho. Apesar da denominada Primeira República ter sido politicamente destituída em 1930, os ideais e princípios republicanos não necessariamente desapareceram no plano educacional.

A continuidade de parte dos ideais e princípios republicanos, no decorrer do século XX e XXI, esteve presente no processo de transformações institucionais das escolas, pormenorizada na legislação federal que aponta as transições e tipificações escolares por meio de denominações específicas: *Escolas de Aprendizes Artífices*, em 1909; *Liceus Industriais*, em 1937; *Escolas Industriais ou Técnicas*, em 1942; *Escolas Técnicas Federais*, a partir de 1959; *Centros Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*, a partir de 1978; *Universidade Tecnológica Federal*, em 2005 (caso particular, apresentado na introdução); e, por fim, *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*, em 2008. Cada processo de transição institucional foi promovido por embates e tensões

no campo das políticas educacionais brasileiras, relacionadas à função e finalidade do ensino profissional no país.

Em 1909, o Governo Federal fundou 19 Escolas de Aprendizes Artífices no Brasil. Como se tratava de um projeto em nível nacional, foi implementada uma unidade escolar em cada capital de Estado, excetuando-se a escola do Rio de Janeiro que, por motivações políticas, foi instalada em Campos. No Rio Grande do Sul, havia o Instituto Profissional (mais tarde denominado de Instituto Parobé) em Porto Alegre, razão pela qual a capital não foi contemplada com uma unidade, mas o Instituto foi subvencionado à semelhança das novas escolas.

Nesse vasto cenário de instituições de mesma natureza criadas no Brasil, foquei na análise da história das escolas técnicas que *primeiro* se tornaram *Centros Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*, em 1978: as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro.³⁸

³⁸ A pesquisa, a priori, abarcaria a Escola Técnica Federal de São Paulo, especialmente por representar a educação profissional federal no principal centro industrial do país, de onde também partia orientações de políticas educacionais destinadas ao ensino profissional das décadas de 1960 e 1970. Além disso, São Paulo era um importante espaço de produção historiográfica e de livros didáticos de História da época. No entanto, diante das condições de acesso físico aos documentos que estão sob a guarda do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus São Paulo, no bairro de Canindé, tornou-se impossível analisar fontes relacionadas propriamente ao ensino de História. A história da minha relação com o arquivo documental permite elucidar a inviabilidade de analisar a escola paulista na pesquisa. Desde quando comecei a pesquisa de campo em 2016, foram diversas idas ao acervo no intuito de iniciar a análise documental. Num primeiro momento deparei-me com um acervo fisicamente inacessível, localizado no subsolo do bloco C do campus, em péssimas condições de armazenamento, inclusive com documentação espalhada pelo piso da sala, que impedia a entrada e a circulação no ambiente. Tratava-se de massa documental considerável e sem trabalho arquivístico adequado, não havia condições mínimas de pesquisa *in loco*. Essa realidade está documentada no estudo de Alba Brito, servidora da escola [ver BRITO, Alba Fernanda Oliveira Brito. *O diário de classe e a cultura material escolar do curso técnico regular em mecânica da escola técnica federal de São Paulo* (1986–1989). Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. São Paulo: PUC-SP, 2016. p. 8–14.] A pesquisadora e professora de História da Instituição, Márcia D'Angelo, buscou acessar a documentação em meados dos anos 2000, atentando para as condições do “arquivo permanente”, e relatou suas dificuldades de pesquisa no acervo [ver D'ANGELO, Márcia. *Escola Técnica Federal de São Paulo: a integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio* (1965–1986). 2007. Tese (Doutorado em História Social) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP. p. 23;

Pioneirismo relacionado às especificidades históricas de cada escola e ao cumprimento dos preceitos institucionais almejados ainda à época das Escolas Técnicas Federais. Essas escolas se tornaram referência para as demais instituições escolares congêneres brasileiras, em grande medida, por terem se constituído em autarquias com força política, condições materiais e pedagógicas para essa precoce transição institucional.

A fim de compreender esses processos, discuto o surgimento e desenvolvimento dessas instituições nos devidos *tempos*, relacionando suas semelhanças e diferenças, a conjuntura histórica, política e educacional, seja interna ou externa às escolas, numa articulação entre as *partes* e o *todo*, considerando a cultura escolar específica de cada escola. Para tanto, parto da história institucional das referidas escolas, que foram transformadas em objeto de estudo na historiografia da educação profissional brasileira. Programas de Pós-Graduação, vinculados à grande área das Ciências Humanas, têm registro de razoável número de teses e dissertações que abarcam, por distintos temas e

255.]. Em 2013, outro pesquisador e docente de História do campus, Marcelo Augusto M. de Carvalho, elaborou um “Projeto de organização do Acervo Documental e Criação do Centro de Memória do IFSP”, apresentado aos gestores do campus São Paulo. Após longas tratativas políticas internas a respeito do tema, com atuação engajada da Técnica em Assuntos Educacionais do campus, Alba Fernanda Oliveira Brito, criou-se, em 2016, a *Coordenadoria de Documentação e Memória do Campus São Paulo* (CDM-SP), instância vinculada ao Gabinete da Diretoria Geral do campus, sob coordenação da referida servidora. Apesar da conquista no plano burocrático, o processo efetivo de readequação do acervo a partir de práticas de sistematização arquivística foi indefinidamente adiado, por conta da infraestrutura, de recursos e pessoal necessários. Nesse ínterim, surgiu em 2017 uma disputa política entre os *campi* São Paulo e São Miguel Paulista em torno da construção do “Centro de Memória do IFSP”. O projeto apresentado à Reitoria do IFSP, pelo diretor e arquivista do segundo campus, propunha a transferência de toda documentação de um campus a outro. Entre 2017 e 2018, esse imbróglgio manteve o adiamento dos trabalhos concretos de organização da documentação geral do acervo. Procurei auxiliar a CDM-SP tanto me disponibilizando a trabalhar pessoalmente na documentação, quanto proporcionando bolsista, por período de um ano, financiada pelo Programa de Bolsa Unificada da USP, sob requisição da orientadora de minha pesquisa, Antonia Terra Calazans Fernandes. Contudo, apenas em novembro de 2019, houve a inauguração do *Centro de Memória do IFSP*, mantido no campus São Paulo. A partir daí, angariou-se a infraestrutura adequada para o recebimento da documentação histórica, que ainda seria tratada, ordenada e inventariada, para em seguida ser disponibilizada a pesquisa acadêmica.

abordagens, os diferentes períodos das escolas de ensino profissional federal no Brasil.

O período inicial de 1909 a 1937, da vigência das Escolas de Aprendizes Artífices, é sem dúvida o mais rico em produções acadêmicas. A delimitação dos recortes temporais dessas produções geralmente obedece à legislação que marca a história das transformações institucionais, indo das origens das escolas em 1909 e 1910 até os marcos legais subsequentes que interferiram nas escolas, como é caso do ano de 1937, quando as escolas foram transformadas em Liceus, ou mesmo 1942, quando passaram a ser Escolas Técnicas. A tese *A Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, primeira configuração escolas do CEFET-MG, na voz dos seus alunos pioneiros*, de Bernadeth Maria Pereira, representa bem esse tipo de delimitação temporal. O trabalho estuda a escola mineira a partir da História Oral, buscando apreender a cultura escolar, a formação dos alunos e sua posterior articulação com o meio social.³⁹ Há também trabalhos que se valem de outros marcos temporais, definidos pela história política nacional, como por exemplo, a Revolução de 1930. Tal como é o caso da tese *Concepções do ensino na República Velha*, de Gilson Leandro Queluz. Um estudo comparativo que analisa as concepções de ensino da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico. Produção acadêmica que se tornou referência para historiografia da educação que abarca essa periodização.⁴⁰

A história recente de constituição dos Institutos Federais de Ciência, Tecnologia e Educação motivou parte das produções acadêmicas a partir de 2008. Com a ampliação dos *campi* nos Estados, houve o crescimento do corpo docente e das equipes técnicas em assuntos educacionais. Novos e antigos agentes escolares encontraram condições favoráveis à fomentação de

³⁹PEREIRA, Bernadeth Maria Pereira. *A Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, primeira configuração escolar do CEFET-MG, na voz de seus alunos (1910-1942)*. 2008. 381f. Tese (Doutorado). UNICAMP — Campinas, SP: 2008.

⁴⁰QUELUZ, G. L. *Concepções do ensino técnico na República Velha: Estudo dos casos da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e do serviço de remodelação do ensino profissional técnico (1909-1930)*. 2000. 274f. Tese de Doutorado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

produções acadêmicas a respeito das instituições a que estavam vinculados, especialmente devido às novas finalidades institucionais calcadas no tripé ensino, pesquisa e extensão, que exigiam maior formação especializada dos servidores.⁴¹ Nessa perspectiva, acredito que três razões essenciais explicam o impulso das produções acadêmicas: a busca pela reconstrução da identidade das novas instituições, motivando a retomada dos estudos das raízes da história institucional no início do século XX e das demais configurações escolares posteriores, alcançando a atualidade; as progressões funcionais e de carreira docente e técnica, previstas em lei, quando concretizados cursos de Pós-Graduação; e, por fim, a possibilidade de afastamento remunerado, parcial ou total, para fins de verticalização da formação acadêmica. Assim, não é de se estranhar que a maioria das produções tenham sido realizadas por docentes e técnicos dos próprios Institutos Federais, também incentivados pela “conveniência e facilidade” da pesquisa *in loco* e pelos próprios interesses das instituições escolares.⁴²

⁴¹Ver BRASIL. *Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 10 set. 2020; BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Estabelece orientações acerca da elaboração dos Estatutos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Elaboração Alexandre Martins Vidor et al. Brasília: DDR/SETEC/MEC, 2009.

⁴²Ver exemplos de estudos de autoria de servidores dos Institutos Federais a partir de 2008: ALEM, Nathalia Helena. *O ensino de História nos espaços de formação técnica e profissional: o caso do instituto federal da Bahia/campus Salvador (2004-2015)*. 283f. Tese de Doutorado. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017; ALMEIDA, Wania Manso de. *A institucionalização do ensino industrial no Estado Novo português e no Estado Novo brasileiro: aproximações e distanciamentos*. 2010. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010; BRITO, Alba Fernanda Oliveira Brito. *O diário de classe e a cultura material escolar do curso técnico regular em mecânica da escola técnica federal de São Paulo (1986-1989)*. 2016. 138f. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. São Paulo: PUC-SP, 2016; CANDEIA, Luciano. *Mente amore pro patria docere: a Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba e a formação de cidadãos úteis à nação (1909-1942)*. 2013. 318 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2013; CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro de. *Nilo Peçanha e o Sistema Federal de Escolas de Aprendizes Artífices (1909 a 1930)*. 2017. 304f. Tese (Doutorado) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) — USP. São Paulo, 2017; FIGUEIREDO, Túlio Marcel R. de V. *O Brasil Moderno e a educação*

Pode-se considerar como um segundo período das produções acadêmicas o recorte temporal de estudo que vai da transição da década de 1930 para 1940 até a década de 1960. A tese *Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942–1963)*, de Mário Lopes Amorim, bem representa essa delimitação temporal. O estudo tem aporte teórico na conceituação de *aristocracia do trabalho*, proposta por Eric Hobsbawm e George Rudé, e analisa como se constituiu na escola paranaense um ensino industrial que objetivava formar uma elite operária, a priori, referendada em ideais morais e cívicos estadonovistas. Posteriormente, o autor destaca que tal propósito avançou por meio da racionalização científica do ensino industrial, com a atuação marcante da Comissão Brasileira-Americana de Educação Industrial (CBAI) nas décadas de 1940 e 1950.⁴³ Outra tese importante para esse recorte cronológico é de autoria de Maria Lúcia Bühler Machado, intitulada *Racionalidade, Trabalho*

para o trabalho em Cuiabá: a escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (1909–1942). 127f. 2017. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação — FE/UFMG) — Universidade Federal de Goiás, 2017; KUNZE, Nádya Cuiabano. *Escola Industrial de Cuiabá: gênese e organização (1942–1968)*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011; ORTIGARA, Claudino. *Reformas educacionais no período Lula (2003–2010): implementação nas instituições federais de ensino profissional*. Campinas, SP, 2012. 309 f. Teses (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas — Unicamp, Faculdade de Educação, 2012; PEREIRA, Ulisséa Ávila. *Políticas de ensino médio e educação profissional na Escola Técnica federal do RN*. 308f. 2010. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010; SANTOS, Renato Marinho Brandão. *Cidadania e Ordem Social: a educação profissional e o mundo do trabalho no Rio Grande do Norte (1909–1937)*. 2017. 321f. Tese (Doutorado). Instituto de Educação — Ciências da Educação, Especialidade em História da Educação, da Universidade do Minho, Portugal. 2017; SILVA, Luisa de Marilac de Castro. *Escola de aprendizes artífices do Rio Grande do Norte: entre o desejável e o possível*. 2016. 160f. Tese (Doutorado em Doutorado Em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016; SILVA, Maria da Guia de Souza. *Escola para os filhos dos outros: trajetória histórica da Escola Industrial de Natal (1942–1968)*. 2012. 225f. Tese (Doutorado em Pós-Graduação em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012; SOUSA, Francisco Carlos Oliveira de. *Em nome da Ordem e do Progresso: a formação profissional no percurso da Escola de Aprendizes Artífices à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte*. 2015. 275f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

⁴³ AMORIM, Mário Lopes. *Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942–1963)*. São Paulo,

e “*Harmonia Social*”: *Configurações do projeto de modernização brasileira e ensino industrial na Escola Técnica de Curitiba (1930–1960)*. O estudo dialoga bastante com o primeiro, revisita parte de suas fontes e as analisa a partir dos conceitos de *configuração e interdependência*, de Norbert Elias, acabando por ampliar a discussão ao direcionar o olhar para o ensino industrial ofertado ao público feminino na escola paranaense.⁴⁴

No entanto, a quantidade de produções neste segundo recorte temporal se reduz em relação ao primeiro momento, mais idealizado pela historiografia da educação profissional. A depender da escola objeto de estudo, encontrei apenas estudos pontuais, em geral, restritos a artigos publicados. Sem dúvida, nesta periodização, a escola do Paraná foi a mais estudada. As escolas mineira e carioca não foram objeto de estudos históricos verticalizados, como teses e dissertações. Há poucas sinopses históricas institucionais, por vezes consideradas mais fontes primárias, dada a quantidade de compilação de dados e documentos escolares — realizadas por professores das instituições quando da comemoração de datas-marco das escolas⁴⁵ —, e estudos fragmentados, publicados em formato de artigos em revistas ou eventos acadêmicos.

No decorrer do capítulo, também conversarei com obras mais gerais e referenciais do ensino profissional brasileiro. A exemplo da *História do ensino industrial no Brasil (1962)*, de Celso Suckow da Fonseca. Apesar da obra ser repleta de marcas da historiografia tradicional, positivista e evolutiva — que evidencia a ação estatal sob agência dos grandes homens públicos (políticos e gestores) como encaminhadores do ensino profissional nacional — representa grande contribuição à historiografia da educação profissional,

2004. 387 f. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo — USP, 2004.

⁴⁴MACHADO, Maria Lúcia Bühler. *Racionalidade, trabalho e harmonia social: configurações do projeto de modernização brasileira e ensino industrial na Escola Técnica de Curitiba (1930–1960)*. 2010. 425f. Tese (Doutorado). UNICAMP — Campinas, SP: 2010.

⁴⁵Ver CEFET-RJ. Centro de Memória do CEFET/RJ. *Seu tempo e sua história: 90 anos de formação profissional*. Rio de Janeiro: O Centro, 2007; DIAS, Demosthenes de Oliveira. *Estudo Documentário e Histórico da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca*. Rio de Janeiro: Setor de Artes Gráficas da Escola Técnica Federal; “Celso Suckow da Fonseca, 1980; LEITE, José Carlos Corrêa (Org.). *UTFPR: uma história de 100 anos*. I. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010. p. 33–34; WALGER, Adalberto et al. *Sinopse histórica e evolutiva da Escola Técnica Federal do Paraná*. Curitiba: ETFPR, 1974.

no sentido de sistematizar informações referentes ao tema, compilando leis, projetos de leis, instruções, relatórios, decretos, portarias, regimentos e outros documentos produzidos pelo Estado. Outras obras fazem parte da referência geral para a reconstituição da história institucional das escolas, especialmente a aquelas produzidas por Luiz Antônio Cunha, como *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização* (2000) e *O ensino profissional na irradiação do industrialismo* (2000). Cunha também parte de fontes oficiais e destaca o papel do Estado nas políticas educacionais no campo profissional, mas apresenta reflexões críticas a respeito dos interesses e motivações dos agentes históricos públicos que intervieram no ensino profissional, especificando suas estratégias de poder e suas vinculações a determinados grupos sociais, vinculando a análise à perspectiva sociológica da educação.⁴⁶

Diante desse cenário da produção historiográfica em torno do tema, irei me valer, neste capítulo, do que foi mapeado e acessível. Assim, oriento-me por essas produções acadêmicas, revisitando e reinterpretando parte de suas fontes, como também apresento alguns documentos complementares e inéditos, oriundos da pesquisa nos acervos dos arquivos de cada Instituição. A ideia é construir uma síntese da história institucional das escolas a fim de entender como se consolidou o sistema escolar do ensino profissional da rede federal, sob controle e fiscalização de instâncias do Estado brasileiro para, em seguida, compreender as motivações de constituição do primeiro momento autárquico das Escolas Técnicas Federais na transição das décadas de 1950 e 1960.

1.1 Escolas para profissionalizar: diferenciando as origens

As Escolas Técnicas Federais possuem a origem em comum nas *Escolas de Aprendizes Artífices*, instituídas em 1909 pelo Decreto nº 7.566 do presidente

⁴⁶Para uma análise historiográfica mais apurada das obras e dos autores, ver: CIAVATTA, Maria et al. *A historiografia em trabalho-educação: como se escreve a história da educação profissional*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019; CIAVATTA, Maria; SILVEIRA, Zuleide Simas da. *Celso Suckow da Fonseca*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010; CONCEIÇÃO, Marcelo Rodrigues. *Historiografia do ensino profissional paulista: as marcas do modo de produção*. 2010. 230f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2010.

Nilo Peçanha.⁴⁷ Um ponto de partida possível é pensar o papel pessoal e contextual do ex-presidente nesse projeto de formulação das escolas federais. Para Soares, Nilo Peçanha se inspirou em ao menos três experiências de ensino profissional antes de 1909, com aproximações em relação aos objetivos e estrutura interna que vieram a possuir as Escolas de Aprendizes Artífices no Brasil.⁴⁸

A primeira experiência esteve relacionada às escolas profissionais do Estado Rio de Janeiro, criadas pelo Decreto Nº 787, de 11 de setembro de 1906. Foram fundadas pelos poderes de Presidente de Estado quatro escolas profissionais: as de Campos, de Petrópolis e de Niterói para o ensino de ofícios; e da Paraíba do Sul destinada à aprendizagem agrícola. Eram escolas destinadas para menores residentes do Estado, com idade entre 9 e 16 anos. Na exposição de motivos do decreto que as criou, Nilo Peçanha considera que “não basta ao Estado promover tão-somente o ensino primário, normal e de humanidades“, mas também o ensino profissional, “necessário ao progresso do Estado, não só pelo que concerne ao desenvolvimento de suas indústrias, como por facilitar às classes menos protegidas da fortuna ocupação remuneradora para sua atividade”.⁴⁹ O insucesso das escolas por motivos financeiros e a não correspondência aos seus fins de criação, alegados no Decreto Nº 1.063, de 27 de dezembro de 1907, fez com que o novo governo do Estado, dirigido por Alfredo Backer, extinguisse as escolas.

A segunda experiência de Nilo Peçanha se estabeleceu nas discussões do “Congresso de Instrução” de 1906, realizado no Rio de Janeiro, que resultou em anteprojeto defensor do papel da União na promoção do ensino

⁴⁷ O decreto foi resultado da campanha presidencial Afonso Pena ao introduzir o tema do ensino profissional, propugnando a criação e multiplicação de Institutos de ensino técnico e profissional que poderiam contribuir para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis. BRASIL. *Decreto Nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909*. Crêa nas capitais dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 nov. 2017.

⁴⁸ SOARES, Manoel de Jesus A. — As Escolas de Aprendizes Artífices e suas fontes inspiradoras — *Fórum Educ.*, Rio de Janeiro, 5(4): 69-77, out./dez. 1981. p. 69-70.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 69-70.

prático industrial, agrícola e comercial, desde que houvesse a contrapartida nas despesas por parte dos Estados e da capital da República. Propunha-se, por um lado, a criação de campos e oficinas escolares nos municípios para alunos dos ginásios e escolas, a fim de ensinar-lhes os usos de instrumentos de trabalho, mas sem formá-los para ofício determinado. Por outro lado, fundar institutos profissionais em cada Estado com cursos de ensino prático (variados ramos) e elementar (básico: português, matemática e desenho, com diferentes abordagens a depender do ramo). Além de internatos de ensino profissional para dois segmentos de alunos, *um* para o qual seriam destinados os menores desamparados, que não fossem vistos como “viciosos ou insubordinados”, *outro* para menores expulsos de outros estabelecimentos de instrução pública, por insubordinação ou maus costumes, levados pelos pais ou tutores, e os que estivessem nas ruas mendigando ou “praticando vícios”.⁵⁰

A terceira experiência apontada por Soares, esteve no Asilo de Meninos Desvalidos, criado no Rio de Janeiro em fins do século XIX. Regulado pelo Decreto Nº 5.849, de 9 de janeiro de 1875. O asilo era destinado a “recolher e educar” menores do sexo masculino de 6 a 12 anos, desde que não tivessem problemas físicos para aprendizagem dos ofícios. Seriam dispensados os asilados que não dessem esperança de “correção” e pudessem “prejudicar a disciplina ou a moralidade do estabelecimento”, ou mesmo aqueles que, durante três anos, não tivessem aprendido o que se esperava.⁵¹

Esse levantamento de Soares, realizado no início dos anos de 1980, é importante para relativizar as interpretações da historiografia da educação brasileira⁵² as quais afirmam o papel “inovador” das Escolas de Aprendizizes Artífices via projeto modernizador republicano. Isto é, Nilo Peçanha já vivenciava experiências no campo da educação profissional, provavelmente, muitas outras para além das citadas, que eram destinadas às camadas média e baixa da sociedade brasileira. Apesar disso, esses três exemplos apresentam a

⁵⁰SOARES, Manoel de Jesus A. — As Escolas de Aprendizizes Artífices e suas fontes inspiradoras — *Fórum Educ.*, Rio de Janeiro, 5(4): 69–77, out./dez. 1981. p. 71–73.

⁵¹*Idem*, p. 73–75.

⁵²Especialmente as interpretações da obra de referência de FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. v. I. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1961. p. 160.

continuidade de ideias e práticas educacionais definidas pelas elites, além de serem voltadas para as classes mais pobres da sociedade desde o século XIX: moralizar, profissionalizar e garantir mecanismos de controle social.

Outro aspecto interessante é verificar como a estruturação político-pedagógica das escolas, em suas finalidades, formas de entrada, formatos do ensino e disciplinas instituídas, já eram desenhadas por várias outras instituições de cunho industrial e profissional em diferentes espaços do país. Dessa maneira, a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, para além de um intento pessoal de Nilo Peçanha, foi fruto de anseios políticos e educacionais de uma época, de uma mentalidade constituída, no decorrer do Império para República, em torno da função da educação quando direcionada aos mais pobres. A *inovação* se encontrava muito mais no papel da *União*, como centralizadora das ações políticas e financeiras que viabilizassem a criação da rede nacional de escolas profissionais.

Como bem sintetiza Cunha, o legado do Império à República em relação ao ensino de ofícios manufatureiros, tanto do Estado quanto de iniciativas privadas, eram legitimadas por ideologias que proclamavam ser a generalização desse tipo de ensino para os trabalhadores livres condição de:

a) imprimir neles motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, que estava sendo contestada na Europa; propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; c) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados.⁵³

A Primeira República foi marcada por intensos movimentos nos campos político e educacional. Os ideais liberais e conservadores, materializados nas disputas políticas do Império Brasileiro, mesclavam-se aos ideais republicanos, federalistas, positivistas e maçônicos que acabaram por adentrar no debate educacional no final do século XIX. Surgiram propostas de viés centralizador

⁵³ CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Editora UNESP, Brasília: Flacso, 2000. p. 4.

ou descentralizador quando se tratava do papel da União, Estados e municípios na educação, pautando-se nos Senado e Câmara Federais propostas para o ensino, de distintas naturezas (pública ou privada) e nos diferentes segmentos escolares.

Segundo Carvalho, Nilo Peçanha, representava enquanto figura pública, essa conjuntura: originário socialmente de estratos da classe média rural fluminense, maçom, abolicionista, republicano, influenciado por positivistas históricos, bem como tinha uma visão específica sobre o trabalho e o ensino. Segundo o autor, Peçanha, ainda quando jovem político e deputado constituinte de 1891,

[...] discordava do conservadorismo agrário e dos liberais paulistas pois via no regime republicano a possibilidade de se criar no país uma dinâmica social nova capaz de alterar as bases da formação social do trabalhador nacional ajudando-o a ingressar no mundo moderno, superando a herança negativa do trabalho servil e reabilitando-o através de medidas governamentais amparadas no conhecimento científico.⁵⁴

Compreendendo, em parte, o papel do principal agente histórico político aliado à conjuntura da época, percebe-se que a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909, inaugurou uma nova fase da educação profissional sob responsabilidade do Governo Federal. Tarefa complicada para época devido à complexidade de ações exigidas para concretização das escolas. Destinação de recursos públicos, espaços necessários para implantação das escolas, composição do quadro de mestres e contramestres de ofícios, professores para o ensino básico e várias outras situações problemáticas a resolver. Mesmo assim, por força do Decreto nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909, estabeleceu-se oficialmente a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices no Brasil.

⁵⁴Ver CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro de. *Nilo Peçanha e o Sistema Federal de Escolas de Aprendizes Artífices (1909 a 1930)*. 2017. Tese (Doutorado) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) — USP. São Paulo, 2017. p. 104 –124.

As Escolas Técnicas Federais do Paraná e de Minas Gerais, criadas a partir de 1959, foram tributárias diretas das Escolas de Aprendizes Artífices de 1909. Implementadas com trajetórias próximas no que se refere à parceria, prevista pela legislação fundante das escolas, entre os respectivos Governos Estaduais e a União. Contudo, a situação no Rio de Janeiro seguiu outro caminho, devido à impossibilidade de criação da escola na capital federal. Em virtude da recusa de auxílio do então Presidente de Estado, Oliveira Botelho — opositor político de Nilo Peçanha⁵⁵ —, a escola foi instalada em Campos, cidade natal e espaço político de Peçanha. A instituição escolar profissional de Campos foi a única não situada em capital de Estado no país.

Portanto, o Rio de Janeiro foi a única capital em que não foi instalada uma Escola de Aprendizes Artífices vinculada ao Governo Federal. No Rio Grande do Sul, havia, anteriormente, o Instituto Técnico Profissional, mais tarde denominado Instituto Parobé que, por ser da mesma natureza das futuras escolas, foi considerado suficiente para o Estado e passou a ser subsidiado com quota igual à destinada a instalação e custeio das novas escolas. Segundo Carvalho, a conclusão da Rede Federal de Ensino Profissional foi realizada com a transferência da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz para a União. Criada em 1917, com o objetivo de formar professores, mestres, contramestres para as escolas profissionais em geral, passou a ser administrada, em 1919, pelo Governo Federal, ficando sob responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.⁵⁶

Dessa maneira, a Escola Técnica Federal do Rio de Janeiro da década de 1960, um dos espaços escolares deste objeto de estudo, teve sua origem na *Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz*, conforme discutirei mais à frente, a partir de suas especificidades.

⁵⁵ Ver CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro de. *Nilo Peçanha e o Sistema Federal de Escolas de Aprendizes Artífices (1909 a 1930)*, p. 137.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 216.

1.1.1 As Escolas de Aprendizes Artífices e a Escola Normal de Artes e Ofícios

A exposição de motivos para criação das Escolas está registrada no decreto de 1909. A historiografia da educação profissional interpreta, consensualmente, o papel assistencialista, moralizador, profissional e de controle social dessas Instituições. Na abertura do decreto, se explicita a *função* das escolas em seu contexto histórico:

Considerando: Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existencia; Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação.⁵⁷

O trecho introdutório da lei representa uma síntese dos principais temas que preocupavam as elites políticas e econômicas da Primeira República Brasileira: industrialização, urbanização, trabalho, movimentos sociais, criminalidade e patriotismo cívico. Ainda assim, esses fenômenos históricos foram experiências concretas que tiveram intensidades distintas nas capitais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro. É importante destacar as realidades históricas locais à época como *espacialidades* propícias à implementação daquele tipo de escolas. O historiador Michel de Certeau, em sua obra *A invenção do cotidiano: as artes de fazer*, defende a noção de espaço como diferente do espaço físico, geográfico ou geométrico. Para o autor, o importante são as *práticas de espaço*, que “remetem a uma forma específica de “operações” (maneiras de fazer) e a “uma outra espacialidade” (uma

⁵⁷BRASIL. Decreto Nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 nov. 2017.

experiência antropológica, poética e mítica do espaço). Certeau também pensa o espaço como uma dinâmica, um movimento, entre o *lugar* (de natureza estável, imóvel) e o transeunte, que cria o espaço: “o jogo dos passos moldam os espaços, em suma, o espaço é um lugar praticado”.⁵⁸ Nessa lógica, as cidades se transformavam em espacialidades, de acordo com as dinâmicas das práticas sociais, muitas delas, alinhadas aos temas que eram caros à Primeira República.

Belo Horizonte foi fruto dos pensamentos modernizadores de fins do século XIX. A capital mineira, em si, representava a vitória dos republicanos mineiros que reavivaram o velho ideal dos inconfindentes de que a transferência da capital de Ouro Preto para outro lugar simbolizaria a ruptura com a ordem imperial. A nova cidade capital deveria ser o exemplo do modernismo no Brasil: planejada para ser funcional, cidade modelo e cidade jardim. A primeira grande obra de urbanização da República Brasileira começou a ser desenhada em 1894, partindo de referenciais de cidades como Paris, Buenos Aires, La Plata e Washington, sendo inaugurada em fins de 1897. Belo Horizonte era uma forma concreta de validação das novas ideias liberais, da nova ordem política, das forças econômicas progressistas que traziam valores republicanos de civilização, progresso e trabalho, a serem incorporados pela sociedade mineira.⁵⁹

A Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais foi instalada em um prédio emprestado pelo Estado, localizado na nobre Avenida Afonso Pena, principal avenida da cidade, esquina com a rua Guajajaras. A inauguração ocorreu em 8 de setembro de 1910. Desde o planejamento da cidade, o referido prédio tinha sido pensado pelo engenheiro-construtor, Arão Reis, como espaço destinado ao funcionamento de um Liceu de Artes e Ofícios. Segundo Pereira, há indefinições na historiografia se, neste prédio, funcionou antes da instalação da Escola de Aprendizes Artífices, o Instituto Profissional Operário ou o Clube Floriano Peixoto. De toda maneira, importa destacar os intuítos de evidenciar no planejamento urbano, sob auspícios

⁵⁸CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: as artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 172–202.

⁵⁹PEREIRA, Bernadeth Maria Pereira. *A Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, primeira configuração escolar do CEFET-MG, na voz de seus alunos (1910–1942)*, p. 133–134.

do pensamento republicano progressista, o lugar da educação em espaço privilegiado (ordenado e civilizado) como representação política da ordem social a se impor à população mais pobre.⁶⁰

Curitiba, enquanto *urbe*, estava buscando concretização das práticas da *Belle Époque*⁶¹ europeia, adaptadas ao estilo brasileiro. A cidade parecia iniciar um longo caminho de transição: convivia tanto com a arborização, organização dos serviços de irrigação e limpeza pública quanto com a falta de calçamentos, meios de locomoção, passeios públicos etc.⁶² A urbanização, o aumento populacional com forte presença de imigrantes e o crescimento industrial local animavam e preocupavam as elites políticas e econômicas da capital paranaense. Assim, como em Belo Horizonte, as escolas de natureza profissional eram bem-vistas pelas elites, na medida em que auxiliassem no estabelecimento da ordem social urbana, formassem a mão-de-obra almejada e incutissem noções de civismo e patriotismo.

Nesse contexto urbano, foi criada a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná. Inaugurada em 16 de janeiro de 1910, ocupava um palacete, onde anteriormente tinha sido instalado o Conservatório de Belas Artes, alugado pelo governo estadual e colocado à disposição do Governo Federal, localizado na praça Carlos Gomes, região central da capital.⁶³

⁶⁰PEREIRA, Bernadeth Maria Pereira. *A Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, primeira configuração escolar do CEFET-MG, na voz de seus alunos* (1910–1942), p. 147–152.

⁶¹A *belle époque* pode ser compreendida enquanto período de transição entre os séculos XIX e XX, no qual a mentalidade hegemônica se pautava por concepções de mundo oriundas do utilitarismo, liberalismo, positivismo e humanismo. Os valores dessas linhagens intelectuais, pautados como abstratos universais de humanidade, nação, progresso, ordem, bem, verdade e justiça, materializavam-se tanto nos hábitos e costumes quanto no planejamento urbano das cidades, a priori na Europa, depois nos trópicos. Ver SEVCENKO, Nicolau. O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso. In: _____ (Org.). *História da vida privada no Brasil, Vol. 3 — República: da Belle Époque à Era do Rádio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 7–48.

⁶²PANDINI, S. *A Escola de Aprendizes Artífices do Paraná: “viveiro de homens aptos e úteis”* (1910–1928). Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. p. 26–27.

⁶³QUELUZ, G. L. *Concepções do ensino técnico na República Velha: Estudo dos casos da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e do serviço de remodelação do ensino profissional técnico* (1909–1930), p. 44–45.

Em ambos os casos, Belo Horizonte e Curitiba, as escolas foram instaladas em áreas centrais e causaram à época entusiasmo nas elites locais. As inaugurações foram divulgadas por meio dos jornais de cada localidade, enaltecendo a presença de figuras públicas, dos meios políticos (das esferas federal, estadual e municipal) e econômicos (especialmente locais), como momento de celebrar a criação de instituições que iam ao encontro dos anseios das elites político-econômicas belorizontinas e paranaenses.

Os processos de urbanização da Primeira República foram marcados por práticas sociais que delimitavam espaços para grupos distintos da sociedade brasileira. Os projetos geralmente definiam os lugares que tinham acessibilidade, arquitetura moderna, asseio público e organicidade urbanística para usufruto das elites locais. Os lugares distantes das áreas centrais, com menos acesso aos meios básicos de sobrevivência urbana (água, saneamento, comércio, transporte), seriam destinados aos mais pobres. Os indesejáveis na cidade, na visão dos grupos dominantes, eram aqueles que ultrapassavam os limites impostos, concreta e simbolicamente, pelas próprias elites. Os mendigos, as prostitutas, os vadios e tantas outras denominações e classificações sociais — oriundas de mazelas da pobreza estrutural no país —, eram enquadrados como criminosos, viciosos e imorais que atentavam contra a “ordem pública” no país.⁶⁴

As escolas profissionais foram implementadas como remediação da pobreza em cada localidade. A esperança era “salvar” crianças e adolescentes pobres daqueles males aviltantes, propícios da espacialidade urbana do início do século XX. Essa mentalidade, à época, era nutrida pelos problemas urbanos cotidianos, como o aumento populacional, a falta de empregos, moradias, lazer e serviços públicos em geral. Daí a concomitante natureza assistencialista e profissional dessas escolas num primeiro momento. Conforme Queluz, a educação para os republicanos tinha um aspecto de regeneração social, o ensino profissional seria instrumento de desenvolvimento da capacidade

⁶⁴Ver PESAVENTO, Sandra. *Uma outra cidade: o mundo dos excluídos no final do século XIX*. 1. ed. v. I. São Paulo: Editora Nacional, 2001.

produtiva, “veículo de igualdade” cidadã.⁶⁵

O aumento populacional interferia na vida urbana e era uma realidade nacional, em maior ou menor grau, a depender do Estado. Os dados referentes ao crescimento demográfico na Primeira República são lacunares por razões variadas: dificuldades materiais em realizar o recenseamento, problemas com a incompletude das pesquisas de campo, contrapartida deficiente por parte de estados e municípios etc. A exemplo, tem-se o caso de cancelamento do inquérito censitário de 1900 da cidade do Rio de Janeiro por conta das críticas relacionadas à celeridade da apuração dos dados, ratificadas em posterior parecer desfavorável da Comissão de Verificação. Em 1910, o *Recenseamento do Brasil* foi suspenso por motivações políticas conjunturais que culminaram no cerceamento da autonomia da Diretoria Geral de Estatística. Interessa destacar que entre 1890 e 1920 o Brasil registrou saltos demográficos consideráveis, a população geral passou de 14.333.915 para 30.635.605 de habitantes.⁶⁶ O fluxo de crescimento foi significativo nas capitais, como ocorreu em Belo Horizonte, Curitiba e no Distrito Federal. Os dados de diferentes fontes estatísticas configuram a Tabela 1, na página a seguir.

Belo Horizonte, projetada urbanisticamente, previa espacialidades distintas para a sociedade, culminando na segregação de segmentos sociais na capital. Terminada a construção da capital em 1897, concretizava-se a distribuição socioespacial em três zonas concêntricas: uma central, denominada zona urbana ocupada pelas elites e classes médias (planejada, asseada, geometrizada e regular); outra, periférica, chamada zona suburbana destinada aos pobres (precária de equipamentos públicos e de ordenação urbanística); e, por último, a zona rural, onde ficariam sítios e pequenas fazendas. Ainda hoje a famosa avenida do Contorno é referencial urbano da capital mineira, criada justamente para ser a fronteira entre a zona urbana

⁶⁵QUELUZ, G. L. *Concepções do ensino técnico na República Velha*: Estudo dos casos da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e do serviço de remodelação do ensino profissional técnico (1909–1930), p. 16.

⁶⁶BRAZIL, República do Estados Unidos do. *Recenseamento do Brasil, de 1 setembro de 1920*. Ministério da Agricultura, Industria e Commercio. Diretoria Geral de Estatística. v. I. Rio de Janeiro: Typografia da Estatística, 1922. p. 424–434. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2020.

UMA HISTÓRIA DAS ESCOLAS DE MG, PR E RJ

Tabela 1 — Crescimento demográfico em Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro (1890–1920)

Ano	Minas Gerais	Belo Horizonte	Paraná	Curitiba	Rio de Janeiro	Distrito Federal
1890	3.184.099	—	249.491	24.553	876.884	522.651
1900	3.594.471	13.472	327.136	49.755	926.035	691.565
1910	4.619.809	33.245	476.605	60.8	1.206.997	905.013
1920	5.921.182	56.914	691.487	79.658	1.568.603	1.157.873

Fontes: BRAZIL, República do Estados Unidos do. *Recenseamento do Brazil, de 1 setembro de 1920*. Ministério da Agricultura, Indústria e Commercio. Diretoria Geral de Estatística. v. 4. Rio de Janeiro: Typografia da Estatística, 1926. p. 10; MINAS GERAIS, Estado de. *Anuario Estatístico de Minas Gerais 1922–1925*. Secretaria de Agricultura. Serviço de Estatística Geral. ano.II. Belo Horizonte: Imprensa Official, 1929. p. 62–63. Disponível em: <http://memoria.org.br/index.php>. Acesso em: 10 jan. 2020; PARANÁ, Estado do. *Sinopse Estatística do Estado do Paraná de 1937*. Instituto Nacional de Estatística, Departamento de Estatística e Publicidade. n. 2. 1937. Curitiba: Soc. LTDA de Artes Graficas, 1938. p. 42–43. Disponível em: <http://memoria.org.br/index.php>. Acesso em: 10 jan. 2020.; IBGE. *Séries estatísticas retrospectivas*. Repertório estatístico do Brasil: quadros retrospectivos. (Separata do Anuário Estatístico do Brasil — Ano V — 1939/1940) v. 1. Rio de Janeiro: IBGE, 1986. p. 4–8. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv17983_v1.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

e zona suburbana de Belo Horizonte, marco delimitador entre o que era o espaço das elites e o espaço dos pobres. O centro foi pensado como o espaço da modernidade, da civilidade, onde o progresso e as modas europeias iam sendo incorporadas à vida social. O crescimento populacional pressionava os grupos sociais a se deslocarem na cidade, minando assim as intenções das elites mineiras de ter a cidade capital padrão.⁶⁷

Curitiba seguiu processo de urbanização mais próximo das demais capitais do país: transitou do antigo para o moderno. O remodelamento urbano das cidades foi fenômeno partilhado entre as capitais como quesito para adentrarem na almejada modernidade da pós-Revolução Industrial do século XIX. Segundo Queluz, a economia do Mate acelerou o processo de urbanização do Paraná, a capital viveu a intensificação da imigração após a construção da estrada de ferro Curitiba-Paranaguá em 1885. De acordo

⁶⁷ PEREIRA, Bernadeth Maria Pereira. *A Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais, primeira configuração escolar do CEFET-MG, na voz de seus alunos (1910–1942)*, p. 135; CHAMON, Carla Simone. Retratos de meninos, fragmentos de histórias: os alunos da Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais (1930–1940). In: CHAMON, Carla Simone; NASCIMENTO Adalson de Oliveira Nascimento (orgs.) *Arquivos e história do ensino técnico no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. p. 134.

com o crescimento demográfico, a cidade se expandiu desordenadamente, levando à ocupação de regiões insalubres. A falta de saneamento básico daria as condições para a proliferação de epidemias (sarampo, coqueluche, tifo, varíola etc). A presença aumentada dos pobres e miseráveis nas ruas e a ocupação dos cortiços verticais no centro da cidade, incomodavam as elites locais que sonhavam com uma Curitiba civilizada.⁶⁸

Assim, o aumento populacional das capitais trouxe consigo situações novas para a realidade urbana, permitindo dar rápida visibilidade às desigualdades sociais e econômicas da sociedade belorizontina e curitibana. A pobreza e seus males estavam escancarados às elites locais de maneira assombrosa, era então preciso *higienizar* as cidades para torná-las modernas.

O Rio de Janeiro era referencial para o país quando se tratava tanto da mentalidade e das práticas sociais da *Belle Époque*, dos processos de industrialização e urbanização quanto dos movimentos sociais contrários à ordem social e de trabalho imposta pelas elites políticas e econômicas. A capital do Brasil congregava as benesses e males desses fenômenos históricos em escala proporcional a sua população, que passou de 522.651 de habitantes em 1890 para 1.157.873 de habitantes em 1920. O historiador Nicolau Sevcenko analisa variados aspectos do cenário cultural, político e urbano do Rio de Janeiro na Primeira República. Através do estudo da literatura de Euclides da Cunha e Lima Barreto, compreende o papel do intelectual politicamente engajado numa época em que a modernidade simbolizava ganhos e perdas, a depender de qual lugar social se ocupava. Os caminhos percorridos pelos republicanos definiram um país cada vez mais desigual, conforme alude o autor: “[...] uma modernidade excludente, discriminatória, antidemocrática, concentradora de bens, riquezas e oportunidades”.⁶⁹

As escolas de Aprendizes Artífices emergiram neste momento de efervescência da vida urbana. Outro aspecto dinamizador dessa espacialidade eram os movimentos sociais que preocupavam autoridades e industriais da

⁶⁸QUELUZ, G. L. *Concepções do ensino técnico na República Velha: Estudo dos casos da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e do serviço de remodelação do ensino profissional técnico (1909–1930)*, p. 32.

⁶⁹SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 22.

época. Rago esclarece, parte desse fenômeno, por meio de amplo estudo das produções impressas do movimento operário em formato de jornais anarquistas, de cunho libertário, em São Paulo e no Rio de Janeiro do início do século xx. O movimento operário, que contava com a participação de muitos imigrantes — portadores das novas ideias europeias —, era visto como um problema para a ordem social. A luta do movimento operário, com a perspectiva da conscientização de classe, não só incomodava industriais e políticos em razão das reivindicações de justiça laboral e social, mas ameaçava também a concepção de educação utilitarista que as elites previam para os mais pobres, especialmente os menores de idade. O anarquismo criticava a escola burguesa que servia para as pessoas aceitarem as normas estabelecidas, para inculcar valores sociais e morais da classe dominante, para produzir e reproduzir indivíduos concebidos à sua imagem. A educação anarquista pretendia ser “integral”, rompendo com as barreiras que opunham o trabalho manual e o intelectual, bem como as relações de dominação daí decorrentes. Uma educação que permitisse o desenvolvimento harmonioso de todas as potencialidades humanas, enfim, emancipadora, libertária.⁷⁰

As ações concretas do movimento operário no Brasil, ainda mais aquelas de matiz anarquista, foram variadas em termos de intensidade e amplitude nas localidades. Cidades maiores, mais urbanizadas e industrializadas, como São Paulo e Rio de Janeiro, se tornaram espaços símbolo da luta trabalhista. Esses movimentos constituíam, material e, simbolicamente, para as elites do país, uma ameaça a si e a seu projeto de modernidade, que incluía a criação de instituições escolares que tinham por finalidade controlar e moldar as “classes perigosas”, tal como seriam as Escolas de Aprendizes Artífices. Os jornais anarquistas, publicados no Rio de Janeiro e em São Paulo, foram importantes para despertar não só novos adeptos ao movimento operário, especialmente os periódicos “A Lanterna” e “O Livre Pensador”, como também dar ciência às elites sobre do que se tratava o pensamento libertário. Cada localidade do país teve sua especificidade, a exemplo de Curitiba: as ideias anarquistas foram levadas por colonos saídos da Colônia da Cecília, localizada na região

⁷⁰RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar e a resistência anarquista*. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987. p. 146–153.

setentrional do sul do Paraná. Alguns deles se inseriram em setores do movimento operário e iniciaram ações organizativas, outros deram início a carreiras no âmbito do magistério. Entre os anos de 1893 e 1917, foram publicados, no Paraná, cerca de 16 títulos de jornais anarquistas, dirigidos por uma maioria de militantes nacionais. Alguns deles eram: *Electra* (1901), *O Despertar* (1904), *O Escarpello* (1908), *O Dever* (1912), *A Revolta* (1917) e *A Terra Livre* (1917).⁷¹ Contudo, outras realidades locais, menos urbanas e industriais, a orientação anarquista e o próprio movimento operário, foram pouco significativas à época, a exemplo de Belo Horizonte.

Vários outros movimentos sociais surgiram na Primeira República. A agitação da vida urbana provinha de reivindicações diversas, motivadas, muita das vezes, pelas ações dos homens públicos da época. A Revolta da Vacina, em 1904, foi caso exemplar de contestação popular de orientação ideológica múltipla, mas com base consensual quanto aos problemas sociais e econômicos na cidade do Rio de Janeiro. Segundo Sevcenko, o processo de regeneração, que foi a metamorfose urbana da capital federal, acompanhada das medidas de saneamento e da redistribuição espacial dos vários grupos sociais, culminou na discriminação, exclusão e controle social dos pobres. A população mais humilde da cidade percebia a redução de sua condição humana e de sua capacidade de sobrevivência ao mais baixo nível. A injunção dessas práticas políticas se traduziu em opressão, privação, aviltamento e indignidade ilimitadas.⁷²

Para Chalhoub, a associação classes pobres/classes perigosas, definida e veiculada por políticos e administradores, marcou o debate ideológico das elites sobre como agir em relação aos populares e a tudo que a eles estivesse vinculado. Para elas a virtude do bom cidadão era o gosto pelo trabalho e a consequente poupança, quem vivia na pobreza era, a priori, suspeito de não

⁷¹Ver BATALHA, Cláudio Henrique de Moares. *O movimento operário na Primeira República*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000; SAMIS, A. R. Pavilhão Negro sobre Pátria Oliva: sindicalismo e anarquismo no Brasil. In: Eduardo Colombo. (Org.). *História do Movimento Operário Revolucionário*. 1 ed. São Paulo: Imaginário/Observatório de Políticas Sociais-IMES/Expressão & Arte Editora, 2004, v., p. 125-190.

⁷²SEVCENKO, Nicolau. *A revolta da vacina: mentes insanas em corpos rebeldes*. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 88.

ser um bom trabalhador. Logo, suspeito, estaria propenso a crimes e vícios. Uma lógica causal rasa, mas que orientou práticas de repressão e controle social na Primeira República.⁷³

Explicados, grosso modo, os motivos presentes na legislação de criação das Escolas de Aprendizes Artífices, penso as finalidades dessas escolas: deveriam corresponder às necessidades de mão de obra das indústrias locais. Assim, definia-se que as escolas custeadas pela União, segundo art. 2º da lei 7.566, eram destinadas à formação de operários e contramestres, mediante o ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que quisessem aprender um ofício, em oficinas de trabalho manual ou mecânico, até o número de cinco, que fossem mais convenientes e necessárias ao estado onde funcionasse a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais.

A lei vinculava a finalidade das escolas ao projeto político e econômico das elites em relação à educação dos menores pobres. Educar para profissionalizar, mediante as realidades industriais locais, e inserir rapidamente a menoridade “desfavorecida de fortuna” no mundo do trabalho a fim de se constituir no “bom cidadão”, ordeiro, trabalhador e, se possível, civilizado. O ensino prático e funcional, o trabalho manual ou mecânico, foram diretrizes educacionais para o ensino das crianças e adolescentes cujos pais ou responsáveis (inclusive o Estado quando se tratava de menores abandonados) acreditavam no discurso da possibilidade da criação de condições de vida por meio da educação profissional, especialmente por discipliná-las e afastá-las do ócio e dos vícios.

Assim, as Escolas de Aprendizes Artífices de Minas Gerais e Paraná deveriam consolidar cursos de ofícios vinculados à economia dos Estados. Segundo Fonseca, a estatística realizada em 1910 pelo Centro Industrial Brasileiro, indicava que o Distrito Federal possuía 670 fábricas, Minas Gerais tinha 531 e o Paraná registrava 297 unidades, enquanto o Estado do Rio de Janeiro contava com 207 estabelecimentos.⁷⁴ Entretanto, a referência de Fonseca provém de pesquisa estatística realizada pelo Centro Industrial do

⁷³CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 20–28.

⁷⁴FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. v. 2. Rio de Janeiro: MEC, 1961. p. 116–117.

Brasil em 1907, que resultou no relatório intitulado *O Brasil, suas riquezas naturais, suas indústrias*⁷⁵, publicado em 1909. O documento apresenta o Distrito Federal e o Estado do Rio de Janeiro com a maior concentração de estabelecimentos industriais do país. Registravam-se 13.632 operários no Estado e 34.856 operários na capital, totalizando 48.488 indivíduos vinculados a determinado tipo de produção industrial, seja mecanizada ou manufatureira. Uma população operária que superava a população de muitas capitais de Estado em 1910. O Rio de Janeiro e a capital do país também possuíam a maior diversificação da produção. A partir desse relatório, pode-se analisar parte da realidade industrial de Minas Gerais, do Paraná e suas capitais, em 1907, ano próximo da criação das escolas.

A Tabela 2, na página a seguir, apresenta um quadro geral da indústria dos Estados de Minas Gerais e do Paraná.

Em 1907, a indústria do Estado de Minas Gerais representava 4,4% da produção industrial brasileira, sendo o sétimo estado em termos de produção industrial. Minas Gerais ficava atrás do Distrito Federal (30,2%), de São Paulo (15,9%), do Rio Grande do Sul (13,4%), do Rio de Janeiro (7,5%), de Pernambuco (7,4%) e do Paraná (4,5%).⁷⁶ Minas Gerais possuía forte indústria alimentícia e ainda significativa produção extrativa de minérios. No Paraná, o carro-chefe da indústria era a produção do mate, que chegou a representar 98% no valor das exportações paranaenses em 1900. O desenvolvimento industrial do Estado esteve vinculado a essa produção, inclusive no tocante à fabricação de maquinário direcionado aos processos produtivos do mate. Seguido da indústria madeireira, que despontou em 1913, no Paraná.⁷⁷

A capital mineira não era das mais representativas em termos industriais quando comparada a outras capitais do país em 1909. Apesar da expressividade

⁷⁵ IBGE. *Séries estatísticas retrospectivas*. O Brasil, suas riquezas naturais, suas indústrias. Centro Industrial do Brasil. (1909) v. 3. Rio de Janeiro: IBGE, 1986. p. 37; 108. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv17983_v2_t3.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

⁷⁶ MARSON, M. D. A indústria de transformação no Sul de Minas Gerais, 1907–1937. *História Econômica & História de Empresas*, v. 20, p. 153–184, 2017. p. 163.

⁷⁷ QUELUZ, G. L. *Concepções do ensino técnico na República Velha: Estudo dos casos da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e do serviço de remodelação do ensino profissional técnico (1909–1930)*, p. 16.

UMA HISTÓRIA DAS ESCOLAS DE MG, PR E RJ

Tabela 2 — Dados das indústrias de Minas Gerais e do Paraná em 1907

Estado	Número de estabelecimentos	Número de operários	Tipos de produção
Minas Gerais	531	9.408	assucar (Usinas); banha; bebidas alcoolicas e gazozas; cal e cimento; colla; calçado; cerveja; chapéos, lâ, lebre etc; doces; fiação e tecelagem; fumos preparados; fundição e obras sobre metaes; instrumentos de musica; ladrilhos; machinas; maisena; manteiga e queijo; moagem de cereaes; moveis e decorações; massas alimentares; material de transporte; malas, bolsas etc; óleos e rezinas; pregos; productos cerâmicos; preparo de couros; refinaria de assucar; sabão e velas; sellins e arreios; serrarias e carpintarias; tintas para escrever e imprimir; vassouras, brochas etc; vinhos.
Paraná	297	4.724	bebidas alcoolicas e gazozas; cal e cimento; calçado; cerveja; conservas de carne e peixe; fiação e tecelagem; fundição e obras sobre metaes; herva matte; moagem de cereaes; óleos e rezinas; papel e papelão; phosphoros; preparo de couros; presuntos; productos cerâmicos; sabão e velas; sellins e arreios; serrarias e carpintarias; vinhos.

Fonte: IBGE. *Séries estatísticas retrospectivas*. O Brasil, suas riquezas naturais, suas indústrias. Centro Industrial do Brasil. (1909) v. 3. Rio de Janeiro: IBGE, 1986. p. 60; 77. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv17983_v2_t3.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

mineira na indústria nacional, verifica-se que seus estabelecimentos eram espalhados pelo Estado em decorrência da predominância do tipo de produção, de alimentos e seus derivados, que se situava, principalmente, nas zonas rurais. A Tabela 3, na página a seguir, reflete a dimensão desse aspecto.

Belo Horizonte possuía indústria ainda incipiente quando a Escola de Aprendizes Artífices foi implementada na cidade em 1910: poucas indústrias e com pouca absorção de mão de obra. A escolha dos cursos iniciais a serem ofertados pela escola foi vinculada a essa realidade: ferraria, marcenaria, carpintaria, ourivesaria e sapataria. Ofícios relacionados ao consumo de produtos necessários à vida cotidiana na cidade, com características de produção mais artesanais do que manufatureiras e mecânicas industriais.

UMA HISTÓRIA DAS ESCOLAS DE MG, PR E RJ

Tabela 3 — Dados das indústrias de Belo Horizonte em 1907

Capital	Número de estabelecimentos	Número de operários	Tipos de produção
Belo Horizonte	3	14	cerveja
	1	4	doces
	1	18	fiação e tecelagem
	3	8	fumos preparados
	4	18	fundição e obras sobre metaes
	1	28	Ladrilhos
	6	26	mobílias e decorações
	3	13	massas alimentares
	4	15	material de transporte
	1	6	óleos e resinas
	1	6	preparo de couros
	3	14	refinaria de assucar
	2	21	sabão e velas
	1	9	serrarias e carpintarias
	1	2	vassouras, brochas etc.
3	17	Vinhos	
Resumo	38	219	16 tipos de produção

Fonte: IBGE. *Séries estatísticas retrospectivas*. O Brasil, suas riquezas naturais, suas indústrias. Centro Industrial do Brasil. (1909). v. 3. Rio de Janeiro: IBGE, 1986. p. 45–60. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv17983_v2_t3.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

O engenheiro Augusto Cândido Ferreira Leal, primeiro diretor da escola mineira, apenas afirmava serem esses ofícios os “de conveniência” à época.⁷⁸

Curitiba era uma cidade com considerável quantidade de estabelecimentos industriais, concentrando parte significativa das atividades de produção na capital. A vida operária era crescente, quase metade dos indivíduos atrelados a uma atividade industrial no Estado viviam em Curitiba. Havia fábricas que empregavam grande número de operários para época, como era o caso das

⁷⁸ LEAL, Augusto Cândido Ferreira. *Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais*. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Dr. Pedro de Toledo, pelo diretor da Escola. Belo Horizonte: Typ. Commercial, 1910, p. 7. Notação de arranjo: 01.01.01–001. Arquivo Geral, CEFET-MG.

UMA HISTÓRIA DAS ESCOLAS DE MG, PR E RJ

que produziam fósforos. A Tabela 4, a seguir, detalha as especificidades da indústria curitibana:

Tabela 4 — Dados das indústrias de Curitiba em 1907

Capital	Número de estabelecimentos	Número de operários	Tipos de produção
Curitiba	7	28	bebidas alcoolicas e gazozas
	6	182	calçado
	7	59	cerveja
	4	71	fiação e tecelagem
	3	125	fundição e obras sobre metaes
	15	497	herva matte
	5	25	moagem de cereaes
	2	960	phosphoros
	5	30	preparo de couros
	1	6	presuntos
	3	12	productos cerâmicos
	3	35	sabão e velas
	7	46	sellins e arreios
13	193	serrarias e carpintarias	
Resumo	81	2269	14 tipos de produção

Fonte: IBGE. *Séries estatísticas retrospectivas*. O Brasil, suas riquezas naturais, suas indústrias. Centro Industrial do Brasil. (1909). v. 3. Rio de Janeiro: IBGE, 1986. p. 68–77. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv17983_v2_t3.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

A produção do mate e da madeira na economia estadual refletia na composição da indústria curitibana atrelada aos estabelecimentos que trabalhavam com seus insumos: a exemplo da quantidade expressiva de estabelecimentos e operários, no cômputo geral, vinculados à produção de erva mate, fósforos, serrarias e carpintarias. A produção de calçados, fiação e tecelagem, selins e arreios, constituía outro leque de atividades industriais significativas na capital. Em razão dessa realidade, os cursos escolhidos, em 1910, para Escola de Aprendizes Artífices do Paraná foram: marcenaria, serralheiro, alfaiate, seleiro e tapeceiro, e sapateiro. Conforme Queluz, havia

“[...] grande quantidade de pequenas oficinas de cunho artesanal.”⁷⁹

A implementação das escolas em Minas Gerais e no Paraná seguiu as orientações da legislação. Para isso se consolidar, o primeiro passo foi a escolha dos “diretores-fundadores”, pois seriam os responsáveis de pôr em prática os anseios das elites locais no que se referia à educação dos “desfavorecidos de fortuna”. De acordo com a lei nº 7.566 de 1909, a função de diretor seria nomeada por decreto, isto é, por ato direto presidencial em consonância com as forças políticas locais e federais republicanas.

O primeiro diretor da Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, Augusto Cândido Ferreira Leal, tinha sua origem no Estado do Rio de Janeiro. Formou-se bacharel em “sciencias phisicas e mathematicas”, pela Escola Politécnica em 1882. Curso que se tornou equivalente à engenharia em 1890. Iniciou suas atividades no campo educacional em 1887, quando nomeado para o cargo de “delegado da inspeccoria geral de instruccão primaria e secundaria do município da Côrte, na freguesia de Santa Rita”. Em 1889 tornou-se sócio benemérito do “Lyceu Litterário Portuguez”. No ano seguinte, foi fiscal — acredito que de obras — das freguesias de Sant’Anna e Santo Antonio. Muda-se para a cidade do Rio de Janeiro, em 1893, e assumiu, por alguns meses, o cargo de bibliotecário da Escola Politécnica. Em 1894, assumiu a função de sub-bibliotecário da Escola Nacional de Bellas Artes, no Distrito Federal. Prestou concursos públicos para o provimento dos cargos de “Inspectores geraes do ensino do Estado do Rio”, em 1894 e 1896. Após essas experiências na educação, Leal parece ter direcionado sua carreira às atividades de engenharia. Em 1901, atuou como chefe da construção da “Estrada de Ferro de Espirito Santo à Minas Geraes”, já em 1907, fez parte de equipe da “Secção technica” em sede do escritório central da “Estrada de Ferro Sabará a Ferros”, especialmente no trecho até Santa Barbara (MG). Neste período, chegou a ser 2º suplente de “juiz seccional”, da comarca de Sabará.⁸⁰ Por falta de maiores informações biográficas a respeito de Augusto

⁷⁹QUELUZ, G. L. *Concepções do ensino técnico na República Velha: Estudo dos casos da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e do serviço de remodelação do ensino profissional técnico (1909–1930)*, p. 45.

⁸⁰GAZETA DA TARDE, Rio de Janeiro, 18 de abril de 1882. p. 1; DIARIO DE NOTICIAS, Rio de Janeiro, 8 junho de 1887, p. 1; NOVIDADES (RJ), Rio de Janeiro, 26 de agosto de

Leal, suponho que as atividades de engenharia o levaram a transitar do Rio de Janeiro para Minas Gerais. Ademais, com histórico em atividades educacionais e possíveis correlações políticas geradas pelas grandes obras das quais participou enquanto engenheiro, acredito que seu nome emergiu de forma justificada para assumir a direção da escola na Belo Horizonte de 1910.

Paulo Ildefonso d'Assumpção foi o primeiro diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná. Em 1886, iniciou sua formação na Escola de Artes Industriais do Paraná, cursou apenas um semestre, em seguida, se transferiu para o Rio de Janeiro, onde estudou um ano de engenharia na Escola Politécnica. No ano de 1888, cursou a Escola Imperial de Bela Artes e foi professor de desenho no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro. Em 1890, lecionou justamente no lugar de sua formação inicial: a Escola de Artes Industriais do Paraná. Iniciou a carreira de dirigente escolar, em 1895, no Conservatório de Belas Artes, escola destinada às jovens da elite curitibana. Atuou, também, como professor no Ginásio Paranaense e na Escola Normal. No campo político, Paulo Ildefonso possuía boas relações como membro do Partido Republicano local, também foi ex-chefe de gabinete do presidente Vicente Machado e do secretário do Interior Luís Xavier. O seu irmão, Pamphilo d'Assumpção era presidente da Associação Comercial e Industrial do Paraná, o que lhe garantiu amplo apoio dos setores político e econômico do Estado. Além disso, o histórico de experiências educacionais — como professor e de formação na área técnica e industrial —, e o conhecimento de estratégias de controle social — adquiridos em seu tempo de Comissário de Polícia —, lastrearam a indicação de Paulo Idelfonso para direção da Escola

1889. p. 1; DIARIO DE NOTICIAS, Rio de Janeiro, 15 agosto de 1890, p. 2; A OPINIÃO NACIONAL, Rio de Janeiro, 11 janeiro de 1893. p. 3; JORNAL DO COMMERCIO, Rio de Janeiro, 30 maio de 1894, p. 1; JORNAL DO COMMERCIO, Rio de Janeiro, 14 junho de 1894, p. 3; JORNAL DO COMMERCIO, Rio de Janeiro, 16 maio de 1896, p. 6; JORNAL DO BRASIL, Rio de Janeiro, 30 de setembro de 1901, p. 2; ALMANARK LAEMMERT: Administrativo, Mercantil e Industrial (RJ). ano 63. Rio de Janeiro: Oficinas Typographicas do Almanak Laemmert, 1906. p. 1399; O SEculo, Rio de Janeiro, 30 de agosto de 1907. p. 3. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

de Aprendizes Artífices do Paraná.⁸¹

A escolha dos diretores já representava de partida os interesses oligárquicos de cada localidade e do governo central. Segundo Cunha, essas escolas possuíam um papel no jogo político da Primeira República. Constituíram-se em um meio de troca política entre as oligarquias que controlavam o Governo Federal e as oligarquias no poder em diversos Estados. Os gastos federais, na forma de salários e de compras no comércio local, eram um importante aporte econômico, assim como os empregos para os indicados pelas elites locais — instrutores, secretários e, principalmente, diretor. As vagas ofertadas pelas escolas poderiam ser preenchidas mediante recomendações dos chefes locais, satisfazendo demandas de seus agregados e cabos eleitorais.⁸²

Em síntese, as escolas foram implementadas, em 1910, nas capitais, independentemente do processo de industrialização que ocorria no país, como foi o caso de Minas Gerais, onde o principal polo industrial estava em Juiz de Fora. Os ofícios ensinados, durante a primeira década de funcionamento das escolas, eram de natureza mais artesanal do que propriamente industrial. A criação dessas Instituições escolares servia a interesses políticos e econômicos específicos.

Ao final de 1910, o primeiro ano de efetivo funcionamento das escolas, os diretores produziram relatórios enviados ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio — órgão federal ao qual as escolas estavam subordinadas —, denunciando as más condições das instalações físicas dos prédios destinados a tal fim e as dificuldades iniciais para a atuação dos professores, mestres e contramestres de ofício. Apesar dos prédios serem arquitetonicamente belos e localizados em áreas centrais e nobres das cidades de Belo Horizonte e Curitiba, seus espaços internos eram mal distribuídos para as oficinas, careciam de estrutura física e de instalações necessárias (elétrica, hidráulica etc) para possíveis maquinários e ferramentas, que também eram escassos nas escolas. Augusto Leal e Paulo Ildelfonso afirmavam que isso impossibilitaria

⁸¹QUELUZ, G. L. *Concepções do ensino técnico na República Velha: Estudo dos casos da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e do serviço de remodelação do ensino profissional técnico (1909–1930)*, p. 36–44.

⁸²CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Editora UNESP, Brasília: Flacso, 2000. p. 72.

cumprir a função das escolas: “Com este edifício acanhado e impróprio, verdade é que não chegarei a realizar completa e satisfatoriamente os objetivos das Escolas de Aprendizizes Artífices”⁸³ “[...] naquelas condições só seria possível alcançar o objetivo de formação de contramestres com um ensino demonstrativo, meticoloso, que impediria o progresso da produção”.⁸⁴

Cunha afirma que, para além do problemas de infraestrutura, falta de ferramentas e máquinas, nos primeiros anos a excessiva liberdade no programa educativo por parte dos diretores e a existência de mestres despreparados foram os responsáveis pelo mau funcionamento das escolas, tornando-as simples escolas primárias, em que se fazia alguma aprendizagem de trabalhos manuais.⁸⁵ A reivindicação das melhorias na formação dos professores, mestres e contramestres, foi uma constante na década de 1910 por parte dos diretores de todo o país. Como resposta a esses reclamos, foi promulgado o decreto Nº 9.070 de 1911, que dava novo regulamento às Escolas de Aprendizizes Artífices no Brasil.⁸⁶ O regulamento reordenaria o funcionamento das escolas em vários aspectos, buscando alcançar os objetivos iniciais daquelas Instituições. Contudo, ainda não se garantia a formação de professores, mestres e contramestres para fins específicos do ensino profissional em formato escolarizado.

Havia também anseios, por parte de políticos republicanos, de que existisse formação mais adequada para professores, mestres e contramestres vinculados ao ensino profissional. Como foi o caso de Wenceslau Braz, que foi líder político mineiro, governador de Estado em 1909, vice-presidente do

⁸³ LEAL, Augusto Cândido Ferreira. *Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais*. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Dr. Pedro de Toledo, pelo diretor da Escola. Belo Horizonte: Typ. Commercial, 1910, p. 9.

⁸⁴ D’ASSUMPCÃO, Paulo Ildefonso. Relatório da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná. 1910 *apud* QUELUZ, G. L. *Concepções do ensino técnico na República Velha*: Estudo dos casos da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e do serviço de remodelação do ensino profissional técnico (1909–1930), p. 47.

⁸⁵ CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Editora UNESP, Brasília: Flacso, 2000. p. 72.

⁸⁶ BRASIL. *Decreto Nº 9.070, de 25 de Outubro de 1911*. Art. 14. Dá novo regulamento às escolas de aprendizizes artífices. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070-25-outubro-1911-525591-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 nov. 2017.

país entre 1910 e 1914, e presidente do Brasil no período de 1914 a 1918. Como entusiasta do ensino profissional, Wenceslau Braz foi uma das autoridades presentes na inauguração da Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais em 1910. Segundo Cunha, em manifesto de 1914, Braz trataria da multiplicação de escolas profissionais em todo o país e afirmava a necessidade de que “funde a união pelo menos um instituto que se constitua um viveiro de professores para as novas escolas a que me referi”.⁸⁷ Poucos anos depois, em 1917, a Prefeitura do Distrito Federal, criava *Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz*, com o objetivo de formar professores, mestres e contramestres para os institutos e escolas profissionais sob sua responsabilidade e, também realizar o preparo de professores de trabalhos manuais para as escolas municipais.⁸⁸

A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz foi uma iniciativa do prefeito do Distrito Federal, Amaro Bezerra Cavalcanti Albuquerque. Logo após o decreto de criação, buscou inspiração e orientação nas experiências norte-americanas de ensino profissional através da representação diplomática brasileira nos Estados Unidos. Amaro Cavalcanti trocou correspondências com embaixadores e ministro de relações exteriores no intuito de saber como eram as escolas de formação de professores, mestres e contramestres na América do Norte. Inclusive, ofertou trabalho remunerado para elaboração de planos de cursos para professor ou diretor capaz que fosse encontrado nos Estados Unidos. O *Bureau of Education* de Washington, por intermédio do *State Department*, apresentou três peritos que se propuseram a elaborar os planos de cursos. Charles Edwin Bennett,⁸⁹ professor de artes manuais

⁸⁷ CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Editora UNESP, Brasília: Flacso, 2000. p. 82.

⁸⁸ Decreto DF nº 1.880, de 11 de agosto de 1917. DIAS, Demosthenes de Oliveira. *Estudo Documentário e Histórico da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca*. Rio de Janeiro: Setor de Artes Gráficas da Escola Técnica Federa; “Celso Suckow da Fonseca, 1980. p. 57–58.

⁸⁹ Bennet foi professor da Teachers College, Columbia University, entre 1891 e 1897. Como chefe de departamento neste período, criou o primeiro curso de dois anos para o treinamento de professores de artes manuais e os primeiros cursos de graduação em treinamento de professores de artes manuais. Planejou e equipou o *Macy Manual Arts Building*, o primeiro edifício projetado e equipado exclusivamente para a formação de professores de artes manuais. Em 1897, Bennet se mudou para o *Bradly Polytechnic Institute* (mais tarde, Bradley University) em Peoria, Illinois, para se tornar chefe do

do *Bradley Polytechnic Institute* — em Peoria, Estado de Illinois —, foi o candidato escolhido e preparou os planos de cursos da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, conforme requisitado por Cavalcanti.⁹⁰ Recebido o material encomendado em agosto de 1918, em 7 de novembro promulgou o Decreto Nº 1.283, que definiu à luz de padrões norte-americanos o primeiro Regulamento da escola, a inauguração ocorreu dois dias depois. Contudo, a atividade docente só iniciou em 1919 e de modo precário, semelhantemente às escolas de Aprendizes Artífices, faltavam instalações, equipamento mecânico, ferramentas etc.

Além das dificuldades iniciais comuns aos estabelecimentos de ofícios implementados na década de 1910, ainda se somavam as atribuições político-administrativas. Wenceslau Braz acabara seu mandato em 1918, e, no mesmo ano, foi eleito Rodrigues Alves que, por motivo de doença — gripe espanhola —, não assumiu o cargo, passando a presidência provisoriamente ao vice, Delfim Moreira da Costa Ribeiro. Neste momento, foi nomeado para prefeito do Distrito Federal o engenheiro Paulo de Frontin, sucessor de Cavalcanti. Frontin visitou a Escola Normal Wenceslau Braz, analisou seus custos de manutenção e declarou ser dispendioso demais à prefeitura, recomendando o fechamento do estabelecimento. Defensores da escola, aliados à imprensa da época, sugeriram a passagem do educandário para esfera federal. A repercussão dessa defesa motivou acordo entre o Município e a União. A transferência de jurisdição da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz para União foi consolidada pelo Decreto Nº 13.721 de 13 agosto de 1919.⁹¹

Departamento de Artes Manuais. Desenvolveu cursos, planejou e equipou lojas e organizou uma faculdade. O Instituto se tornou um dos mais famosos do gênero no mundo. Bennet ganhou reconhecimento internacional enquanto estava na Bradley. Escritor e editor de várias obras. Dentre elas, três já publicadas antes de sua contribuição com a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz: *Problems in Mechanical Drawing* (1908), *Grammar Grade Problems in Mechanical Drawing* (1916) e *The Manual Arts* (1917). OHLES, Jonh F. *Biographical Dictionary of American Educators*. v. I. Connecticut: Greenwood Press, 1978. p. 115.

⁹⁰DIAS, Demosthenes de Oliveira. *Estudo Documentário e Histórico da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca*, p. 58–64.

⁹¹*Ibid.*, p. 77–82.

A escola Wenceslau Braz foi implantada no antigo Palacete Leopoldina, originalmente pertencente ao Duque de Saxe durante o Segundo Império. Localizado na rua General Canabarro, nº 348, no Maracanã. A República incorporou o palacete ao Patrimônio Nacional e permitiu sediar nele diferentes órgãos públicos, com variadas funções, até a inauguração da escola. Assim como em Belo Horizonte e Curitiba, a Escola do Rio de Janeiro se situava em área central e nobre da cidade. Os preceitos gerais que davam sentido às escolas eram comuns, mas a finalidade da escola carioca estava atrelada à formação de professores, mestres e contramestres do Distrito Federal e redondezas. Após a federalização da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, com a transferência de jurisdição ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, o objetivo da escola seria de também profissionalizar o corpo docente das escolas profissionais da União, especialmente das Escolas de Aprendizes Artífices espalhadas pelo país. Contudo, a escola de formação de docentes também carecia de estrutura física, instalações e maquinário em seus primeiros anos de funcionamento. A escassez de recursos foi a tônica geral dos relatórios oficiais da época.

Em paralelo ao surgimento da Escola Normal de Artes e Ofícios, o Governo Federal promulgou o segundo Regulamento para as Escolas de Aprendizes Artífices em 1918. A diferença em relação ao Regulamento de 1911 estava centrada justamente na busca de profissionalizar diretorias e corpo docente das Escolas de Aprendizes Artífices. Os diretores seriam escolhidos mediante concurso de documentos de idoneidade moral e técnica na Diretoria Geral de Indústria e Comércio, que geraria lista tríplice de candidatos para escolha do ministro. Os professores e seus adjuntos, mestres e seus contramestres, fariam provas práticas presididas pelo diretor da escola. Em caso de faltas ou impedimentos de professores, adjuntos, mestres e contramestres, o diretor seria responsável por prover novos funcionários de forma interina até a aprovação do ministro, por intermédio da Diretoria Geral de Indústria e Comércio.⁹² Daí a importância da Escola Normal de

⁹²Ver os artigos 18, 19 e 36 do Regulamento de 1918. BRASIL. *Decreto Nº 9.070, de 25 de Outubro de 1911*. Dá novo regulamento às escolas de aprendizes artífices. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070-25-outubro-1911-525591-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 nov. 2017; BRASIL. *Decreto Nº 13.064, de*

Artes e Ofícios Wenceslau Braz, a sua criação representava as demandas das Escolas de Aprendizes Artífices.

A década de 1920 foi marcada por intervenções nas Escolas de Aprendizes Artífices e na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. O Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, sob comando de João Gonçalves Pereira Lima, defendia a necessidade de reestruturação das escolas, o Regulamento de 1918 foi um dos primeiros passos. Em seguida, o novo ministro da pasta, Ildefonso Simões Lopes, instituiu, em 1920, a Comissão de Remodelação do Ensino Profissional, que se transformou no Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico em 1921. A justificativa para essa remodelação se encontrava no espírito reformista, que tomava o ensino profissional como importante para constituição da nação, da independência de outros povos e da formação de operários genuinamente nacionais. A reforma deveria ser conduzida por métodos modernos e eficientes, precisava abandonar a ênfase paternalista e assistencialista das escolas para promover nova filosofia educacional técnica, que instituisse o padrão de produtividade industrial e a formação eficiente do operariado qualificado brasileiro.⁹³

O Serviço de Remodelação ratificou as dificuldades e problemas reclamados na década de 1910 (estrutura, formação docente, instalações, maquinário, ferramentas etc), mas propôs soluções diferentes no campo pedagógico — tratarei desse aspecto no capítulo 2 — e na luta pelas reformas materiais das escolas, mesmo diante das limitações orçamentárias à época. A chefia desse serviço ficou a cargo do engenheiro João Luderitz, diretor à época do Instituto Parobé de Porto Alegre, que já partilhava e implementava de forma bem-sucedida os princípios educacionais projetados pelo ministro Lopes.

No decorrer da atuação do Serviço de Remodelação, a Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais ganhou novo prédio padronizado em 1923,

12 de Junho de 1918. Dá novo regulamento às escolas de aprendizes artífices. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13064-12-junho-1918-499074-regulamento-pe.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2017.

⁹³QUELUZ, G. L. *Concepções do ensino técnico na República Velha: Estudo dos casos da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e do serviço de remodelação do ensino profissional técnico (1909-1930)*, p. 178-179.

localizado na antiga Avenida São Francisco, perto da Praça Raul Soares. Outros problemas surgiram com a nova sede, pois o prédio era afastado do centro e da linha de bonde, dificultando o acesso à escola tanto daqueles que moravam no centro quanto daqueles que residiam na periferia. Todavia, o prédio novo possuía melhores instalações que o anterior, permanecendo como sede da escola até 1939.⁹⁴

A Escola de Aprendizes Artífices do Paraná obteve apoio do Serviço de Remodelação para a reorganização das oficinas, compra de maquinários, ferramentas e investimentos nas instalações, mas não teve aporte financeiro e político para a construção da nova sede, reclamada desde o início pelo então diretor Paulo Ildefonso. A tensão das relações pessoais e profissionais entre Luderitz e Ildefonso marcaram as condições do apoio (material e político) à escola paranaense. Assim, a precariedade física da primeira sede perdurou, diferentemente da escola mineira, que fora beneficiada por critérios políticos.⁹⁵ Apenas em 1936, sob direção do filho de Ildefonso — Rubens Klier d'Assumpção —, iria ocorrer a transferência da escola para a nova sede: “um vasto prédio construído em 1935, situado na Rua Sete de Setembro, esquina com a Desembargador Westphalen”.⁹⁶

O Serviço de Remodelação também atuou na Escola Normal Wenceslau Braz. Promoveu, desde 1920, melhoramentos das instalações. Em 1922, concretizou a “construção de dois pavilhões para as oficinas de trabalhos com madeira e metal, e na criação de novas secções para o sexo feminino (prendas domesticas e ceramica)”.⁹⁷ Em 1924, relatava-se a instalação da biblioteca, “tendo sido adquiridos muitos livros de interesse, não só para os alunos, como para os mestres e professores, que precisavam acompanhar a

⁹⁴ PEREIRA, Bernadeth Maria Pereira. *A Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, primeira configuração escolar do CEFET-MG, na voz de seus alunos (1910–1942)*, p. 151–155.

⁹⁵ QUELUZ, G. L. *Concepções do ensino técnico na República Velha: Estudo dos casos da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e do serviço de remodelação do ensino profissional técnico (1909–1930)*, p. 210–213.

⁹⁶ LEITE, José Carlos Corrêa (Org.). *UTFPR: uma história de 100 anos*. I. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010. p. 33–34

⁹⁷ BRAZIL. *Relatório do Ministro da Agricultura, Indústria e Commercio, ano de 1922*: Miguel Calmon du Pin e Almeida. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1925. p. 139.

evolução da metodologia do ensino”.⁹⁸ Segundo Cunha, o corpo docente da escola, composto de professores e adjuntos, mestres e contramestres, foi considerado por Luderitz “excelente e contando em seu seio vultos de destaque na engenharia e no professorado nacional”. Não obstante, o Serviço de Remodelação também considerava a Escola Wenceslau Braz insuficiente para atender a demanda de estágio dos egressos das Escolas de Aprendizes Artífices de todo o país. Devido às dificuldades de viagem e manutenção na capital, por parte daqueles que saíam dos extremos norte e sul do Brasil, o Serviço afirmava ser inviável o curso de aperfeiçoamento apenas no Distrito Federal.⁹⁹

As atividades e experiências do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional em todas as Escolas de Aprendizes Artífices do país não só foram sistematicamente relatadas a cada ano por Luderitz e equipe mas também inspiraram a formulação da *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices*, em 1926. Legislação que impunha novas diretrizes padronizadoras nas escolas profissionais, tanto em relação ao funcionamento quanto ao ensino. A *Consolidação* criou o *Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico*, a fim de fiscalizar e se fazer cumprir as determinações do novo regulamento da União. Importa destacar que as escolas, desde sua fundação, foram dependentes da administração ministerial até a sua transformação em liceus industriais no ano de 1937, independentemente da criação de órgãos intermediários fiscalizadores, como foram os casos da *Inspetoria Agrícola* e depois da *Diretoria de Geral de Indústria e Comércio* a partir de 1918.¹⁰⁰

As Escolas de Aprendizes Artífices foram regulamentadas por decretos e a partir deles elaboraram seus regimentos internos. A Escola de Artes e Ofícios Wenceslau Braz foi regulamentada pelo Decreto Nº 1.283 de 7 setembro de 1918, criando, a partir da legislação, dois Regimentos Internos, o primeiro de 1924 e o segundo de 1926. A escola se estruturava definindo os cursos, os currículos e as práticas pedagógicas, que verei mais à frente. A escola, ainda,

⁹⁸ _____. *Relatório do Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, ano de 1924*: Miguel Calmon du Pin e Almeida. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1928. p. 374.

⁹⁹ CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*, p. 84–85.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 73; 86–87.

chegou a ter um terceiro Regimento Interno em 1929, influenciado pela reforma educacional promovida pelo escolanovista Fernando de Azevedo, no Distrito Federal em 1928. A reforma concebida apresentava o ensino técnico-profissional com a finalidade de:

ministrar o conhecimento e a prática de um ofício; elevar o nível moral e intelectual do operário; despertar e desenvolver-lhe a consciência de suas responsabilidades, como a consciência das bases científicas e da significação social de sua arte; alargar-lhe a visão técnica e artística; aperfeiçoar-lhe a técnica no sentido do maior rendimento do trabalho; transformá-lo, por esta maneira, num elemento de progresso técnico nas oficinas e nas indústrias nacionais.¹⁰¹

A reforma foi regulamentada com a defesa de que as escolas profissionais se organizariam como uma norma de vidas em comum, sobre uma base de autogoverno, atividade produtiva e cooperação social. Definia-se a criação dos Conselhos Escolares para decisões coletivas, com a devida representatividade social ligada à atividade escolar e profissional. Aos anseios da Escola Nova, pelos quais o Estado deveria preparar “para vida social do seu tempo”, eram incorporados valores de autonomia, coletividade, família e trabalho nos espaços escolares. A Escola Wenceslau Braz implementou o Regimento Interno de 1929 à luz dessas premissas.¹⁰²

A Primeira República estava em seus últimos momentos político-institucionais e a “Revolução de 1930” representou o rearranjo de grupos oligárquicos no poder, em nível nacional, regional e local. O Pós-30 foi marcado por marchas e contramarchas até a instauração do Estado Novo em 1937. A Revolução Constitucionalista de 1932, a experiência da Constituinte de 1934, os movimentos políticos da Aliança Nacional Libertadora (ANL) e da Ação Integralista Brasileira (AIB) tiveram sentidos e significados na vida

¹⁰¹ Artigo 141 do Decreto 3.281, de 23 de janeiro de 1928. FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. v. 2. Rio de Janeiro: MEC, 1961. p. 237.

¹⁰² CARDOSO, Tereza Fachada Levy. A Reforma do Ensino Profissional de Fernando de Azevedo, na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. *Revista Diálogo Educacional* (PUCPR), Curitiba, v. 5, n. 14, p. 79–92, 2005.

política do país. Foram fenômenos históricos com especificidades próprias, não devendo ser interpretados como meros condicionantes à implementação do golpe de 1937. Era um momento de disputa política, de luta pela hegemonia no poder. Havia conflitos no interior das elites, entre as facções políticas das elites dirigentes. Angela de Castro Gomes afirma que “[...] o período que vai de 1930 a 1937 é rico em exemplos de continuidade e descontinuidade política. A marca essencial desses sete anos é a instabilidade, corporificada nas lutas e nos choques ocorridos entre as numerosas e distintas forças sociais que então disputam um espaço político maior no cenário nacional”.¹⁰³

Trabalho, família e educação foram, nesse cenário de disputa política, os grandes temas despertadores da atenção do Governo Federal que se constituía. A conquista da hegemonia política entre os grupos oligárquicos dependia da construção de um ideário visto como novo, revolucionário. Construir uma memória em torno de valores e concepções do trabalho, da família e da educação foi o principal mecanismo de controle social elaborado na Era Vargas (1930–1945). A consolidação de discursos e práticas para esses fins se intensificou no Estado Novo.

A ideia consistia na necessidade de o trabalho ser compreendido como ato de criação humana, dignificador e espiritualizador do homem nacional, pelo qual ele se integrava à sociedade brasileira. Deveria haver uma política de organização científica do trabalho, que encontrasse o equilíbrio entre os esforços de mecanização da produção (essenciais à industrialização dos países) e a proteção dos valores humanos e cristãos do trabalhador brasileiro. Desagregou-se o trabalho da questão operária e passou-se a tomá-lo como questão social, de todos os homens e de todas as classes. Uma percepção do trabalho sem distinção entre atividades manuais e intelectuais; o trabalhador era o homem do povo, constituinte e servidor da pátria. A nova preocupação com uma organização ao mesmo tempo humanista e científica do trabalho estava presente desde o momento inicial do processo revolucionário. Ela foi

¹⁰³ GOMES, Angela de Castro (Org.). *Regionalismo e centralização política: Partidos e Constituinte nos anos 30*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. (Brasil, Século 20). p. 25–26.

traduzida por duas grandes iniciativas: as criações do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e do Ministério da Educação e Saúde.¹⁰⁴

Durante as décadas de 1920 e 1930, surgiram propostas de reformas no campo do ensino nacional que representaram embates entre distintas concepções de ensino e de escola. A tomar por exemplo o projeto centralizador e homogeneizante proposto pela Reforma de 1931, encaminhada pelo ministro da educação Francisco Campos. Nela o ensino secundário teve sua duração estendida para sete anos, divididos em dois ciclos. O primeiro, de cinco anos, era o ensino secundário fundamental, cujo conteúdo enciclopédico revelava o objetivo de “formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional”.¹⁰⁵ Para Anísio Teixeira, o elemento mais repulsivo ao decreto de 1931 era a ênfase na formação das elites intelectuais. O objetivo real, não explicitado, seria a “formação do homem *de certas classes sociais* para todos os grandes setores da atividade intelectual nacional”.¹⁰⁶

Esse projeto de educação nacional foi consolidado pela Constituição de 1934, mas não sem atritos. Segundo Bittencourt, um grupo de intelectuais preocupados com o problema educacional da época, concebido dentro de uma versão “regeneradora”, agruparam-se e realizaram encontros, geralmente apoiados pelas autoridades políticas. Desses grupos, um setor passou a ser conhecido pela divulgação de propostas baseadas em modelos pedagógicos que se utilizavam de autores norte-americanos, especialmente Dewey e Kilpatrick. Em 1932, este grupo, ou parte dele, redigiu o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, passando então a serem denominados de “pioneiros”, ou de legítimos representantes da *Escola Nova* no Brasil. Em síntese, buscava-se fomentar o papel do Estado na garantia de dar uma unidade nacional à educação, inclusive requeriam um Ministério da Educação, o qual

¹⁰⁴ GOMES, Angela de Castro. O primeiro Governo Vargas: projeto político e educacional. In: Ana MAGALDI, Magaldi; ALVES, Cláudia; GONDRA, José. (Org.). *Educação no Brasil*. Santa Catarina: EDUSC, 2003, v., p. 445-462; p. 447-448.

¹⁰⁵ CUNHA, Luiz Antônio. *1997 repete 1937? Unificação e Segmentação no Ensino Brasileiro*. In: Seminário “Um olhar sobre”. Mesa Redonda “Política Educacional”, Rio de Janeiro, 3 set. 1999. Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999.

¹⁰⁶ *Id.* *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*, p. 171.

coordenasse em nível nacional tal projeto educativo.¹⁰⁷

O texto do manifesto pautou-se pela defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita. Contra a dicotomia histórica da educação brasileira, entre ensino de ofícios manuais para o povo e de humanidades e ciências para a elite dirigente, defendeu a “escola única”, colocando sobre uma base comum o ensino profissional e o da cultura geral, o que abriria caminho para retirar o ensino profissional da margem e colocá-lo no centro da política educacional do país. Nesse embate político, fazia-se presente a ação de Anísio Teixeira, um dos que compunham o grupo de intelectuais da *Escola Nova*. Teixeira buscava a democratização do ensino no país, amparada pelos princípios filosóficos da autonomia, participação, integração, flexibilidade, unicidade e solidariedade. Essas prerrogativas marcavam seu projeto de uma nova escola profissional. Um projeto democrático, diferente não apenas das escolas pensadas e implementadas pelo governo Vargas, mas das que as antecederam, as tradicionais *Escolas de Aprendizes Artífices* destinadas aos “desfavorecidos da fortuna”.¹⁰⁸

Os caminhos rumo à padronização e centralização não se davam apenas na política educacional em geral, mas também no interior das Escolas de Aprendizes Artífices e da Escola Normal, que passaram a responder política e administrativamente ao Ministério da Educação e Saúde Pública, ainda em fins de 1930. No decorrer dos anos, novos órgãos foram criados dentro do Ministério voltados ao ensino profissional, com finalidades semelhantes e contínuas:

Ocupando o lugar do Serviço de Remodelação, extinto pelo Governo Provisório em 1930, a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico que assumiu as atribuições do Serviço de Inspeção (direção,

¹⁰⁷ BITTENCOURT, Circe Maria F. *Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas (1971–1939)*. São Paulo: Edições Loyola, 1990. p. 23–24.

¹⁰⁸ ALMEIDA, Wania Manso de. *A institucionalização do ensino industrial no Estado Novo português e no Estado Novo brasileiro: aproximações e distanciamentos*. 2010. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. p. 142–144; Ver XAVIER, L. N. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais CBPE/INEP/MEC (1950–1960)*. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999. p. 39–48.

orientação e fiscalização) em substituição e introduziu em seu regulamento as funções de inspetor-geral e de inspetores, em número de quatro, encarregados estes de manter sob constante fiscalização às escolas espalhadas pelo país. Em 1934, essa inspetoria foi transformada em Superintendência do Ensino Profissional, subordinada diretamente ao Ministro da Educação e Saúde Pública.

Em 1937, com a nova estrutura dada ao Ministério da Educação e Saúde (quando foi suprimido o termo “pública”), foi extinta a Superintendência do Ensino Profissional, transferindo-se os seus encargos para a Divisão do Ensino Industrial, desde então órgão do Departamento Nacional de Educação.¹⁰⁹

O engenheiro Francisco Belmonte Montojos assumiu a chefia desses órgãos, da Inspetoria até a Diretoria do Ensino Industrial. Trajetória de poder contínua e longeva, como tecnocrata do ensino profissional nacional: inicia a carreira em 1927, quando contratado para ser inspetor da Comissão de Remodelação do Ensino Profissional e Técnico; e termina em 1949 ao deixar a função de Diretor do Ensino Industrial; após alguns anos retorna ao Governo Federal como diretor da Diretoria do Ensino Industrial, no período de Juscelino Kubitschek, em 1955 e permanece até 1961. Pode-se dizer que Montojos era uma *eminência parda* na política relacionada ao ensino profissional brasileiro, como confirma o relato de professor de Artes em Couro, entre as décadas de 1940 e 1950, na Escola Técnica de Curitiba: “[...] na época, o Montojos, que era o senhor de todas as coisas ali [...]”.¹¹⁰ Manter boas relações políticas com a chefia dos órgãos vinculados ao ensino profissional poderia facilitar ganhos para escolas, a exemplo do caso de Rubens Klier d’Assumpção — diretor da escola curitibana entre 1930 e 1938 —, que buscava consolidar vínculos políticos com Montojos, por meio de correspondências oficiais, ao tratar dos recursos federais e estaduais para a nova sede escolar

¹⁰⁹ CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*, p. 87–88.

¹¹⁰ MACHADO, Maria Lúcia Büher. *Racionalidade, trabalho e harmonia social: configurações do projeto de modernização brasileira e ensino industrial na Escola Técnica de Curitiba (1930–1960)*, p. 216.

em 1935. Por fim, o auxílio orçamentário para construção do prédio foi pleiteado pelo Estado do Paraná, que estava sob a intervenção de Manoel Ribas, entusiasta da escola e bem relacionado com Rubens d'Assumpção.¹¹¹

Pedrosa & Santos afirmam que Montojos poderia ser considerado o principal agente do novo ensino industrial que o varguismo buscou implementar, caso não houvesse à época duas outras importantes figuras públicas em ação: Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde, que reuniu, em sua esfera política, intelectuais, cientistas e artistas de relevância nacional; Roberto Simonsen, intelectual orgânico dos empresários industrialistas articulados em torno a Confederação Nacional da Indústria e de suas federações, que tinha no Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, Waldemar Falcão, o seu porta-voz ao lado do presidente Vargas. De modo que, Montojos era visto, no âmbito das Escolas de Aprendizes Artífices e da Escola Normal Wenceslau Braz, como uma das principais referências políticas e técnicas do Ministério da Educação e Saúde, mesmo que atuasse nos bastidores do órgão, como discreto burocrata técnico. Ele foi formado na Escola de Engenharia de Porto Alegre que tinha vínculos com o Instituto Técnico Profissional, mais tarde denominado de Instituto Parobé, no Rio Grande do Sul. Trabalhou ao lado de Luderitz, reconhecido pela atuação no Serviço de Remodelação, e comungava dos ideais de uma nova concepção de ensino profissional, tanto que foi signatário do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932.¹¹²

Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação e Saúde Pública em 1934 e permaneceu no cargo até 1945. Oriundo das elites intelectual e política mineiras, possuía estreitas relações com Francisco Campos, político experiente e de tendências fascistas, que se tornou o primeiro-ministro da

¹¹¹GURSKY JR., LAURO. *As estratégias do CEFET-PR no período de 1935 a 1945*. 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) — Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. p. 57–58.

¹¹²PEDROSA, José G.; SANTOS, Oldair Glatson. A atuação de Francisco Montojos na constituição e na instituição do Novo Ensino Industrial Brasileiro (1934–1942). In: LINHARES, Meily Assbú; FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. (Org.). *Diálogos da História da Educação*. ied. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017, v. 1, p. 311–327. p. 315.; Ver RAMOS, Nívea Maria Teixeira. *Pensadores do Ensino Industrial no Brasil: atuação e ideias de Francisco Montojos no período de 1927 a 1949*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) — Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

pasta educacional pós-revolução de 1930. Assim como foi próximo de Alceu Amoroso e Lima, direitista e líder laico do movimento de renovação católica, que fora encarregado de concretizar o projeto educacional e pedagógico da Igreja. Capanema assume o ministério do qual se esperava, por diferentes grupos e correntes ideológicas, um desempenho central na formação profissional, moral e política da população brasileira, e na constituição do próprio Estado nacional. Em um nível concreto, era necessário dar forma e conteúdos a todo sistema educativo. Em um nível mais amplo, era preciso atuar diretamente sobre a cultura e a sociedade, criando as normas e instituições que mobilizassem os jovens, definissem o papel e o lugar das mulheres e trouxessem os migrantes internos, isto é, os trabalhadores nacionais, para o grande projeto de construção nacional. O meio seria um processo de *modernização conservadora*, que permitiria a inclusão progressiva de elementos de racionalidade, modernidade e eficiência em um contexto de grande centralização do poder, e levaria à substituição de uma elite política mais tradicional por outra mais jovem, de formação cultural e técnica mais atualizada.¹¹³

Cunha afirma que durante os primeiros seis anos da Era Vargas a única medida significativa em relação à formação escolar da força de trabalho, referia-se ao ensino destinado ao pessoal apenas indiretamente ligado à produção. Houve a reorganização do ensino comercial, criando-se a partir de 1931 três graus: pós-primário, técnico e superior. Para diplomados na escola primária haveria a possibilidade do curso de auxiliar de comércio (dois anos) ou no curso propedêutico (três anos), este constituindo condição, ao lado do curso secundário, para ingresso nos cursos técnicos (um a três anos). Cursos como: secretário, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário e perito-contador. Concluídas essas etapas, seria permitida a matrícula em curso superior de administração e finanças, que conferia o diploma de bacharel em ciências econômicas.¹¹⁴

¹¹³Ver SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena M. B.; COSTA, Vanda M. R. *Tempos de Capanema*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000. p. 27-64.

¹¹⁴CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000. p. 22-23.

O projeto centralizador e organizativo do ensino técnico profissional começou a ter maior nitidez em 1937. Antes da instauração do Estado Novo, Gustavo Capanema reestruturou seu Ministério, pela Lei 378, de 13 de janeiro de 1937. Por ela as *Escolas de Aprendizes Artífices* e a Escola de Artes e Ofícios Wenceslau Braz passaram a ser denominadas *Liceus Industriais* e foi estabelecido um crédito de treze mil contos de réis para reforma e edificação de escolas profissionais. Essas medidas ampliaram as possibilidades de integrar as ações educativas do Ministério da Educação e Saúde ao projeto mais amplo de construção de um novo país, com caráter moderno-conservador.¹¹⁵ A transformação institucional esteve expressa na última mensagem presidencial destinada ao Poder Legislativo no período constitucional, em 1937:

As 19 atuais escolas de aprendizes artífices localizadas nos diferentes Estado (salvo no Rio Grande do Sul) e a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz passarão a constituir liceus industriais modelares, a que se deve juntar o projeto para o Estado do Rio Grande do Sul.

Em todos esses estabelecimentos ministra-se-á o ensino industrial de primeiro grau — preparação de operários — sendo que os localizados em grandes centros receberão instalações para o ensino industrial do segundo e terceiros graus — preparação de contra-mestres e mestres.

Os liceus terão tantos cursos quantos se façam necessários, de acôrdo com as exigências do meio. Preparam-se os projetos de construção ou de remodelação dos seus edifícios. O do Liceu Wenceslau Braz entrou em obras e se destina a substituir as instalações atuais por um conjunto de predios que deverão ficar concluídas dentro de um ano.

Cuide-se, simultaneamente, da elaboração de regulamentos apropriados a cada um dos estabelecimentos e de contratar professores

¹¹⁵SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena M. B.; COSTA, Vanda M. R. *Op. cit.*, p. 248.

estrangeiros para o ensino de especialidades pouco vulgarizadas no país.¹¹⁶

A Escola de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, em seus moldes e finalidades iniciais, pareceu não ter mais sentido no projeto estadonovista, que era diretamente influenciado pelo capital industrial. Assim, a escola não atenderia às expectativas de formar e qualificar a mão de obra brasileira, especialmente aquela ligada às atividades industriais. A decisão de demolir o Palacete Leopoldina para construir o *Liceu* provocou a defesa da opinião pública em relação à construção imperial, que representava parte do patrimônio histórico e artístico da época. A exemplo do *Centro Carioca*, que publicou no *Diário Carioca* carta-manifesto dirigida a Capanema, em 29 de agosto de 1937, intitulada “Conservação dos Monumentos Históricos”. Nela, convocava-se o ministro a *ver*, pessoalmente, o palacete e comprovar seu valor histórico e artístico. Chamava-se a atenção para a função do prédio desde a sua construção, inclusive destacando como a Escola Normal se valia dele. Defendia-se a permanência ao menos do Palacete central que poderia servir de museu escolar ou mesmo da futura Universidade do Trabalho.¹¹⁷

A alusão do *Centro Carioca* a uma *Universidade do Trabalho* estava relacionada à proposta defendida por Capanema de radicalização do ensino profissional, descrita na Exposição *de Motivos* de 1934, destinada ao presidente Vargas. Segundo o documento, diferentemente da *Universidade Técnica* que visava formar apenas engenheiros de diferentes matizes, a Universidade do Trabalho formaria desde artífices até operários graduados e contramestres para servir à grande indústria moderna. Capanema defendia que essa universidade deveria ser implantada na capital da República, devido ao desenvolvimento das indústrias e a existência de operariado numeroso, variado e competente. Para ele, seus cursos serviriam de padrão para as demais escolas profissionais do

¹¹⁶ BRAZIL. *Mensagem apresentada ao Poder Legislativo*, em 3 de maio de 1937, pelo presidente da República Getúlio Dornelles Vargas. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1937. p. 129–130.

¹¹⁷ DIAS, Demosthenes de Oliveira. *Estudo Documentário e Histórico da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca*, p. 121–125.

país. A reorganização prevista para Escola Normal Wenceslau Braz constituiria o embrião de tal Instituição.¹¹⁸

Apesar dos apelos, o Governo Federal já havia fechado a escola normal e iniciado as obras em 11 de junho de 1937, sendo prevista a conclusão no prazo de um ano. Devido a variados problemas administrativos, burocráticos e de execução da obra, a nova sede foi apenas entregue, com condições mínimas de funcionamento da então denominada *Escola Técnica Nacional*, em 1942. Para Fonseca — intérprete e agente histórico da nova escola —, a Escola Normal Wenceslau Braz representou um retrocesso no ensino profissional brasileiro:

E assim ficou o país, durante todo aquêl lapso de tempo, sem nem uma só escola para formar o pessoal docente de que necessitava aquêl tipo de ensino. Se a situação, antes de 1937, já não era boa, pois existia um único estabelecimento para aquêl fim, depois dessa data a situação piorou, pois que nada veio em substituição ao que foi suprimido.

Pode-se, pois, dizer que em matéria de formação de professôres para o ensino industrial houve um retrocesso, em oposição a todo o evidente progresso realizado nos outros setores daquele ensino.¹¹⁹

Portanto, a partir de 1937 as antigas Escolas de Aprendizes Artífices e a Escola Normal Wenceslau Braz iniciaram uma trajetória comum em termos institucionais, enquanto liceus industriais tinham a finalidade de propagar o ensino profissional para todos os ramos e graus. A incorporação dessa transformação institucional por parte de cada Escola de Aprendizes Artífices teve suas particularidades em relação às denominações oficializadas. Em Minas Gerais, a escola — já em sua terceira sede, situada na Avenida Augusto de Lima esquina com Contorno, no Barro Preto — tornou-se *Liceu Industrial de Minas Gerais* apenas em 1941. Houve nova mudança em 1942,

¹¹⁸ SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena M. B.; COSTA, Vanda M. R. *Tempos de Capanema*, p. 249–250.

¹¹⁹ FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. v. I., p. 116–602.

para *Escola Industrial de Belo Horizonte*.¹²⁰ No Paraná, a escola utilizou variadas denominações em decorrência da interpretação ampla da legislação de 1937. Inicialmente, foi denominada de *Liceu Industrial do Paraná*, depois de *Liceu Profissional do Paraná* e, em seguida, de *Liceu Industrial de Curitiba*, entre 1937 e 1938. Contudo, em março de 1938, a Divisão de Ensino Industrial decidiu que nenhum ato oficial modificaria a denominação das Escolas de Aprendizes Artífices. Essa multiplicidade de denominações perduraria até 1941, quando oficialmente a escola denominou-se *Liceu Industrial do Paraná*.¹²¹

O processo de unificação institucional dessas escolas seguia a tendência das políticas públicas varguistas. A partir da instauração do Estado Novo, em fins de 1937 e da própria Constituição outorgada, o ensino profissional sob responsabilidade da União passou a ser mais centralizado e sistêmico. O Estado Novo acreditava que, para construir um povo novo e uma pátria nova, era necessário intervir na educação, fixando postulados fundamentais aos brasileiros, tais como o culto à nacionalidade, à disciplina, à moral, à família e ao trabalho. O ensino profissional assimilava essas diretrizes aliadas às demandas de um país diferente de 1909, em termos industriais, econômicos, políticos e sociais. No decorrer das décadas de 1930 e 1940, estavam em jogo interesses de múltiplos grupos, por vezes divergentes, quando o assunto era a formação do trabalhador nacional. A *Lei Orgânica do Ensino Industrial*, de 1942, representou bem essas tensões e contradições das políticas educacionais da época.

1.2 Escolas para qualificar: aproximando trajetórias

A *Lei Orgânica do Ensino Industrial*¹²² foi fruto de disputas em torno do papel do Estado e da Indústria na formação do trabalhador nacional, protagonizadas

¹²⁰ CHAMON, Carla Simone; NASCIMENTO Adalson de Oliveira Nascimento. *Inventário do acervo da Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais: 1910–1943*. Belo Horizonte (MG): CEFET-MG, 2011. p. 37–38.

¹²¹ GURSKY JR., Lauro. *As estratégias do CEFET-PR no período de 1935 a 1945*, p. 79–83.

¹²² BRASIL. *Decreto-Lei Nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942*. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 jan. 2020.

por políticos, educadores e industriais vinculados ao Ministério da Educação e Saúde e ao Ministério do Trabalho. Os ministros, respectivamente, Gustavo Capanema e Waldemar Falcão apresentaram propostas distintas ao presidente Vargas entre 1940 e 1941. Capanema propunha regular o ensino profissional de forma que o seu controle ficasse nas mãos do Estado Novo, a fim de ordenar e orientar para fins supostamente mais nobres, e não à mercê dos interesses mais imediatistas dos industriais. Os industriais, que tinham Waldemar Falcão como porta-voz junto ao presidente, não abriram mão do controle sobre o novo sistema. Uma voz importante para o momento era a de Roberto Simonsen, presidente da Federação das Indústrias de São Paulo, que pleiteava o aumento da representação e da responsabilidade da classe de empregadores na organização do ensino profissional, sob alegação de que havia perfeito entrosamento entre os Centros de Formação e as fábricas. A indústria paulista punha de lado a sua ideologia liberal e aceitaria — não sem resistências — assumir os custos, desde que o sistema ficasse sob seu controle. Por outro lado, Capanema defendia a criação de um órgão burocrático federal para administrar o sistema de ensino industrial em todo o país, e a participação significativa do governo em seus custos.¹²³

A solução do impasse, entre os grupos e seus interesses, para desfecho decisório de Vargas estava centrado em duas questões: primeiro, a proposta de equilibrar as despesas do Estado nos custos do ensino profissional ao diluir essa participação ao máximo, na forma de facilidades e auxílios indiretos, isenções, redução de ônus gerais, relevação de penalidades etc, linha de conciliação apresentada por Capanema, que previa quota governamental para subvenções ao ensino profissional fixada pelo presidente e movimentada pelo Ministério da Educação; segundo, a criação de dois decretos quase simultâneos em 1942, um que criava o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, o SENAI, conforme as aspirações da indústria e do Ministério do Trabalho, e outro que definia a Lei Orgânica do Ensino Industrial, oriundo das ideias e propósitos do Ministério de Educação. As principais características

¹²³ SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena M. B.; COSTA, Vanda M. R. *Tempos de Capanema*, p. 250–255.

da lei orgânica foram a amplitude e a uniformidade que trata de impor ao ensino profissional em todo o país.

Caberia ao SENAI atuar de acordo com os interesses empresariais, ofertando cursos de formação de curta duração, que objetivavam desenvolver habilidades específicas nos trabalhadores em simetria à sua ocupação na indústria. Os liceus industriais foram reorganizados pela Lei Orgânica do Ensino Industrial e renomeados como *Escolas Industriais* ou *Escolas Técnicas*, a depender do grau de ensino que passassem a ensinar. Seriam os responsáveis pela qualificação de prazo mais longo e formação mais completa dos futuros trabalhadores. Segundo Amorim, havia, no período do Estado Novo, um projeto de formar uma “aristocracia do trabalho” pela via do ensino industrial. Para o autor, seria formada uma espécie de elite entre os trabalhadores, diferenciada justamente por ser mais qualificada do que a massa do operariado. Essa elite galgaria melhores funções, remuneração e condições de trabalho no setor industrial que estava em plena expansão. Essa elitização estava posta com a passagem dos cursos das Escolas Industriais ou Técnicas para o nível secundário, afastando a maioria dos filhos de trabalhadores dessas novas escolas. Apesar das antigas Escolas de Aprendizes Artífices terem limitações para atender a maioria dos menores analfabetos, de 1942 em diante, a tendência seria a restrição dos “desfavorecidos de fortuna” ao ensino profissional com maior grau de qualificação.¹²⁴

O contexto era o do avanço do processo de industrialização impulsionado pelo comércio externo e consumo interno que, devido à escassez mundial de mercadorias gerada pela realidade da Segunda Guerra Mundial, levou o Estado Novo a implementar uma política industrial de substituição de importações em variados ramos produtivos. A economia brasileira, que era dependente das exportações agrícolas, estava sendo reorientada pela ação do Estado, implementando e facilitando a constituição de uma indústria de base, de natureza nacional. A mão-de-obra deveria acompanhar esse desenvolvimento da indústria que necessitava cada vez mais de um trabalhador afeito ao progresso tecnológico e produtivo da década de 1940.

¹²⁴ AMORIM, Mário Lopes. *Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942-1963)*, p. 62-71.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial não só alterou a função e finalidade das três escolas como unificou as suas trajetórias institucionais. As escolas foram renomeadas a partir de legislação específica de 1942:¹²⁵ em Minas Gerais, renomeou-se como *Escola Técnica de Belo Horizonte*, em 1943; no Paraná, denominou-se como *Escola Técnica de Curitiba*, em 1942; no Distrito Federal, a extinta Escola Normal Wenceslau Braz — sequer foi liceu industrial devido ao atraso da nova sede — deu lugar, inclusive fisicamente, à Escola Técnica Nacional, em 1942.

1.2.1 As Escolas Técnicas de Belo Horizonte, Curitiba e Nacional

A partir da Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942, as Escolas Técnicas Federais passaram a fazer parte de um *sistema de ensino*. Segundo Cunha, esse sistema tem um caráter institucional, como sendo um “conjunto de estabelecimentos que ministram ensino de um determinado tipo, seguindo a mesma legislação que lhe dá objetivos e os traços fundamentais da organização dos recursos educacionais para atingi-los; são coordenados, supervisionados e fiscalizados por um mesmo órgão administrativo”¹²⁶. Esse sistema equiparou institucionalmente as escolas técnicas em nível nacional, contudo as realidades próprias de cada escola traçaram experiências e rumos diferentes no tocante a sua importância na rede educacional federal.

A Escola Técnica Nacional foi caso exemplar da tentativa de concretizar o sistema de ensino a que se refere Cunha. O projeto ministerial de Capanema e dos que compunham grupo de interesse e decisório sobre o Ensino Industrial público¹²⁷ (Francisco Montojos, Joaquim de Faria Góes e Rodolfo Fuchs,

¹²⁵ BRASIL. *Decreto-Lei Nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942*. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 jan. 2020.

¹²⁶ CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*, p. 120–121.

¹²⁷ Capanema se refere a esse grupo influenciador em discurso proferido na Confederação Nacional da Indústria, em 1945: “Quando entrei a estudar o problema do ensino industrial, no ano de 1942, para uma reforma final, defrontei-me com duas mentalidades diferentes; ambas animadas dos mais altos propósitos e das mais altas inspirações educacionais. Por um lado, eu tenho a minha equipe oficial: (Francisco) Montojos, (Lycerio) Schreiner, trabalhadores da minha intimidade no Ministério. Por outro lado, era a experiência estadual

vinculados à Divisão do Ensino Industrial) era de que a Escola Técnica Nacional fosse a *escola-modelo* do país. A ideia era repetir a experiência da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo: compor quadro docente de europeus que fossem reconhecidos em diversos ramos e graus do ensino industrial. Proposta parecida foi ventilada por Capanema ainda em 1935, sugerindo a Vargas a contratação de 30 professores estrangeiros que preparariam professores brasileiros para o ensino industrial. Outras propostas foram ventiladas por Fuchs e Montojos em 1938. Discutiam qual a melhor forma de seleção e contratação dos europeus para o Estado brasileiro. De modo que, foi em 1940, já em plena guerra, que Fuchs, Montojos e Góes apresentaram proposta específica de contratação de 27 técnicos para o Liceu Nacional a ser inaugurado no Rio de Janeiro. Todos suíços, posta a necessidade de se manter neutro em relação ao conflito europeu.¹²⁸

Vargas aprova a indicação de Roberto Mangué, catedrático da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo e de origem suíça, para fazer a seleção dos técnicos a serem contratados. Os contratos de 42 técnicos foram assinados ao final de 1941 e, em 1942, os técnicos chegaram ao Brasil para trabalhar principalmente junto à recém-criada Escola Técnica Nacional. No entanto, as condições de trabalho e acolhimento desses suíços não foram as inicialmente projetadas. Relatos variados desses técnicos, por meio de cartas enviadas ao ministério ou a familiares, indicavam que a Escola Técnica Nacional carecia de organização interna: coordenação pedagógica, programas de ensino, comunicação e hierarquia profissional. Havia também críticas ao maquinário destinado ao ensino, por vezes, incompleto e não funcional. Para além disso, os contratados reclamavam da falta de receptividade nas escolas, dos conflitos internos e das disputas em torno de micropoderes institucionais. Outras tentativas de uso de estrangeiros na Escola Técnica

que vinha com Rodolfo Fuchs, de Pernambuco, com Luderitz, do Rio Grande do Sul, com o professor (Horácio da) Silveira, de São Paulo, com Faria Góes, do Distrito Federal, com Leon Renault, de Minas Gerais”. CAPENEMA, Gustavo. *Discurso na Confederação Nacional da Indústria, durante a inauguração do Conselho do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, no ano de 1945*. Arquivo Gustavo Capanema — Produção Intelectual. 1945. FGV/CPDOC. GC. pi Capanema G. 1945.00.00/3 (1). p. 4.

¹²⁸SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena M. B.; COSTA, Vanda M. R. *Tempos de Capanema*, p. 261–262.

Nacional foram realizadas. Apesar do fracasso generalizado, a inércia criada com a importação dos técnicos num primeiro momento foi enorme. Parte dos técnicos estrangeiros foram repatriados, mas a maioria permaneceu no Brasil e se adaptou à realidade nacional.¹²⁹

O Ministério da Educação, coordenado por Capanema e seus pares, buscava, na escola-modelo carioca, antecipar concretamente algumas diretrizes da futura Lei Orgânica do Ensino Industrial, que iriam instituir um padrão na Rede Federal de Ensino Profissional, caracterizado pela busca de qualificação especializada e da constituição de um ensino técnico de maior grau. Essas experiências de importação de professores-formadores foram as primeiras de outras tantas na história da educação profissional brasileira. Esse tipo de prática político-educacional teve suas maiores expressões, entre as décadas de 1940 e 1950, nas relações internacionais entre o Brasil e os Estados Unidos da América no pós-Segunda Guerra Mundial.

Segundo Cunha, os efeitos da guerra, ao mesmo tempo, favoreceram e restringiram o desenvolvimento da indústria nacional. Como já apontado, favoreceu o aumento da produção industrial pela retração da oferta externa, liberando uma demanda reprimida de algumas manufaturas. Contudo, mesmo com o acúmulo de divisas, havia grandes dificuldades de importação de matérias-primas industriais, combustíveis e equipamentos: “As restrições da importação de produtos da indústria mecânica, de material elétrico e de material de transporte fizeram com que se utilizasse ao máximo a capacidade instalada, chegando-se ao fim da guerra com o parque industrial exigindo renovação imediata e completa”.¹³⁰ Essa realidade insidia sobre as próprias Escolas Técnicas, com a falta de equipamentos e maquinários que só eram produzidos fora do país. Quando trazidos, punham outro obstáculo ao ensino, o próprio uso e entendimento desses meios de produção que eram originalmente estrangeiros.

O pós-guerra também reforçou as aproximações políticas entre o Brasil e os Estados Unidos da América. A vitória dos Aliados e a demonstração de

¹²⁹ SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena M. B.; COSTA, Vanda M. R. *Tempos de Capanema*, p. 263–267.

¹³⁰ CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*, p. 121–122.

poder bélico atômico estadunidense consolidaram a hegemonia americana no mundo ocidental. A América se tornava num referencial para todos os aspectos da vida humana (política, econômica e social) e se impôs dessa forma, processo pelo qual Lukacs define como a fase da política de *norte-americanização do globo*.¹³¹ Uma das formas dessa imposição política e cultural americana estava na “Política da Boa Vizinhança”, empreendida pelo governo estadunidense com os latino-americanos durante a Segunda Guerra Mundial. O reflexo dessa conjuntura, no Brasil e nas escolas, se materializou em convênios e parcerias junto aos EUA.

A primeira parceria duradoura e de marcante influência no ensino das Escolas Técnicas foi a da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI). Em meio ao conflito mundial foi realizada a I Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas, no ano de 1943. Todos os países do continente enviaram seus representantes, dentre eles, esteve Capanema. O evento culminou na publicação de recomendações gerais para o ensino industrial e técnico nas Américas, muitas delas já incorporadas pela Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942. Além disso, resoluções saídas da conferência indicavam que os governos buscassem elevar o nível educacional dentro de um espírito de entendimento e solidariedade interamericana.¹³² Os convênios e parcerias firmadas dentro dessa lógica pautavam os EUA como o principal referencial da educação profissional para as Américas. Assim, influência norte-americana também era realizada por meio dos bastidores políticos, do convencimento racionalizado, da cultura e das relações diplomáticas. Fonseca descreve detalhadamente os trâmites do acordo de origem da CBAI em 1946:

[...] o nosso Ministério da Educação e Saúde entrou em entendimentos com as autoridades educacionais norte-americanas, representadas pela Inter-American Foundation Inc., corporação subordinada ao Office of Inter- American Affairs, órgão do governo

¹³¹ Ver LUKACS, John. *Uma nova república: história dos Estados Unidos no século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. p. 11-67.

¹³² FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. v. I., p. 561-563.

dos Estados Unidos. Dos entendimentos havidos resultou um acôrdo para a realização de um programa de cooperação educacional, visando a uma maior aproximação entre os dois países, mediante intercâmbio de educadores, idéias e métodos pedagógicos, acôrdo êsse assinado a 3 de janeiro de 1946, pelo Ministro da Educação, Raul Leitão da Cunha, representando o Brasil, e pelo Sr. Kenneth Holland, Presidente da Inter-American Educational Foundation, Inc., em nome dos Estados Unidos.

Pela cláusula IV daquele documento surgia, como parte integrante do nosso Ministério da Educação, uma comissão especial, denominada Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, que seria conhecida simplesmente pelas iniciais CBAI, e que atuaria como órgão executivo na aplicação do programa de cooperação educacional.

O Diretor da Diretoria do Ensino Industrial do Ministério da Educação seria o Superintendente da CBAI, havendo, por parte dos americanos um Representante Especial da Inter-American Educational Foundation, Inc. Em virtude do que ficava disposto, o Dr. Francisco Montojos, que na ocasião era o Diretor do Ensino Industrial, assumia a Superintendência, enquanto o Sr. John B. Griffing passava a ser o primeiro Representante Americano.¹³³

A escolha de Montojos à frente da CBAI caracterizaria certo aspecto de controle e fiscalização técnica nas atividades da comissão. O acordo foi oficializado pelo Decreto-Lei 9.724 de 3 setembro de 1946. A CBAI definiu um programa de ação que foi resumido em doze pontos essenciais:

Desenvolvimento de um programa de treinamento e aperfeiçoamento de professôres, instrutores e administradores; Estudo e revisão do programa de ensino industrial; Preparo e aquisição de material didático; Ampliação dos serviços de bibliotecas; verificar a literatura técnica existente em espanhol e português; examinar a literatura técnica existente em inglês e providenciar sôbre a aquisição e tradução das obras que interessarem ao nosso ensino

¹³³ FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. v. I., p. 563-564.

industrial; Determinar as necessidades do ensino industrial; Aperfeiçoamento dos processos de organização e direção de oficinas; Desenvolvimento de um programa de educação para prevenção de acidentes; Aperfeiçoamento dos processos de administração e supervisão dos serviços centrais de administração escolar; Aperfeiçoamento dos métodos de administração e supervisão das escolas; Estudo dos critérios de registros de administradores e professores; Seleção e orientação profissional e educacional dos alunos do ensino industrial; Estudo das possibilidades do entrosamento das atividades de outros órgãos de educação industrial que não sejam administrados pelo Ministério da Educação, bem como a possibilidade de estabelecer outros programas de treinamento, tais como ensino para adultos, etc.¹³⁴ O *sistema de ensino*, referenciado por Cunha, encontra nas práticas educacionais da CBAI o seu grande meio de consolidação na cultura escolar das escolas técnicas e industriais da Rede Federal brasileira. Para implementar esse programa de ação foram realizados vários cursos de formação e aperfeiçoamento no Brasil e nos Estados Unidos, envolvendo administradores, professores e instrutores das diversas escolas espalhadas pelo país. O acordo obteve sucesso em variados níveis de atuação, a ponto de ser renovado diversas vezes, independentemente de ministros, presidentes e governos, até o ano de 1963.

Apesar da intensidade das atividades da CBAI terem começado a diminuir em 1961, o encerramento definitivo do convênio, em tempos de recrudescimento da Guerra Fria, tinha relações com a política externa norte-americana e a presidência de João Goulart. Segundo Amorim, os norte-americanos conspiraram com o objetivo de desestabilizar o governo valendo-se dos objetivos gerais *Ponto IV* da Doutrina Truman, de 1959. Nela, defendia-se a supremacia estadunidense na América Latina e o combate às tendências socialistas e/ou comunistas, potencialmente perigosas à segurança continental por serem veículos de hipotética penetração soviética na América. Em 1963, foram encontradas provas do financiamento de armamentos e equipamentos em posse de adversários políticos de Goulart, com intuito de promover atos de sabotagem ao governo. O governo brasileiro decidiu romper todos os acordos

¹³⁴ FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. v. I, p. 565.

de cooperação com os EUA. No caso específico da CBAI, o rompimento se deu pelo Decreto no 53.041, de 28 de novembro de 1963.¹³⁵

A Escola Técnica Nacional, projetada como escola-modelo e com histórico na formação de professores e mestres da época da Escola Normal Wenceslau Braz, parecia caminhar novamente para ser o centro de formação do professorado do país. A CBAI iniciou os trabalhos de treinamento e aperfeiçoamento a partir dos diretores das escolas técnicas e industriais, sendo a II Reunião de Diretores de Estabelecimentos de Ensino Industrial realizada no Rio de Janeiro, em 1947. A capital novamente sediou um encontro nacional de Diretores, em 1951, para debater assuntos administrativos, escolares e técnicos. O primeiro curso para professores da CBAI, em 1947, ocorreu na Escola Técnica Nacional, e, após diplomação, foram enviados aos EUA para estágio e curso de aperfeiçoamento pedagógico. Em 1950, outro grupo de professores de ofício se formou, preliminarmente, no Rio de Janeiro para seguir para a América do Norte. Apesar da CBAI, em 1947, ter criado polos de formação em São Paulo e Recife, a possibilidade de ida aos EUA para realizar estágios, cursos práticos e teóricos, aperfeiçoamento pedagógico e aprendizagem dos sistemas escolares industriais das localidades, dependia essencialmente de cursos de treinamento e aperfeiçoamento preliminares na Escola Técnica Nacional. Essa predominância da capital como centro de formação permaneceu até 1957, quando, por razões de excessiva burocratização dos trabalhos da CBAI na capital, alegava-se a necessidade de descentralizar a formação no Rio de Janeiro.¹³⁶

O novo espaço de formação escolhido pelos responsáveis da CBAI, entre 1956 e 1957, foi a Escola Técnica de Curitiba. O Rio de Janeiro se tornou um escritório central, onde se fazia a coordenação administrativa da CBAI, e, em São Paulo, manteve-se o escritório com finalidade de difundir o TWI (Training Within Industry).¹³⁷ Todavia, coube à Escola Técnica de

¹³⁵ AMORIM, Mário Lopes. *Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942-1963)*, p. 293; p. 338-339.

¹³⁶ FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. v. I., p. 566-574.

¹³⁷ Alinhado com esses pressupostos gerais, a CBAI ainda introduziu o método TWI (Training Within Industry) no Brasil. Método criado na indústria bélica dos EUA à época da Segunda Guerra e destinado aos supervisores da linha de produção. Objetivava instruir,

Curitiba a tarefa de implementar o *Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores* (CPTP) da CBAI no país. A escolha da escola de Curitiba se dava por razões materiais, técnicas e políticas: considerada mais bem equipada, com professores capacitados e amplamente formados nos moldes previstos pela CBAI, e politicamente bem relacionada por via de seu diretor à época, Lauro Wilhelm, e do Diretor do Ensino Industrial, Francisco Montojos. Contudo, segundo Amorim, essas justificativas devem ser relativizadas à medida que havia restrições políticas por parte dos técnicos estadunidenses em relação ao Rio de Janeiro e São Paulo como possíveis sedes do CPTP da CBAI. De toda maneira, a Escola Técnica de Curitiba poderia ser considerada a mais bem equipada dentre as escolas técnicas federais. Realidade consolidada a partir do funcionamento do CPTP e da injeção de recursos oriundos da CBAI. A partir desse centro de formação, a Escola Técnica de Curitiba foi construindo uma história de reconhecimento na Rede Federal como escola-modelo de ensino profissionalizante em território nacional.¹³⁸ Os professores da Escola Técnica de Belo Horizonte se formaram pelo CPTP em Curitiba desde 1957, prática continuada entre 1959 e 1960.¹³⁹

A essa época estava sendo concluída, na capital mineira, a nova sede da Escola Técnica de Belo Horizonte. Em 1958, foi entregue a quarta e definitiva obra que sediaría a Instituição, em terreno próprio, situada na Avenida Amazonas, Nº 5253. O edifício¹⁴⁰ foi inaugurado com grande festa e

em períodos curtos, os trabalhadores já empregados no setor fabril, para que adquirissem atitudes metódicas e racionais no trabalho. Ver AMORIM, Mário Lopes. *Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942-1963)*, p. 256-257.

¹³⁸ AMORIM, Mário Lopes. *Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942-1963)*, p. 287-297.

¹³⁹ Dossiê “*Curso de formação de professores*”, sob a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial — CBAI (1959-1960). Notação de arranjo: 02.03.00.02-003. Arquivo Geral, CEFET-MG.

¹⁴⁰ Obra escolar ao menos inspirada em linhas arquitetônicas de Niemeyer. Nos arquivos do CEFET-MG foram encontradas pranchas originais de detalhamento assinadas por Hélio Uchoa e Galdino Duprat datadas de 1949. Ambos eram colaboradores de Oscar Niemeyer à época, porém não há seu nome e autoria comprovadas em desenho algum. MACEDO, Danilo Matoso. *Da matéria à invenção: as obras de Oscar Niemeyer em Minas Gerais, 1938-1955*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008. p. 25;

com a presença do presidente Juscelino Kubitscheck. Político protagonista das transições de sede da escola belorizontina. A demolição da segunda sede própria da Instituição, em 1940, fazia parte da política de expansão e urbanização da região da Praça Raul Soares do então prefeito Juscelino Kubitscheck. Em razão disso, houve a transferência para a terceira sede da Instituição, provisoriamente, para o antigo Abrigo de Menores, na Avenida Augusto de Lima, nº 2.109, no Barro Preto. A permuta entre Prefeitura e Governo Federal destinou terreno da quarta sede própria, e ainda atual, na Avenida Amazonas, Vila Suíça, região da Gameleira.

As sedes das três escolas estavam, em fins da década de 1950, fixadas em terreno e estrutura próprios. A Escola Técnica Nacional e a Escola Técnica de Curitiba galgaram prédios definitivos mais cedo, respectivamente, 1935 e 1942. Todavia, sofreram variadas intervenções para ampliações e remodelações arquitetônicas (terrenos negociados e/ou doados para novos pavilhões e galpões, novas alas e anexos, novas oficinas etc), financiadas por projetos distintos, em diferentes momentos e de iniciativas variadas — encaminhadas pelas direções locais, seja com apoio estadual, municipal e/ou do Governo Federal. A sede definitiva da Escola Técnica de Belo Horizonte de 1958 já era mais bem planejada em virtude das experiências de outras escolas congêneres, mas que não deixou de necessitar de adaptações no futuro. Trata-se de uma história dos espaços escolares profissionais e suas estruturas materiais. Essa série de modificações marcaram a característica modular (construção por etapas) e, por vezes, pouco funcionais, das atuais unidades centrais da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e dos Centros Federais de Educação e Tecnológica de Minas Gerais e do Rio de Janeiro. Característica arquitetônica também marcante em diversas outras unidades “pioneiras”, hoje tidas como campus centrais, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do país.

Cabe lembrar que os anos de 1950 também seriam marcados por práticas político-econômicas características do pós-Segunda Guerra Mundial, como fora a busca de vários países na implementação do denominado “Estado de

p. 322; Documentação referente à construção da sede da Avenida Amazonas, nº 5253 (1952–1961). Notação de arranjo: 02.09.00.04–003. Arquivo Geral, CEFET-MG.

bem-estar social”, a exemplo da realidade europeia. O pós-guerra estabeleceu novos valores políticos e prosperidade econômico-social. A democracia se revitalizou com a vitória sobre os regimes totalitários e o povo renovou seus votos numa política democrática, a priori, “não ideologizada”. No âmbito econômico, Mazower afirma que a Europa ocidental estava cética ao progresso do capitalismo, “o desânimo com o futuro mais distante era evidente”,¹⁴¹ até o início da década de 1950, quando o desemprego praticamente desapareceu e parecia ser natural isto numa economia capitalista moderna e cientificamente administrada.

A Europa ocidental possuía um estoque de capital maior depois de 1945 e o intervencionismo estatal mantinha o consumo baixo e os investimentos altos, gerando rápido crescimento econômico. Na época, o Plano Marshall foi visto como “recuperador” da economia europeia. No entanto, Mazower conclui que os fundos do Plano Marshall realmente fizeram minorar o problema das divisas, fornecendo dólares escassos e permitindo a continuidade do crescimento. A influência americana estava presente em transformar as relações industriais, pregando o evangelho da administração científica e modernizando métodos de trabalho e equipamentos. Além disso, o incentivo ao consumo foi um objetivo latente do Plano Marshall, uma vez que a presença norte-americana, na Europa ocidental, tinha o intuito de gerar o diálogo entre as nações, lançando “(...) as bases da extraordinária revivescência do comércio que esteve no centro do boom ocorrido em meados da década de 1950”,¹⁴² ocasionando o reflorescimento do comércio internacional no Velho Mundo.

Segundo Xavier, no Brasil, a industrialização na década de 1950 era vista como requisito para prosperidade social. A expectativa dos governantes era “colocar o sistema educacional à serviço do desenvolvimento da indústria e dos setores de serviços, cobrindo as duas pontas requeridas pelo desenvolvimento econômico: ampliar a oferta de mão-de-obra qualificada e formar quadros

¹⁴¹ MAZOWER, Mark. *Continente sombrio: a Europa no século xx*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 288.

¹⁴² *Ibid.*, p. 291.

técnicos competentes para gerir a economia do país”.¹⁴³ Diante desse cenário, caberia ao ensino técnico e industrial cobrir particularmente a primeira ponta. Nessa *era* do desenvolvimentismo, fazia-se necessária uma ação racional, efetiva e coordenada por parte do poder público sobre o sistema de ensino e isso era partilhado pela sociedade. Um dos debates do período foi vinculado ao interesse pelo ensino técnico-profissional. A educação era percebida como um instrumento de estabilização social e a preocupação com a racionalização do sistema de ensino expressava duplo aspecto do ideário desenvolvimentista: crença no poder de intervenção da ciência e seus benefícios quando colocados à disposição das massas ao ampliar racionalmente a oferta de vagas escolares; poder ajustar as práticas pedagógicas às necessidades da escola ampliada.¹⁴⁴ Nesse sentido, a constituição do sistema de ensino implementado na rede de escolas técnicas e industriais federais, sob influência da CBAI, esteve intimamente entrelaçada com a conjuntura política, econômica e educacional nacionais e internacionais das décadas de 1940 e 1950.

Amorim, ao analisar os *Boletins da CBAI*,¹⁴⁵ destaca que na década de 1950 havia, na maior parte desta publicação, a valorização do discurso de investimento na educação, em especial no ensino industrial, como elemento decisivo na industrialização do país. Para que o Brasil ultrapassasse a sua condição de subdesenvolvimento, a educação deveria ser percebida nos moldes da Teoria do Capital Humano. Segundo o autor, a teoria defendia que a educação é o meio pelo qual o trabalhador poderia “melhorar sua capacidade produtiva, permitindo-lhe melhores condições de negociar o seu ‘capital’, isto é, a sua força de trabalho no mercado. Desta forma, lucraria

¹⁴³ XAVIER, Libânea Nacif. Educação, Raça e Cultura em tempos de desenvolvimentismo. In: MAGALDI, Ana; ALVES, Cláudia; GONDRA, José. (Org.). *Educação no Brasil*. Santa Catarina: EDUSC, 2003, v., p. 445-462. p. 489.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 493-494.

¹⁴⁵ Documentos de natureza informativa que explicitam o programa de formação de professores e as concepções político-pedagógicas da CBAI. Produzidos numa primeira fase pela CBAI instalada no Rio de Janeiro entre 1947 e 1957 e, posteriormente, na fase da CPTP na Escola Técnica de Curitiba, entre 1958 e 1961.

tanto ele, trabalhador qualificado, quanto o próprio país, que o aproveitaria para o seu progresso”.¹⁴⁶

Essa concepção educacional, pautada pela natureza individualista do ensino e pelo direcionamento específico da formação do trabalhador ao concebê-lo como capital produtivo, foi se tornando hegemônica na política educacional industrial brasileira a partir de meados de 1950. Durante o governo de Juscelino Kubitschek, a concepção da educação como capital humano criou uma demanda para atender às necessidades do desenvolvimento industrial do país em consonância com as realidades das indústrias e seus industriários regionais e locais: a *descentralização administrativa* e a *flexibilização dos currículos*. Contraditoriamente, a crença durante o governo de Kubitschek de que a exponenciação do capital humano, por meio do trabalhador e sua produtividade, permitiria o fim da dependência econômica externa brasileira, contrastava com a realidade econômica concreta do período histórico em que o país mais estabeleceu dependência do capital estrangeiro.

Portanto, em fins da década de 1950, a tendência histórica da política educacional voltada ao ensino industrial, de natureza centralizadora e fiscalizadora, começaria a se abrir para concessões mais profundas no sistema de ensino, a fim de atender às demandas e o desenvolvimento do capital industrial brasileiro. A partir de então, parece ter havido um “jogo” de autonomia e regulação no interior das escolas em questão. Para discutir esse aspecto, analisarei, no terceiro capítulo, como essa conjuntura se articulou à promulgação da Lei Nº 3.552/59,¹⁴⁷ que definia a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial e o subsequente Decreto Nº 47.038/59,¹⁴⁸ em que se estabelecia o *Regulamento do Ensino Industrial*, transformando institucionalmente, as Escolas Técnicas em enti-

¹⁴⁶ AMORIM, Mário Lopes. *Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942-1963)*, p. 264.

¹⁴⁷ BRASIL. Lei Nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3552.htm. Acesso em: 17 jul. 2017.

¹⁴⁸ BRASIL. Decreto Nº 47.038, de 16 de Outubro de 1959. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/>. Acesso em: 17 jul. 2017.

dades autárquicas, *com natureza jurídica própria e autonomia administrativa e pedagógica.*

1.3 Arquitetura escolar nas três escolas, antes do decreto de 1959

Vislumbrado o panorama político, econômico e social que lastrearam a constituição dos diferentes tipos de escolas de ensino profissionalizante na rede federal entre 1909 e 1959, compreendo as instituições escolares a partir das motivações de sua criação e manutenção, da relevância que tiveram, em determinados contextos, além de como foram reguladas e fiscalizadas dentro das políticas educacionais de cada momento. A seguir, especificarei como essas escolas se estruturaram, quando estimuladas pela legislação que as regulavam em cada período, detalhando dentro das possibilidades, como se compuseram os cursos, corpos docente e discente, oficinas, currículos e programas. Enfim, a estrutura escolar de cada momento.

1.3.1 As Escolas de Aprendizes Artífices de Minas Gerais e do Paraná

As Escolas de Aprendizes Artífices de Minas Gerais e de Curitiba foram postas em funcionamento no ano de 1910, acompanhadas pelas suas demais congêneres no país. As dificuldades de implantação das escolas, no primeiro ano, foram comuns a todas elas. Como vi anteriormente, desde a escolha das sedes e suas inadaptabilidades físicas para os fins escolares que se almejavam até a própria organização escolar, constituíram-se no grande desafio nas décadas de 1910 e 1920. Verei cada caso em articulação com a legislação destinada às escolas pelo Governo Federal.

A implementação das unidades escolares possuía como referencial, em termos oficiais, o decreto de criação, de 23 de setembro de 1909.¹⁴⁹ Alterado e complementado duas vezes até o final do mesmo ano, pelos decretos Nº 7.649¹⁵⁰ e Nº 7.763.¹⁵¹ Durante praticamente o primeiro e o segundo anos

¹⁴⁹BRASIL. *Decreto Nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909.* Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 nov. 2017.

¹⁵⁰BRASIL. *Decreto Nº 7.649, de 11 de Novembro de 1909.* Cria nas Escolas de Aprendizes Artífices, a que se refere o decreto n. 7.566, de 23 de setembro último, os lugares de

de existência institucional, o funcionamento das escolas foi orientado pelas “Instruções”¹⁵² criadas a partir do decreto Nº 7.763 de 1909, publicadas em 1910. O Regulamento oficial, assinado por Pedro de Toledo, Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, surgiria só em fins de 1911.¹⁵³

De acordo com o decreto de criação de 1909, com suas alterações e complementações, tinham-se basicamente as seguintes determinações para a implementação das escolas: ofertar ensino profissional primário gratuito; destinar as vagas preferencialmente aos menores “desfavorecidos de fortuna”, convencionado à época para ser destinado apenas ao sexo masculino, com idade entre 10 e 13 anos, desde que não tivessem doenças infectocontagiosas e/ou deficiência física ou mental que pudessem impedir a aprendizagem de dado ofício; formar operários e contramestres a partir do ensino prático e do conhecimento técnico; possuir no máximo de 5 (cinco) oficinas, de trabalhos manuais ou mecânicos, a depender da necessidade e conveniência do Estado federativo, atendendo, quando possível, às especialidades das indústrias locais; ter número de oficinas e de alunos correspondente à capacidade física do prédio sede; funcionar das 10 (dez) horas da manhã até às 4 (quatro) horas da tarde, em regime de externato; realizar os cursos de oficinas de acordo com a duração definida pelo respectivo programa que for aprovado pelo ministério; ofertar cursos noturnos primário e de desenho, obrigatório aos analfabetos

professores dos cursos primarios nocturnos e de desenho e da outras providencias. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 nov. 2017.

¹⁵¹BRASIL. *Decreto Nº 7.763, de 23 de Dezembro de 1909*. Altera os decretos ns 7.566 e 7.649, de 23 de setembro e 11 de novembro ultimos, referentes á criação de escolas de aprendizes artifices, nas capitales dos Estados, e á nomeação de professores para os respectivos cursos noturnos — primario e de desenho. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7763-23-dezembro-1909-525420-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 nov. 2017.

¹⁵²BRAZIL, Estados Unidos do. Ministério da Agricultura, Industria e Commercio. Instruções para as Escolas de Aprendizes Artifices, a que se refere o decreto n. 7.763, de 23 de dezembro de 1909. *Diario Official*. Rio de Janeiro, DF, 18 jan. 1910. Anno XLIX, n. 14. p. 459-460.

¹⁵³BRASIL. *Decreto Nº 9.070, de 25 de Outubro de 1911*. Art. 14. Dá novo regulamento ás escolas de aprendizes artifices. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070-25-outubro-1911-525591-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 nov. 2017.

em geral e aos que fossem necessário o exercício do ofício; distribuir a renda da venda dos artefatos produzidos na escola entre diretores, mestres e alunos das oficinas; formular programas de ensino sob responsabilidade do diretor, em consonância com os mestres de oficinas, para aprovação ministerial.

Para além desses aspectos, o texto definia a nomeação do diretor por decreto, enquanto escriturário e porteiro-contínuo, professores primários normalistas e de desenho, eram nomeados por portaria ministerial. O mestre era temporário e selecionado a critério de cada direção. A seguir, sistematizo os funcionários iniciais das escolas e suas remunerações:

Tabela 5 — Cargos, funções e vencimentos nas Escolas de Aprendizes Artífices (1909)

Cargo/Função	Vencimentos	Período	Equiparação em meses
Director	4:800\$000*	anuaes	400\$000
Escriturario	3:000\$000	anuaes	250\$000
Porteiro-contínuo	1:800\$000	anuaes	150\$000
Mestre de officina	200\$000*	mensaes	200\$000
Professoras normalistas	2:400\$000	anuaes	200\$000
Professores de desenho	2:400\$000	anuaes	200\$000

* O Art. II. dos decretos previam um acréscimo remuneratório: “A renda líquida de cada officina será repartida em 15 quotas iguaes, das quaes uma pertencerá ao director, quatro ao respectivo mestre e 10 serão distribuidas por todos os alumnos da officina, em premios, conforme o gráo de adeantamento de cada um e respectiva aptidão”.

Fontes: Decreto Nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909; Decreto Nº 7.649, de 11 de Novembro de 1909; Decreto Nº 7.763, de 23 de Dezembro de 1909.

A remuneração inicial prevista para os agentes escolares do ensino profissional federal era condizente com a realidade da educação da época. Ao tomar, como exemplo, o aumento do custo de vida na capital federal, na transição do século XIX para o XX, percebe-se que os valores estavam aquém de garantir uma boa qualidade de vida aos que se dedicavam à educação. Segundo Lobo, nesse período houve tendência acentuada à elevação dos preços em geral, mesmo que houvesse contradições de aumento e diminuição de preços em produtos específicos de acordo com as conjunturas comerciais e políticas de cada período de ciclos menores. Segundo a autora, dois fatores marcaram a elevação do custo de vida: o primeiro surto industrial da segunda metade do século XIX foi acompanhado por forte inflação, que afetou especialmente o

operariado; a ascensão do preço do café e a reinstalação da *plantation* deveriam ter contribuído para a falta de estímulo na lavoura dos gêneros de consumo interno.¹⁵⁴ Em 1920, o diretor da Estatística Comercial do Ministério da Fazenda, Léo Affonseca Junior, realizou pesquisa com dados pontuais em torno do custo de gêneros alimentícios, vestimenta, combustíveis e moradia, referentes aos anos de 1893, 1914 e 1919. Apesar da natureza lacunosa e limitada do estudo, o autor apresenta exemplos do aumento dos preços de aluguéis na cidade do Rio de Janeiro:

Para o aluguel de casa procurei verificar, na Prefeitura, o valor locativo dos predios. Em 1893, existiam 41.036 predios cujo valor locativo era de 53 mil contos e em 1913, 82.500 alugados por 149 mil contos. No primeiro anno a média annual era de 1:291\$ e no segundo de 1:810\$, havendo, por conseguinte, entre os dois annos, um augmento de 40%.

Por informações fornecidas por alguns proprietarios e inquilinos cheguei, porém, a um resultado differente, obtendo uma porcentagem de augmento de 54 % e 100 % para 1914 e 1918, respectivamente, e em relação a 1893. Vi recibos de diversas casas, em que o augmento nas tres epocas foi muito maior. De uma, em Botafogo, verifiquei ter estado alugada em 1893 por 150\$, em 1914 por 300\$ e actualmento esta por 380\$ sem ter soffrido reparos de monta. No centro da cidade os alugueis elevaram-se exorbitantemente alcançando a porcentagem 500 e 600 % em determinadas ruas, não se computando, neste calculo, as importancias das luvas.¹⁵⁵

¹⁵⁴ LOBO, Eulalia Maria Lahmeyer et al. Evolução dos preços e do padrão de vida no Rio de Janeiro, 1820–1930 — resultados preliminares. *Revista Brasileira de Economia*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 4, p. 235–266, out. 1971. ISSN 1806–9134. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rbe/article/view/67>. Acesso em: 11 nov. 2019.

¹⁵⁵ AFFONSECA JUNIOR, Léo de. *O custo da vida na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1920. Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_obrasgerais/drg42059/drg42059.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

Diante dessa realidade econômica, pode-se afirmar que *viver* da educação, igualmente, nesses tempos, era um desafio enorme. Em geral, professores, mestres e demais funcionários escolares precisavam se vincular a diferentes estabelecimentos de ensino e realizar outras atividades para complementar a renda, que lhes proporcionassem condições razoáveis de vida. Conforme se vislumbra em solicitação de melhorias de *vencimentos* no primeiro relatório da escola mineira de 1910, enviado ao Ministério em janeiro de 1911. Assim requisitava o diretor, Augusto Leal:

Sr. Ministro, cumpre-me também pedir a vossa atenção para os vencimentos do pessoal da Escola, quer a Administração, quer do Ensino. Os vencimentos de todos os funcionários julgo muito exíguos pelas condições actuaes de vida. Só a casa em Bello Horizonte absorve um terço dos vencimentos do funcionário, e todos, com família mais ou menos numerosa, luctando enormemente par acudir, com o que lhes sobra, á alimentação, vestuario, medico, etc, despesas estas todas, póde-se dizer, certas.¹⁵⁶

É significativo pensar o quão esse aspecto interferia na vida dos sujeitos que compunham as escolas. A Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais tinha entrado em funcionamento em 8 de setembro de 1910, há apenas 4 meses antes do envio do referido relatório. Na escola paranaense, que entrou em funcionamento no dia 16 de janeiro de 1910, essas dificuldades eram experienciadas há mais tempo. A conjuntura econômica da época permite afirmar que os pais, tutores ou responsáveis dos menores, almejavam a formação dos seus filhos como um meio de minorar a situação de pobreza familiar. Fator que incidia sobre o abandono escolar quando oportunidades de trabalho surgiam, conforme descreve Paulo Ildefonso: “[...] a necessidade ou ambição do ganho é o que mais desvia os alunos de suas obrigações escolares, uns influenciados pelos próprios pais, outros desejosos de auferirem

¹⁵⁶LEAL, Augusto Cândido Ferreira. *Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais*, Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Dr. Pedro de Toledo, pelo diretor da Escola. Belo Horizonte: Typ. Commercial, 1910, p. 25.

pequenas gorjetas, prejudicando a regularidade dos próprios estudos em detrimento dos progressos da escola”.¹⁵⁷ Assim, a questão da difícil realidade financeira atravessou a escola e seus funcionários, os alunos e seus familiares. Claro que o custo de vida variava de Estado para Estado, de região para região, mas a questão central dos vencimentos serem insuficientes parecia ser uma das tônicas nos reclames dos diretores espalhados pelo Brasil, tanto que se vê mudanças nesse aspecto logo em 1911.

Esboçadas as linhas gerais do início de implementação das escolas, irei me deter nos cursos ofertados, seus programas nas realidades encontradas em cada estabelecimento de ensino. Como visto anteriormente, ambas as escolas tinham dificuldades quanto à estrutura das sedes iniciais, pouco funcionais e inadequadas para as oficinas previstas pelos seus diretores. A escola mineira iniciou suas atividades de ensino profissional montando oficinas de ferraria, marcenaria, carpintaria, ourivesaria e sapataria, enquanto a escola paranaense optou pelas oficinas de marcenaria, serralheiro, alfaiate, seleiro e tapeceiro e sapateiro. Segundo Queluz, Paulo Ildefonso, diretor da escola paranaense, criou também sob sua responsabilidade e ônus, a oficina de pintura decorativa e escultura ornamental.¹⁵⁸ Durante a década de 1910, as oficinas tiveram condições sofríveis de espaço, instalações e estrutura física. Os primeiros relatórios produzidos pelos diretores-engenheiros das escolas já anunciavam tais condições, como bem descreve Augusto Leal:

Examinando, como era meu dever, o edifício, reconheci que carecia, como ainda carece de condições necessarias aos fins a que fora destinado.

Elevado do solo dous metros e pouco, na frente, vai ficando enterrado cada vez mais, até aos compartimentos que foram destinados a algumas officinas e que estão dous metros, mais ou menos,

¹⁵⁷D’ASSUMPÇÃO, Paulo Ildefonso. *Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná*, Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Dr. Pedro de Toledo, pelo diretor da Escola. Curitiba, 1911. p. 13.

¹⁵⁸QUELUZ, G. L. *Concepções do ensino técnico na República Velha*: Estudo dos casos da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e do serviço de remodelação do ensino profissional técnico (1909–1930), p. 45.

abaixo da superfície do solo como podereis vêr no croquis que vos envio, e no próprio edificio se sente porque se desce por uma escada de mais de quatro degráos para ir-se a esses compartimentos.

Este defeito na construção do edificio atrahiu por demais a minha atenção, e foi bastante para concluir que não estava nas condições de receber uma Escola de Aprendizizes Artífices que, exigindo para o seu funcionamento que os meninos permaneçam nas officinas bom numero de horas, poderia ser causa de graves e mortaes enfermidades, como tuberculose, beri-beri, etc, visto ser inevitável a humidade, como tenho verificado nas cobertas das machinas, sem fallar nas proprias paredes.

Além desse terrível inconveniente, observa-se que os menores, nesses compartimentos, unicos para officinas, ficam encerrados entre quatro paredes, recebendo ar e luz pouco abundantes, e sem vista alguma que os alegre nas horas de trabalho.¹⁵⁹

A fala do diretor da escola mineira representa bem os discursos presentes nos relatórios das escolas espalhadas pelo país em 1910, que reclamavam, generalizadamente, da estrutura física das primeiras sedes. Tratava-se de um problema nacional durante a fase de instalação dos estabelecimentos de ensino industrial federal. Em contrapartida das variadas situações que impediam o bom funcionamento das escolas, havia o reconhecimento de que muitas sedes estavam localizadas em lugares privilegiados das cidades capitais. Assim, houve um esforço de vários diretores para remodelar os prédios sede iniciais. Adequando-os, na medida do possível, às necessidades mais preeminentes das escolas. Outros reclames desses momentos iniciais eram relacionados à formação e desempenho dos professores e mestres de oficinas. Inclusive das dificuldades de conseguirem dar conta do crescente número de alunos nas escolas. Além dos problemas impostos pela obrigatoriedade do ensino primário e de desenho à noite, conforme previa a legislação inicial que regia

¹⁵⁹LEAL, Augusto Cândido Ferreira. *Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais*, Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Dr. Pedro de Toledo, pelo diretor da Escola. Belo Horizonte: Typ. Commercial, 1910, p. 5.

as escolas. O diretor da escola mineira fez relato específico sobre o tema, bastante rico e compreensivo, estabelecendo relações entre fase infantil e escola:

Não parece-me exequível, nem dar resultado satisfactorio o funcionamento dos cursos de instrução primaria e de desenho das 5 ás 8 horas da noite.

Para assim pensar fundo-me nas circunstancias seguintes: morarem os alunos, em sua maior parte, longe da Escóla, haver grande numero de dias chuvosos e ficarem os meninos sem o melhor tempo de repouso.

Havendo aulas nocturnas, os menores terão de vir á Escola duas vezes diariamente, o que lhes ocasionará grande fadiga e cansaço, sem entrar em conta com o poderoso fator de necessitar o espirito da creança, para bem compreender o que estuda, estar fresco e descansado. Esta condição não poderá ser satisfeita, porque, quando os menores deixarem os trabalhos das officinas, achar-se-ão forçosamente, fatigados, necessitarão de repouso.

Pondo mesmo de parte a circumstancia da fadiga pela dupla vinda para a Escóla, é preciso attender que os cursos de instrução primaria e desenho sendo para preparar o espirito, a intelligencia dos meninos, o desenho, principalmente, que exige aturada applicação, havendo trabalho de noite, irão prejudicar a marcha da digestão; pois, naturalmente, será, logo após ao jantar que os meninos recomeçam os trabalhos diarios. Como a má digestão produz somnolencia, será, portanto, de pequenissimo resultado positivo, ou de proveito negativo será o ensino; ainda mais, o cortejo de molestias gastricas victimará as pobres creanças, cujo paes, procurando garantir-lhes o futuro com um instrução professional completa, confiamos á Escòla de Aprendizes Artifices. As creanças precisam brincar após a refeição, e á noite repouso.

Nos dias chuvosos os meninos os passarão molhados e á noite já resfriados, serão obrigados a respirar o ar húmido, donde as anginas de garganta, nelvragias, reumatismo, etc.

Todo organismo precisa de repouso, e a creança que durante a manhã e a tarde leva em completa atividade, necessita de repouso á noite.¹⁶⁰

O diretor da escola mineira não só se vale de tais argumentos para questionar o ensino primário e de desenho noturnos, mas também para sugerir um tempo escolar específico, buscando conciliar as obrigações em lei e a realidade infantil:

Assim, Snr. Ministro, como já tive a honra de vos propor, desejo a supressão de aulas nocturnas para os alumnos da Escòla, aproveitando a melhor parte do período de tempo dado ao seu funcionamento, da Escòla, isto é, das 10 ás 4 horas da tarde. Desejo dar as aulas dos cursos primário e de desenho das 10 a 1 hora da tarde, tres horas de trabalho, como determina o Regulamento. Nestas 3 horas o menino está com o espirito completamente descansado e melhor entenderá e compreenderá as lições dadas pelos professores. Restar-me-ão 3 horas que decorrem de 1 ás 4 da tarde, e como os alumnos precisam descansar sua intelligencia, brincarão e farão sua merenda de 1 hora a 1 e $\frac{3}{4}$. Perde-se assim, è verdade, este tempo, que poderá ser recuperado, acrescentando-o ao dos trabalhos das officinas que poderão ir até ás 5 horas da tarde, sem alterar o tempo que determina o mesmo Regulamento.

Deste modo, penso, que melhor ficará a distribuição dos cursos da Escòla, e os alumnos indo para suas casas, descansarão o resto do dia e voltarão no dia seguinte para os trabalhos escolares com suas forças recuperadas.

E' da hygiene escolar estabelecer-se intervalo de 10 minutos, pelo menos, para os alumnos descansarem quando passam de uma aula pra a outra.

¹⁶⁰LEAL, Augusto Cândido Ferreira. *Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais*, Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Dr. Pedro de Toledo, pelo diretor da Escola. Belo Horizonte: Typ. Commercial, 1910, p. 15.

Si todos os cursos funcionarem diariamente, será preciso um grande intervalo de 30 a 45 minutos, para que os meninos possam livremente brincar e merendar; este tempo será da passagem dos cursos primário e de desenho ao curso de aprendizado. Tudo isto atenderei na organização do horário.¹⁶¹

As reivindicações no referido relatório ainda se expandem para questionar a obrigatoriedade do ensino primário e de desenho apenas para os que “deles necessitassem”, o que abria brechas para que alguns pais ou responsáveis tentassem burlar com atestados o tempo de formação de ensino teórico. O intuito seria avidamente contar com trabalho e rendimentos dos menores o mais rápido possível, interessando-lhes especialmente o ensino prático. O diretor defendia abertamente a obrigatoriedade do ensino primário e de desenho a todos. Outro aspecto destacado era a faixa etária de entrada na escola: ao iniciar a formação aos 10 anos e concluir aos 14, constituir-se-ia um oficial ou contramestre demasiadamente jovem para inspirar respeito nas oficinas e nele confiar as suas administrações. Ainda atenta que aos 10 anos o aluno é imaturo para lidar com ferramentas de trabalho, muitas delas com potencial risco à segurança física deles mesmos. Sugeria-se, por fim, que a idade mínima deveria ser de 12 ou mais anos.¹⁶²

O relatório continua com seus reclames em torno dos funcionários da escola e dos professores e mestres. Solicitam-se mais funcionários devido a quantidade de trabalho e a perspectiva de crescimento do número de alunos no ano seguinte. Segundo o diretor, apenas um escriturário e o porteiro-contínuo seriam insuficientes, sendo necessário, e indispensável, a escola possuir a mais os seguintes funcionários: 1 secretário, 1 escriturário auxiliar, 1 inspetor de alunos, 2 serventes. Em seguida, passa a tratar do “pessoal do ensino”, elogia os professores do primário, de desenho e os mestres. No entanto, resente-se da falta de experiência dos mestres em lidar com o ensino coletivo. Para ambos os ensinos, teórico e prático, o diretor recomenda a

¹⁶¹ LEAL, Augusto Cândido Ferreira. *Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais*, Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Dr. Pedro de Toledo, pelo diretor da Escola. Belo Horizonte: Typ. Commercial, 1910, p. 16.

¹⁶² *Ibid.*, p. 16-19.

precisão de auxiliares, não só para dar suporte aos professores e mestres cotidianamente, mas também para substituí-los em caso de ausências.¹⁶³

Todas essas observações elencadas pelo diretor da escola mineira eram fruto da experiência escolar de apenas poucos meses em 1910. Reclames quase que uníssonos dos relatórios das demais Escolas de Aprendizes Artífices, enviados ao Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio, no início de 1911, sob chefia Pedro de Toledo. O Primeiro Regulamento oficial dessas escolas acolheu boa parte dessas reivindicações, o Decreto no 9.070, de 25 de Outubro de 1911 estabeleceu: a continuidade do curso primário para os que não soubessem ler, escrever e contar, mas tornou obrigatório o curso de desenho a todos os alunos; manter as escola em regime de externato, com ensino nas oficinas com duração de 4 horas; o ano escolar teria 10 meses; as aulas teóricas e práticas não poderiam ultrapassar 4 horas diárias para 1º e 2º anos e 6 horas para 3º e 4º anos; atentar para as condições climáticas locais e da própria estrutura escolar (ventilação, iluminação etc); alterar a faixa etária de entrada nas escolas, de 12 a 16 anos; 2 serventes foram acrescentados no quadro de funcionários; a definição detalhada das funções de funcionário, professores, mestres e diretor; criaram-se os cargos de professor adjunto e ajudante de mestres, condicionado a quantidade de alunos; a documentação escolar obrigatória; a criação de associações cooperativas e de mutualidade entre aprendizes; os alunos de 1º e 2º anos receberiam diárias de 100 e 200 réis e os alunos de 3º e 4º anos perceberiam diárias de 600 a 800 réis, todos os valores seriam destinados exclusivamente à Caixa de Mutualidade; a obrigatoriedade de museu escolar em cada unidade.

Por fim, mas não menos importante, o decreto criou nova remuneração a partir das definidas em 1909, constituindo um novo quadro funcional e remuneratório das escolas. O Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio parecia compreender as dificuldades de implantação das Instituições e levou em consideração os apelos dos diretores da Escolas de Aprendizes Artífices do

¹⁶³ LEAL, Augusto Cândido Ferreira. *Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais*, Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Dr. Pedro de Toledo, pelo diretor da Escola. Belo Horizonte: Typ. Commercial, p. 20-25.

país. Em tabela a seguir, vê-se as mudanças realizadas a partir pelo Regulamento Pedro de Toledo, de 1911:

Tabela 6 — Cargos, funções e remunerações nas Escolas de Aprendizizes Artífices (1911)

Cargo/Função	Ordenado	Gratificação	Total/ano	Total/mês
Director	4:000\$000	2:000\$000	6:000\$000	500\$000
Escripturario	2:400\$000	1:200\$000	3:600\$000	300\$000
Professor Primário	2:400\$000	1:200\$000	3:600\$000	300\$000
Professor de desenho	2:400\$000	1:200\$000	3:600\$000	300\$000
Mestre de officina	2:400\$000	1:200\$000	3:600\$000	300\$000
Porteiro-continuo	1:600\$000	800\$000	2:400\$000	200\$000
Adjunto de professor	—	2:400\$000	2:400\$000	200\$000
Ajudante de mestre de officina	—	2:400\$000	2:400\$000	200\$000
Servente (salario mensal)	100\$000	—	1:200\$000	100\$000

Fonte: BRASIL. *Decreto Nº 9.070, de 25 de Outubro de 1911*. Dá novo regulamento ás escolas de aprendizizes artífices. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070-25-outubro-1911-525591-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 nov. 2017.

Assim, o Regulamento Pedro de Toledo (1911) parece ter atendido à maioria das reivindicações dos diretores das Escolas de Aprendizizes Artífices do país. Os vencimentos foram revistos e, por meio da criação da *gratificação*, acrescentou-se valores ao ordenado, que, em certos casos, foram diminuídos em relação ao valor originalmente definido para os cargos das escolas. Apesar do artifício financeiro, em comparação aos vencimentos dos cargos previstos pelo decreto de criação de 1909, houve aumento real e razoável. Daí por diante, as escolas passaram a ser regulamentadas e tinham de se preocupar em organizar o sistema de ensino de acordo com as novas orientações vigentes.

Os esforços dos diretores para estruturar e equipar as escolas continuavam e representavam as dificuldades quase que permanentes do funcionamento das escolas na década de 1910. Em 1912, Paulo Ildefonso, diretor da escola paranaense, ampliou áreas da escola com a construção de um pavilhão de madeira, dividido em salas de aula e oficinas. Comprou máquinas e ferramentas entre o período de 1909 e 1913, contudo, mais nenhuma após 1914, quando se tornaram escassas as verbas até mesmo para reposição de peças e ferramentas. Apenas em 1921, a escola adquiriu novos equipamentos

por meio do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico. O longevo diretor Paulo Ildefonso, que administrou a escola até 1928, lamentaria o comprometimento da formação dos alunos por causa da falta de espaços adequados e de verbas que permitissem a compra regular de equipamentos e ferramentas em quantidade, qualidade e atualidade necessárias.¹⁶⁴ Situação semelhante acontecia em paralelo na escola mineira, o diretor Augusto Leal, em 1912, se queixava dos defeitos de construção do prédio sede, que necessitava de constantes reparos para evitar inundações nos cômodos da escola, da escassez de terreno para ampliações. Isto é, ausência de espaços adequados para salas, oficinas e áreas de lazer para uso nos intervalos das aulas, a necessidade de recreação era sempre frisada pelo diretor.¹⁶⁵

A defesa de ambos os diretores para a mudança do regime escolar para sistema de internato era posta como meio de dirimir os problemas da formação, interrompidos pela ambição dos pais ou responsáveis num rápido retorno pecuniário dos alunos e do próprio índice de desistência nas escolas. Em regime de internato, os alunos estariam sob estrito acompanhamento e teriam mais tempo na escola para atividades complementares à formação, tais como ensino de matérias específicas para compreensão mais apurada dos materiais utilizados nas oficinas (botânica, química, física, mineralogia etc) até mesmo a prática de ginástica para fins recreativos e de saúde.¹⁶⁶ Os problemas da família e da sociedade precarizados, de onde saíam os menores, inclusive alguns já oriundos de punições policiais, eram vistos como fatores influenciadores na formação do aluno.

¹⁶⁴ QUELUZ, G. L. *Concepções do ensino técnico na República Velha*: Estudo dos casos da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e do serviço de remodelação do ensino profissional técnico (1909-1930), p. 45-47

¹⁶⁵ LEAL, Augusto Cândido Ferreira. *Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais*, Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, referente ao ano de 1912. Belo Horizonte: Typ. Moderna, 1913, p. 47-49. Notação de arranjo: 01.01.01-002. Arquivo Geral, CEFET-MG.

¹⁶⁶ _____. *Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais*, Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, referente ao ano de 1913. Belo Horizonte: Typ. Moderna, 1914, p. 14-16. Notação de arranjo: 01.01.01-003. Arquivo Geral, CEFET-MG.

Outro aspecto definido, nesses primeiros anos, foi relacionado aos *tempos* de ensino dentro das escolas. Os horários e as disciplinas implementadas visavam a organização escolar e o melhor aproveitamento possível do tempo. Segundo Queluz, a escola paranaense empreendeu da seguinte forma:

As aulas eram desenvolvidas de segunda a sábado, das nove horas da manhã às 4 horas da tarde. As aulas de instrução primária, davam-se no período da manhã entre 9 e 11:30, divididas em 4 aulas de 37 minutos. As atividades de oficina realizavam-se no período da tarde.

Currículo Básico — 1 à 4 Séries do Curso Primário e de Desenho: Prosódia e explicação dos vocábulos — 4 aulas; Cálculo e medidas das grandezas — 6 aulas semanais; Desenho — 6 aulas semanais; Português — 6 aulas semanais; História — 1 aula semanal; Geografia — 1 aula semanal.

Na Escola de Aprendizes Artífices, em primeiro plano, encontramos claramente a importância dada às atividades de treinamento profissional nas oficinas com 4 horas diárias.

[...] A análise do tempo dedicado a cada atividade, nos conduzirá à conclusão de que praticamente 70% do tempo das atividades escolares estavam voltados para a formação profissional (desenho e oficinas).¹⁶⁷

A escola mineira também estipulou seu tempo escolar de forma ordenada e centrada na formação profissional, atividades vinculadas ao desenho e às oficinas representavam boa parte da carga horária escolar de 4 horas e 30 minutos diárias para os 1º e 2º anos e de 5 horas e 55 minutos para os 3º e 4º anos, independentemente das alterações de horários entre os anos de 1912 e 1914. Conforme pode ser visualizado no Quadro 1, na página a seguir.

Os reclames dos diretores relacionados ao desempenho desigual e, por vezes, considerado insuficiente, dos professores continuavam presentes no decorrer das décadas de 1910 e 1920. Diante de tantas situações problemáticas

¹⁶⁷ QUELUZ, G. L. *Concepções do ensino técnico na República Velha: Estudo dos casos da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e do serviço de remodelação do ensino profissional técnico (1909–1930)*, p. 67–68.

UMA HISTÓRIA DAS ESCOLAS DE MG, PR E RJ

Quadro 1 — Horários da Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais em 1912 e 1914

HORARIO DAS AULAS E DOS TRABALHOS DE OFFICINAS PARA O ANNO DE 1912

MATERIAS	DIAS					
	2 ^{as}	4 ^{as}	6 ^{as}	3 ^{as}	5 ^{as}	7 ^{as}
1 ^o ANNO Portuguez e escripta e Leitura Arithmetica Geographia Desenho (exposição) " (pratica)	10h. ás 10 h. 40m.			10h. ás 10h.-40m.		
	10-45 ás 11-25			10-45 ás 11-25		
	11-30 ás 12-10			11-30 ás 12-10		
	—			—		
2 ^o ANNO Portuguez e Escripca e Leitura " " " " " " " " Arithmetica Geographia Desenho (exposição) " (pratica)	10 ás 10-40			10 ás 10-40		
	10-45 ás 11-25			10-45 ás 11-25		
	11-30 ás 12-10			11-30 ás 12-10		
	—			—		

OBSERVAÇÕES :

De uma aula á outra haverá 5 minutos de descanso, e 20 minutos da ultima aula ao principio dos trabalhos de officinas, para os alumnos recrearem e merendarem.

Os trabalhos de officinas irão das 12 horas e 30 minutos ás 2 e 30 da tarde, seguindo-se 20 minutos para os alumnos asseaiarem-se.

Fonte: LEAL, Augusto Cândido Ferreira. *Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais*, Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, referente ao ano de 1912. Belo Horizonte: Typ. Moderna, 1913, p. 55. Notação de arranjo: 01.01.01-002. Arquivo Geral, CEFET-MG.

HORARIO DAS AULAS E OFFICINAS PARA 1914

MATERIAS	DIAS					
	Segundas	Quartas	Sextas	Terças	Quintas	Sabados
1 ^o e 2 ^o annos Desenho (exposição) " (pratica) Portuguez e lritura " e escripta Arithmetica Geographia	10 h. ás 10 h.—50 m.			10 h. ás 10 h.—50 m.		
	10—55 ás 11—40			10—55 ás 11—40		
	11—50 ás 12—35			11—50 ás 12—35		
	—			—		
3 ^o e 4 ^o annos Portuguez e leitura. " e escripta Arithmetica Geographia Desenho (exposição) " (pratica)	13—10 ás 13—55			13—10 ás 13—55		
	14 ás 14—45			14 ás 14—45		
	14—55 ás 15—55			14—55 ás 15—55		
	—			—		

Officinas

Para os 3.^o e 4.^o annos, das 10 h.—50 m. ás 12 h.—50 m.
» » 1.^o e 2.^o » , das 13 ás 14—30.

Observações

Para todos os annos, os alumnos têm descanso de 5 m. da 1.^a á 2.^a aula, e 10 m. da 2.^a á 3.^a aula.

Os alumnos dos 1.^o e 2.^o annos merendam e recreiam das 12 h.—35 m. ás 12—50.

Os alumnos dos 3.^o e 4.^o annos merendam e recreiam das 12—55 ás 13—10.

Fonte: LEAL, Augusto Cândido Ferreira. *Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais*, Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, referente ao ano de 1913. Belo Horizonte: Typ. Moderna, 1914, p. 75. Notação de arranjo: 01.01.01-003. Arquivo Geral, CEFET-MG.

no país, quando se referia ao ensino profissional, surgiu em 1918 um novo Regulamento¹⁶⁸ para Escolas de Aprendizizes Artífices, encaminhado pelo então ministro Pereira Lima e promulgado pelo presidente Wenceslau Braz.

O Regulamento Pereira Lima (1918) estabelecia essencialmente as seguintes alterações em relação ao Regulamento Pedro Toledo (1911): retomada da entrada de alunos a partir dos 10 anos; a isenção do curso primário só ocorreria com apresentação de certificados de exame final das escolas

¹⁶⁸ BRASIL. Decreto N^o 13.064, de 12 de Junho de 1918. Dá novo regulamento ás Escolas de Aprendizizes Artífices. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13064-12-junho-1918-499074-republicacao-95621-pe.html>. Acesso em: 18 nov. 2017.

UMA HISTÓRIA DAS ESCOLAS DE MG, PR E RJ

Tabela 7 — Cargos, funções e remunerações nas Escolas de Aprendizizes Artífices (1918)

Cargo/Função	Ordenado	Gratificação	Total/ano	Total/mês
Director	4:000\$000	2:000\$000	6:000\$000	500\$000
Escriturario	2:400\$000	1:200\$000	3:600\$000	300\$000
Professor Primário	2:000\$000	1:000\$000	3:000\$000	250\$000
Professor de desenho	2:000\$000	1:000\$000	3:000\$000	250\$000
Mestre de officina	2:000\$000	1:000\$000	3:000\$000	250\$000
Porteiro-almojarife	1:600\$000	800\$000	2:400\$000	200\$000
Adjunto de professor	—	2:400\$000	2:400\$000	200\$000
Contramestre de officina	—	2:400\$000	2:400\$000	200\$000
Servente (salario mensal)	100\$000	—	1:200\$000	100\$000

Fonte: BRASIL. Decreto Nº 13.064, de 12 de Junho de 1918. Dá novo regulamento ás Escolas de Aprendizizes Artífices. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13064-12-junho-1918-499074-republicacao-95621-pe.html>. Acesso em: 18 nov. 2017.

estaduais ou municipais; prorrogação do prazo de conclusão em até dois anos; instituição de duas épocas de matrículas; permissão para o aluno mudar de curso durante o primeiro ano, mediante concordância do diretor; obrigatoriedade de concurso de documentos de idoneidade moral e técnica para escolha dos diretores; concurso de provas práticas para escolha de professores e adjuntos, mestres e contramestres; liberação do uso das rendas das oficinas para aquisição de matérias primas; criação de cursos noturnos de aperfeiçoamento, primário e de desenho, destinados principalmente ao operariado ativo, com 16 ou mais anos.

Em relação à remuneração, o Regulamento de 1918 representou avanços e retrocessos ao mesmo tempo. De acordo com a Tabela 7 (acima), houve perdas pecuniárias para professores primários, de desenho e mestres de oficina quando referentes ao ganho por carga-horária do ensino regular da escola.

Ainda assim, havia a possibilidade de complementar os vencimentos, já que o Regulamento de 1918 passava a definir gratificação anual em virtude de serviços prestados nos novos cursos noturnos de aperfeiçoamento aos operários. A Tabela 8, na página seguinte, constitui as regras remuneratórias.

No fim das contas, essa nova remuneração representou perdas pecuniárias aos mestres e contramestres de ofício, pois não tiveram previstos os seus serviços nos cursos noturnos de aperfeiçoamento e ficaram impossibilitados

UMA HISTÓRIA DAS ESCOLAS DE MG, PR E RJ

Tabela 8 — Cargos, funções, remunerações e gratificações de curso noturno de aperfeiçoamento nas Escolas de Aprendizes Artífices (1918)

Cargo/Função	Total do ordenado do ensino regular/ano	Gratificação de curso noturno de aperfeiçoamento/ano	Total/ano	Total/mês
Director	6:000\$000	1:800\$000	7:800\$000	650\$000
Escriturario	3:600\$000	1:200\$000	4:800\$000	400\$000
Professor Primário	3:000\$000	1:200\$000	4:200\$000	350\$000
Professor de desenho	3:000\$000	1:200\$000	4:200\$000	350\$000
Mestre de officina	3:000\$000	—	3:000\$000	250\$000
Porteiro-almozarife	2:400\$000	960\$000	2:400\$000	280\$000
Adjunto de professor	2:400\$000	960\$000	2:400\$000	280\$000
Contramestre de officina	2:400\$000	—	2:400\$000	200\$000
Servente	1:200\$000	600\$000	1:200\$000	150\$000

Fonte: BRASIL. Decreto Nº 13.064, de 12 de Junho de 1918. Dá novo regulamento ás Escolas de Aprendizes Artífices. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13064-12-junho-1918-499074-republicacao-95621-pe.html>. Acesso em: 18 nov. 2017.

de complementar a renda com a respectiva gratificação. O ganho real coube aos diretores e escriturários, os demais tiveram aumentos modestos. O Regulamento de 1918 ainda procurou resolver alguns problemas das escolas, como foi o caso da qualidade do professorado, mas sua importância real foi limitada em virtude da necessidade primeira de se investir maiores recursos no ensino profissional. Em seguida a essa regulamentação, fora criado o já referido Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, que tinha por objetivo reestruturar o sistema de ensino profissional federal e dotá-lo de procedimentos, currículos e cursos comuns dentro do território nacional. O resultado dos trabalhos acabou por influenciar a *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices*,¹⁶⁹ de 1926.

A partir desses dispositivos da *Consolidação* definiram-se as seguintes obrigações: manteve-se a faixa etária de entrada dos alunos, entre 10 e 16 anos; o currículo passava a ser de 6 anos, sendo 4 anos do curso primário e de

¹⁶⁹ Portaria assinada em 13 de novembro de 1926, pelo ministro Miguel Calmon du Pin e Almeida. FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. v. 1, p. 224-244.

UMA HISTÓRIA DAS ESCOLAS DE MG, PR E RJ

desenho, acrescidos de 2 anos do curso complementar; os 2 primeiros anos teriam os alunos curso de trabalho manual como estágio pré-vocacional; no 3º ano frequentariam as seções de ofício (trabalhos de madeira, metal, couro, calçados, vestuário; artes decorativas, gráficas, têxteis; atividades comerciais); estabeleciam-se 4 horas diárias como máximo para os trabalhos nas oficinas para os alunos de 1º e 2º anos, e 6 horas diárias para os alunos dos 3º e 4º do curso primário e dos 1º e 2º complementares. Os dispositivos ainda instituíram um currículo mínimo de cultura geral, conforme quadro a seguir:

Quadro 2 — Currículo mínimo definido pela *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizizes Artífices* (1926)

Curso geral: período de 6 anos letivos e aulas com duração mínima de 50 minutos			
Curso primário e de desenho, com duração de 4 anos letivos			
Disciplinas do 1º ano	Aulas/ semana	Disciplinas do 2º ano	Aulas/ semana
Leitura e escrita	8	Leitura e escrita	6
Caligrafia	2	Contas	4
Contas	6	Elementos de geometria	2
Lição das coisas	2	Geografia e história pátria	2
Desenho e trabalhos manuais	15	Caligrafia	2
Ginástica e canto	3	Instrução moral e cívica	1
—	—	Lição de coisas	2
—	—	Desenho e trabalhos manuais	16
—	—	Ginástica e canto	3
Total	36	Total	38

Continua

UMA HISTÓRIA DAS ESCOLAS DE MG, PR E RJ

Curso primário e de desenho, com duração de 4 anos letivos			
Disciplinas do 3º ano	Aulas/ semana	Disciplinas do 4º ano	Aulas/ semana
Português	3	Português	3
Aritmética	3	Aritmética	3
Geometria	3	Geometria	3
Geografia e história pátria	2	Rudimentos de física	2
Caligrafia	2	Instrução moral e cívica	1
Lição de coisas	2	Desenho ornamental e de escala	6
Instrução moral e cívica	1	Desenho industrial e tecnologia	6
Desenho ornamental e de escala	8	Aprendizagem nas oficinas	24
Aprendizagem nas oficinas	18	—	—
Total	42	Total	48
Curso complementar, com duração de 2 anos letivos			
Disciplinas do 1º ano complementar	Aulas/ semana	Disciplinas 2º ano complementar	Aulas/ semana
Escrituração de oficinas e correspondência	4	Correspondência e escrituração de oficinas	3
Geometria aplicada e noções de álgebra e de trigonometria	4	Álgebra e geometria elementares	2
Física experimental e noções de química	4	Noções de física e química aplicada	3
Noções de história natural	3	Noções de mecânica	2
Desenho industrial e tecnologia	9	História natural elementar	2
Aprendizagem nas oficinas	24	Desenho industrial e tecnologia	9
—	—	Aprendizagem	27
Total	48		48

Fonte: FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. v. 1, p. 227–228.

Havia articulação entre os currículos básico e profissional: cursados os 1º e 2º anos pré-vocacionais, o corpo discente optaria por frequentar uma seção de ofício ofertada na sua realidade escolar; as disciplinas das seções de ofício dos 3º e 4º anos eram cursadas, concomitantemente, com as matérias dos cursos primário e de desenho; os 5º e 6º anos correspondiam ao curso complementar de 2 anos do currículo básico, em que seriam realizadas as práticas e cursadas as disciplinas relacionadas a cada seção de ofício. Conforme o Quadro 3, na página a seguir.

A *Consolidação dos Dispositivos* buscava, por força de portaria, instituir uma nova cultura escolar na rede nacional de Escola de Aprendizes Artífices, tomando como referencial o Instituto Parobé do Rio Grande do Sul, donde se originara o chefe do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, o engenheiro João Luderitz. A mudança de dada cultura escolar dificilmente ocorreria de forma rápida e sólida, ainda mais por um ato meramente administrativo. Segundo Pereira, a Escola mineira acompanhou parcialmente essa padronização, especialmente no âmbito do ensino estritamente profissional, instituindo apenas duas seções previstas pela *Consolidação*, a seção de madeira e a seção de trabalho com metal. Ao final dos anos de 1920, a escola passou então a oferecer as oficinas de serralheria, latoaria, vimeira e de beneficiamento mecânico de madeira. Entretanto, para a autora, a mudança maior estaria na importância da formação geral no interior do ensino profissional.¹⁷⁰ Isso é perceptível pelo inventário do acervo da Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, que aponta seriação de diários de classe das disciplinas propedêuticas, nos anos de 1940 e 1942, com as mesmas denominações das disciplinas gerais propostas pela Consolidação de 1926.¹⁷¹ A influência e incorporação da padronização foram lentamente se instituindo no meio escolar.

¹⁷⁰ PEREIRA, Bernadeth Maria Pereira. *A Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, primeira configuração escolar do CEFET-MG, na voz de seus alunos (1910–1942)*, p. 256.

¹⁷¹ CHAMON, Carla Simone; NASCIMENTO Adalson de Oliveira Nascimento. *Inventário do acervo da Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais: 1910–1943*. Belo Horizonte (MG): CEFET-MG, 2011. p. 69–73.

UMA HISTÓRIA DAS ESCOLAS DE MG, PR E RJ

Quadro 3 — Currículo profissional definido pela *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizizes Artífices* (1926)

Curso de Ofícios: período de 4 anos letivos e aulas com duração mínima de 50 minutos		
Secções de ofícios: disciplinas e práticas		
<p>A. Secção de Trabalho em Madeira</p> <p>3º ano Trabalho de vime, empalhação, carpintaria e marcenaria</p> <p>4º ano Beneficiamento mecânico, da madeira e tornearia</p> <p>1º ano (complementar) Construções de madeira, em geral, de acordo com as indústrias locais</p> <p>2º ano (complementar) Especialização</p>	<p>B. Secção de Trabalhos de Metal</p> <p>3º ano Latoaria, forja e seralheria</p> <p>4º ano Fundição e mecânica em geral e de precisão</p> <p>1º ano (complementar) Prática de condução de máquinas e motores e de eletrotécnica</p> <p>2º ano (complementar) Especialização</p>	<p>C. Secção de Artes Decorativas</p> <p>3º ano Modelagem (inclusive entalhação) e pintura decorativa</p> <p>4º ano Estucagem, entalhação e formação de ornatos em gesso e cimento</p> <p>1º ano (complementar) Construção em alvenaria e cerâmica conforme as indústrias locais</p> <p>2º ano (complementar) Especialização</p>
<p>D. Secção de Artes Gráficas</p> <p>3º ano Tipografia (composição manual e mecânica)</p> <p>4º ano Impressão, encadernação e fotografia</p> <p>1º ano (complementar) Fototécnica ou litografia</p> <p>2º ano (complementar) Especialização</p>	<p>E. Secção de Artes Textéis</p> <p>3º ano Fiação</p> <p>4º ano Tecelagem</p> <p>1º ano (complementar) Padronagem e tinturaria</p> <p>2º ano (complementar) Especialização</p>	<p>F. Secção de Trabalhos em Couro</p> <p>3º ano Obras de correiro</p> <p>4º ano Trabalhos de cortume e sellaria</p> <p>1º ano (complementar) Obras artísticas e manufatura de couro</p> <p>2º ano (complementar) Especialização</p>
<p>G. Secção de Fabrico de Calçados</p> <p>3º ano Sapataria comum</p> <p>4º ano Manipulação de máquinas</p> <p>1º ano (complementar) Fabrico mecânico do calçado</p> <p>2º ano (complementar) Especialização</p>	<p>H. Secção de Feitura de Vestuário</p> <p>3º ano Costura à mão</p> <p>4º ano Feitura e acabamento</p> <p>1º ano (complementar) Moldes e cortes</p> <p>2º ano (complementar) Especialização</p>	<p>I. Secção de Atividades Comerciais</p> <p>3º ano Dáctilo-estenografia</p> <p>4º ano Arte do reclamo e prática de contabilidade</p> <p>1º ano (complementar) Escripuração mercantil e industrial</p> <p>2º ano (complementar) Especialização</p>

Fonte: FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. v. 1, p. 225–226.

Na escola paranaense, a incorporação do currículo proposto pela consolidação encontrava resistência por parte de Paulo Ildefonso, que defendia o método intuitivo, em contraposição ao alfabetismo técnico propugnado pela *Consolidação*. Ildefonso manteve o currículo por ele proposto desde o início do funcionamento da instituição escolar. Conforme Queluz, a Remodelação

teve um papel extremamente limitado na Escola de Aprendizes Artífices do Paraná.¹⁷² Em 1930, a escola paranaense ainda não havia criado o primeiro e segundo anos complementares, permanecendo exclusivamente primária.¹⁷³ Após a Revolução, a influência pedagógica de Paulo Ildefonso, na escola, foi sendo substituída pela proposta de alfabetismo técnico. Os diretores subsequentes procuraram novas aproximações políticas com novo regime que se instaurava, sendo um dos meios, a implementação das diretrizes moldadas pelo Serviço de Remodelação em 1926. O relatório de 1935 indica isso ao registrar, na escola, as seções de trabalho de Madeira, Metal, Calçados e Vestuário, previstas na *Consolidação*.¹⁷⁴

A *Consolidação* também previa a revisão das condições remuneratórias dos cargos e funções exercidas nas Escola de Aprendizes Artífices (Tabela 9).

A novidade estaria na incorporação da gratificação prevista pelo Decreto Nº 5.025, de 1 de outubro de 1926, que incorporava aos “vencimentos dos funcionarios da União a gratificação a que se refere o art. 150 da lei Nº 4.555, de 10 de agosto de 1922”. A participação em curso de aperfeiçoamento noturno constituía a mesma gratificação prevista no Regulamento de 1918, inclusive para as mesmas categorias, mantendo a exclusão de mestres e contramestres de oficinas. Em 1931, os cursos noturnos foram extintos pelo Presidente Vargas, por medida de ordem econômica, e só retornaram em 1938. A fim de sintetizar a progressão remuneratória nessa fase das Escolas de Aprendizes Artífices, entre 1909 e 1937, segue, na próxima página, tabela geral de acordo com os anos dos atos legais que definiram as condições pecuniárias (Tabela 10).

Apesar da progressão remuneratória ter sido uma realidade, não se pode dizer que se garantiu mudanças estruturais nas condições de vida dos funcionários das escolas, que também sofriam com as altas inflacionárias em diversos setores básicos da economia no período da Primeira República.

¹⁷² QUELUZ, G. L. *Concepções do ensino técnico na República Velha*: Estudo dos casos da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e do serviço de remodelação do ensino profissional técnico (1909–1930), p. 214.

¹⁷³ *Ibid.*, p. 239

¹⁷⁴ *Relatório da Escola de Aprendizes Artífices do Estado do Paraná, 1935*. Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosGoverno/Ano_1935_MFN_1027_Escola_de_Aprendizes_Artifices_do_Parana.pdf Acesso em: 10 abr. 2020.

UMA HISTÓRIA DAS ESCOLAS DE MG, PR E RJ

Tabela 9 — Cargos, funções e remunerações nas Escolas de Aprendizes Artífices (1926)

Cargo/Função	Ordenado	Gratificação	Total/ano	Gratificação pelo Decreto 5.025 de 1926	Total/ano
Director	4:000\$000	2:000\$000	6:000\$000	2:400\$000	8:400\$000
Escriturario	2:400\$000	1:200\$000	3:600\$000	1:800\$000	5:400\$000
Professor Primário	2:000\$000	1:000\$000	3:000\$000	1:560\$000	4:560\$000
Professor de desenho	2:000\$000	1:000\$000	3:000\$000	1:560\$000	4:560\$000
Mestre de officina	2:000\$000	1:000\$000	3:000\$000	1:560\$000	4:560\$000
Porteiro-almojarife	1:600\$000	800\$000	2:400\$000	1:320\$000	3:720\$000
Adjunto de professor	—	2:400\$000	2:400\$000	1:320\$000	3:720\$000
Contramestre de officina	—	2:400\$000	2:400\$000	1:320\$000	3:720\$000
Servente	1:500\$000	—	1:500\$000	870\$000	2:370\$000

Fonte: FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. v. 1, p. 227–228.

Tabela 10 — Cargos, funções e remunerações nas Escolas de Aprendizes Artífices (1909–1926)

Cargo/Função	Remuneração mensal (ordenado e gratificações referentes a carga-horária no ensino regular)			
	1909	1911	1918*	1926*
Director	400\$000	500\$000	500\$000	700\$000
Escriturario	250\$000	300\$000	300\$000	450\$000
Professora normalista/ Professor Primário	200\$000	300\$000	250\$000	380\$000
Professor de desenho	200\$000	300\$000	250\$000	380\$000
Mestre de officina	200\$000	300\$000	250\$000	380\$000
Porteiro-contínuo/ Porteiro-almojarife	150\$000	200\$000	200\$000	310\$000
Adjunto de professor	—	200\$000	200\$000	310\$000
Ajudante de mestre de officina/ Contramestre de officina	—	200\$000	200\$000	310\$000
Servente	—	100\$000	100\$000	197\$500

* Total da remuneração, excluindo as gratificações por serviços prestados em cursos de aperfeiçoamento noturno.

Tanto que as reivindicações por melhorias salariais continuaram, a exemplo do “requerimento dos funcionários da Escola de Aprendizes Artífices do Pará, pedindo equiparação de vencimentos aos de igual categoria da Escola Normal de Artes e Offícios Wencesláo Braz”, apresentado à Câmara de Deputados Federal no dia 30 de julho de 1928.¹⁷⁵ A remuneração prevista a partir de 1926 parece ter sido mantida até 1937, quando houve a conclusão da reforma administrativa federal, voltada tanto para a organização dos serviços públicos e seus aperfeiçoamentos, quanto para a administração dos recursos humanos da administração, sob a égide do sistema de mérito. Essa reforma culminou na Lei Nº 284, de 28 de outubro de 1936, que reajustava os quadros e os vencimentos do funcionalismo público civil da União, a lei entrou em vigor em 1937. Daí por diante, foram criadas as classes e progressões funcionais, estabelecendo padrões entre as categorias. O artigo 67 da Constituição de 1937 ampliaria os objetivos da Lei Nº 284, dando lugar à criação do Departamento de Administração e Serviço Público (DASP), em 1938.¹⁷⁶

A incorporação dos padrões previstos pela Consolidação de 1926, enquanto projeto de uniformização, ocorreu de forma variada nas diversas realidades das Escolas de Aprendizes Artífices brasileiras. De toda maneira, a Inspeção de Ensino Profissional, sob chefia de Francisco Montojos, durante a transição política dos anos de 1930, manteve a proposta oficial de constituir um sistema escolar profissional federal cada vez mais estruturado, uniforme e amplo no país. Tendência correspondente aos preceitos do Serviço de Remodelação coordenado por João Luderitz, na década de 1920, que buscava um novo modelo de escola técnica, destinada a replicar um padrão de produtividade industrial e formação eficiente do operário qualificado nacional.

A seguir, abordarei o sistema de ensino da Escola Normal de Artes e Ofícios Wencesláu Braz, instituída com objetivo de minorar os problemas de

¹⁷⁵JORNAL DO COMMERCIO, 31 jul. 1928, p. 3. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 12 jul.18.

¹⁷⁶WAHRLICH, B. M. de S. Classificação de cargos e implantação do sistema do mérito: a lei do reajustamento de 1936, suas origens, conteúdo e primeiras repercussões. *Revista de Administração Pública*. v. 10, n. 3 (1976). p. 7-46. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/6098/4729>. Acesso em: 14 mar. 2020.

formação dos professores e mestres de ofício das escolas do Distrito Federal e, paralelamente, auxiliar a formação docente dos que compunham a rede de ensino profissional das Escolas de Aprendizes Artífices.

1.3.2 A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz

A escola foi criada pelo Decreto nº 1.880, de 11 de agosto de 1917, como um ato do poder executivo municipal do Distrito Federal. Em seu artigo 1º estipulava seu objetivo: preparar professores, mestres e contramestres para estabelecimentos de ensino profissional e professores de trabalhos manuais para escolas primárias. A organização Escola Normal de Artes e Ofícios contou com quadro inicial de funcionários parecido com o das Escolas de Aprendizes e Artífices, todavia as remunerações eram mais razoáveis para época, conforme a seguir:

Tabela 11 — Cargos, funções e vencimentos na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1918)

Cargo/Função	Ordenado	Gratificação	Total por ano	Total por mês
Director	6:000\$000*	4:800\$000	10:800\$000	900\$000
Professor	6:000\$000	—	6:000\$000	500\$000
Adjunto	4:800\$000	—	4:800\$000	400\$000
Mestre	6:000\$000	—	6:000\$000	500\$000
Contra-mestre	3:600\$000	—	3:600\$000	300\$000
Secretário	8:000\$000	—	8:000\$000	666\$666
Almoxarife	6:000\$000	—	6:000\$000	500\$000
Escriturário	4:000\$000	—	4:000\$000	333\$333
Inspector de alunos	3:000\$000	—	3:000\$000	250\$000
Contínuo	2:640\$000	—	2:640\$000	220\$000
Porteiro	3:600\$000	—	3:600\$000	300\$000
Zelador	3:600\$000	—	3:600\$000	300\$000
Médico	—	2:400\$000**	2:400\$000	200\$000
Servente	1:800\$000	—	1:800\$000	150\$000

* Sendo o diretor da escola, o professor teria para além dos vencimentos de professor a gratificação anual de 4:800\$000;

** Gratificação anual ao médico prestador de serviços, oriundo do Instituto Ferreira Vianna.

Fonte: Decreto DF nº 1.880, de 11 de agosto de 1917. In: DIAS, Demosthenes de Oliveira. *Estudo Documentário e Histórico da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca*, p. 57–58.

As reivindicações de equiparação salarial, referidas há pouco, faziam sentido porque a remuneração nas Escolas de Aprendizes Artífices, em 1926, era menor do que os vencimentos da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz em 1918. Entretanto, a finalidade da escola normal era destinada a outro nível de ensino, o secundário. Isso refletia na composição do quadro de professores e funcionários, que era formado por maioria de engenheiros e bacharéis em direito e áreas específicas. A Instituição nascera com um atrativo pecuniário e trouxe para si nomes reconhecidos no ensino profissional da época, inclusive o próprio ex-diretor da Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, Augusto Cândido Ferreira Leal, que deixara a escola em 1915. O Quadro 4, replicado na página a seguir, é interessante por apresentar o primeiro grupo de professores, as disciplinas por eles encarregadas e a implementação da remuneração prevista em lei.

Segundo Cardoso, a escola começou a funcionar em 11 de agosto de 1919, oferecendo basicamente dois cursos: o Curso Técnico Profissional, frequentado por alunos e o Curso de Trabalhos Manuais, de presença, predominantemente, feminina. Os cursos e seus currículos sofreram alterações em decorrência das reformas administrativas e pedagógicas pelas quais a Escola Normal experienciou ao longo de sua trajetória institucional.¹⁷⁷ Em março de 1920, iniciou-se, dentro dos referidos cursos, as seções de Trabalho em Madeira, Trabalho em Metal, de Mecânica e Eletricidade, Atividades Comerciais, Prendas e Economia Domésticas e, logo depois, o de Bordados, Costura e Flores Artificiais, abrindo espaço à participação do sexo feminino na Instituição. Em 1924, a Escola Normal de Arte e Ofícios teve seu primeiro Regimento Interno (1923) alterado, deixando de se incumbir da formação de mestres e contramestres e professores de trabalhos manuais. O objetivo passava a ser formar professores e mestres para as escolas profissionais da União.¹⁷⁸

¹⁷⁷ CARDOSO, Tereza Fachada Levy. Uma Escola Normal, uma “Escola de Trabalho”. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 8, n. 15. p. 58–72, 2013. p. 58. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1686/1535>. Acesso em: 20 mar. 2020.

¹⁷⁸ CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA. Centro de Memória do CEFET/RJ. *Seu tempo e sua história: 90 anos de formação profissional*. Rio de Janeiro: O Centro, 2007, p. 14.

UMA HISTÓRIA DAS ESCOLAS DE MG, PR E RJ

Quadro 4 — Folha de pagamento da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1919)

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA E COMÉRCIO

Folha de pagamento do pessoal da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz — jan. 1919*

Nomes		Vencimentos		Total
		Ordenado	Gratificação	
Director	Corintho da Fonseca	600\$000	300\$000	900\$000
Secretario	Bach. Mozart Brasileiro Pereira do Lago	444\$444	222\$222	666\$666
Almoxarife	Arminio de Andrade	333\$332	166\$668	500\$000
Prof. Port. E. Civica	Bach. Joaquim Nogueira de Almeida Pedroso	333\$332	500\$000	500\$000
“ de H. Natural	Dr. Luiz Quirino da R. Magalhães Gomes	333\$332	500\$000	500\$000
“ de Chim. Industrial	Eng.º Carlos Americo Barbosa de Oliveira	333\$332	500\$000	500\$000
“ de Geog. I. H. das Indst.	Bach. Victor Viana	333\$332	500\$000	500\$000
“ Technolog. e Mecanica	Eng.º Arthur Silverio Barbosa	333\$332	166\$668	500\$000
“ Trabalhos Manuaes	Eng.º Manoel Henrique Lima	333\$332	166\$668	500\$000
“ Mathematica Applicada	Eng.º Walter Carlos de Magalhães Fraenkel	333\$332	166\$668	500\$000
“ Physica e Eletricidad.	Eng.º Salvador Marcelino de C. Fróes	333\$332	166\$668	500\$000
“ Desenho	Eng.º Fernando Nereu Sampaio	333\$332	166\$668	500\$000
“ Mathematica Applicada	Dr. José Gorgulho Nogueira	333\$332	166\$668	500\$000
“ Cont. Industrial	Lupercio Hoppe	333\$332	166\$668	500\$000
“ Desenho	Dr. Augusto Candido Ferreira Leal	333\$332	166\$668	500\$000
“ Pedagogia	Bach. Mario Leite Rodrigues	333\$332	166\$668	500\$000
“ Modelagem	Eng.º Joaquim Rodrigues Moreira Junior	333\$332	166\$668	500\$000
“ Mestre de T. em Madeira	Alfredo PinheiroSoares	333\$332	166\$668	500\$000
“ Ad. Port. E. Civica	João Carlos de Albuquerque Gondim	266\$666	133\$334	400\$000
“ Ad. H. Natural	Dr. Manoel Joaquim Cavalcanti de Albuquerque	266\$666	133\$334	400\$000
		6:911\$088 3:455\$578 10:366\$666		

* Original existente no Arquivo da Escola Técnica Federal “Celso Suckow da Fonseca”.

Fonte: DIAS, Demosthenes de Oliveira. *Estudo Documentário e Histórico da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca*, p. 69.

Para tanto, os currículos foram reestruturados e tiveram suas cargas horárias ampliadas. Os cursos que antes eram de 4 anos passaram a ter duração de 6 anos letivos. Para além das disciplinas de formação técnica, mantiveram-

-se disciplinas de formação geral do início da escola, acrescentando-se outras novas em 1926, compondo o seguinte leque de disciplinas: Português, Educação Cívica, Matemática Aplicada às Indústrias, Geografia Industrial, História das Indústrias, Desenho à Mão Livre e Geométrico, Fisiologia, Psicologia, Noções de Direito, Canto, Música e Educação Física, Francês, Física, Eletricidade, Química Industrial, História Natural, Higiene, Pedagogia, Contabilidade Industrial, Estenografia, Datilografia, Modelagem e Trabalhos Manuais. A Escola Normal Wenceslau Braz ofertava uma formação mais abrangente e buscava articular disciplinas voltadas à cultura geral e à educação profissional.¹⁷⁹

Em 1926, foi criado o segundo Regimento Interno da instituição.¹⁸⁰ De acordo com o Art. 4º do novo regimento e os *programas de ensino* de 1928, conhece-se as disciplinas, seus conteúdos e métodos de ensino, distribuídos pelos anos letivos. A partir dessas fontes, busco reconstituir o currículo básico e comum, conforme estruturado no Quadro 5, na página a seguir.

As aulas de “tecnologia e mecânica industrial” eram do currículo básico masculino, enquanto “dactylographia e estenografia” eram do feminino. Concomitantemente, havia as oficinas masculinas e femininas. Ambas possuíam cursos fundamentais, de natureza introdutória, nos 1º e 2º anos. Nessa etapa, ministravam-se para os alunos as noções gerais de Madeira e Metal, enquanto para as alunas se ensinavam os princípios da Costura e dos Bordados. Terminada essa fase inicial comum a todos, mas dividida por sexos, o corpo discente iria “despertar” a sua vocação e optar pelos cursos específicos, a serem realizados entre o 3º e 6º anos. Entretanto, não havia opção para as alunas. Detalha-se no Quadro 6 (página 150) o Currículo dos cursos de Artes e Ofícios.

¹⁷⁹CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA. Centro de Memória do CEFET/RJ. *Seu tempo e sua história: 90 anos de formação profissional*. Rio de Janeiro: O Centro, 2007, p. 14.

¹⁸⁰Regimento Interno da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, aprovado em 30 de agosto de 1926. In: BRAZIL. *Relatório do Ministro da Agricultura, Indústria e Commercio, ano de 1926*: Geminiano Lyra Castro. Rio de Janeiro: Typ. do Serviço de Informações do Ministério da Agricultura, 1928. p. 275–285.

UMA HISTÓRIA DAS ESCOLAS DE MG, PR E RJ

Quadro 5 — Currículo Básico da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1928)

1º Ano	2º ano	3º Ano
Portuguez, Educação Moral e Civica, Mathematica, Geographia, Desenho, Trabalhos Manuais, Modelagem, Musica e Canto, Educação Physica	Portuguez, Educação Moral e Civica, Mathematica, Geographia, Francez, Desenho, Trabalhos Manuais, Modelagem, Musica e Canto, Educação Physica	Portuguez, Educação Moral e Civica, Mathematica, História, Francez, Physica e Eletricidade Industrial, Tecnologia e Mecanica Industrial, Desenho, Musica e Canto, Educação Physica, Contabilidade, Dactylographia e Estenographia
4º ano	5º Ano	6º ano
Portuguez, Educação Moral e Civica, Mathematica, História, Physica e Eletricidade Industrial, Chimica, História Natural, Tecnologia e Mecanica Industrial, Desenho, Educação Physica, Contabilidade, Dactylographia e Estenographia	Portuguez, Educação Moral e Civica, História, Chimica, História Natural, Tecnologia e Mecanica Industrial, Desenho, Modelagem, Physiologia e Psychologia, Pedagogia, Hygiene, Educação Physica.	Portuguez, Desenho, Trabalhos Manuais, Modelagem, Physiologia e Psychologia, Pedagogia, Hygiene, Educação Physica

Fonte: Arquivo do CEFET-RJ, 065.2.5 — *Programas de Ensino da Escola Normal Wenceslau Braz, 1928*. 56p.

Pelo segundo Regimento interno de 1926, a Instituição admitiria e matricularia o aluno e a aluna que provasse ter no mínimo 12 anos de idade, atestasse não possuir doença infectocontagiosa e estivesse em dia com a vacinação. A admissão se daria por exames, constituídos por duas provas: uma gráfica e outra oral. As provas escritas eram de português (prova de redação sobre assunto de geografia, história pátria ou instrução cívica, de acordo com sumário formulado na ocasião) e de aritmética (prova de raciocínio e de atenção em um problema de utilidade prática e mais duas questões). A prova gráfica era de desenho, de morfologia geométrica e de observação visual sobre folhas e frutos. Por fim, a prova oral que versaria sobre as matérias dos programas de ensino primário do Distrito Federal.¹⁸¹

¹⁸¹Regimento Interno da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, de 1926. In: BRAZIL. *Relatório do Ministro da Agricultura, Industria e Commercio, ano de 1926*: Geminiano Lyra Castro. 1926. Rio de Janeiro: Typ. do Serviço de Informações do Ministério da Agricultura, 1928. p. 281–282.

UMA HISTÓRIA DAS ESCOLAS DE MG, PR E RJ

Quadro 6 — Currículo por Cursos da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1928)

Oficinas Masculinas	
Especialização	Ano letivo
Etapa comum	1º. Marcenaria e Tornearia; Serralheria e Latoaria
	2º. Marcenaria, Tornearia e Entalhação; Serralheria, Ajustagem e Latoaria
Trabalhos de madeira	3º. Marcenaria Entalhação
	4º. Marcenaria Entalhação
	5º. Projectos completos de esquadrias, coberturas, vigamentos e mobiliários, Orçamentos
	6º. Pratica de ensino do officio escolhido
Trabalhos de metal	3º. Serralheria e ferraria, Ajustagem e tornearia, Fundição e modelação
	4º. Serralheria e ferraria, Ajustagem e tornearia, Fundição e modelação
	5º. Projectos completos de construcções metallicas e mecânicas; Concertos e reformas
	6º. Pratica de ensino do officio escolhido
Mecânica e eletricidade	3º. —
	4º. Serralheria e ferraria, Ajustagem e tornearia, Eletricidade
	5º. Serralheria e ferraria, Ajustagem e tornearia, Eletricidade Physica e Eletricidade Industrial, Projectos completos de construcções metallicas e mecânicas, Concertos e reformas
	6º. Pratica de ensino do officio escolhido

Oficinas Femininas	
Especialização	Ano letivo
Etapa comum	1º. Costuras e Bordados
	2º. Costuras e Bordados
Modas	3º. Costuras, Bordados, Flores e Chapéos
	4º. Costuras, Bordados, Flores e Chapéos
	5º. Projectos de execução de enxovaes para noiva e toilettes completas para meninas e senhoras, Orçamentos
	6º. Pratica de ensino do officio escolhido

Fonte: Arquivo do CEFET-RJ, o65.2.5 — *Programas de Ensino da Escola Normal Wenceslau Braz, 1928*. 56p.

A realidade das admissões e matrículas, no decorrer da história institucional da Escola Normal, apresentava um desequilíbrio de entre gêneros, pois havia uma hegemonia feminina desproporcional à presença masculina, ferindo, desta forma, um dos principais objetivos da criação da escola: a formação de mestres e contramestres para escolas profissionais, que eram essencialmente masculinas. A Tabela 12, a seguir, esclarece bem essa questão e aponta outras:

Tabela 12 — Matrícula, frequência e diplomação na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1924–1929)

Especificação	1924	1925	1926	1927	1928	1929
Matrícula Masculina	26	20	42	44	74	107
Matrícula Feminina	204	169	216	255	277	343
Eliminados por falta	33	22	51	29	47	41
Média de frequência	83%	91%	86%	91%	87%	87%
Média de promoções*	64%	70%	59%	76%	71%	81%
Diplomados	17	12	21	5	16	25

* Segundo relatório ministerial de 1924 e corroborado pelo Regimento Interno da escola de 1926, as promoções dependiam das médias alcançadas nos trabalhos feitos em aulas e oficinas durante o ano letivo. Os alunos que somente numa matéria tiveram média inferior a 4 prestavam exame de 2ª época. Os que não alcançaram esta média em duas ou mais matérias não eram promovidos.

Fonte: BRAZIL. *Relatório do Ministro da Agricultura, Industria e Commercio, ano de 1928*. Geminiano Lyra Castro. Rio de Janeiro: Typ. do Serviço de Informações do Ministério da Agricultura, 1929. p. 15; _____ . *Relatório do Ministro da Agricultura, Industria e Commercio, ano de 1929*. Geminiano Lyra Castro. Rio de Janeiro: Typ. do Serviço de Informações do Ministério da Agricultura, 1930. p. 14.

Chama a atenção o baixo número de diplomados pela Escola, apesar da matrícula ter se elevado na década de 1920, as diplomações continuavam aquém das expectativas da Instituição.

Outra questão da escola era consolidar o seu papel de centro de formação de professores do ensino profissional do país. Como referi antes, as distâncias geográficas de vários Estados e custos para manutenção na capital federal repeliavam muitos interessados em cursar a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. A fim de sanar esse problema, a Instituição adotou um

sistema de internato para acolher cursistas de outras regiões, de acordo com o relato a seguir:

O Internato acha-se instalado na antiga residência do director, sendo adaptado provisoriamente para receber alumnos subvencionados das Escolas de Aprendizes dos Estados, que vêm fazer o curso normal em busca do titulo de professor e mestre. [...]. São 10 alumnos que frequentam o curso, subvencionados pelo Governo com duzentos e cinquenta mil réis (250\$) mensais. Esses alumnos são: dous do Amazonas, dous do Pará e um da Parahyba, Sergipe, Bahia, Santa Catharina, Rio de Janeiro e Paraná.¹⁸²

Apesar das justificadas críticas à escola, por ser predominantemente feminina, ter dificuldade de se consolidar como centro de formação nacional,¹⁸³ de formar docentes que preenchiem postos de trabalho do comércio e não da indústria e da diplomação reduzida por razões diversas, “havia uma política de garantir a colocação dos egressos dos cursos da Escola no mercado de trabalho, de valorizar a participação feminina e de priorizar,

¹⁸²BRAZIL. *Relatório do Ministro da Agricultura, Industria e Commercio, ano de 1928*. Geminiano Lyra Castro. Rio de Janeiro: Typ. do Serviço de Informações do Ministério da Agricultura, 1929. p. 11.

¹⁸³Rodolfo Fuchs, enquanto Inspetor Regional do Ensino Industrial, era um dos maiores críticos à Escola Normal. Em 1936, envia proposta de Regulamentação do Ensino Profissional Normal ao ministro Capanema, na qual lança duras críticas a Wenceslau Braz: “Existe na Capital Federal, uma ‘Escola Normal de Artes e Ofícios’, mas, a sua ação de preparar professores é quasi nula. A prova está feita: Raros são os moços diplomados naquela Escola que hoje estejam dirigindo uma oficina de Escola Profissional. Os poucos que a isso se decidiram fracassaram quasi todos. E, no entanto, o Governo Federal dispende, com aquela Escola, aproximadamente, a quinta parte da verba total destinada ao ensino profissional de todo o paiz. E a causa disso? Simplesmente a má orientação e a péssima direção. E o problema só tem uma solução: A supressão da Escola e criação de outras ‘Escolas Normais’, junto ás atuais Escolas de Artifices. Com a verba da Escola Wenceslau Braz, seria possível manter cinco Escolas Normais de artes e oficios, nas capitais mais populosas do Paiz [...]”. Em seguida, Fuchs propunha um “Projeto de Decreto criando o Ensino Profissional Normal nas Escolas de Aprendizes Artifices”. FUCHS, Rodolfo. *Regulamento do Ensino Profissional Normal, 1936*. Arquivo Gustavo Capanema. Produção Intelectual. FGV/CPDOC. GC Fuchs, R. 0000.00.00/2. 37p. p. 5-6; p. 9.

mas não limitar, os cursos oferecidos à demanda do mundo industrial”.¹⁸⁴ A importância da Escola para o ensino feminino era socialmente reconhecida na capital do país. Um exemplo dos reflexos do reconhecimento se deu na valorização de mulheres que atuavam na Instituição para compor o projeto nacional do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, chefiado pelo engenheiro João Luderitz. O relatório ministerial de 1925 registra a contratação de Leora James (Inspetora auxiliar), Wilma Kastner (Mestra em economia doméstica), Martha Willner (Mestra de atividades comerciais), Mathilde Piquet (Contra-mestra de modas e chapéus) e Beatriz Furtado de Mendonça (Auxiliar de ensino) que, na época, estavam em exercício na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz.¹⁸⁵

Segundo Cardoso, os documentos produzidos pelo segundo diretor da Escola Normal, Carlos Américo Barbosa de Oliveira (1924–1931), apresentam os argumentos mais fortes de valorização da educação e do trabalho profissional. Oliveira era um intelectual atuante na sociedade carioca e compartilhava reflexões sobre a contribuição para o país ao se efetivar uma educação profissional popular e feminina. Além disso, era adepto de princípios ligados à Escola Nova, criticando os preconceitos contra o trabalho manual e defendendo a formação profissional e geral do homem. O diretor também era defensor da implementação do ensino feminino nas Escolas de Aprendizes Artífices, mas como verei à frente, isso só ocorreria a partir de 1942.¹⁸⁶

A autora, ao analisar relatórios da Escola Normal de 1924 e 1926, destaca que o funcionamento da seção de trabalhos femininos, que oferecia inicialmente os cursos de costura, chapéus e economia doméstica, era tida

¹⁸⁴ CARDOSO, Tereza Fachada Levy. *Formação de professores para o ensino técnico: o lugar das oficinas femininas na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz*. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal-RN. Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal-RN: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2002. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0385.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

¹⁸⁵ BRAZIL. *Relatório do Ministro da Agricultura, Industria e Commercio, ano de 1925*. Miguel Calmon du Pin e Almeida. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1929. p. 594–598.

¹⁸⁶ CARDOSO, Tereza Fachada Levy. Uma Escola Normal, uma “Escola de Trabalho”. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 8, n. 15. p. 58–72, 2013. p. 62. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1686/1535>. Acesso em: 20 mar. 2020.

de enorme relevância para o diretor Oliveira na medida em que atendesse “à necessidade de criar as oficinas femininas nas Escolas de Aprendizes, com o objetivo de guiar, educar e tornar eficiente o trabalho da mulher brasileira — contribuirá para, engrandecendo a produção nacional, melhorar as condições econômicas das camadas laboriosas da nossa pátria”.¹⁸⁷ Após dois anos, o diretor argumentava a favor da educação profissional feminina *apud* Cardoso:

Essa educação é igualmente valiosa para ambos os sexos, mormente na classe média da sociedade hodierna, onde a mulher é obrigada, pela carestia da vida, a contribuir para o custeio do lar. E a mulher culta, com uma profissão, não permitirá que o seu filho cresça na ignorância, e exigirá que ele conquiste, pelo seu esforço numa escola de trabalho a capacidade produtiva, garantidora de sua futura independência. Constitui-se assim uma cooperadora consciente do engrandecimento nacional pela obra altamente patriótica das disseminações de ensino e da formação integral nas diferentes profissões intelectuais ou manuais.¹⁸⁸

Assim, a Escola Normal Wenceslau Braz formava mulheres tanto para serem futuras professoras normalistas com destino às escolas profissionais, quanto para se tornarem trabalhadoras em algumas funções no mundo do trabalho das décadas de 1920 e 1930, exercendo atividades como telefonistas, datilógrafas, secretárias etc. Todavia, a presença feminina também se encontrava nas indústrias têxteis, de confecções e alimentícias, como em atividades operárias afins. Esperava-se da formação profissional feminina resultados públicos e privados, para além de uma possível atividade remunerada, a formação deveria dotar a mulher de condições para cuidar do lar e sua economia, dos filhos e sua educação, a partir de saberes formalizados na escola. Racionalizava-se a dupla jornada feminina, já historicamente vivida.

¹⁸⁷ CARDOSO, Tereza Fachada Levy. Uma Escola Normal, uma “Escola de Trabalho”. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 8, n. 15, p. 58–72, 2013. p. 67. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1686/1535>. Acesso em: 20 mar. 2020.

¹⁸⁸ *Ibid.*, p. 67–68.

Em 1928, a Reforma Educacional promovida por Fernando de Azevedo no Distrito Federal,¹⁸⁹ acabou por motivar a criação de novo Regulamento do Ensino Profissional, estipulado pelo Decreto 2.380 de 14 de janeiro de 1929. A Escola de Artes e Ofícios Wenceslau Braz era subordinada ao Governo Federal desde 1919, mas no campo da organização político-pedagógica estava ainda vinculada ao Regulamento Municipal (Rivadavia Correia, de 1916), que remontava ao período de criação da escola. O diretor da Escola Normal, Carlos Américo Barbosa de Oliveira, foi o autor desse novo Regulamento e alegava a sua necessidade para a escola seguir a direção geral da educação profissional a cargo do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. No capítulo II, art. 17, do referido regulamento, determinava-se que a Escola teria o curso normal separado, mas em paralelo, aos seguintes cursos profissionais: de trabalhos de madeira, trabalhos de metal, de mecânica e eletricidade, além de um curso técnico de férias destinado a alunos de outras escolas de aprendizes artífices, todos destinados ao sexo masculino. Para o sexo feminino havia o curso de economia doméstica, o de modas e o de artes decorativas. Esse regulamento vigorou até o fechamento da escola em 1937.¹⁹⁰

1.3.3 As Escolas Técnicas belorizontina, curitibana e nacional

O curto período em que todas as três escolas foram transformadas em Liceus Industriais, entre 1937 e 1942, nenhuma alteração estrutural no sistema escolar pode ser apontada. A antiga Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz manteve-se fechada no período devido à construção da nova sede. Quando as atividades foram retomadas, já surgia como a Escola Técnica Nacional. As escolas mineira e paranaense tinham implementado, em seus respectivos

¹⁸⁹Ver DISTRITO FEDERAL. *Decreto N° 3.281, de 23 de janeiro de 1928*, Reforma do Ensino no Distrito Federal. Prefeitura do Distrito Federal, Rio de Janeiro, Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, 1928; _____. *Decreto N° 2.940, de 22 de novembro de 1928*, do Regulamento do Ensino. Prefeitura do Distrito Federal, Rio de Janeiro, Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, 1928.

¹⁹⁰CARDOSO, Tereza Fachada Levy. A Reforma do Ensino Profissional, de Fernando De Azevedo, na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. *Revista Diálogo Educacional*, v. 5, n. 14, p. 79-92, jul. 2005. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/7349>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ritmos, as diretrizes propostas pela *Consolidação* de 1926. Nesse aspecto, a escola paranaense teve transição mais demorada, precisando do auxílio de dois processos paralelos, ocorridos até meados de 1930: a renovação do quadro funcional, por conta da aposentadoria dos últimos remanescentes da administração de Paulo Ildefonso; a mudança da Instituição para um novo prédio entre 1934 e 1936.¹⁹¹

Segundo Gursky, não houve no recém-nascido *Liceu Industrial de Curitiba* — mais tarde do *Paraná* — maiores alterações no currículo ou nos conteúdos programáticos no interregno de 1937 e 1942. A fonte dessa informação se encontra em *relatório de provas parciais referentes ao mês de junho de 1937* da escola paranaense, anexada ao trabalho acadêmico do autor. Percebe-se, nesse documento, enfim, a incorporação do currículo proposto em 1926, com as disciplinas de cultura geral previstas e aliadas aos cursos de seção de Trabalhos de Metal, Madeira, Feitura de Vestuário e Fabrico de Calçados.¹⁹²

A grande mudança estrutural do sistema de ensino profissional no país se daria apenas em 1942, pela *Lei Orgânica do Ensino Industrial*.¹⁹³ A transformação foi profunda e tendia a mudar a natureza artesanal e manual do Ensino Profissional brasileiro. A criação da Rede Federal de Escolas Técnicas objetivava a efetiva industrialização das instituições escolares. Essas escolas passaram a ofertar cursos previamente definidos, a serem implantados de acordo com as realidades escolares. Daí por diante, o Ensino Profissional Federal teria unidade de organização em todo o território nacional. O ensino primário estava extinto nas escolas profissionais e passava-se a ofertar o ensino de grau Médio, em primeiro e segundo ciclos, que permitiam o acesso ao ensino superior, desde que vinculado à área de formação industrial. A Figura 3, na página que segue, apresenta as articulações entre os níveis de ensino de acordo com as Leis Orgânicas de todos os ramos de ensino.

O 1º ciclo compreendia o curso industrial básico e o curso de mestría, além do curso artesanal e o curso de aprendizagem. Os cursos de mestría

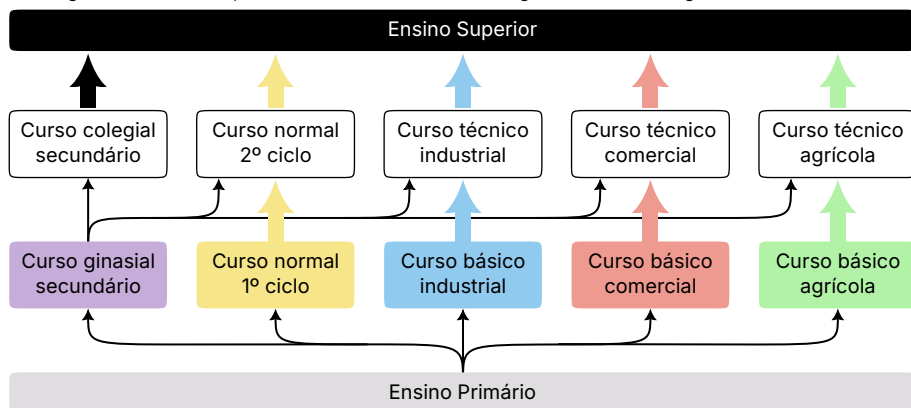
¹⁹¹ GURSKY JR., Lauro. *As estratégias do CEFET-PR no período de 1935 a 1945*, p. 55.

¹⁹² *Ibid.*, p. 191–202.

¹⁹³ BRASIL. *Decreto-Lei N° 4.073 de 30 de janeiro de 1942*. Lei Orgânica do Ensino Industrial.

UMA HISTÓRIA DAS ESCOLAS DE MG, PR E RJ

Figura 3 — Articulações entre os níveis de ensino, segundo as “Leis Orgânicas” (1942–1946)



Leis Orgânicas do ensino:

- Criação do SENAI (Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942)
- Ensino Industrial (Decreto-Lei Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942)
- Ensino Secundário (Decreto-Lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942)
- Ensino Comercial (Decreto-Lei Nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943)
- Ensino Primário (Decreto-Lei Nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946)
- Criação do SENAC (Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946)
- Ensino Normal (Decreto-Lei Nº 8.530, de 2 de junho de 1946)
- Ensino Agrícola (Decreto-Lei Nº 9.613, de 22 de agosto de 1946)

Fontes: CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2000. p. 39; MANFREDI, Silvia Maria. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 100.

e de artesanato tiveram duração efêmera ou nunca funcionaram. O curso de aprendizagem era concebido como uma parte da formação profissional pretendida pelo curso básico industrial, destinado a ensinar metodicamente dado ofício em curto espaço de tempo. O 2º ciclo compreendia cursos técnicos com diferentes especialidades e cursos pedagógicos, destinados àqueles que possuísem curso técnico e quisessem estudar disciplinas de caráter didático com objetivo de se formar, enquanto pessoal docente e administrativo, destinado ao ensino profissional.

A Lei Orgânica de 1942 alterou profundamente a orientação de qual público as escolas técnicas profissionais deveriam abarcar. Primeiro, houve o deslocamento de todo ensino profissional para o grau Médio, culminando na seleção prévia dos alunos pela rede de escolas primárias estaduais e

municipais. Segundo, as novas escolas industriais previam a realização de exames vestibulares e de testes de aptidão física e mental. Crivos importantes que mudariam a função ideológica assistencialista das antigas Escola de Aprendizes Artífices. Assim, os “menores desvalidos de fortuna” deixavam de ser o público-alvo principal das escolas.¹⁹⁴

Os critérios de entrada dos alunos nas escolas seriam diferenciados por ciclos e cursos: para os cursos básicos industriais deveria ter doze anos feitos e ser menor de dezessete anos, ter recebido educação primária completa; para os cursos do mestría deveria ter concluído curso industrial correspondente ao curso de mestría que pretenda fazer e ser aprovado em exames vestibulares; para os cursos técnicos, teria que ter concluído o primeiro ciclo do ensino secundário, ou curso industrial relacionado com o curso técnico que pretendia fazer; para os cursos pedagógicos deveria ter concluído qualquer dos cursos de mestría ou qualquer dos cursos técnicos. A todos os cursos era necessário possuir capacidade física e aptidão mental para os trabalhos escolares que deveriam ser realizados e ser aprovado em exames vestibulares.¹⁹⁵

Segundo Amorim, esses vestibulares eram diferenciados por ciclos: para cursos básicos industriais havia duas provas escritas, uma de língua portuguesa e outra de aritmética, as quais se limitavam ao conhecimento até o quinto ano primário; para os cursos técnicos industriais havia provas de Português, com partes de redação e gramática, Matemática, com questões práticas e teóricas, e Desenho, composta por desenho livre e solução de problema de desenho.¹⁹⁶

Em decreto complementar à Lei Orgânica do Ensino Industrial, definiram-se os cursos a serem ofertados no ensino básico e técnico industrial. O ensino básico incorporava cursos vinculados ao processo de industrialização moderna do país e, ao mesmo tempo, permitia cursos vinculados à tradição

¹⁹⁴ CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*, p. 36–40.

¹⁹⁵ BRASIL. *Decreto-Lei Nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942*. Lei Orgânica do Ensino Industrial.

¹⁹⁶ AMORIM, Mário Lopes. *Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942–1963)*, p. 135–141.

das oficinas de outras épocas, mas sob mínima reformulação (Quadro 7, a seguir).

Quadro 7 — Cursos do Ensino Básico Industrial, pelo Decreto 8.673 de 3 de fevereiro de 1942

Cursos Industriais correspondentes ao Primeiro Ciclo do Ensino Profissional — 4 anos de duração	
I — Seção de Trabalhos de Metal	V — Seção de Indústria do Tecido
1 — Curso de Fundição	14 — Curso de Fiação e Tecelagem
2 — Curso de Serralharia	VI — Seção de Indústria da Pesca
3 — Curso de Caldeiraria	15 — Curso de Pesca
II — Seção de Indústria Mecânica	VII — Seção de Artes Industriais
4 — Curso de Mecânica de Máquinas	16 — Curso de Marcenaria
5 — Curso de Mecânica de Precisão	17 — Curso de Cerâmica
6 — Curso de Mecânica de Automóveis	18 — Curso de Joalheria
7 — Curso de Mecânica de Aviação	19 — Curso de Artes do Couro
III — Seção de Eletrotécnica	20 — Curso de Alfaiataria
8 — Curso de Máquinas e Instalações Elétricas	21 — Curso de Corte e Costura
9 — Curso de Aparelhos Elétricos e Telecomunicações	22 — Curso de Chapéus, Flôres e Ornatos
IV — Seção de Indústria da Construção	VIII — Seção de Artes Gráficas
10 — Curso de Carpintaria	23 — Curso de Tipografia e Encadernação
11 — Curso de Alvenaria e Revestimento	24 — Curso de Gravura
12 — Curso de Cantaria Artística	
13 — Curso de Pintura	

Fonte: BRASIL. *Decreto nº 8.673 de 3 de fevereiro de 1942*. Aprova o Regulamento do Quadro dos Cursos do Ensino Industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-8673-3-fevereiro-1942-459565-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 jan. 2020.

Os cursos técnicos representavam a ruptura definitiva com a tradição de ensino de ofícios das Escolas de Aprendizes Artífices. Almejava-se o ensino profissional mais direcionado, técnico e qualificado. A própria denominação dos cursos representava esse processo de especialização do ensino (Quadro 8, página 159).

As disciplinas de cultura geral foram definidas tanto para os cursos Básicos Industriais quanto para os Técnicos Industriais: nos primeiros, lecionar-se-iam Português, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, Geografia do Brasil e História do Brasil; nos segundos, ministrar-se-iam Português, Inglês ou Francês, Matemática, Físicas, Química, História Natural História Universal e Geografia Geral. As disciplinas técnicas eram variadas e intimamente relacionadas às especificidades teóricas e práticas de cada curso básico ou

UMA HISTÓRIA DAS ESCOLAS DE MG, PR E RJ

Quadro 8 — Cursos do Ensino Técnico Industrial, pelo Decreto 8.673 de 3 de fevereiro de 1942

Cursos Industriais correspondentes ao Primeiro Ciclo do Ensino Profissional — 4 anos de duração	
<p>I — Seção de Indústria Mecânica</p> <p>1 — Curso de Construção de Máquina e Motores</p> <p>II — Seção de Eletrotécnica</p> <p>2 — Curso de Eletrotécnica</p> <p>III — Seção de Indústria da Construção</p> <p>3 — Curso de Edificações</p> <p>4 — Curso de Pontes e Estradas</p> <p>IV — Seção de Indústria do Tecido</p> <p>5 — Curso de Indústria Têxtil</p> <p>V — Seção de Indústria da Pesca</p> <p>6 — Curso de Indústria da Pesca</p> <p>VI — Seção de Química Industrial</p> <p>7 — Curso de Química Industrial</p>	<p>VII — Seção de Minas e Metalurgia</p> <p>8 — Curso de Mineração</p> <p>9 — Curso de Metalurgia</p> <p>VIII — Seção de Artes Industriais</p> <p>10 — Curso de Desenho Técnico</p> <p>11 — Curso de Artes Aplicadas</p> <p>12 — Curso de Decoração de Interiores</p> <p>IX — Seção de Construção Naval</p> <p>13 — Curso de Construção Naval</p> <p>X — Seção de Construção Aeronáutica</p> <p>14 — Curso de Construção Aeronáutica</p>

Fonte: BRASIL. *Decreto Nº 8.673 de 3 de fevereiro de 1942*. Aprova o Regulamento do Quadro dos Cursos do Ensino Industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-8673-3-fevereiro-1942-459565-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 jan. 2020.

técnico industrial.¹⁹⁷ Havia ainda disciplinas de cultura técnica comuns a todos os cursos básicos e técnicos industriais: Tecnologia e Desenho técnico; Higiene industrial, Contabilidade industrial, Organização do trabalho. Os currículos e a carga horária dos cursos foram definidos por portarias ministeriais em 1943 e mantiveram-se dessa forma, sem maiores alterações, até 1959. O Quadro 9 apresenta os currículos dos Cursos Básicos e Técnicos industriais das Escolas Técnicas a partir de 1943:

Fontes do Quadro 9: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Portaria Ministerial Nº 162, de 1 de março de 1943. Regula a seriação das disciplinas de cultura geral e das de cultura técnica dos cursos industriais, dos cursos de mestría e dos cursos técnicos do ensino industrial. *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro, DF, 18 mar. 1943. n. 64, Seção I, p. 3924-3929; _____. Ministério da Educação e Saúde. Portaria Ministerial Nº 169, de 13 de março de 1943. Dispõe sobre a limitação e distribuição de tempo dos trabalhos escolares no ensino industrial e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Capital Federal, 15 mar. 1943. n. 61, Seção I, p. 3730-3731.

¹⁹⁷ Cf. BRASIL. *Decreto Nº 8.673 de 3 de fevereiro de 1942*. Aprova o Regulamento do Quadro dos Cursos do Ensino Industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-8673-3-fevereiro-1942-459565-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 jan. 2020.

UMA HISTÓRIA DAS ESCOLAS DE MG, PR E RJ

Quadro 9 — Currículos dos Cursos Básicos e Técnicos Industriais das Escolas Técnicas (1943)

Curso Básico Industrial						
	Disciplinas	Seriação:	I	II	III	IV
I. Cultura Geral	1. Português		4	3	3	3
	2. Matemática		3	3	3	3
	3. Ciências Físicas e Naturais		2	2	2	2
	4. Geografia do Brasil		2	2	—	—
	5. História do Brasil		—	—	2	2
II. Cultura Técnica	1. Tecnologia		—	1	2	2
	2. Desenho Técnico		6	6	6	6
	3. As demais disciplinas de cultura técnica		15	15	18	18
	Práticas	Seriação:	I	II	III	IV
III. Educativas	1. Educação Física		3	3	3	3
	2. Canto orfeônico		2	2	1	1
<i>Aulas de 50min.</i>		Número total de aulas semanais:	37	37	40	40
Curso Técnico Industrial						
	Disciplinas	Seriação:	I	II	III	
I. Cultura Geral	1. Português		3	3	3	
	2. Inglês ou Francês		2	3	3	
	3. Matemática		5	—	—	
	4. Físicas		3	—	—	
	5. Química		3	—	—	
	6. História Natural		—	2	—	
	7. História Universal		—	—	2	
	8. Geografia Geral		—	2	—	
II. Cultura Técnica	1. Higiene industrial		—	—	1	
	2. Organização do trabalho		—	—	2	
	3. Contabilidade industrial		—	2	—	
	4. As demais disciplinas de cultura técnica		21	23	26	
	Práticas	Seriação:	I	II	III	
III. Educativas	1. Educação Física		3	3	3	
	2. Canto orfeônico		1	1	1	
<i>Aulas de 50min.</i>		Número total de aulas semanais:	41	41	41	

UMA HISTÓRIA DAS ESCOLAS DE MG, PR E RJ

Quadro 10 — Cursos Básicos Industriais efetivados nas Escolas Técnicas entre 1942 e 1959

Seção	Belo Horizonte*	Curitiba**	Nacional***
I — Trabalhos de Metal	Fundição e Serralheria	—	Fundição e Serralheria
II — Indústria Mecânica	Mecânica de Máquinas	Mecânica de Máquinas	Mecânica de Máquinas, Mecânica de Precisão, Mecânica de Automóveis
III — Eletrotécnica	Máquinas e Instalações Elétricas	—	Máquinas e Instalações Elétricas, Aparelhos Elétricos e Telecomunicações
IV — Indústria da Construção	Carpintaria	—	Carpintaria
V — Indústria do Tecido	—	—	—
VI — Indústria da Pesca	—	—	—
VII — Artes Industriais	Marcenaria	Marcenaria, Artes do Couro, Alfaiataria, Corte e Costura	Cerâmica, Marcenaria, Alfaiataria, Corte e Costura, Chapéus, Flores e Ornatos
VIII — Artes Gráficas	—	Tipografia e Encadernação	Tipografia e Encadernação, Pintura

A Lei Orgânica de 1942 ainda previra a oferta de curso de Mestría e Ensino Artesanal no primeiro ciclo e Ensino Pedagógico no segundo ciclo. Os cursos

Fontes dos Quadros 10 e 11:

* *Inventário interno do acervo do Arquivo Geral do CEFET-MG*. Registro Escolar. Diários de Classe. Notação de arranjo: 02.04.00-01. Documento não publicado, disponível apenas no local. 2017.

** MACHADO, Maria Lúcia Bühler. *Racionalidade, trabalho e harmonia social: configurações do projeto de modernização brasileira e ensino industrial na Escola Técnica de Curitiba (1930-1960)*. p. 81-84; AMORIM, Mário Lopes. *Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942-1963)*, p. 135.

*** Arquivo do CEFET-RJ, 62.3.8 — Anexo de Ficha de Boletim de Informações enviada ao Serviço de Estatística da Educação e Saúde (Ministério da Educação e Saúde), 1943; Arquivo do CEFET-RJ caixa 64.4.4, pasta ETN1.01.013 — FONSECA, Celso Suckow da. *Relatório da Escola Técnica Nacional — 1945*. Divisão do Ensino Industrial. p. 14. DIAS, Demosthenes de Oliveira. *Estudo Documentário e Histórico da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca*, p. 152.

**** MACHADO, Maria Lúcia Bühler. *Op. cit.*, p. 84-89; AMORIM, Mário Lopes. *Op. cit.*, p. 140.

poderiam ser ordinários ou de formação profissional, extraordinários ou de qualificação, aperfeiçoamento ou especialização profissional ou, até mesmo, cursos avulsos ou de ilustração profissional. As escolas deram mais atenção aos cursos ordinários, básicos e técnicos industriais.

A partir do leque de opções apresentadas no Quadro 7, as escolas de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro, realizaram suas escolhas para implementação dos novos cursos a partir de 1942. A tradição das oficinas da época das Escolas de Aprendizes Artífices teve influência nas decisões, seja pelo aproveitamento das ferramentas e maquinários já existentes, seja pela própria composição de dado corpo docente experiente em determinados ramos de ensino (ver Quadro 10, na página anterior).

Na Escola Técnica Nacional, funcionaram os *Cursos de Continuação*, com intuito de ofertar a jovens e adultos, não diplomados ou habilitados, uma habilitação profissional. A escola ofertou 14 cursos, mas apenas 11 funcionaram, nas seguintes especialidades: Ajustagem, Fresagem, Tornearia Mecânica, Instalações Elétricas, Aparelhos Elétricos, Rádio-técnica, Solda Elétrica, Composição Manual, Composição Mecânica, Desenho de Máquinas e Curso Básico. A Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942 também previa a abertura de cursos de *Mestria* e de *Pedagogia*, mas ambas experiências fracassaram na escola: os primeiros, pela falta de interesse, gerada pela confusão entre o sentido docente com o de mestre de oficina; o segundo, pelo alto índice de desistências, por vários motivos, só vigorou entre 1952 e 1953.¹⁹⁸

Além dos cursos básicos, as escolas compuseram os seus cursos técnicos:

Quadro 11 — Cursos Técnicos Industriais efetivados nas Escolas Técnicas entre 1942 e 1959

Seção	Belo Horizonte*	Curitiba****	Nacional***
I — Indústria Mecânica	Construção de Máquina e Motores	Construção de Máquina e Motores	Construção de Máquinas e Motores
II — Eletrotécnica	—	—	Eletrotécnica
III — Indústria da Construção	Pontes e Estradas	Edificações	Edificações

continua

¹⁹⁸DIAS, Demosthenes de Oliveira. *Estudo Documentário e Histórico da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca*, p. 153.

UMA HISTÓRIA DAS ESCOLAS DE MG, PR E RJ

Seção	Belo Horizonte*	Curitiba****	Nacional***
IV — Indústria do Tecido	—	—	—
V — Indústria da Pesca	—	—	—
VI — Química Industrial	—	—	—
VII — Minas e Metalurgia	—	—	—
VIII — Artes Industriais	—	Decoração de Interiores	Decoração de Interiores, Desenho Técnico e Eletrotécnica, Desenho Técnico de Arquitetura e Móveis
IX — Construção Naval	—	—	—
X — Construção Aeronáutica	—	—	Construção Aeronáutica

A Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942 previa o ingresso igualitário de homens e mulheres no ensino, desde que o trabalho fosse adequado ao respectivo gênero, no que se referia às condições de saúde. Conforme identifica Machado, consolidava-se, à época, a segmentação por Força de Trabalho, prevista pelas “leis protetoras”, criadas a partir de 1930. Os discursos das leis iam no sentido de que, em “prol da família”, era necessário proibir o trabalho feminino em atividades com possível risco à saúde física da mulher, ou exercer funções que pudessem prejudicar a maternidade ou mesmo corromper a sua moralidade. Assim, os cursos deveriam estar relacionados ao altruísmo feminino, exigindo o exercício da graça, sensibilidade, piedade e outras virtudes e atributos percebidos como específicos da mulher.¹⁹⁹ Segundo a autora,

Integra esse processo de interferência direta do Estado, na organização familiar e na delimitação de espaços para o trabalho feminino, o Decreto-Lei 3.200, que tratava da “organização e proteção da família”, promulgado em abril de 1941, resultado de uma série de discussões

¹⁹⁹ MACHADO, Maria Lúcia Büher. *Racionalidade, trabalho e harmonia social: configurações do projeto de modernização brasileira e ensino industrial na Escola Técnica de Curitiba (1930–1960)*, p. 170.

que o antecederam, em especial o Estatuto da Família, proposto Pelo Ministro da Educação, Gustavo Capanema, em 1939.²⁰⁰

Assim, os Cursos Básicos Industriais de Corte e Costura, Chapéus, Flores e Ornatos e o Curso Técnico Industrial de Decoração de Interiores ofertados pelas Escolas Técnicas de Curitiba e do Rio de Janeiro, abriram espaços para a formação feminina no Ensino Industrial Federal. A Escola Técnica de Minas Gerais não ofertou nenhum desses cursos, o que a fez permanecer durante as décadas de 1940 e 1950 como uma instituição escolar apenas masculina.

Ainda segundo Machado, a formação feminina nesses cursos “estava restrita a um saber racionalizado sobre o espaço reservado às mulheres — espaço doméstico”.²⁰¹ tal como se estruturava o curso básico de corte e costura, o único acessível ao feminino na escola paranaense. Na Escola Técnica Nacional, o leque também se abria para o curso básico de Chapéus, Flores e Ornatos. Nas duas escolas, ambos os cursos básicos eram ministrados apenas por professoras, com currículos próximos, iniciando “um ensino por meio de séries metódicas de trabalhos de dificuldades crescentes, organizadas em cadernos, onde ao lado das explicações escritas, são colocados exemplares dos pontos correspondentes”.²⁰² Na Escola Técnica Nacional as matrículas femininas e masculinas se equipararam entre 1945 e 1946, mesmo com a restrição de cursos às mulheres. Nas duas Instituições, o curso Técnico de Decoração de Interiores era o único acessível ao público feminino no nível subsequente aos cursos básicos.

O quadro administrativo e docente das escolas era muito próximo, uma vez que todas as escolas passaram a ser regidas pela mesma legislação federal desde 1937, aspecto ratificado em 1942. Havia variações em relação à quantidade de funcionários e professores, em virtude das demandas serem diferentes em cada estabelecimento de ensino. A remuneração também variava em razão

²⁰⁰ MACHADO, Maria Lúcia Büher. *Racionalidade, trabalho e harmonia social: configurações do projeto de modernização brasileira e ensino industrial na Escola Técnica de Curitiba (1930–1960)*, p. 171.

²⁰¹ *Ibid.*, p. 173.

²⁰² FONSECA, Celso Suckow da. *Relatório da Escola Técnica Nacional — 1945*. Divisão do Ensino Industrial. p. 27.

UMA HISTÓRIA DAS ESCOLAS DE MG, PR E RJ

dos regimes de tempo de trabalho, tipos de vínculo, das promoções, tempo de serviço etc. Em geral, tomando como parâmetro a Reforma Administrativa de 1936 e o primeiro corpo docente e administrativo da Escola Técnica Nacional em 1942, tinham-se os seguintes cargos, enquadramentos funcionais e remunerações nas escolas:

Tabela 13 — Cargos, funções e padrões de vencimentos na Escola Técnica Nacional (1942)

Cargo/Função	Referência padrão — Lei Nº 284/1936	Vencimentos Anuaes	Vencimentos Mensaes	Augmentos com as promoções	Conversão para Cruzeiro*
Diretor	Classe K	22:800\$000	1:900\$000	400\$000	CR\$ 1.900,00
Oficial Administrativo	Classe J	18:000\$000	1:500\$000	400\$000	CR\$ 1.500,00
Almoxarife	Classe J	18:000\$000	1:500\$000	400\$000	CR\$ 1.500,00
Oficial administrativo	Classe H	13:200\$000	1:100\$000	200\$000	CR\$ 1.100,00
Mestre de Ensino	Classe G	10:800\$000	900\$000	200\$000	CR\$ 900,00
Médico Clínico	Classe G	10:800\$000	900\$000	200\$000	CR\$ 900,00
Auxiliar de ensino	Classe G	10:800\$000	900\$000	200\$000	CR\$ 900,00
Contínuo	Classe F	8:400\$000	700\$000	200\$000	CR\$ 700,00
Inspetor de Alunos	Classe E	7:200\$000	600\$000	100\$000	CR\$ 600,00
Zelador	Classe D	6:000\$000	500\$000	100\$000	CR\$ 500,00
Servente Interino	Classe B	3:600\$000	300\$000	100\$000	CR\$ 300,00
Professor**	Padrão J	18:000\$000	1:500\$000	400\$000	CR\$ 1.500,00
Professor**	Padrão I	15:600\$000	1:300\$000	200\$000	CR\$ 1.300,00

* O Cruzeiro foi instituído em 1942 com intuito de uniformizar o padrão monetário brasileiro, a moeda vigorou até 1967. A equivalência do Cruzeiro para o padrão de Mil Réis, era 1 para 1 mil. (Decreto-Lei Nº 4.791, de 5 de outubro de 1942);

** Diferenciação de padrões regulamentada pelo Decreto-Lei Nº 7.190, de 22 de dezembro de 1944: “Art. 1º Ficam estabelecidos, para os cargos de professor das Escolas Técnicas e das Escolas Industriais, do Ministério da Educação e Saúde, os vencimentos do padrão K, para o ensino técnico; do padrão J, para o ensino de mestría e práticas educativas; e do padrão I, para o ensino industrial básico.

Fonte: BRASIL. *Lei Nº 284, de 28 de outubro de 1936*. Reajusta os quadros e os vencimentos do funcionalismo público civil da União e estabelece diversas providencias. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-284-28-outubro-1936-503510-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 jan. 2020; DIAS, Demosthenes de Oliveira. *Estudo Documentário e Histórico da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca*, p. 125-131.

O Salário-Mínimo, instituído em 1940 a partir dos custos de alimentação, habitação, vestuário, higiene e transporte do trabalhador adulto, tinha sido

definido por sub-regiões pelo Decreto-lei Nº 2.162 de 1940. Entre capitais e interior dos Estados, o salário mínimo mensal da época em cada localidade que estavam situadas as escolas era de 240\$000; no Distrito Federal, 170\$000; em Belo Horizonte; e 180\$000 em Curitiba.²⁰³ A partir desses referenciais pode-se dizer que o quadro de pessoal das escolas — composto majoritariamente de professores — vinculado ao funcionalismo público federal tinha, a princípio, boas condições remuneratórias. Segundo Monlevade,

na década de quarenta o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), sob a direção de Lourenço Filho, efetuou uma série de estudos sobre os salários dos professores, que revelavam ao mesmo tempo vencimentos diferenciados entre estados do norte/nordeste e sudeste/sul e remunerações com valores não só inferiores a funcionários públicos com igual formação como sem incentivos de carreira, tanto para os docentes primários como para os secundários.²⁰⁴

A diferença em relação às Escolas Técnicas estava na inserção de seus quadros no padrão geral de remuneração do funcionalismo federal previsto em 1936, independentemente, de estar relacionado ao âmbito escolar. Outro aspecto que pode parecer menor, seria a hegemonia dos engenheiros, desde o princípio das escolas, profissão reconhecida política e economicamente na época, que tinha influência quando das decisões sobre remuneração nas Escolas Técnicas Federais. Daí as condições diferenciadas, quando comparadas aos profissionais da educação das esferas estaduais e municipais que, a depender das realidades locais, poderiam ter condições remuneratórias menores, equiparadas ou, até mesmo, excepcionalmente maiores, quando se

²⁰³ DIEESE. *Salário mínimo: instrumento de combate a desigualdade*. São Paulo: DIEESE, 2010. p. 86–87. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/livro/2010/SMinstrumentoCombateDesigualdade.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

²⁰⁴ MONLEVADE, João Antonio Cabral de. *Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores de Educação Básica Pública*. Tese (doutorado) — Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2000. p. III.

tratava de estado ou município em que movimentos sociais de valorização da educação obtivessem vitórias na luta por melhores salários.

No decorrer das décadas de 1940 e 1950, as remunerações nas Escolas Técnicas tiveram ajustes, incorporações a partir de formas de progressão, por classes e padrões, acréscimos através de gratificações, dentre outras alterações que não se faz objetivo abarcar. O importante é perceber que a estrutura de pessoal administrativo e docente fazia parte do sistema escolar da época. A uniformização e centralização implementada, em diferentes áreas de atuação do Estado durante a Era Vargas, refletiram no interior das escolas, que acompanharam a reestruturação do próprio Estado nacional.

Por último, mas não menos importante, os investimentos nacionais e internacionais que permitiram estruturação material e pedagógica das escolas. Um importante leque deles se encontrava nos variados acordos da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI). Segundo Fonseca, no primeiro acordo firmado em 1946, o governo brasileiro investiria US\$ 500.000,00 enquanto US\$ 250.000,00 seriam investidos da parte norte-americana.²⁰⁵ Previa-se o gasto desses recursos, no período de janeiro de 1946 a junho de 1948, Ciavatta *apud* Amorim afirma que

no período mencionado, o orçamento para a educação industrial foi de US\$ 5.135.000,00 aproximadamente. Isto dá uma ideia da importância que teve a CBAI no desenvolvimento do ensino industrial no Brasil. A Comissão recebeu o equivalente a quase 20% do orçamento total para a educação industrial. Inclui-se no orçamento total a manutenção das unidades escolares, pagamento de pessoal, material didático, etc. Logo, o equivalente a quase 20% deste total pode ser considerado um grande investimento.²⁰⁶

Por outro lado, os próprios governos federais passaram a olhar com mais cuidado a necessidade de recursos para reequipar as escolas, a fim de dotá-las

²⁰⁵ FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. v. I, p. 283–284.

²⁰⁶ AMORIM, Mário Lopes. *Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942–1963)*, p. 193–194.

das condições necessárias para ofertar os novos cursos técnicos profissionais alinhados às práticas modernas da indústria nacional e internacional. Defendia-se, e por vezes implementava-se, no interior das escolas, a ampliação de laboratórios e ambientes de oficinas, novas instalações físicas, compra de maquinários etc. Houve avanços e retrocessos em relação a essas questões no decorrer das décadas de 1940 e 1950. De maneira geral, a Escola Técnica Nacional e a Escola Técnica de Curitiba foram privilegiadas, devido às relações estreitas com a CBAI. Cabe frisar que detalhar neste momento as especificidades dos investimentos não muda o panorama construído até 1959: as escolas estavam consolidando a transformação de suas bases materiais e político-pedagógicas.

1.4 Considerações parciais

Ao final do capítulo, percebo que as transformações institucionais das escolas instituíram diferentes formas de organização política e administrativa de acordo com a legislação vigente em cada momento histórico. As escolas mineira, carioca e paranaense seguiriam o modelo da política educacional republicana que almejava instituir uma educação específica aos menos favorecidos do país. A ideia da formação para o trabalho tinha como finalidade manter a ordem e a paz social, especialmente nas áreas urbanas das capitais brasileiras.

Apesar das inúmeras dificuldades de instalação das escolas nas primeiras décadas, as sedes foram reestruturadas e/ou transferidas para prédios que pudessem proporcionar as condições mínimas de realização dos cursos ofertados. A priori, os cursos de artífices buscavam consolidar ofícios vinculados à economia dos Estados. O funcionamento das escolas, as formas de contratação de professores e mestres foram reguladas diversas vezes a fim de melhorar as condições escolares e dar organicidade às Instituições.

A medida mais aguda, que representou esse objetivo de regulamentação, foi a criação do *Serviço de Remodelação do Ensino Profissional*, o qual tinha a finalidade de reorganizar as escolas em nível nacional, inspirando, inclusive, a partir de suas atuações, a formulação da *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices*, em 1926, uma Legislação que impunha novas diretrizes padronizadoras nas escolas profissionais, tanto em

relação ao funcionamento quanto ao ensino. A *Consolidação* criou o *Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico*, a fim de fiscalizar e se fazer cumprir as determinações deste novo regulamento da União.

A história institucional das escolas foi diferente nas primeiras décadas. Até a década de 1930, as escolas mineira e paranaense tiveram trajetórias muito próximas por ambas se constituírem em Escolas de Aprendizes Artífices regidas pela mesma legislação federal. Realidade que diferia da escola carioca, que foi um desdobramento histórico institucional da Escola de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, destinada a formar futuros profissionais que iriam lecionar nas Escolas de Aprendizes Artífices. Projeto interrompido por situações diversas e pelo projeto centralizador e organizativo do ensino técnico profissional, na Era Vargas, o qual começou a ter maior nitidez em 1937. Antes da instauração do Estado Novo, Gustavo Capanema reestruturou seu Ministério, pela Lei 378, de 13 de janeiro de 1937. Por ela as Escolas de Aprendizes Artífices e a Escola de Artes e Ofícios Wenceslau Braz passaram a ser denominadas *Liceus Industriais*. Essas medidas ampliaram as possibilidades de integrar as ações educativas do Ministério da Educação e Saúde ao projeto mais amplo de construção de um novo país, com caráter moderno-conservador.

A partir da *Lei Orgânica do Ensino Industrial* o Estado Novo definiu como projeto educacional a formação de uma “aristocracia do trabalho” pela via do ensino industrial. Uma espécie de elite entre os trabalhadores, diferenciada justamente por ser mais qualificada do que a massa do operariado. Essa elite galgaria melhores funções, remuneração e condições de trabalho no setor industrial, que estava em plena expansão. Essa elitização estava posta com a passagem dos cursos das Escolas Industriais ou Técnicas para o nível secundário, afastando a maioria dos filhos de trabalhadores dessas novas escolas. Apesar das antigas Escolas de Aprendizes Artífices terem limitações para atender a maioria dos menores analfabetos, de 1942 em diante, a tendência seria a restrição dos “desfavorecidos de fortuna” ao ensino profissional com maior grau de qualificação. Além disso, a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942 fez com que as escolas técnicas federais passassem a fazer parte de um *sistema de ensino*, isto é, se constituíram em um conjunto de estabelecimentos que ministram ensino de um determinado tipo, seguindo a mesma legislação

que lhe dava objetivos e os traços fundamentais da organização dos recursos educacionais para atingi-los; são coordenados, supervisionados ou fiscalizados por um mesmo órgão administrativo.

A industrialização da década de 1950 era vista como requisito para prosperidade social e o intuito era colocar o sistema educacional à serviço do desenvolvimento da indústria e dos setores de serviços, cobrindo as duas pontas requeridas pelo desenvolvimento econômico: ampliar a oferta de mão-de-obra qualificada e formar quadros técnicos competentes para gerir a economia do país. Diante desse cenário, caberia ao ensino técnico e industrial cobrir, particularmente, a primeira ponta. Nessa *Era* do desenvolvimentismo, fazia-se necessária uma ação racional, efetiva e coordenada por parte do poder público sobre o sistema de ensino e isso era partilhado pela sociedade. Nesse sentido, a constituição do sistema de ensino implementado na rede de escolas técnicas e industriais federais, sob influência da CBAI, esteve intimamente entrelaçada com a conjuntura política, econômica e educacional nacional e internacional das décadas de 1940 e 1950.

Construída uma história das escolas profissionais da Rede Federal que são objeto deste estudo, intentarei no próximo capítulo analisar como a disciplina de História se constituiu no interior dessa história institucional escolar, buscando compreender as formas de introdução de aspectos da História por práticas de ensino genéricas e, posteriormente, específicas, constituindo-se enquanto disciplina no currículo e na formação escolar técnica e profissional.

Capítulo 2

Uma história da disciplina História nas escolas profissionais

As escolas profissionais mineira e paranaense tiveram origem comum em 1909, enquanto *Escolas de Aprendizes Artífices*. A escola carioca surgiu apenas em 1917, devido à demanda específica de formação docente destinada ao ensino profissional. As trajetórias institucionais das duas primeiras escolas permanecem separadas da terceira, até 1937, quando se tornaram *Liceus Industriais*. Todavia, a unificação, em termos institucionais, ocorreu concretamente entre 1942 e 1959, em face da transformação de todas em *Escolas Técnicas* da Rede Federal. Têm-se, portanto, três recortes temporais que representam tipos de escolas institucionalizadas: primeiro, 1909 a 1937, das Escolas de Aprendizes Artífices; segundo, 1917 a 1937, da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz; terceiro, 1942 e 1959, das Escolas Técnicas.

A documentação existente a respeito das Escolas, referentes aos dois primeiros recortes temporais, é bastante fragmentada e, muitas das vezes, dispersa no interior das atuais Instituições guardiãs dos acervos arquivísticos. Os documentos produzidos no terceiro recorte, apesar de se orientarem por legislação federal comum, também tiveram suas condições de preservação bastante prejudicadas ao longo das décadas de 1940 e 1960. Há assim dois aspectos que interferiram na preservação dos registros da cultura escolar dessas Instituições: primeiro, práticas de conservação e descarte documental à época de cada recorte destacado, motivados por mudanças de sedes e direções, dificuldades de armazenamento e de espaços apropriados, cuidados e intenções por parte dos agentes internos das escolas; segundo, a política de preservação documental posterior à década de 1960, os parâmetros oficiais de descarte documental e suas interpretações, as reordenações político-administrativas das escolas em virtude das transformações institucionais e as novas burocratizações setoriais que decidiam sobre o fim dos “arquivos mortos” das escolas.

A documentação da escola mineira “sobreviveu” a quatro mudanças de sedes, enquanto das escolas paranaense e carioca passaram apenas por uma alteração de endereço. Contudo, os destinos da documentação no interior das escolas seguiram o fluxo das decisões políticas e administrativas de seus gestores, cada processo de movimentação das escolas e seus pertencentes geraram perdas documentais e materiais. A escola paranaense sofreu grande intervenção na sua documentação referente ao período de 1939 a 1965, que fora remetida ao Ministério de Educação e Cultura, ao ser aberta uma sindicância contra o diretor Lauro Wilhelm em 1965, por razões políticas internas e externas à escola.²⁰⁷ Em 1946 o diretor da Escola Técnica Nacional, Celso Suckow da Fonseca, atentava para a “imprescindibilidade de um arquivista” que organizasse e funcionasse o Arquivo da Instituição.²⁰⁸ A documentação da escola carioca, por exemplo, sofreu com a enchente provocada pelo transbordamento do Rio Maracanã (vizinho à escola) em virtude das chuvas em 15 e 16 de janeiro de 1962.²⁰⁹

Para além desses exemplos, pode-se dizer que a documentação existente das três escolas passou por descasos e esquecimentos no decorrer das décadas seguintes a 1960. A destruição documental ocorreu pela ação do tempo, pelas péssimas condições de armazenamento e pelo “descarte” de documentos considerados “velhos” e sem utilidade. O crivo utilizado pelos setores administrativos e, até mesmo arquivísticos, era que deveria se valorizar e preservar apenas os documentos considerados de teor comprobatório, tal leitura vinculou o caráter de prova à subsistência documental. O valor cultural

²⁰⁷ Ver AMORIM, Mário Lopes. *Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942–1963)*. São Paulo, 2004. 387 f. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo — USP, 2004.

²⁰⁸ Arquivo do CEFET-RJ caixa 64.4.4, pasta ETNI.01.013 — FONSECA, Celso Suckow da. *Relatório da Escola Técnica Nacional — 1946*. Divisão do Ensino Industrial. p. 151–152.

²⁰⁹ Arquivo do CEFET-RJ, *Ofício enviado ao Diretor Celso Suckow da Fonseca em 23 de janeiro de 1962*. Protocolo Nº 287 da Secretaria. Escola Técnica Nacional.

²¹⁰ CHAMON, Carla Simone; NASCIMENTO Adalson de Oliveira Nascimento. *Inventário do acervo da Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais: 1910–1943*. Belo Horizonte (MG): CEFET-MG, 2011. p. 14–13.

da documentação escolar, raramente ou ocasionalmente, foi considerado.²¹⁰ Segundo Silveira, na escola carioca,

O arquivo não era voltado para a preservação da história da escola. Funcionava, apenas, para alimentar informações referentes ao corpo discente. Ademais, o descarte de documentos textuais, objetos e livros, publicados no setor de reprografia da escola, foi realizado por comissões com o objetivo de “esvaziar o arquivo”, ocasionando perdas significativas e irreparáveis de documentos de valor histórico e administrativo.²¹¹

Especialmente nos anos 2000, devido às novas liberdades político-administrativas dos Centros Federais de Educação Tecnológica e a proximidade dos centenários das escolas em 2009–2010, vários projetos de “resgate” da memória institucional foram implementados no país. Previam-se Centros de Memória e, como parte integrante dos projetos, buscar-se-ia inventariar a cultura material das escolas. Esforços variados de docentes e técnicos administrativos tentaram empreender tal tarefa, com resultados diferentes. As escolas mineira e carioca concretizaram a primeira etapa dos projetos, inventariando parte significativa da documentação histórica, mas não necessariamente publicizando todos os inventários, enquanto a escola paranaense parece não ter dado prosseguimento a projetos dessa natureza. Pode-se afirmar que a documentação é fragmentada e, por vezes, dispersa nos espaços escolares.

Em razão dessa realidade documental, decidi que para traçar uma história da disciplina História, no período de 1909 a 1959, terei que partir da perspectiva teórica e metodológica defendida pelo historiador Carlo Ginzburg, denominada de *paradigma indiciário*.²¹² O autor reclama, a partir dos campos de conhecimento da Medicina, Literatura e Psicanálise, a importância das

²¹¹SILVEIRA, Zuleide. Simas da. Algumas iniciativas em torno do resgate e preservação da memória do CEFET Celso Suckow da Fonseca. *Revista Trabalho Necessário*, [S.l.], v. 7, n. 9, june 2018. ISSN 1808–799X. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecesario/article/view/6102>. Acesso em: 17 jul. 2020.

²¹²GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143–179.

pistas, com o propósito de oferecer uma epistemologia investigativa para os historiadores. Ao estabelecer essas relações epistemológicas, Ginzburg conclui que o conhecimento histórico é indireto, indiciário e conjectural. Essa proposta nos permitirá, mesmo que parcialmente, compreender a introdução da História enquanto disciplina do Ensino Profissional na Rede Federal. Aliada a essa perspectiva *indiciária*, buscarei analisar os discursos e práticas engendradas nas escolas como representações culturais e símbolos²¹³ não só vinculados às escolas em si, mas também ao contexto cultural da época. Como afirma Chartier, o objetivo da história cultural é “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”.²¹⁴

O intuito é partir de inquirições que norteiem a compreensão da constituição do campo disciplinar da História: Quais referenciais influenciaram o ensino de História nos primórdios do ensino profissional federal? Que *modelos* de escola e de ensino foram concebidos no interior dessas Instituições? De que maneira as reformas educacionais e disputas políticas pautaram os debates e as práticas pedagógicas? Como a legislação incorporou o ensino de História? Para quais segmentos do ensino a História era ministrada? De que maneira se davam as aulas e as avaliações? Quais eram os materiais de ensino? Quem eram os professores e qual formação tiveram? Quais currículos e programas foram implementados?

Eis o desafio que o capítulo enfrenta para completar a Parte I da pesquisa: reconstituir uma história da disciplina de História nas escolas profissionais federais, a partir da cultura escolar específica de cada momento institucional, no interregno de 1909 e 1959. Assim, poderei compreender a trajetória do ensino de História na Educação Profissional Federal a fim de permitir inteligibilidade acerca da constituição da disciplina enquanto componente curricular nas Escolas Técnicas Federais no período de 1959 a 1974.

²¹³ BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro; Lisboa: Bertrand; DIFEL, 1989.

²¹⁴ CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990. p. 16–17.

2.1 A emergência e os sentidos da disciplina História

A História, enquanto disciplina escolar, é constituída no Brasil desde o século XIX. Fruto de disputas políticas e educacionais entre liberais no pós-constituente de 1824, o campo disciplinar se constituiu, ainda que precariamente, atrelado à construção do Estado-nação brasileiro. Alguns intelectuais pretendiam criar uma História laica, espécie de “ciência social”, mas sem abrir mão de princípios e de valores educativos da Igreja Católica. Assim, as propostas de ensino de História se apresentavam subdivididas: “uma História Sagrada, com o tempo determinado por desígnios divinos, separada, mas complementar da outra História ‘profana’ ou ‘civil’, com marcos temporais definidos pelo Estado, com datações organizadas por uma sequência cronológica”.²¹⁵

Apenas em 1837, estruturou-se o plano de estudos que inaugurou o Colégio Pedro II, primeira escola pública brasileira de nível secundário que incluía a História como disciplina obrigatória. Os programas de estudo do Colégio Pedro II, de 1837 a 1907, indicam mudanças que ocorreram com a História. A exemplo das separações entre História e Geografia, em 1862, e da História do Brasil da História Geral, pelo Regulamento de 1855. O Colégio Pedro II se tornou referência nacional para os demais estabelecimentos de ensino secundário, devido à tentativa do governo central monárquico em organizar o ensino público, que era tributário de legado do período colonial marcado por aulas avulsas e dispersas, cuja principal função era preparar para os cursos superiores. Algo só superado plenamente no período republicano, mais especificamente após a Revolução de 1930.²¹⁶

Por vezes, o Colégio Pedro II, em intensidades distintas, foi posto como *modelo* de escola secundária pública, da capital para todo o país. Inclusive, no que se refere aos planos de estudos de História, pois, desde o século XIX, provinham de professores e intelectuais, laicos (liberais) e/ou religiosos (conservadores tradicionais e membros da Igreja Católica) vinculados aos

²¹⁵ BITTENCOURT, C. M. F. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13 n. 25/26, 193–221, set. 1992 — ago. 1993. p. 195.

²¹⁶ PILETTI, Nelson. Evolução do currículo do curso secundário no Brasil. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, 13 (2):27–72, jul./dez., 1987.

Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (com suas subseções provinciais), ao Colégio Pedro II e à Escola Militar. Eram também produtores de versões didáticas que se tornaram referência para o ensino de História no Brasil, ainda que, a priori, essas escolas formassem as elites políticas nacionais.²¹⁷

Durante a transição do Império para a Primeira República, a disciplina História adquiriu o “pleno direito” de se inserir nos currículos educacionais por se tornar instrumento essencial da denominada “pedagogia do cidadão”. Conforme afirma Furet, fenômeno semelhante ocorre na França de fins do século XIX, do qual faz da História “[...] uma matéria ensinável de pleno direito [que] é inseparavelmente um método científico, uma concepção de evolução e ainda uma eleição de um campo de estudos ao mesmo tempo cronológico e espacial”.²¹⁸ O *Positivismo* era o método científico imbricado nas interpretações históricas brasileiras e estrangeiras, que orientava o campo de estudos em torno da formação do Estado-nação brasileiro. Isto é, formulava-se um passado homogeneizado, para apagar as diferenças, criando uma história nacional uniforme e semelhante para todos os brasileiros. Tradição vinda do Império e ampliada na República que, com o processo de escolarização obrigatório para todos os cidadãos, punha o Estado como agente central da construção da “identidade nacional”. Aspectos que, segundo Bittencourt, podia “[...] ser localizado nas propostas pedagógicas, nos debates entre educadores de posturas ideológicas diversas, nas orientações de trabalho aos professores, nos manuais didáticos, de uso obrigatório para os alunos”.²¹⁹

Assim, especialmente no século XIX, as administrações centrais tinham tomado como sua incumbência o ensino de História, base do projeto de aculturação destinado a criar o Estado-nação, o qual se difundiu, simultaneamente, por meio da escolarização universal e laica, também sob seu cargo. A escola surge e se desenvolve como Instituição oficial, não autônoma

²¹⁷ BITTENCOURT, Circe M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo, 1993. 369 f. Tese (Doutorado em História Social) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humana/USP, 1993. p. 227.

²¹⁸ FURET, François. O nascimento da história. In: _____. *A oficina da história*. Lisboa: Gradiva, s/d, p. 132–133.

²¹⁹ BITTENCOURT, Circe Maria F. *Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas (1971–1939)*. São Paulo: Edições Loyola, 1990. p. 10.

em relação ao Estado, cuja função é formar ideológica e cognitivamente o indivíduo, desde a sua mais tenra infância. Eis o próprio sentido da função da escola na sociedade: ensinar conhecimentos “válidos” e “formar” cidadãos. Segundo Carretero, o termo “escola” designa tanto um *espaço físico concreto*, uma *forma*, quanto uma arquitetura simbólica, uma complexa trama de relações que poderiam ser pensadas como *conteúdos*, os quais são expressos em registros temporais e em dimensões sociais diferentes.²²⁰

O ensino de História já apresentava, mesmo pela perspectiva positivista, a *confluência contraditória* entre os ideais da Ilustração e os do Romantismo, que acompanhou o desenvolvimento dos Estados nacionais nos processos de educação e alfabetização na modernidade. Mario Carretero afirma que a escolarização e o ensino de História emergiram desse Estado-nação, com a necessidade de superar a *contradição* de abarcar os objetivos tanto ilustrados-cognitivos quanto identitários-românticos. Assim, segundo o autor,

[...] no primeiro caso, pretende-se que o aluno compreenda, de modo racional, os processos históricos e que os submeta a um mecanismo de objetivação progressiva, enquanto que, o segundo, impõe, conforme a ideia romântica, uma adesão emocional e uma subjetivação progressiva de representações e sistemas de valoração.²²¹

Dessa maneira, a *contradição* apontada por Carretero nasce da dialética e das imbricações entre as concepções de Nação-contrato (Iluminista) e Nação-instinto (Romântica), dos séculos XVIII e XIX, como bem define Saliba:

Surgindo em meio da atmosfera da Revolução Francesa, a nação foi pensada sobretudo como um conceito político territorial, cuja base era a existência de uma lei comum e de um *corpus* de cidadania — era a “nação-contrato”, aquela que [...] nascia do “plebiscito de todos os dias”. A isto se contrapôs uma concepção mais cultural de

²²⁰ CARRETERO, Mario. *Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado*. Porto Alegre: ArtMed, 2010. p. 36–37.

²²¹ *Ibid.*, p. 47.

nação, formulada pelas diversas correntes do historicismo romântico — uma “nação-instinto”, o espírito ou caráter peculiar de um povo ou comunidade, que passou a ser visto como fonte de valores e de conduta [...].²²²

A “contraposição” se dava por conta da essencialidade romântica que se chocava com as concepções ilustradas de mundo, conforme se compreende a partir de Isaiah Berlin:

Essas são as bases fundamentais do Romantismo: a vontade, o fato de que não existe uma estrutura das coisas, que a pessoa pode moldar as coisas como quiser — elas passam a existir apenas como resultado de sua atividade de moldar —, e, portanto, a oposição a qualquer doutrina que tentasse representar a realidade como dotada de alguma forma que pudesse ser estudada, descrita, apreendida, comunicada a outros e tratada de maneira científica em algum aspecto.²²³

Dessa maneira, a escola e o ensino de História alternavam suas práticas pedagógicas entre duas concepções de apreensão de mundo: por um lado, lidavam com o universal clássico, dos ideais ilustrados que buscam imitar a natureza, num estilo rápido e didático (o caso dos enciclopedistas), que se calcam no *telos* da natureza e da civilização, culminando na crença em valores trans-históricos; por outro lado, rompiam com a tradição ilustrada na medida em que o movimento romântico deu impulso à autorreflexão, como resposta às frustrações oriundas da crise dos ideais das revoluções burguesas, criando sua forma lírica e poética, de natureza subjetivista e individualista.

A *contradição* estava também colocada no plano da linguagem, pois à medida que a relação entre alfabetização, escolarização e nacionalização foi crucial para unir linguisticamente as sociedades, por meio da uniformização

²²² SALIBA, Elias Thomé. A sombra do imortal: reflexões sobre a nação e a memória. In: *Anais Museu Paulista*, São Paulo, v. 4, n. 1, 1996. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So101-47141996000100021&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 9 Jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/So101-47141996000100021>. p. 310.

²²³ BERLIN, Isaiah. *As raízes do romantismo*. São Paulo: Três Estrelas, 2015. p. 191.

dos dialetos locais, também se consolidou a diferença linguística em relação ao *Outro-nação*²²⁴ no plano da universalidade. Dessa maneira, durante o século XIX, houve a articulação entre campos disciplinares da *História Pátria* (ou *Nacional*), *História da Civilização* (ou *Universal*) e da *Língua Pátria* (ou *Nacional*), como prática normalizada nos currículos escolares sob égide do Estado. Segundo Carla Boto, desde fins do século XVIII, o pensamento pedagógico francês desenhava o papel da escolarização nessas questões:

A escolarização representava, pois, instrumento privilegiado para capacitar as novas gerações para a transformação de valores, crenças, tradições e utopias. Tudo isso exigia a superação do obscurantismo, das superstições, dos dialetos regionais. Era necessário, aos olhos dos contemporâneos, espriar pela escola as recentes conquistas da ciência naquele século das Luzes. Paralelamente, devia ocorrer a unificação linguística para o fortalecimento do Estado-nação. Só assim — supunha-se — a sociedade francesa, ainda sob atmosfera iluminista, caminharia em direção à sua perfectibilidade.²²⁵

Carretero afirma que essa padronização também se converte claramente em um dos objetivos centrais da instrução, a partir de meados do século XIX, quando, junto com a história e a geografia, a língua oferece uma primeira ancoragem necessária para a formação de alunos nacionais. A unificação do idioma se impõe como condição para a transmissão de relatos compartilhados, o que é central em todo o projeto de educação patriótica. Assim, a escola e a história se naturalizaram como competentes para afirmar as especificidades do nacional, aprofundando as diferenças e rivalidades junto às *Outras nações*.²²⁶

Dessa maneira, a *contradição* colocava, perante a escola e o ensino de História, o desafio de compreender o Estado-nação por meio de elementos

²²⁴ HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

²²⁵ BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. (Encyclopaidéia). p. 190.

²²⁶ CARRETERO, Mario. *Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado*, p. 41.

concretos (exército forte, língua nacional, território, constituição etc) e imaginários (memória, história e cultura). A nação era real, mas no fundo era ficção, fruto da retórica nacional que a inventava. O nacionalismo originou as nações, inventando tradições e resgatando essências (até mesmo irreais), tendo como elemento agregador a própria cultura.

Assim, foi justamente no bojo dessas transformações político-educacionais e das formas de apreensão do mundo e das coisas que, durante a transição dos séculos XIX e XX, houve a constituição da disciplina História no Brasil, tanto àquela de teor nacional quanto à de conteúdos estrangeiros. Compreende-se que essa História escolar dialogou, no Brasil, com o saber histórico acadêmico especialmente, a partir da década de 1930, quando do surgimento dos primeiros cursos universitários de História no Rio de Janeiro e em São Paulo. Como verei à frente, antes, os livros didáticos eram criados e organizados por professores vinculados a diferentes redes de ensino e/ou às Instituições de erudição — como o caso IHGB — no país. A História escolar foi, paulatinamente, se constituindo enquanto um saber histórico autônomo quando estruturado em disciplina escolar. Primeiro, porque o saber histórico acadêmico possui natureza especializada, sendo constituído em espaço e ritmo distintos dos da escola. Segundo, pela percepção de que o saber histórico escolar não é mera vulgarização do saber acadêmico, resultando em adaptações mal engendradas na escola, mas tem natureza própria, produzido no interior da escola e por seus agentes, com ritmos e aspectos diferentes de constituição. Além disso, a própria escolha dos conteúdos da História escolar tem suas especificidades, tal como afirma Bittencourt a partir de Ivor Goodson e André Chervel:

A seleção dos conteúdos escolares, por conseguinte, depende essencialmente de finalidades específicas e assim não decorre apenas dos objetivos das ciências de referência, mas de um complexo sistema de valores e interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade letrada moderna.²²⁷

Diante do cenário histórico de construção das nações modernas com seus nacionalismos, sistemas políticos e suas identidades, o nascimento da

disciplina História no Brasil e no mundo encontrou aporte na finalidade, escolar e pedagógica, de *formar o cidadão*. Finalidade com estreita relação aos objetivos das elites políticas e econômicas que decidiam os caminhos educacionais das nações. Consoante Bittencourt, trata-se de uma História escolar concebida como “pedagogia do cidadão”, a partir da década de 1990, e que se mantém em currículos do século XXI, tornando-se um importante instrumento educativo de formação para o exercício da democracia, mas que se confronta com as novas tendências de uma educação tecnicista cuja prioridade é formar “o cidadão do mundo capitalista global” sob novas formas de individualismo, submetido aos ritmos do mundo digital.²²⁸

Vale destacar que a disciplina escolar não só emerge em função da conjuntura política e econômica da formação do Estado-nação, mas também por conta dos anseios da sociedade da época e em diferentes espaços, como fruto das relações socioculturais que exigiam e/ou permitiam tipos de escola com finalidades específicas. A constituição da disciplina também foi tributária de ações internas à própria escola, materializadas através de seus professores, inspetores, diretores, alunos e familiares, enfim, da comunidade escolar. Daí a noção de que se trata de uma construção cultural da disciplina, social e historicamente desenvolvida em seus aspectos políticos, religiosos e populares.²²⁹

Nesse sentido, intelectuais, eruditos, políticos, professores e autores de manuais didáticos de História — por vezes indivíduos representantes de todos esses adjetivos —, desde o século XIX, tiveram um papel fundamental na constituição do campo disciplinar de História nas escolas brasileiras, em diferentes ramos e graus. Diversas pesquisas no campo do ensino de História

²²⁷BITTENCOURT, Circe Maria F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental). p. 39.

²²⁸BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, Ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 Ago. 2020. p. 127-128.

²²⁹JULIA, Dominique. “A cultura escolar como objeto histórico”. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Editora Autores Associados, nº 1, p. 9-43, Jan./Jun. 2001.

analisaram a importância desses sujeitos, especialmente dos professores-autores de livros com finalidades didáticas escolares.²³⁰ Pode-se dizer que as pesquisas identificaram, a depender do caso estudado e em intensidades distintas, que os manuais didáticos conferiram certa unidade ao ensino de História no Brasil. Assim, os livros didáticos cumpriram a função não oficial de referenciar a instituição de currículos de História para as escolas do país.

Apesar dessa tendência unificadora do que se ensinava por meio dos livros didáticos de História, há ponderações a se levar em conta, como bem alerta Fernandes:

precisamos considerar que os conteúdos formais, organizados para o ensino, são parcialmente inclusos naquilo que o professor seleciona para ensinar em aula, e representam apenas uma potencialidade daquilo que os alunos aprendem. A aprendizagem escolar é muito mais ampla do que está estabelecido em lei, nos programas ou nos manuais. Mas, o que é posto como conteúdo formal revela aproximações com o que pode ser aprendido no ambiente escolar.²³¹

A organização didática e curricular da disciplina no Brasil se apresentou de diferentes formas desde o século XIX. A História Universal ou História da Civilização aqui ministrada nas escolas secundárias, era oriunda de

²³⁰Ver BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros didáticos. *Educação e Pesquisa* (USP), São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475–491, 2004; FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Uma obra didática e suas diferentes versões. *Revista de História*, v. 1, p. 01–32, 2017; _____. Livro didático em dimensões materiais e simbólicas. *Educação e Pesquisa* (USP), São Paulo, v. 30, n. 3, p. 531–545, 2004. _____. Ensino de História e seus conteúdos. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, 2018, p. 151–173. Além de alguns balanços historiográficos sobre o ensino de História: BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. Abordagens Históricas Sobre a História Escolar. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, vol. 36, n. 1, p. 83–104, jan./abr., 2011. _____. Produção didática de história: trajetórias de pesquisas. *Revista de História*, v. 164, p. 487–516, 2011; NADAI, Elza. “O ensino de História no Brasil: trajetórias e perspectivas”. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143–162, set. 1992/ago. 1993.

²³¹FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Ensino de História e seus conteúdos. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 151–173, Ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200151&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 Ago. 2020. p. 152.

manuais estrangeiros, em língua original e suas traduções.²³² Nesse processo, foi importado o modelo francês do *quadripartismo histórico* (Histórias Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea). Segundo Chesneaux, esse quadripartismo cumpria funções precisas e desempenharia o papel de um verdadeiro aparelho ideológico de Estado. A função pedagógica se consolidaria na armação dos programas de ensino secundário, dos cursos universitários, dos concursos de admissão nas escolas normais superiores etc, o que implicava de imediato a mesma organização para os manuais escolares ou as coleções de obras históricas. O quadripartismo também tinha funções institucionais e intelectuais, pois sistematizou as cátedras universitárias em quatro domínios clássicos da história e, ao mesmo tempo, definiu a divisão e especialização do trabalho dos historiadores. Por fim, cumpria a função ideológica e política de privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal. Cada etapa da história humana, em perspectiva positivista, era concebida para enaltecer a Europa Ocidental e seus povos, como os principais agentes históricos da humanidade.²³³

Segundo Bittencourt, a História Universal ou da Civilização, presentes nas propostas curriculares e nos manuais escolares que se difundiram nas primeiras décadas republicanas, mantiveram no ensino secundário, em essência, o *método catequético do humanismo clássico*. Sendo então comuns as práticas do “aprender de cor” as *causas e efeitos* dos diferentes acontecimentos realizados sempre pelos poderosos representantes do Estado, da Igreja ou do poder dos grandes proprietários. Assim, mesmo com as inovações e ampliação dos conteúdos e as novas divisões da História, incorporando a Idade Contemporânea, não houve mudanças metodológicas no ensino, apesar de debates entre educadores sobre os métodos intuitivos, analógicos e

²³² O predomínio dos manuais franceses de História Universal é identificado por Bittencourt desde 1838 no Colégio Pedro II. Ver BITTENCOURT, Circe M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo, 1993. 369 f. Tese (Doutorado em História Social) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/ USP, 1993. p. 170–179.

²³³ CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores*. São Paulo: Ática, 1995. p. 92–99.

ativos, que parecem ter se limitado aos cursos primários e as Escolas Normais em toda a primeira metade do século xx.²³⁴ Todavia, como lembra Chervel, as inovações metodológicas no ensino de uma disciplina, por várias razões, são instituídas lenta e gradualmente nas escolas. Assim, os novos métodos geralmente caminham lado a lado com permanência das práticas e métodos tradicionais de ensino, vistos como seguros e legítimos.²³⁵

Ao final do século xx, um longo caminho de continuidades e rupturas no ensino foi percorrido pela disciplina História nas esferas escolares, básica e intermediária, brasileiras. Daí ocorreram mudanças no ensino de História, sob paradigmas metodológicos oriundos do diálogo com as renovações da historiografia e das concepções pedagógicas, buscando incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial, mesmo que ainda em convívio com os métodos de ensino e a História Política tradicionais.

Esboçada a conjuntura e as particularidades — em suas premissas e finalidades epistemológicas — que marcaram o *nascimento* e constituição da disciplina de História no Brasil, importa analisar a constituição do ensino de História, nas Escolas Profissionais Federais brasileiras, considerando seus objetivos em abarcar ora ensino primário, ora ensino secundário industrial nacional. Buscarei compreender o processo de constituição da disciplina História a partir das realidades históricas da primeira metade do século xx, apresentadas em capítulo anterior, que influenciaram as concepções pedagógicas e as práticas escolares nos diferentes momentos institucionais das Escolas Profissionais Federais.

²³⁴BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127–149, Ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 Ago. 2020. p. 136–137.

²³⁵Ver CHERVEL, André. História das disciplinas escolares. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177–229, 1990. p. 200–201.

2.2 A História nos primórdios do Ensino Primário Profissional Federal

A implementação da *Escolas de Aprendizizes Artífices*, em 1909, representou o início do ensino profissional brasileiro sob agência direta e centralizada do Governo Federal, tutelada pelo então Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. O cenário de transformações urbana e industrial brasileiro trouxe consigo a necessidade política, econômica e social de formar o trabalhador nacional para os diversos ramos da atividade industrial da época. O debate político e pedagógico em torno dessa realidade foi realizado no Rio de Janeiro num *Congresso de Instrução*, em 1906. As recomendações e conclusões do evento foram materializadas em anteprojeto de lei enviado ao Congresso Nacional, intitulado “Ensino prático: industrial, agrícola e comercial”,²³⁶ que se tornou, em certa medida, precursor e inspirador do Decreto Nº 7.566, que cria as *Escolas de Aprendizizes Artífices*.²³⁷

A disciplina História, seja ela denominada *Pátria/Brasil* (teor nacional) ou da *Universal/Civilização* (conteúdo geral), sequer foi mencionada enquanto componente de estudos, tanto no referido debate e consequente anteprojeto de lei, quanto na legislação em si que cria o ensino primário profissional federal brasileiro. Isto é, a História não era prevista como disciplina obrigatória na constituição da primeira rede nacional de estabelecimentos de ensino profissional. As escolas passaram a funcionar no decorrer de 1910, ritmadas por razões diversas (acesso aos recursos, trâmites políticos e burocráticos, definição dos espaços físicos etc), nelas, cabia ao diretor de cada escola, de acordo com os mestres das oficinas, definir os programas dos cursos que seriam submetidos à aprovação do ministro. Segundo a legislação, nos *Regimentos Internos* das escolas é que seriam “[...] estabelecidas as atribuições e deveres dos empregados, as disposições referentes á administração da escola

²³⁶ *Diário do Congresso Nacional*, Nº 188 de 18 de dezembro de 1906, p. 4062. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD18DEZ1906.pdf#page=>. Acesso em: 7 jul. 2018.

²³⁷ CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Editora UNESP, Brasília: Flacso, 2000. p. 63–66.

e das oficinas e outras necessarias para seu regular funcionamento”.²³⁸

As escolas eram submetidas pedagógica e administrativamente ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Após dois anos da criação das instituições, aprova-se o *Regulamento das Escolas de Aprendizes Artífices*, no qual se ratifica orientações presentes no decreto de criação e se reforça a função do diretor, professores e mestres na confecção dos programas de ensino: “Os programmas para os cursos e oficinas serão formulados pelos professores e mestres de oficinas, adoptados provisoriamente pelo director e submettidos á aprovação do ministro”.²³⁹ Para além da aprovação ministerial²⁴⁰ dos programas, a prestação de contas, o relato do cotidiano escolar e do ensino deveriam ser realizadas anualmente pelos diretores das escolas, mediante relatório destinado ao ministério, conforme a legislação:

Art. 12 — § 4º Apresentar ao ministro, depois de encerrados os trabalhos escolares, não só o balanço da receita e despeza do anno findo e o orçamento da receita e despeza para o anno seguinte, mas tambem um relatorio minucioso do estado da escola, em relação ao pessoal e material, expondo os principaes factos occorridos, dando conta dos trabalhos executados e propondo o que julgar conveniente para maior desenvolvimento e boa marcha da escola.

²³⁸BRASIL. *Decreto Nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909*. Art. 14. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 nov. 2017.

²³⁹BRASIL. *Decreto Nº 9.070, de 25 de Outubro de 1911*. Art. 22. Dá novo regulamento ás escolas de aprendizes artífices. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070-25-outubro-1911-525591-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 nov. 2017.

²⁴⁰Essa aprovação era praxe corriqueira durante implementação das Escolas de Aprendizes Artífices no Brasil, por vezes publicadas em notas do Jornal do Commercio do Rio de Janeiro: “O Sr. Dr. Pedro Toledo, Ministro da Agricultura, aprovou o programma organizado para a Escola de Aprendizes Artífices da Bahia”. *JORNAL DO COMMERCIO*, 11 mai. 1911, p. 4. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 12 jul.18.

Esses relatórios fazem parte de importante documentação para analisar o funcionamento das escolas, que aliados aos demais “livros”, produzidos por força da legislação em pauta, traduziam e indicavam variados aspectos da cultura escolar da época. Conforme o Decreto nº 9.070, exigia-se da produção de documentação de registro escolar:

Art. 26. Haverá em cada escola os seguintes livros: I. Da matricula e frequencia dos alumnos. II. Da receita e despeza, em que se mencionarão discriminadamente as quantias consignadas em lei de orçamento para as despezas da escola e as despezas effectivamente realizadas. III. Da producção e renda de cada officina e despezas feitas por conta dessa renda. IV. Dos assentamentos do pessoal, com indicação do nome, idade, estado, categoria, datas de nomeações, posses, exercicios, licenças, suspensões, elogios e tudo o mais que possa affectar ou interessar á sua carreira publica, v. De termos de posse de funcionarios. VI. De entrada e sahida em que serão mencionados os trabalhos de que fôr encarregada cada officina, o dia em que foram iniciados e aquelle em que foram concluidos, especificando-se nesse livro a quantidade e qualidade dos trabalhos. VII. Um livro de inventario, em que serão mencionados especificadamente todos os materiaes pertencentes á officina, taes como mobílias, machinas, aparelhos, materia prima, etc. (Grifo próprio).²⁴¹

Salvo os relatórios gerais produzidos pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio — espécie de síntese de dados selecionados dos relatórios enviados por escola, composto por introduções que tratam das condições das escolas seguidas por informações a respeito da *Caixa de Mutualidade*, renda arrecadada, estatísticas de matrículas e rendimento escolar, exceto quando

²⁴¹BRASIL. *Decreto Nº 9.070, de 25 de Outubro de 1911*. Art. 22. Dá novo regulamento ás escolas de aprendizes artifices. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070-25-outubro-1911-525591-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 nov. 2017.

da necessidade de publicizar regulamentos e legislação —,²⁴² o restante da documentação produzida à época, inclusive os relatórios de cada escola que são mais ricos em relação aos aspectos do ensino,²⁴³ está em condições de pesquisa e acesso variadas no Brasil: quando não perdida, geralmente fragmentada, majoritariamente incompleta, no interior dos arquivos das instituições, que são hoje as atuais guardiãs dos acervos documentais das antigas *Escolas de Aprendizes Artífices*, ou mesmo, em Arquivos Públicos Estaduais, casos de Santa Catarina e Mato Grosso. Devido à autonomia interna das escolas e aos empecilhos no campo documental, faz-se bastante difícil identificar a introdução do ensino de História nas escolas profissionais federais.

2.2.1 A História nas Escolas de Aprendizes Artífices

A partir da realidade documental das escolas, buscarei mapear os *indícios* que revelam os caminhos de entrada do ensino de História na Educação Profissional Federal. Para tanto, valer-me-ei de documentos, da década de 1910, de variadas instituições escolares congêneres que possam constituir um *corpus* indiciário plausível que elucide a introdução da História no ensino

²⁴² Os relatórios estão disponíveis no site do *Center for Research Libraries*. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial>. Acesso em: 7 jul. 2018.

²⁴³ Os relatórios de cada Escola de Aprendizes Artífices eram enviados anualmente ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, às vezes publicados pelos diretores das escolas em jornais locais. Apesar das ressalvas nos relatórios gerais, referentes à insuficiência dos dados cedidos nos relatórios de algumas unidades de ensino, houve indiscutivelmente o recebimento de vários relatórios das escolas que compunham a rede federal de ensino profissional. Para uma possível pesquisa seriada, quiçá completa, dessa documentação, caberia saber se os relatórios foram preservados e onde foram armazenados dentro dos setores institucionais do Governo Federal. A exceção é o conjunto de relatórios da Escolas de Aprendizes Artífices do Paraná, pois segundo teses e dissertações existe a documentação praticamente completa, do ano de 1910 a 1930. Todavia, os relatórios não foram localizados durante recentes pesquisas nos arquivos da UTFPR. Sobre essa documentação, ver QUELUZ, G. L. *Concepções do ensino técnico na República Velha: Estudo dos casos da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e do serviço de remodelação do ensino profissional técnico (1909–1930)*. Tese de Doutorado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000; PANDINI, Sílvia. *A Escola de Aprendizes Artífices do Paraná: “viveiro de homens aptos e úteis” (1910–1928)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

profissional em foco. Um primeiro indício provém das “Instrucções”²⁴⁴ para o funcionamento das escolas a partir do decreto Nº 7.763 de 1909, publicadas em 1910.

As “instrucções” delimitaram o currículo dos cursos Primário e de Desenho das escolas inauguradas a partir de 1910. O curso Primário teria o ensino de leitura e de escrita, ensino de aritmética até regra de três, noções de geografia do Brasil e, também, o ensino de gramática elementar da língua nacional. O curso de Desenho compreendia o ensino de desenho de memória, do natural, de composição decorativa, de formas geométricas e de máquinas e peças de construção, obedecendo aos métodos mais aperfeiçoados.²⁴⁵ E, como apêndice do currículo primário, acrescentaram-se as instruções das “noções de educação cívica”, que consistia em:

- a) Uma vez por mez, explicações sobre a constituição politica do Brazil tornando-a bem conhecida dos alumnos, assim como os mais salientes propagandistas da Republica e aquelles que mais contribuíram para a sua proclamação;
- b) nos dias de festa nacional prelecções sobre os acontecimentos nelles comemorados;
- c) sempre que houver oportunidade, noticias biográficas dos grandes homens do Brazil, sobretudo dos que se celebrizaram na agricultura, industria e commercio.²⁴⁶

Coadunando com essas instruções, a legislação reguladora das escolas, em 1911, afirmava que competia aos professores e mestres de oficinas “manter

²⁴⁴BRAZIL, Estados Unidos do. Ministério da Agricultura, Industria e Commercio. Instruções para as Escolas de Aprendizes Artifices, a que se refere o decreto n. 7.763, de 23 de dezembro de 1909. *Diario Official*. Rio de Janeiro, DF, 18 jan. 1910. Anno XLIX, n. 14. p. 459-460.

²⁴⁵Art. 3º, parágrafos 2º e 3º. In: BRAZIL, Estados Unidos do. Ministério da Agricultura, Industria e Commercio. Instruções para as Escolas de Aprendizes Artifices, a que se refere o decreto n. 7.763, de 23 de dezembro de 1909. *Diario Official*. Rio de Janeiro, DF, 18 jan. 1910. Anno XLIX, n. 14. p. 459-460.

²⁴⁶Art. 5º. *Ibid*.

a disciplina na classe e fazer observar os *preceitos de moral*”.²⁴⁷ Tais preceitos moralizantes provinham de diferentes matizes, geralmente religiosos e/ou cívico-patrióticos. Como bem se sabe, a História foi tomada, em diferentes tempos históricos, como instrumento de exortação de exemplos para distintas finalidades, pois a concepção de História era de natureza cíclica e repetível, culminando na sua função *magistra vitae* (mestra da vida).²⁴⁸ É bem provável que, mesmo partindo de outras disciplinas, as práticas escolares se valessem didaticamente de elementos históricos para efetuar uma “pedagogia moral e cidadã”. Especialmente porque muitos dos princípios morais e éticos, valorizados à época, eram buscados nos heróis do passado nacional ou estrangeiro. O uso pedagógico dos *exemplos* continuava a ser método de ensino corrente em todos os campos de conhecimento dessas Instituições — como foi o caso da exigência do *museu escolar* em cada unidade de ensino, a fim de “facilitar ao aluno o estudo de lições de coisas e desenvolver-lhe a faculdade de observação”.²⁴⁹ Por mais que a História não se fizesse ainda presente enquanto componente curricular constituído, talvez se encontre aí um dos primeiros caminhos de sua inserção nas *Escolas de Aprendizizes Artífices*.

É importante lembrar que essas escolas foram criadas com a função que corroborava com a necessidade de um ensino moral e cívico-patriótico,

²⁴⁷BRASIL. Decreto Nº 9.070, de 25 de Outubro de 1911. Art. 14. Dá novo regulamento às escolas de aprendizes artífices. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070-25-outubro-1911-525591-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 nov. 2017.

²⁴⁸A história concebida como fórmula comprobatória, quer seja para romper qualquer generalização ou para encontrar regras gerais. Nessa perspectiva, a história é fonte de exemplos para a vida. Conforme explica Koselleck: “Qualquer que seja o ensinamento que subjaz à nossa fórmula, há algo que sua utilização indica de modo inegável. Seu uso remete a uma possibilidade ininterrupta de compreensão prévia das possibilidades humanas em um *continuum* histórico de validade geral. A história pode conduzir ao relativo aperfeiçoamento moral ou intelectual de seus contemporâneos e de seus pósteros, mas somente se e enquanto os pressupostos para tal forem basicamente os mesmos”. KOSELLECK, Reinhart. História Magistra Vitae. In: _____. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006, p. 41-60.

²⁴⁹BRAZIL. *Relatório do Ministro da Agricultura, Indústria e Commercio, ano de 1911 e 1912*: Pedro de Toledo. v. I, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1912. p. 268.

explícito em lei: “Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação”.²⁵⁰ As finalidades socioeducativas das escolas eram alinhadas à manutenção da ordem social até então vigente, geralmente ratificadas ao longo dos anos nos Relatórios Ministeriais, a tomar por exemplo o relatório de 1910–1911: “[...] aquelles que tiverem aproveitado o aprendizado dessas escolas, formarão uma classe de cidadãos que, sabendo dignificar a pobreza, irão prestar, certamente, serviços uteis á sua pátria”.²⁵¹ Conforme discutido no capítulo anterior, a historiografia da educação profissional tem identificado, por meio de teses e dissertações que tratam das Escolas de Aprendizes Artífices no Brasil, que as realidades locais articuladas à nacional foram marcadas pelo crescimento das cidades e pelas ressignificações dos espaços urbanísticos à luz das condições econômicas, políticas e culturais da passagem do século XIX para o século XX. As elites políticas e econômicas, em níveis nacional e local, tinham pavor à presença de novos sujeitos históricos nos centros urbanos: proletários, retirantes, imigrantes, mendicantes, leprosos e tantos outros — que representavam, muitos deles, o *homem livre pobre*²⁵² nacional ou importado recém-chegado à *urbe* — constituíam os *indesejáveis*

²⁵⁰BRASIL. Decreto Nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909. Crêa nas capitais dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito.

²⁵¹BRAZIL. Relatório do Ministro da Agricultura, Industria e Commercio, anos de 1910 e 1911: Pedro de Toledo. v. I, Rio de Janeiro: Officinas a Directoria Geral de Estatística, 1911. p. 311.

²⁵²Categoria de análise referente ao morador de condição, arrendatário, meeiro etc. Indivíduos que não possuíam a posse da terra e que, para poderem usufruir desse meio de produção, se submetiam às mais diversas formas de submissão de trabalho. Essa situação se firma definitivamente, desiludindo de vez o sonho do homem livre pobre de possuir terras, através da aprovação da *Lei Terras* no Brasil, em 1850. “A regulamentação da Lei de Terras de 1850 havia determinado que todas as terras obtidas em sesmarias ou através de posse, isto é, as terras deveriam ser medidas e demarcadas. Assim, as sesmarias poderiam ser revalidadas e as posses legitimadas, garantindo-se o título de propriedade definitivo aos seus possuidores. As terras públicas nacionais, chamadas de devolutas, não poderiam mais ser obtidas pela pura e simples ocupação, mas apenas mediante a compra ao governo”. Ver MONTEIRO, Denise Mattos. Terra e trabalho em perspectiva histórica: um exemplo do sertão nordestino (Portalegre-RN). *Caderno de História*, v. 6, n. 1, p. 26. jan./dez. 1999; CHRISTILLINO, A. L. O homem livre e pobre no Brasil oitocentista. In: OLIVEIRA, T. B. (org.). *Trabalho e trabalhadores no Nordeste: análises e perspectivas de pesquisas históricas em Alagoas, Pernambuco e Paraíba* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2015, p. 57–84. ISBN 978–85–7879–333–3.

das cidades da Primeira República brasileira. A cidade ideal prosperava e se expandia sob a atmosfera mental da *Belle Époque* europeia, na qual *progresso e civilização*²⁵³ eram lidos numa estreita relação com *indústria e trabalho*. Tal como representado na fala de José Candido da Silva, diretor da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catharina, em 1911:

Realmente, este estabelecimento de ensino, é opinião geral, preenche não pequena lacuna em o preparo para a vida dos meninos menos favorecidos da fortuna, pois a maioria destes até então, por lhe faltar uma Escola, onde ao lado do ensino de letras pudesse aprender um officio util e productivo, perdia-se totalmente, indo pela vida a fôra sem ocupação nem haveres, avolumar a estatística do crime e povoar as prisões.²⁵⁴

As Escolas de Aprendizes Artífices foram um exemplo da materialização e implementação de projeto republicano patriótico e civilizador no campo educacional, a fim de *transformar* alguns desses segmentos sociais *indesejáveis* — vistos, muitas das vezes, como os principais, mas sempre potenciais, propaladores dos males citadinos (vícios, crimes, vadiagem etc) —,

²⁵³ O conceito de *civilização* é a expressão da consciência que o Ocidente tinha de si mesmo, uma espécie de consciência nacional que descrevia o que lhe tornou superior às demais culturas: *seu* nível tecnológico, *suas* maneiras, *sua* cultura científica ou visão de mundo, e muito mais. Porém, o ser *civilizado* diferia de nação a nação, conforme identificou Nobert Elias. Nesse sentido, as elites brasileiras tomaram para si a responsabilidade de optar por determinado ideal e modelo civilizatório, resultando no país o reflexo dos sentidos da indústria e do trabalho espelhados especialmente nos mundos inglês, francês e norte-americano. Na esteira dessas práticas, houve a “civilização dos costumes”, um condicionamento e adestramento cultural das atitudes humanas. Ver ELIAS, Nobert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. v. I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994. p. 9–50.

²⁵⁴ SILVA, José Candido da. *Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catharina*. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Agricultura, Indústria e Commercio, Dr. Pedro de Toledo, pelo diretor da Escola. Florianópolis: Oficina da Escola de Aprendizes Artífices, 1911, p. 5. Disponível em: <http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/revistas/revistas.html>. Acesso em: 10 jul.18.

em cidadãos produtivos e ordeiros. Se tal projeto foi bem-sucedido, ou não, nos Estados do país, cada pesquisa tem suas conclusões e ponderações.²⁵⁵

É certo que, no Brasil inteiro, a implementação e os primeiros anos de funcionamento das Escola de Aprendizes Artífices representaram dificuldades, adaptações e inovações. Os relatórios anuais emitidos pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e os relatórios anuais específicos de cada escola são repletos de variadas situações-problema, no interior das escolas, a serem solucionadas nos campos administrativo e pessoal, físico e material, pedagógico e social (insuficiência de recursos, falta de servidores, incompetência nas atividades profissionais, estrutura inadequada, necessidades de mobiliário e equipamentos, indisciplina, tempos de aula, problemas familiares do alunos, métodos de ensino, sistema de internato etc). As respostas eram elucubradas pelos agentes efetivos das escolas — diretores, professores e mestres — e tinham, muitas vezes, apenas como lastro as tentativas e erros das práticas escolares, o que não anulou necessariamente a busca por outras experiências escolares em termos práticos e/ou teóricos.

Diante dessa conjuntura, é que se situa um dos *indícios* mais plausíveis de constatação: não havia um ensino de História, propriamente dito, mas aspectos e conteúdos históricos que foram se materializando lentamente por meio dos ensinamentos moral e cívico-patriótico nas escolas. Apenas em seguida, se estabeleceu a História como campo disciplinar autônomo, durante a segunda década de funcionamento das Escolas de Aprendizes Artífices, denominado oficialmente como *História Pátria*: uma História do Brasil para o ensino primário republicano marcada pela revivescência nacionalista do pós-Primeira Guerra Mundial. Trajetória semelhante à constituição da disciplina nos programas do ensino secundário brasileiro, conforme afirma Bittencourt:

O estudo de História, inicialmente considerado como simples anexo do Latim, disciplina todo-poderosa dentro da concepção do currículo

²⁵⁵ As pesquisas on-line de teses, dissertações e artigos foram realizadas em bancos de dados de diferentes instituições, disponibilizados ao público produções acadêmicas gerenciadas pelo Portal Periódicos da CAPES/MEC. Ver levantamento nas referências de teses e dissertações.

humanístico ou literário, percorreu caminhos tortuosos até tornar-se um corpo de conhecimento sistematizado, possível de ser ensinado e transmitido nas escolas.²⁵⁶

Essas primeiras impressões são oriundas da análise de relatórios, remanescentes e aleatórios, produzidos por algumas escolas. A tomar por exemplo, o primeiro *Relatório da Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Geraes*, tratando do funcionamento do estabelecimento de ensino em 1910. O discurso do então diretor da escola, Augusto Candido Ferreira Leal, é bastante rico para corroborar o *indício* identificado:

A classe proletária até então, pode-se dizer sem norte seguro, sem ter esperança de garantido futuro para seus filhos, para sua família, trabalhava machinalmente, sem gosto, sem consolação, ao menos, na hora extrema da vida.

Agora sim, com a fundação dessas Escolas, o trabalhador já pode contar com positiva instrução e sã preparação moral de seus filhos.

Com a fundação dessas Escolas, que imprimem no povo os verdadeiros sentimentos republicanos synthetizados na igualdade e fraternidade, estou certo que se desenvolverão cada vez mais as artes e os officios no Brasil.²⁵⁷ (Grifos próprios)

Ainda de acordo com Bittencourt, foi reforçado durante a Primeira República a tendência do ensino baseado na *moral profana* — arquétipo moral eterno e universal comum a todos os homens *civilizados* —, culminando na introdução de uma nova disciplina para substituir as aulas de ensino religioso: Instrução Moral e Cívica. Em princípio, a disciplina se encarregava

²⁵⁶BITTENCOURT, Circe M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo, 1993. 369 f. Tese (Doutorado em História Social) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP, 1993. p. 138.

²⁵⁷LEAL, Augusto Cândido Ferreira. *Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais*. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Agricultura Indústria e Comércio, Dr. Pedro de Toledo, pelo diretor da Escola. Belo Horizonte: Typ. Commercial, 1910, p. 3-4.

de ensinar dois conceitos básicos: família e pátria.²⁵⁸ Como bem representado no discurso de diretor escolar em primeiro *Relatório da Escola de Aprendizizes Artífices de Santa Catharina*, também de 1910:

Compreendendo que as Escolas Profissionais eram e são instituições destinadas ao *amparo moral das crianças* de nenhuns ou pequenos recursos, preparando-as para a luta pela vida por meio honestos, de logo entrei a imprimir à que tenho a honra de dirigir todo meu esforço procurando d'esse modo corresponder ao *patriótico* intuito das altas autoridades do paiz.²⁵⁹ (Grifos próprios)

Os relatórios específicos das escolas exemplificam como os ensinamentos moral e cívico-patriótico eram ministrados nas *Escolas de Aprendizizes Artífices*. A moral profana a ser veiculada era introduzida por práticas importadas da educação moral e cívica já instituída nas escolas do ensino primário “regular” (não profissional),²⁶⁰ que acabava por articular civismo e patriotismo às narrativas pontuais ou às figuras valorizadas da História do Brasil. A ênfase nos vultos da História nacional era uma estratégia didática exemplificadora para os alunos. Assim, as *noções de educação cívica*, previstas pela “instruções”, tomava de empréstimo aspectos da disciplina História e da Instrução Moral e Cívica.

Todavia, cabe frisar que não havia a formalização de nenhuma das disciplinas em si nas Escolas de Aprendizizes Artífices durante a década de 1910. A Instrução Moral e Cívica e a História ainda não se constituíam em disciplinas porque careciam tanto de carga-horária específica quanto

²⁵⁸ BITTENCOURT, Circe M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. p. 166.

²⁵⁹ SILVA, José Candido da. *Escola de Aprendizizes Artífices de Santa Catharina*. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Agricultura Indústria e Comércio, Dr. Pedro de Toledo, pelo diretor da Escola. Florianópolis: Oficina da Escola de Aprendizizes Artífices, 1910, p. 3-4. Disponível em: <http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/revistas/revistas.html>. Acesso em: 10 jul.18.

²⁶⁰ A exemplo do que ocorria nas escolas primárias paulistas na transição do século XIX para o XX. Ver SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*, São Paulo: Editora Unesp, 1998; _____. *Alicerces da pátria: escola primária e cultura escolar no Estado de São Paulo (1890-1976)*. Araraquara (SP): Faculdade de Ciências e Letras-UNESP, 2006.

de programas estruturados e obrigatórios.²⁶¹ Além disso, as disciplinas abarcavam tradicionalmente conteúdos distintos: o ensino moral e cívico se importava com valores universais (moral, verdade, justiça, caridade, trabalho) e se aproximava do campo do Direito e administração política pública, estabelecendo noções de direitos e deveres do cidadão e a organização dos poderes no país; enquanto que a História nacional se vinculava a leitura oitocentista de Brasil, marcada pela História Política Tradicional. Uma história factual e progressiva, movida e explicada pelas ações de grandes personagens do mundo político e militar, estatal e nacional.²⁶² Contudo, segundo Bittencourt, ambas concorriam para a construção de um sentimento cívico-patriótico no primeiro quartel do século xx.²⁶³ A História passou a ter essa finalidade mais nítida em decorrência da revivescência nacionalista vinculada ao pós-Primeira Guerra Mundial.²⁶⁴ De toda maneira, as duas disciplinas dialogavam no tocante ao aspecto da exemplificação biográfica.

²⁶¹ Para além desses aspectos ausentes no caso da História e da Instrução Moral e Cívica nas Escolas de Aprendizizes Artífices, segundo Chervel há outros componentes constituintes de uma disciplina escolar, tais como: a exposição do professor ou do manual de um conteúdos de conhecimentos; os conteúdos explícitos, apresentados como um *corpus* de conhecimentos, providos de lógica interna, articulados em torno de alguns temas específicos, organizados em planos sucessivos claramente distintos e desembocando em algumas ideias simples e claras, ou em todo caso encarregadas de esclarecer a solução de problemas mais complexos; os exercícios, que sem a sua existência e controle, não há fixação possível de uma disciplina; as práticas da motivação e da incitação, fundamentais para o engajamento do aluno na disciplina; e, por fim, a avaliação, necessária para arquitetura disciplinar enquanto prova de conhecimento e aprendizagem, requisitada aos alunos por meio exames internos ou externos à escola. Ver CHERVEL, André. História das disciplinas escolares. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177–229, 1990. p. 204–207.

²⁶² Para melhor compreensão das críticas à historiografia política tradicional, ver: BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales (1929–1989)*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991; BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O Ofício de Historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001; DOSSE, François. *A História em Migalhas*. São Paulo: Ensaio, Campinas, SP: Editora Universidade Estadual de Campinas, 1992; REIS, José Carlos. *Escola dos Annales: a inovação em História*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

²⁶³ BITTENCOURT, Circe M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. p. 166.

²⁶⁴ _____. *Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas (1971–1939)*, p. 163–197.

Como não havia carga horária destinada, especificamente, para a prática pedagógica de moral e cívica, os momentos em que elas ocorriam eram variados: horários aos sábados, momentos de discursos inaugurais, discursos de abertura de eventos, tais como as *Exposições e/ou Premiações*. É possível visualizar, nos documentos escolares da época, a prática de “Instrução Civil” aos alunos, conforme descrito no relatório catarinense:

No decorrer do anno, conforme preceituum as letras a b c do artigo 5 do Regulamento baixado com o decreto 7763 de Dezembro de 1909, no tempo ali indicado, e aos sábados de cada semana, os professores, o mestre de officina de encadernação, pautação e riscação e o Diretor, sempre que possível, fallaram os alumnos, comentando a Constituição de 24 de Fevereiro, a vida e os actos do Pe Vieira, Frei Caneca, Diogo Geijó, F. Camarão, Visconde de Mauá, Rio Branco, Pedro II, José Bonifácio, Caxias, Ozorio, Prudente de Moraes, Americo Brasiliense, Saldanha Marinho, Deodoro, Benjamin Constant, Floriano Peixoto, Silva Jardim, e de tantos outros vultos notaveis da nossa historia. Alem do commentario sobre factos e homens nossa nacionalidade, não se descuidou esta directoria de mostrar aos alumnos os factos reaes da vida, incutindo-lhes nos ânímos a necessidade que tem os individuos, em geral, de, pela honra, pelo trabalho, pela probidade, tornarem-se dignos da família, da Pátria e da humanidade.²⁶⁵

Como é possível perceber, a responsabilidade pelas primeiras inserções de informações sobre personagens históricos, no ensino primário profissional, era de todos os agentes ligados diretamente ao ensino, seja propedêutico ou de ofícios, com grande participação dos diretores das escolas. Apesar de serem elementos de teor histórico iniciais e superficiais, a prática era atrelada

²⁶⁵SILVA, José Candido da. *Escola de Aprendizizes Artífices de Santa Catharina*. Relatório apresentado ao Exmo Sr. Ministro da Agricultura Indústria e Comércio, Dr. Pedro de Toledo, pelo diretor da Escola. Florianópolis: Oficina da Escola de Aprendizizes Artífices, 1911, p. 7–8. Disponível em: <http://hemeroteca.ciasc.gov.br/revistas/revistas.html>. Acesso em: 10 jul.18.

à formação moral e cívica, que era uma responsabilidade da escola diante dos princípios almejados pela elite republicana brasileira, calcada em pressupostos racionais e civilizatórios para formar um cidadão útil (trabalhador) e ordeiro (conservador). Caso interessante e exemplificador se deu em 1917, quando Joaquim Natividade, mestre da oficina de encadernação desde 1910 na Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, foi encarregado de proferir discurso para alunos e convidados, inclusive autoridades locais, a respeito do *1º de Maio*, em reunião solene de distribuição de prêmios em ferramentas, livros e dinheiro aos aprendizes que tinham se distinguido por aplicação. Trata-se de longo discurso, mas relevante para analisar variados aspectos da introdução dos conteúdos históricos e certas intencionalidades:

Senhores alumnos

Nós temos tido o prazer reciproco de nos reunir neste recinto para tratarmos de assumptos relativos ás diversas datas comemorativas referentes aos acontecimentos mais importantes que se tem dado em nosso Paiz, porem me parece que este de que vamos nos occupar, ainda mais interessa principalmente a vós senhores alumnos, por haver nelle certa afinidade para convosco. Vamos nos referir ao dia 1º de Maio, consagrado à glorificação do trabalho. Dia esse em que o operariado cobre-se de galas, festejado em todo o Universo onde a civilização se faz imperar symbolisando assim uma festa toda democratica por isso que è popular a festa do trabalho.

Os povos dos seculos passados ainda obscurecidos pelas trevas da ignorância, viam no trabalho material uma humilhação, um desprezo e até mesmo um castigo porem graças a essa fulgente luz que foi projectada por todo o orbe terraqueo ou em sua grande parte — a civilização, — começaram então a reconhecer que o trabalho não é outra couza mais do que a synthese da honestidade, da virtude e da honradez e por tanto o principio, a base fundamental do progresso, da riqueza, da tranquillidade e do bem estar dos povos. Foi por isso que o operariado cheio de si, orgulhoso, soberbo, escolheu ou aceitou com jubilo, o dia 1º de Maio para a sua festa de gloria, como uma

data que significa o paralelo da sociedade humana. Sim, meus caros alumnos, não há um recanto em todo o planeta que habitamos em que não se reconheça a poderosa mão do operario. Olhae para o vosso vestuario, não vedes ahi o trabalho do operario? — Lançae as vossas vistas por todo este recinto — o que vedes? A mão do operario, — sempre a mão do operario. A Illustração, a sabedoria, nada, nada disso teria razão de ser se não constituísse o edificio que assenta sobre o inabalável alicerce do operariado.

No exercito, na armada, no clero, na industria, no commercio, na agricultura, finalmente, em todos os ramos da actvidade humana se vê estampada a mão gigantesca do operario.

O que sera dos grandes homens, dos potentados, dos reis, dos monarcas sem o auxilio do operario? Como edificar palácios, palacetes, casas particulares com as indispensaveis decorações?

Como buscar essas obras de arte que nos embevecem e que tantos encantos offerecem ás nossas vistas? Como estabelecer essas grandes vias de conducção que tantos e tão bons serviços nos prestam, como por exemplo, a maritima, a terrestre, a aerea? Refiro-me aos navios, aos aerostatos e aeroplanos, às locomotivas. A própria sciencia, como se manifestar, como se amplificar?

A astronomia, a electricidade, as mathematicas, como o seu desenvolvimento na senda do progresso?

Ah! Meus caros alumnos, se me fosse permitido, se não fosse eu ter de lançar mão de um principio sobrenatural, diria, que o homem até mesmo depois de morto ainda precisa do operario para construir o vehiculo em que tem de ser conduzido à sua ultima morada. Senhores alumnos, eu vos disse no começo desta prelecção que o assumpto tem immediata referencia convosco.²⁶⁶

²⁶⁶BLUM, Heitor. *Escola de Aprendizizes Artifices do Estado de Santa Catharina*. Relatório apresentado pelo Director da Escola ao Exmo Snr. Ministro da Agricultura Industria e Commercio, Dr. José Rufino Bezerra Cavalcanti. Florianópolis: Typ. da Escola de Aprendizizes Artifices, 1917, p. 55-59. Disponível em: <http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/revistas/revistas.html>. Acesso em: 10 jul. 18.

Primeiro, convém destacar que se trata de um discurso uníssono, repleto de conselhos e efeitos retóricos. O mestre da oficina de encadernação deixa antever uma contradição: explicar o 1º de Maio *sem* o relacionar a fundo com as lutas trabalhistas de fins do século XIX. A preocupação inicial é com a criação de certa *empatia* com o público ouvinte, especialmente com os aprendizes. A ênfase no 1º de Maio, enquanto data festiva do trabalho, é lembrada numa estreita ligação com alunos: a civilização é sinônimo de Ilustração, de liberdade que só é possível mediante a valorização do trabalho, base do progresso material e dos povos. Após preâmbulo a respeito da vida cotidiana, possível em suas condições materiais, devido ao trabalho e produção operária, o mestre de oficina se propõe a explicar, em termos históricos, a origem e o significado do 1º de Maio, conforme a seguir:

Parece-me justificada essa minha asserção por quanto, como alumnos que sois destes escola, frequentando por tanto as suas officinas, pode tambem dar-se o caso de um dia festejardes jubilosamente, fazendo parte desta festa universal o dia 1º Maio.

Srs, alumnos me parece não ser bastante, tudo quanto vos tenho dito, é necessário também que tenhaes conhecimentos do motivo que occasionou esta grande festa que estendeu-se universalmente.

— Eu vos explico

Foi no anno de 1886 que preparada pela poderosa federação denominda «Os cavalheiros do trabalho», rebentou em Chicago, na América do Norte, a primeira greve geral que pedia a diminuição do tempo de trabalho afim de ficar reduzido a 8 horas no maximo. Essa greve estendeu-se então pelas cidades de New York, Boston, S. Luiz, Philadelphia e outras. Porem a burguesia americana não se conformou com essa idéa e favorecida pelo governo mandou atacar. Na ocasião em que um dos oradores finalisava o seu discurso na Hayman-Ket [Haymarket square], appareceu armas embaladas, uma força composta de 800 policiaes com o fim dissolver a multidão quando, pelo effeito de uma bomba que rebentou no lugar, foram mortos mais de 70 desses policiaes e então começou uma carnificina. O

resto, caros senhores alumnos, deixo a vossa consideração. *Imaginae os horrores deste sangrento acontecimento.*

Instaurado o processo e comprados a pezo de ouro os jurados, foram condemnados á pena capital cinco, e tres á galés perpetuas.

Sete annos depois deste execrando acontecimento, o governador de Illinois — Atgeld, proclama abertamente, perante o mundo inteiro a innocencia das oito victimas, sendo as tres ultimas postas em liberdade.

Trez annos depois, em 1889 em um congresso operario celebrado em Paris, foi deliberado comemorar todos os annos e em todo o mundo, pela abstenção total do trabalho, como acto de solidariedade o dia 1º de Maio.

Senhores alumnos, agora que já vos achaes, mais ou menos inteirados da razão porque é festejado universalmente o operariado, é mister que tambem tenhaes conhecimento do motivo porque o dia 1º de Maio é feriado em nosso Estado. Eu vos explico: Houve entre nós, aqui em nossa bela cidade de Florianopolis, uma sociedade denominada, “União Beneficiente do Artistas”, A Directoria dessa associação reunida tratou de pôr em pratica a idéa de um de seus membros, então presidente da mesma, no sentido de ser dirigida uma petição ao Congresso Representativo, afim de ser considerado feriado em nosso Estado, o dia 1º de Maio.

De facto Senhores alumnos, no tempo do primeiro governo do Ilustre Senhor Senador Vidal Ramos, pela Lei n. 582 de 28 de Agosto de 1903 e de accordo com o Prejecto Nº 23 do Congresso Representativo de nosso Estado, foi decretado, considerado feriado, para todas as funções publicas do Estado o dia 1º de Maio destinado á festa do trabalho, quereis saber caros alumnos, quem foi foi iniciador dessa grandiosa idea?

Acha-se aqui entre nós honrando com sua presença. Foi o nosso bom amigo e professor Pedro Bosco. E’a ele que devemos o descanso de nossas lides quotidianas nesse dia de glorias para todos nós. Senhores alumnos, aceitae como uma prova de dedicação e estima o conselho que vós dou.

Approveitae bem vosso tempo, como alumnos desta escola. Lembrae-vos que é com as pedras do presente que se constroe o edificio do futuro. Tendes a vosso lado todos os elementos para vos tornar no futuro cidadãos uteis a vós mesmos: ás vossas familias e especialmente a vossa e nossa querida e idolatrada Patria.

Tendes a frente o vosso incansavel Director, que, como vedes, não poupa sacrificios no sentido do vosso bem futuro. Tendes também os esforços e a sufficiencia de vossos professores, no que diz respeito ao curso primario e desenho.

Tendes ainda como vossos bons amigos os vossos mestres que tanto se esforçam pelo vosso progresso material. Deveis ter sempre em lembrança o dia de hoje — 1º de Maio que vos servirá de incentivo na marcha de todas as vossas inspirações. E oxalá que um dia ainda mesmo no ultimo degrau da escada da vida, eu possa bemdizer o tempo em que empunhei a facho procurando allumiar os vossos primeiros passos na senda do vosso progresso moral, intelectual e material.²⁶⁷

O mestre apresenta o evento marco do 1º de Maio no espaço norte-americano, buscando estabelecer vínculos com a leitura internacional dos acontecimentos, que culminou na decisão de escolha do 1º de Maio como dia do trabalho. No entanto, pouco se detém nas reivindicações, especialmente como resultantes das lutas e resistências cotidianas dos trabalhadores, onde quer que eles estivessem situados. O mestre reconhece a atuação violenta da polícia, com apoio da burguesia descontente e do governo local, mas encaminha o discurso para o processo de solução do conflito por meio da atuação do Estado, que, mesmo tardiamente, fez justiça aos condenados no evento de 1886. Isto é, a pacificação estaria na ordem pública desenhada e comandadas pelas elites americanas. O discurso do mestre parece se preocupar

²⁶⁷BLUM, Heitor. *Escola de Aprendizizes Artifices do Estado de Santa Catharina*. Relatório apresentado pelo Director da Escola ao Exmo Snr. Ministro da Agricultura Indústria e Comércio, Dr. José Rufino Bezerra Cavalcanti. Florianópolis: Typ. da Escola de Aprendizizes Artifices, 1917, p. 55–59. Disponível em: <http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/revistas/revistas.html>. Acesso em: 10 jul. 18.

em não fomentar qualquer tendência que pudesse incutir nas crianças e adolescentes um espírito de contestação da realidade e da ordem social vigentes à época. Afinal, o intuito era formar os “cidadãos de bem”, cívico-patrióticos e de moral ilibada. Enfim, ordem e progresso só seriam possíveis com o controle do proletariado por parte do Estado.

A estratégia discursiva põe em evidência o enaltecimento do evento e, ao mesmo tempo, contraditoriamente, alerta para as terríveis consequências. O mestre de oficina evita discutir a natureza de *conflito* entre os grupos sociais que vivenciaram os variados problemas dos aspectos da vida humana (trabalho, renda, lazer etc), gerados pelos processos de industrialização desde fins do século XIX. O mestre destaca a violência, mas, logo em seguida, enfatiza o legado romantizado da data como dia festivo, devidamente incorporado pelas autoridades estatais para lembrar da sua importância enquanto valores de comemoração e pacificação.

Vale lembrar que o discurso foi proferido na presença de autoridades locais e convidados,²⁶⁸ com o intuito de corresponder aos anseios ideológicos e pedagógicos do público ouvinte. Como se sabe, as elites da Primeira República tinham conhecimento da organização e eclosão de movimentos operários em determinadas cidades do país, as greves²⁶⁹ eram reportadas através dos jornais de circulação nacional e local — notícias dos grandes centros urbanos eram reverberadas em periódicos locais. Um exemplo de larga divulgação

²⁶⁸ Entre os convidados estava parte da imprensa local: o secretário da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, Alvaro Ramos, dias antes da comemoração do 1º de Maio, visitou a redação do jornal *O Dia* para transmitir aos jornalistas o convite do diretor Heitor Blum para participar do evento. A matéria publicada confirma a representação do jornal na atividade. Assim, podemos afirmar que havia a intenção de dar visibilidade à atividade escolar perante a sociedade catarinense. Ver O DIA, Florianópolis, 27 de abril de 1917, p. 2. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 20 ago. 20.

²⁶⁹ Segundo Goldmacher, entre 1890 e 1920 houve 316 greves apenas no Rio de Janeiro, conjuntas ou por categorias, destacando-se em quantidade as de tecelões, cocheiros e sapateiros. Setores do operariado que tinham relação com os ofícios ensinados nas Escolas de Aprendizes Artífices do país. Ver GOLDMACHER, Marcela. *A “greve geral” de 1903 e o Rio de Janeiro nas décadas de 1890 a 1910*. 2009. 177 f. Tese (Doutorado em História) — Universidade Federal Fluminense, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2009. p. 94–100.

foi a Greve Geral de 1917, em São Paulo.²⁷⁰ Durante o período 1917 e 1920, registrou-se, no Brasil, a emergência de um movimento social de base operária nos centros urbanos, tendo como um dos determinantes a crise de produção do pós-guerra e a brusca queda dos salários dos trabalhadores.²⁷¹ As elites republicanas percebiam esses movimentos como “justos” desde que fizessem suas reivindicações de forma *pacífica*, caso contrário seriam vistos como um *problema social*. As greves, geralmente, repercutiam efeitos pelos seus “excessos”, que em dado momento passavam a ser vistos como ameaçadores da “ordem pública”, instituída pelas próprias elites políticas e econômicas. A partir dessa percepção dos grupos de poder, os movimentos tornavam-se malvistas e se fazia o uso da justificativa da “defesa da ordem pública” perante a sociedade para legitimar a repressão policial.²⁷²

Assim, a percepção das intenções do discurso do mestre de oficina é a de que os alunos, futuros operários, deveriam consolidar os valores festivos e pacificadores do evento do 1º de maio, em detrimento da sua natureza conflitiva. Para além disso, a comemoração do dia do Trabalho parecia ir ao encontro da finalidade escolar, que era formar profissionalmente os alunos. Assim como auxiliava, perante à sociedade, na construção de uma identidade escolar vinculada à classe operária, da qual faziam parte os egressos das Escolas de Aprendizes Artífices.

A exemplificação biográfica de personagens da História do Brasil também era presente na comemoração das festas nacionais e escolares, materializando-se nas “prelecções”, que tratavam sobre: Proclamação da República; Dia da Bandeira; Inauguração da Escola; 1º Maio; Dia da Independência; Tiradentes;

²⁷⁰ O sistema de busca da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional apresenta várias ocorrências de notícias nos jornais de diversos Estados da federação relativas à Greve de 1917. A pesquisa foi realizada filtrando no ano de 1917 as variações combinadas das palavras-chave “greve”, “São Paulo”, “movimento” e “operário”.

²⁷¹ TOLEDO, Edilene. Um ano extraordinário: greves, revoltas e circulação de ideias no Brasil em 1917. *Estudos Históricos (RJ)*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 61, p. 497–518, ago. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862017000200497&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 ago. 2020.

²⁷² Ver discurso sobre a Greve de 1917, proferido por Carlos de Campos, líder da bancada paulista na Câmara Federal em 1919. Publicado integralmente na coluna “A questão social”, do JORNAL DO COMMERCIO, Rio de Janeiro, 6 de junho de 1919. p. 9. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

dentre outros marcos históricos políticos valorizados no período republicano brasileiro. A seguir, vê-se *um* desses discursos, proferido pelo diretor da escola mineira em 1914:

Independencia do Brasil

Esta data foi comemorada, expondo eu aos alumnos a sua importância pelas grandes consequencias que dela resultaram.

Mostrei-lhes a razão que leva a acariciar os nomes memoraveis de José Bonifacio de Andrada e Silva e dos demais próceres da Independencia do Brasil, como Tirandentes e outros.

Disse-lhes que o 7 de Setembro assignalava emancipação politica synthetisada no celebre grito «Independencia ou Morte» das margens do Ypiranga, como na sublime legenda dos Inconfidentes Mineiros, «Libertas quae sera tamen» se resumen os patrioticos sentimentos da Liberdade de um povo; e que o 7 de Setembro se completara com o 28 de Setembro de 1871, o 13 de Maio de 1888, e finalmente, com o 15 de Novembro de 1889.

Procurando um simile que dêsse aos alumnos a compreensão do grande alcance da Lei da libertação do ventre escravo, faz-lhe vêr que ella estancou a fonte do crescimento continuo da escravidão, afim de cuidar-se depois de ir fazendo desaparecer em movimento acelerado toda a parte do povo brasileiro que ainda era escrava.

Expliquei-lhes, então tal como se faz para se pôr a sêcco um lago que recebe aguas de um manancial, inutilizando-se, fazendo-se desaparecer primeiramente o manancial, e depois se esvasiando o lago, tambem o sempre venerado Visconde do Rio Branco, dr. José Maria da Silva Paranhos, estancara a escravidão, tornando livres os filhos da mulher escrava; e que o 13 de Maio era força que esvasiara o lago, cujas aguas representavam a escravidão.

Disse-lhes ainda que, foi depois desta Lei que com tamanha felicidade, se denomlnou «Lei Aurea», se poude dizer do Brasil: «Nação livre e independente».

Livre pelo 13 de Maio, e independente pelo 7 de Setembro de 1822.

Lembrando a grande importância da Lei Aurea, não podia deixar no olvido o venerando sr. Conselheiro dr. João-Alfredo Corrêa de Oliveira, ministro de então, que ainda hoje, apesar de sua avançada idade, revelantíssimos serviços presta ao Brasil, dando-lhe o mais que pôde do melhor de sua alta e reconhecida competência em finanças e robusta capacidade jurídica.

Nem tampouco, esqueci-me de José do Patrocínio, Luiz Gama, Joaquim Nabuco, Quintino Bocayuva e outros já idos, mas immortalizados na tribuna popular e da imprensa, que com suas próprias mãos modelaram o monumento que nossa Historia Patria lhes sagrou.

Recordando o trabalho, a luta ingente de Patrocínio em prol da causa santa da libertação dos escravizados, citei aos alumnos o grandioso e *sui generis* pensamento que ao seu privilegiado cerebro acudira subindo as escadas do palacio da Cidade, quando disse á princesa D. Isabel:

«Minh'alma agradecida, sóbe de joelhos os degráos deste palacio, para beijar-vos as mãos, Senhora, em nome dos ex-escravos da nossa Patria.» Pensamento este que a nenhum outro se egualará.

Com essas palavras terminei o que devia dizer aos alumnos.²⁷³

Esse trecho é significativo para perceber como se recorria, nas escolas, aos aspectos da História Política Tradicional de viés biográfico. Não é de se estranhar que, em época consolidada de heróis e ícones nacionais republicanos, apesar do tema da preleção tratar da *Independência*, a figura de D. Pedro I sequer foi citada. A estratégia discursiva foi dar ênfase ao “Grito”, anulando assim o personagem que era símbolo político do Estado Imperial. Tal como também se explica o processo abolicionista brasileiro, única e exclusivamente, pela intervenção dos *grandes homens* da nação, todos de tendências republicanas, empalidecendo inclusive a Princesa Isabel e o seu

²⁷³ LEAL, Augusto Cândido Ferreira. *Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais*, Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Agricultura Indústria e Comércio, Dr. Edwiges de Queiroz de Vieira, pelo diretor da Escola. Belo Horizonte: Typografia Moderna, 1914, p. 54-56.

papel histórico. Apesar de certa aproximação da História escolar da época, não se pode deixar de observar que o ensino de História, nas escolas primárias, nem sempre estava vinculado às datas comemorativas no início do século XX.

Isso pode ser percebido pelos livros didáticos destinados às escolas primárias. Publicaram-se obras de História calcadas em narrativas que destacavam certos personagens históricos — como o referido José Bonifácio e o “esquecido” D. Pedro I, no caso da preleção sobre a Independência —, mas sem estabelecer uma orientação festiva para datas marco republicanas da história nacional: “[...] nas margens do Ipiranga, onde estava [o príncipe], alçou o grito resolutivo de: «Independência ou Morte!» (7 de setembro de 1822)”.²⁷⁴ Outros manuais permaneciam a enaltecer figuras públicas, mas neles foram introduzidas sutis orientações para comemoração de datas específicas: “Esse brado deu-se no *glorioso* dia 7 de Setembro de 1822”; “A Republica foi sempre o sonho dourado dos brasileiros. Por isso o *glorioso* dia 15 de Novembro, é para os filhos do Brazil o maior dia de festa nacional”.²⁷⁵ Por fim, existia o nicho de livros didáticos de História que, além de centrar a narrativa nos grandes homens, indicava explicitamente as datas nacionais e a defesa de sua comemoração.²⁷⁶

Essas práticas escolares eram comuns em todas as Escolas de Aprendizes Artífices devido as “instruções” do ensino de 1910. O relatório referente ao ano de 1917, do estabelecimento de ensino do Rio Grande do Norte, tem, na seção *Pela educação dos aprendizes*, claro indicativo da generalização da educação moral e cívica no país e do papel da História na sua concretização, conforme discurso do diretor à época:

²⁷⁴ RIBEIRO, João. *Historia do Brasil*. (1 ed., 1900). 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1918 p. 113. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br>. Acesso em: 20 ago. 2020.

²⁷⁵ SILVA e PINTO, João. *Minha Patria: ensino da Historia do Brasil*. (1 ed., 1916). 14. ed. São Paulo: Augusto Siqueira & C., 1916. p. 77; 105. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br>. Acesso em: 20 ago. 2020.

²⁷⁶ Ver capítulo intitulado “As datas nacionais. — Os symbolos da Patria; a Bandeira e o Hymno”. In: DUQUE-ESTRADA, Osório. *Noções de História do Brasil* (1 ed., 1920). 8. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1933. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br>. Acesso em: 20 ago. 2020.

Compreendendo que não cumpriria bem os deveres inherentes ao cargo que exerço, si me limitasse a agir quanto á instrucção profissional e litteraria dos alumnos da escola, como anteriormente esforcei-me durante o anno para que, por todos os meios possiveis, se lhes ministrasse salutar e constante educação moral e civica.

[...]

As professoras, conforme recomendação desta directoria, preleccionaram sempre nas respectivas classes sobre as datas nacionaes, tendo, a 6 de Setembro, me parecido oportuno baixar a seguinte portaria: “O Bacharel Silvino Bezerra Neto, Director da Escola de Aprendizizes Artifices do Estado do Rio Grande do Norte:

Recommenda aos professores dos cursos primario e de desenho da mesma Escola, a bem da educação civica dos aprendizes, que iniciem as aulas de hoje, ministrando aos seus alumnos uma *licção de historia pátria* a respeito do feito da Independencia do Brasil, devendo por ocasião da mencionada licção, explicar o justo motivo das festas com que os brasileiros homenageam a passagem da gloriosa data de 7 de setembro”.²⁷⁷ (Grifo próprio)

O relatório também possuía a seção programática de ensino, geralmente intitulada *Sobre Programas*, na qual é possível identificar desde o início de funcionamento de algumas escolas a introdução do ensino moral e cívico através dos grandes personagens da História nacional, conforme exemplificado a seguir:

O curso primário também tem um programma para cada matéria, inclusive o ensino de noções cívicas, em que procurei lembrar todos os principaes Brasileiros que se distinguiram nos vários ramos da atividade humana, principalmente nas Artes, na Industria e no Commercio. Talvez que de muito não se ressentirão os programas

²⁷⁷BEZERRA NETO, Silvino. *Escola de Aprendizizes Artifices do Rio Grande do Norte*, Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Ministro da Agricultura Indústria e Comércio, Dr. J. G Pereira Lima, pelo diretor da Escola. Natal: Atelier Typ. M. Victorino, 1918, p. 4-5.

para que tornem realidade o objetivo das Escolas de Aprendizizes Artífices.²⁷⁸

Mapeada a inserção de aspectos da História escolar por meio da educação moral e cívica, cabe a ressalva de que, por conta de práticas autônomas das instituições escolares federais — especialmente no que se refere à constituição de seus programas de estudos —, não é possível generalizar a ausência da História enquanto componente disciplinar nos primeiros anos de funcionamento das Escolas de Aprendizizes e Artífices no Brasil. Mesmo de forma precária, e pouco explicativa, há registros de existência da disciplina na *Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná* desde ao menos 1912. Tal escola representou caso exemplar da pluralidade programática e pedagógica, sob a batuta do primeiro e longevo diretor da Instituição, Paulo Ildefonso d’Assumpção (1910 a 1928). É sob sua direção que se introduz os estudos históricos por meio da disciplina “História Patria”. Há indícios de sua inserção no programa escolar desde 1910, pois a análise de documento primário de 1912, intitulado “*Plano para o regimen interno da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná*”, deixa pistas capazes de supor tal datação. O documento foi ampliado posteriormente com novos itens explicativos — “Ensino e seu Methodo” e “Curso de Instrução Elementar e de Desenho” —, aliado à anexação de “[...] algumas lições dadas no decorrer anno [1917] e que constituem demonstrações do nosso methodo”, incorporados ao *Regimento Interno* escolar de 1918.²⁷⁹

²⁷⁸ LEAL, Augusto Cândido Ferreira. *Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais*, Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Agricultura Indústria e Comércio, Dr. Pedro de Toledo, pelo diretor da Escola. Belo Horizonte: Typ. Commercial, 1910, p. 14.

²⁷⁹ D’ASSUMPÇÃO, Paulo Ildefonso. *Plano para o regimen interno da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná*. Curitiba, 22 mai. 1912. Departamento de Documentação Histórica (DEDHIS), UTFPR.

²⁸⁰ QUELUZ, G. L. *Concepções do ensino técnico na República Velha*: Estudo dos casos da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e do serviço de remodelação do ensino profissional técnico (1909–1930). Tese de Doutorado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000. p. 67.

Conforme identificou Queluz,²⁸⁰ a História Pátria era ministrada em 1 (uma) aula semanal, nas turmas de 3^a à 4^a séries do curso primário. De acordo com o *regimento interno* de 1912, tinha-se a seguinte estrutura programática:

PROGRAMA DO ENSINO DE HISTORIA PATRIA.

Conquistas e descobrimentos portugueses.

Descobrimto do Brazil.

Periodo colonial.

Imperio do Brazil.

Republica.²⁸¹

Vale salientar que o programa de História é registrado de forma sucinta, sem detalhamento de itens e subitens programáticos, aspecto presente na maioria das outras disciplinas. Também não havia o item *modo de ensinar*, explicitado no documento quando trata dos ensinios de Língua Portuguesa e Matemática. Esse tipo de registro da disciplina História perdura até ao menos 1918, data da atualização do regime interno da *Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná*. Sendo assim, faz-se possível deduzir que, quando havia o ensino de História, mesmo que não correspondesse a um campo disciplinar oficializado pelo Ministério para as Escolas de Aprendizizes Artífices, era ainda muito incipiente durante a primeira década de funcionamento dessas Instituições.

Quanto ao método de ensino básico e inicial das Escolas de Aprendizizes Artífices, era adotado e difundido, entres as escolas, o método denominado *intuitivo*. O ensino intuitivo teve suas raízes no educador suíço Johann Pestalozzi e foi introduzido no Brasil por meio tradução da obra do educador norte-americano Norman Allison Calkins, denominada *Primary object lessons for training the senses and developing the faculties of children. A manual of elementary instruction for parents and teachers*, publicada originalmente em 1861. A publicação brasileira ocorreu em 1886, com tradução de Rui Barbosa, baseada na quadragésima edição da obra nos Estados Unidos, recebeu o

²⁸¹D'ASSUMPCÃO, Paulo Ildelfonso. *Plano para o regimen interno da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná*. Curitiba, 22 mai. 1912. Departamento de Documentação Histórica (DEDHIS), UTFPR.

título de *Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos pais e professores*.²⁸² O método foi preconizado na Primeira República e, posteriormente, foi sintetizado pelo escolanovista Sampaio Dória, na obra *Princípios de Pedagogia*, de 1914. Defendia-se uma pedagogia modernizadora, liberal, cientificista e prático-funcional. O relatório mineiro tem explicação sucinta sobre o referido método, quando do primeiro ano de funcionamento efetivo da escola, em 1910:

O methodo seguido pelos professores, sua exposição dos assumptos sempre breve e clara, levando os meninos á contemplação do concreto para, por *intuição*, compreenderem as noções dadas; a paciência e o carinho com que tratam seus discipulos, tudo me leva a concluir que as suas lições serão completamente aproveitadas, e no fim dos quatro anos de seus estudos os alunos ficarão habilitados a exercer dignamente seus officios.²⁸³

Em 1913, o mesmo diretor da escola mineira descreve em relatório, de maneira mais explícita e explicativa, sobre em que consistia o *método intuitivo* e qual sua função na instituição escolar:

Presentemente, é o methodo intuitivo que governa, é ele que preside o ensino primario: o alumno vê, contempla, compara e, por si mesmo, fórma uma definição que, ao professor compete corrigir, limitando-se ao incompleto, e gradativamente, com o adiantamento do alumno, vae completando o que foi ensinado; os conhecimentos a das aos alumnos vão seguindo uma gradação natural do simples para o complexo, do menos para o mais, do mínimo para o máximo, uma

²⁸² BARBOSA, R. *Lições de Coisas*. Obras Completas de Rui Barbosa. v. XIII. 1886, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169134?show=full>. Acesso em: 10 jul. 2020.

²⁸³ LEAL, Augusto Cândido Ferreira. *Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais*, Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Agricultura Indústria e Comércio, Dr. Pedro de Toledo, pelo diretor da Escola. Belo Horizonte: Typ. Commercial, 1910, p. 13-14. Notação de arranjo: 01.01.01-001. Arquivo Geral, CEFET-MG.

marcha ordinariamente *synthetica*, e ás vezes *analytica*, conforme a *materia*.

E' preciso, porém, notar que, para o *methodo intuitivo* produzir o resultado que forçosamente tem de dar; resultado que é de base solida, o alicerce firme e resistente, há de ser iniciado na propria familia. A mãe tem de preparar seu filho de modo que desperte no espirito dele, em ocasiões convenientes, a contemplação de tudo que nos cerca e incite a curiosidade á criança.²⁸⁴

Interessante perceber que a exigência regimental de 1911, de criação dos *museus escolares*, articulava-se plenamente com as premissas do método *intuitivo*: “o ensino deve partir de uma percepção sensível. O princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno. Desenvolvem-se, então, todos os processos de ilustração com objetos, animais ou suas figuras”.²⁸⁵ Essa proposta pedagógica exigia observar as coisas, fazer a experiência do mundo pelos cinco sentidos, pela intuição. Assim, o método intuitivo defendia a observação de fatos e objetos pelos alunos, envolvidos em situações de aprendizagem em que o conhecimento não seria simplesmente transmitido e guardado de cor, mas surgiria, no entendimento da criança, a partir do instrumento proporcionado pela experiência dos sentidos. De certa maneira, preconizava-se a proeminência do acesso ao saber a partir do conhecimento *ocularista* do mundo e das coisas, o primado do *ver* enquanto tradição epistemológica renovada na *modernidade*.²⁸⁶ A função dos museus escolares é descrita em outro trecho do mesmo relatório mineiro:

²⁸⁴ LEAL, Augusto Cândido Ferreira. *Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais*, Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Agricultura Indústria e Comércio, Dr. Pedro de Toledo, pelo diretor da Escola. Belo Horizonte: Typ. Commercial, 1913, p. 110.

²⁸⁵ SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação). p. 140.

²⁸⁶ Marshall Berman, ao analisar Baudelaire e sua luta contra a confusão entre progresso material e espiritual na modernidade, destaca o primado do *ver* a partir da fotografia. Segundo o autor, Baudelaire criticava o público moderno e a fotografia por se tornaram inimigos da arte, uma vez que a fotografia era capaz de reproduzir a realidade com mais precisão do que nunca — para mostrar a “verdade” a um público ansioso de *prova*. O mundo da Belle époque comungava dessa primazia do *ver* em relação aos demais sentidos humanos e o museu escolar viabilizaria essa prática no campo do ensino. Ver BERMAN,

Museu Escolar

A Escola que me cabe dirigir já iniciou o seu museu.

Snr. Ministro, essa criação é, incontestavelmente de grande utilidade, pois como penso e assim vou organisando-a, deve conter objectos que se prestem a lição de cousas, e tambem objectos que sirvam de assumpto aos estudos em geral, e particularmente profissionais; isto é, os museus devem ter specimens de materias primas dos diversos officios, com os necessarios esclarecimentos. E' preciso também que os objectos se prestem a tornar patente aos alumnos e visitantes a evolução por que foi passando a instrucção; devem servir para inspirar a todos, e, principalmente, á mãe de familia, o modo, a marcha a seguir para prepararem a criança, afim de que fique em condições de bem compreender o professor ou o mestre, na aula ou na officina; pois, é intuitivo que a lição de cousas deve ser dada á criança pela mãe, na primeira infância. O museu fara o menino lembrar-se das noções que, por assim dizer, lhe ministraram no berço ou nos chamados «Jardins de infância».²⁸⁷

Outro aspecto evidenciado nesses relatos é o papel da mulher. A concepção de mãe como responsável não só pelo lar, mas também pela educação dos filhos, na primeira infância, é bastante nítida em ambas as passagens. Outro caso exemplar, relacionado aos usos da História, é encontrado em “Discurso proferido por ocasião da distribuição de prêmios”, que inaugurou a “2. Exposição de artefactos dos alumnos, entrega do estandarte da Escola de Aprendizizes Artifices de Minas Geraes”, em 29 de dezembro de 1912. Faziam-se presentes como ouvintes representantes de Estado, alunos e familiares. O

Marshall. *Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986. p. 135–136.

²⁸⁷ LEAL, Augusto Cândido Ferreira. *Escola de Aprendizizes Artifices de Minas Gerais*, Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Agricultura Indústria e Comércio, Dr. Pedro de Toledo, pelo diretor da Escola. Belo Horizonte: Typ. Commercial, 1913, p. 41.

discurso a seguir delimitou bem a concepção do papel feminino vigente na sociedade:

Referindo-me á desnecessaria e inconveniente instrucção superior da mulher, não quero dizer que negue-se-lhe a aptidão para adquirir todos os conhecimentos de o homem é capaz. Ella tem os mesmos direitos na familia e fóra dela: porém, a mulher medica, mathematica, engenheira, naturalista, advogada ou magistrada, etc, é collocar-se fóra de sua grandiosíssima missão, é deslocar-se da familia, é divorciar-se dos sentimentos que mais se aninham no coração humano, é, emfim, abandonar funções em que não há que a substitua.

A propria Historia nos mostra, quando cita os homens e mulheres celebres, que o numero destas è muito pequeno, comparativamente com os daqueles. E' pois, a mesma Historia que ensina não ser justo querer a mulher participar de todas as profissões que ao homem é dado exercer.

A mulher, por sua natureza e amôr em todas as suas modalidades, dotada de coração altruísta, amantissima até o sacrificio, como mãe, não deve, não pode querer preterir os interesses da familia, o carinho, os cuidados que só ella pode prodigalisar a seus filhos, pelo exercicio de uma profissão qualquer. As fibras do coração feminino, Senhores, estão presas material e moralmente ao coração da criança, quanto mais ao do filho.²⁸⁸

Além da clara concepção naturalizada de que o *lugar* da mulher é o espaço privado, preferencialmente o doméstico, enquanto ao homem é destinado os espaços públicos, há nessa passagem a reivindicação da História como comprobatória das segmentações de gênero. Algo bastante condizente para época em que a história era concebida num viés positivista, a partir de fins com interesse exclusivo pela história política e pelo domínio público.

²⁸⁸ LEAL, Augusto Cândido Ferreira. *Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais*, Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Agricultura Indústria e Comércio, Dr. Pedro de Toledo, pelo diretor da Escola. Belo Horizonte: Typ. Commercial, 1913, p. 115.

Assim, privilegiavam-se as fontes administrativas, diplomáticas e militares, nas quais as mulheres pouco, ou nada, apareciam. Nessa perspectiva positivista, focalizavam-se apenas algumas mulheres excepcionais, que se destacavam no campo da política, da cultura e da religião.²⁸⁹

A partir dessa mentalidade de gênero da época, não é de se estranhar a hegemonia feminina nos cursos primários, como professoras normalistas que tratavam do ensino básico de *leitura e escrita*, aritmética e até regra de três, além de contemplar noções de geografia do Brasil e de gramática elementar da língua nacional. Por outro lado, havia predominância masculina nos cursos de desenho, que contemplava o ensino de desenho de memória, do natural, de composição decorativa, de formas geométricas e de máquinas e peças de construção, obedecendo aos métodos mais aperfeiçoados.²⁹⁰

Os cursos de ofícios eram ministrados exclusivamente por homens (mestres de ofício), que segundo Cunha, provinham “[...] diretamente das fábricas e indústrias, e seriam homens sem a necessária base teórica, a seu favor apenas a capacidade presumida de transmitir a seus discípulos os conhecimentos empíricos”.²⁹¹ Todavia, cabe ressalva a essa visão sobre os mestres de ofícios, pois essa perspectiva era defendida desde aqueles implementadores até os reformadores do ensino técnico e profissional, julgo pelo qual alegavam o “despreparo” dos mestres de ofício. Essa interpretação se tornou contínua na historiografia da educação profissional, pautando dada leitura que nega os saberes historicamente constituídos dos mestres de ofícios. O problema se encontra na chave de leitura, que impõe aos mestres e artífices um enquadramento nas premissas e expectativas da indústria e da educação mais formal. Entretanto, eles eram bastante especializados, com formação mínima de 4 anos em oficinas, sob supervisão e exames de mestria. Havia exame público até a Constituição de 1824, mas, posteriormente, muitos seguiram a tradição, no início do século XX, se estrangeiros chegavam ao

²⁸⁹ SOIHET, Rachel. História das Mulheres. In: VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 275-296.

²⁹⁰ SOARES, Manoel de Jesus. As Escolas de Aprendizes Artífices: estrutura e evolução. *Forum Educacional*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 58-92, jul./set. 1982. p. 73-74.

²⁹¹ CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Editora UNESP, Brasília: Flacso, 2000. p. 80.

Brasil como grandes mestres. O artífice e o mestre de ofício reuniam a prática e o saber da experiência, valiam-se disso para ensinar nas oficinas. Enfim, até a década de 1920, no seu espaço de trabalho, eram valorizados enquanto professores do seu campo de saber.²⁹²

Os cargos diretivos, vistos como vinculados ao espaço público, também eram ocupados apenas por homens, geralmente bacharéis (agrimensores, advogados, engenheiros etc), mas especialmente àqueles que possuíam reconhecimento político e social em seus respectivos Estados.²⁹³ A seguir, há duas exemplificações das funções femininas e masculinas e em espaços distintos, nas escolas mineira e catarinense:

Apesar de ter sido de ensaio o anno findo, os resultados apresentados pelos alumnos nos exames de aproveitamento, impõem-me, Snr. Ministro, louvar a competencia, methodo e dedicação, dos dignos e ilustrados professores que esta Escóla tem a felicidade de possuir.

A *professora do curso primário*, D. Thereza Barbosa do Amaral, é normalista e graduada em pharmácia pela Escola de Ouro Preto; o *professor do curso de desenho*, Snr. Augusto Bernardo Nunan, é perfeito conhecedor da disciplina que professa. (Grifos próprios)

Ambos esses professores reúnem para sua competencia todas as qualidades exigidas pela moderna pedagogia, e são de delicadeza inexcédível no modo por que tratam seus discipulos.²⁹⁴

²⁹² Ver FERNANDES, A. T. de C. *Memórias de ofícios: história dos artesãos em São Paulo*. 1997. 221p. Tese (Doutorado) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

²⁹³ A realidade de ocupação das funções nas escolas, por gênero e formação, pode ser verificada em variadas notas publicadas (sobre nomeações, exonerações, licenças, quadro de funcionários etc) no *Jornal do Commercio* e no *Almanak Laemmert: Administrativo, Mercantil e Industrial*, ambos do Rio de Janeiro e estavam entre os principais veículos de publicação dos atos administrativos Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio durante a Primeira República. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 12 jul.18.

²⁹⁴ LEAL, Augusto Cândido Ferreira. *Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais*, Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Agricultura Indústria e Comércio,

As aulas, a de primeiras letras sob a direcção de *uma professora e de uma adjunta*, ambas formadas pela Escola Normal d'este Estado, e, a de desenho funcionam em salão que lhe são destinados, com turmas alternadas devido a simultaneidade do tempo para os respectivos trabalhos.²⁹⁵ (Grifo próprios)

O fato é que, mesmo partindo de *indícios*, está posta a reconstituição de certa lógica que permita a compreensão da introdução do ensino de História nas Escolas de Aprendizes Artífices, entre os anos de 1909 e 1917. Devido às escolas passarem nesse interregno por variadas dificuldades no país, foi preciso reestruturar as Instituições a partir de novo Regulamento para o ensino primário federal, em 1918. No campo material, as escolas tiveram grandes dificuldades de instalação física: prédios arranjados eram constantemente consumidores de recursos públicos para adequações; falta de contrapartida dos Estados para manutenção e ampliação das escolas. Problemas crônicos e reclamados nos relatórios ministeriais. No campo pedagógico, problemas com os funcionários, a má formação dos professores e mestres de oficinas para o ensino profissional constituíam as demais insatisfações.

Poucos anos antes da publicação do Regulamento de 1918, foi realizada inspeção em diversas escolas para a solucionar alguns dos problemas relatados, mas também mapear as condições gerais da região Norte do país, conforme afirmava o ministro José Cavalcanti em relatório geral de 1917:

No decurso do mesmo [ano de 1916], procedeu o *Sr. Paulo Ildefonso de Assumpção* operoso diretor da adeantada Escola de Aprendizes Artífices do Paraná previamente designado, a uma inspeção às Escolas do norte do paiz, afim de verificar as suas condições e necessidades.

Dr. Pedro de Toledo, pelo diretor da Escola. Belo Horizonte: Typ. Commercial, 1910, p. 21-22.

²⁹⁵SILVA, José Candido da. *Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catharina*. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Agricultura Indústria e Comércio, Dr. Pedro de Toledo, pelo diretor da Escola. Florianópolis: Oficina da Escola de Aprendizes Artífices, 1911, p. 6. Disponível em: <http://hemeroteca.ciasc.gov.br/revistas/revistas.html> Acesso em: 10 jul.18.

Dessa inspecção resultaram melhoramentos materiaes e outros beneficios para os institutos visitados, bem como a substituição de mestres e contramestres cuja conservação nos cargos seria prejudicial ao desenvolvimento progressivo que se vai notando nesses uteis estabelecimentos.²⁹⁶

Paulo Ildefonso d'Assumpção foi escolhido para o empreendimento por conta dos reconhecidos resultados no ensino através do método *intuitivo*, conjugado ao trabalho *sloydal*²⁹⁷, que transformou *Escola de Aprendizizes e Artífices do Paraná* em *modelo* para o resto do país. Após a viagem pelo então *norte*²⁹⁸ brasileiro, Ildefonso publica no jornal *A República*, em 1917, o último relatório destinado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, contando sua experiência fiscalizadora/propositora e defendendo a uniformização do ensino primário profissional em nível nacional:

[...] O Ministerio, portanto, póde e deve uniformizar esse ensino do Sul ao Norte do paiz, sem receio de que as condições regionais possam se expôr a uma commum aplicação de preceitos. A experiência está feita, a prova foi paciente observação de longos mezes. Que este trabalho não fique perdido, que esta oportuna não seja

²⁹⁶ BRAZIL. *Relatório do Ministro da Agricultura, Industria e Commercio, ano de 1917*: José Rufino Beserra Cavalcanti. v. I Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1917. p. 153.

²⁹⁷ O *sloyd* era uma tradição artesanal de produção de objetos para uso doméstico pelas famílias camponesas durante os longos invernos na Escandinávia, posteriormente adaptado às situações escolares aliadas ao método intuitivo. Para saber mais sobre essa *conjugação do método intuitivo* com o trabalho *sloydal*, ver QUELUZ, G. L. *Concepções do ensino técnico na República Velha: Estudo dos casos da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e do serviço de remodelação do ensino profissional técnico (1909-1930)*. p. 79-85.

²⁹⁸ O termo *Norte* era comum para designar os Estados da Federação que vieram a compor depois da década de 1920 o *Nordeste*. Havia a designação *Extremo Norte* para os Estados mais distantes como Pará, Amazonas e outros. Todavia, vigorava para o diretor a concepção oitocentista da divisão geopolítica dual do país: Sul e Norte. Assim, o aludido *Norte* na fonte compreendia o que viriam a ser juntos os Estados do Norte e Nordeste brasileiros. Para compreender o processo de *invenção* do Nordeste, enquanto construção social e histórica de dado espaço identitário, ver ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*, Recife: FJN/Ed. Massangana. São Paulo: Cortez, 1999.

desprezada. O Ministerio poderá dietar os mesmos programas, os mesmos horários, o mesmo regimen, os mesmos processos, as mesmas lições, as mesmas gradações technicas por todas as escolas da União.²⁹⁹

Assim, pouco tempo depois, emergiu o Regulamento de 1918 que, apesar das orientações de Paulo Ildefonso d'Assumpção ao Ministério, possuía redação de artigo sobre os programas de cursos e oficinas idênticos ao do Regulamento de 1911. Isto é, a descentralização dos programas de ensino e a autonomia pedagógica das escolas foram mantidas nas mesmas condições: professores e mestres de oficinas eram responsáveis pelos programas mediante adoção do diretor e aprovação do ministro. A realidade, até então, demonstrada era a de que, apesar da participação de professores e mestres, a ingerência dos diretores definia basicamente os programas de ensino, por final, às vezes, sob ajustes, aprovados pelo Ministério.

A História continuava excluída no novo Regulamento de 1918, enquanto se mantinha a orientação geral do ensino de instrução moral e cívica ao replicar o artigo de 1911: “fazer observar os preceitos de moral”. Assim, a situação incipiente do ensino de apenas alguns aspectos da História, que servissem de exemplificação para o ensino moral e cívico, não sofreu alterações no interior das Escolas de Aprendizes Artífices brasileiras. Apenas experiências pontuais revelam maiores preocupações com o ensino de História em si. Como foi o caso de protagonismo de Paulo Ildefonso d'Assumpção. Segundo Queluz, no contexto da década de 1920, a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná possuía um ensino de História marcado por algumas orientações metodológicas para o aprendizado no curso primário:

[...] tornar quando possível como ponto de partida para a compreensão do passado o estado presente, não esquecer nunca de fazer a correspondência entre o presente e o passado, fixar os fatos principais por sinais exteriores, por narrações, colocando tudo no seu lugar cronológico e bem ligado numa exposição simples e contínua.³⁰⁰

²⁹⁹ *A Republica*: Orgam do Partido Republicano Paranense, 8 mar. 1917. p. 1. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 12 jul.18.

Para o autor, não se deveria esquecer, sempre quando possível, de realizar comentários morais, pois a disciplina de História era vista como o principal instrumento de formação patriótica e cívica do alunado. Como explicita-se nos *Esboços de programas de ensino*, de 1924:

[...] o professor não deve esquecer que nenhuma outra disciplina é tão própria para fazer amar e compreender a pátria e que o patriotismo carece e muito de ser cultivado. Ensino moral e patriótico, tal deve ser a história [...] Ensine-se história com esmero e entusiasmo, de forma que o aluno saia da Escola com viva recordação das nossas glórias nacionais e resolvido a ser um cidadão compenetrado de seus deveres e um soldado dedicado a sua bandeira [...]³⁰¹

Nesse sentido, como afirma Bittencourt sobre as escolas primárias e secundárias do estado de São Paulo, em paralelo ao primeiro momento das escolas profissionais federais (1909–1937), o ensino de História também era reflexo do que os historiadores passaram a definir com maior precisão: “a história é a nação; a história é a civilização”. Assim, na medida em que se ampliava o direito à cidadania a uma parcela maior da população, a História se tornava imprescindível para a formação da cidadania, integrando-se no currículo escolar que buscava direcionar a pedagogia, ou seja, a escola tinha como função criar e aperfeiçoar “uma pedagogia do cidadão”.³⁰²

Ainda cabe lembrar que Paulo Ildefonso d’Assumpção foi um dos precursores dentro da rede de Escolas de Aprendizizes e Artífices no que se

³⁰⁰ Esboços de Programas de Ensino, Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, 1924, s/p. *apud* QUELUZ, G. L. *Concepções do ensino técnico na República Velha*: Estudo dos casos da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e do serviço de remodelação do ensino profissional técnico (1909–1930). p. 75.

³⁰¹ Esboços de Programas de Ensino, Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, 1924, s/p. *apud* QUELUZ, G. L. *Concepções do ensino técnico na República Velha*: Estudo dos casos da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e do serviço de remodelação do ensino profissional técnico (1909–1930). p. 75.

³⁰² BITTENCOURT, Circe Maria F. *Pátria, Civilização e Trabalho*: o ensino de História nas escolas paulistas (1971–1939). São Paulo: Edições Loyola, 1990. p. 18.

refere ao diálogo com as tendências pedagógicas em efervescência no país, conforme discorre Queluz:

Para Paulo Ildefonso, a aplicação do método por ele desenvolvido, baseado no ensino intuitivo, seria de fundamental importância para o ensino profissional. Argumentava que, se para o ensino elementar comum a educação moderna não aconselhava a separação entre preparação propedêutica e preparação para o trabalho (trabalhos manuais), para a educação-salvação da infância proletária, fazia-se fundamental a aplicação harmônica e constante do ensino que despertasse o raciocínio e expusesse verdades científicas “nos exercícios, nos laboratórios e nas oficinas que realizam a demonstração sensível e imediata das operações mentais”.³⁰³ (Grifos próprios)

As discussões, na década de 1920, sobre a integração do ensino propedêutico e ensino profissional era pauta de muitos *escolanovistas*, apesar dessa temática não ser necessariamente nova naquele momento. Provinha do século XIX, ideias pedagógicas³⁰⁴ que defendiam a chamada *educação libertária*, de cunho anarquista, defensora da educação integral, racional e científica. Apesar de ser irreal vincular Paulo Ildefonso diretamente ao movimento anarquista, no campo das ideias pedagógicas *já-ditas*,³⁰⁵ comungava com perspectivas pedagógicas que influenciaram, por exemplo, o movimento *escolanovista*. De acordo com Carmen Moraes, a educação libertária no Brasil foi tributária

³⁰³ Esboços de Programas de Ensino, Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1924, s/p. *apud* QUELUZ, G. L. *Op.cit.*, p. 75-76.

³⁰⁴ Identificadas por Saviani como “ideias pedagógicas não-hegemônicas”, especialmente por serem oriundas de grupos sociais não dominantes na sociedade brasileira da Primeira República. Ver SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. p. 181-184.

³⁰⁵ Segundo Foucault, “[...] todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um ‘jamais-dito’, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro. Supõe-se, assim, que tudo que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar”. Ver FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*, 6.ed Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. (Coleção Campo Teórico). p. 28.

da agência do professor João Penteado, responsável pela implementação e direção da *Escola Moderna* (1912–1919), em São Paulo. Penteado foi um dos quais primeiro defendeu, no período republicano, os princípios anarquistas a respeito da relação *educação e trabalho*, e que influenciaram diretamente o movimento *escolanovista*:

A intrínseca relação entre anarquismo e trabalho marca as propostas da educação elaboradas pelos movimentos anarquistas. A educação é vista como instrumento de transformação social, e, se tem a liberdade como pressuposto, o seu fim efetivo consiste na realização da igualdade. Para tanto, é necessário superar a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, que se expressa nas diferenças entre o que é ensinado às classes dominantes e ao proletariado, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais. O conceito de educação integral desenvolve-se no âmbito dessas preocupações.³⁰⁶

Em paralelo, as discussões pedagógicas, após a eclosão da Primeira Guerra Mundial, foram marcadas pelo recrudescimento dos ideais nacionalistas. A educação moral e cívica e a história eram enaltecidas e vistas, a partir dos movimentos nacionalistas, como essenciais nos programas de estudos do ensino primário. Tal como foi o caso da criação de *Liga de Defesa Nacional*, criada e incentivada por Olavo Bilac, com a participação de importantes figuras daquele momento que tinham significativa influência nos meios políticos e culturais: Rui Barbosa, Pedro Lessa, Pandiá Calógeras, Miguel Couto, Miguel Calmon, Conde Afonso Celso, Coelho Neto, Guilherme Guinle e Jorge Street. Nos *Estatutos da Liga de Defesa Nacional*, estava posta a necessidade de “avivar o estudo da História do Brasil e das tradições brasileiras” e “propagar a educação popular e profissional”. Segundo Nagle, “o ideário da Liga de Defesa Nacional disseminou-se de tal maneira que a ela vieram juntar-se outras instituições, com semelhantes propósitos de mobilização. É o caso da Liga Nacionalista do Brasil e das ligas nacionalistas

³⁰⁶MORAES, Carmen Sylvia Vidigal (org.). *Educação Libertária no Brasil — Acervo de João Penteado: Inventário de Fontes*. São Paulo: Fap-Unifesp; Edusp, 2003. p. 143–144.

estaduais”. A *Liga Nacionalista do Brasil*, com sede em São Paulo, defendia a obrigatoriedade do ensino de História em escolas estrangeiras existentes no país.³⁰⁷ Isto é, havia uma atmosfera mental motivada pelo conflito mundial que punha em evidência não só o ensino de instrução moral e cívica, mas também o ensino de História, com ênfase no Brasil.

2.2.2 O Serviço de Remodelação Profissional Técnico e a História

Na esteira das propostas reformistas para educação da década de 1920, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio continuava a projetar melhorias no ensino profissional devido aos relatados e persistentes problemas das Escolas de Aprendizes Artífices. Em resposta a tal situação, criou-se em 1920, a Comissão de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, transformada, após um ano, no Serviço de Remodelação do Ensino Profissional. A escolha do engenheiro João Luderitz para chefia da comissão, posterior serviço de remodelação, justificou-se para além de suas relações políticas, pois havia positivo reconhecimento de sua atuação como diretor do Instituto Profissional de Porte Alegre, mais tarde denominado de Instituto Parobé, que era pertencente à Escola de Engenharia de Porto Alegre.

Luderitz teve uma trajetória profissional marcada por bons resultados no ensino profissional. Implementou tendências pedagógicas provenientes de suas experiências nos Estados Unidos e na Europa.³⁰⁸ Importante destacar que Luderitz, diretor de Instituto Profissional a partir de 1908, propôs em 1909 o ensino de História para o Ensino Elementar da escola, num claro espelhamento no modelo de Programa do Ensino Elementar americano.³⁰⁹ Sabe-se que, até o presente momento, o ensino de História norte-americano para a rede básica é marcado pelo enaltecimento dos pais fundadores da

³⁰⁷ Para maiores detalhes sobre os movimentos nacionalistas, ver NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p. 56–71.

³⁰⁸ Para maiores informações sobre a trajetória profissional e as influências no campo pedagógico de João Luderitz, ver QUELUZ, G. L. *Concepções do ensino técnico na República Velha*: Estudo dos casos da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e do serviço de remodelação do ensino profissional técnico (1909–1930), p. 101–134.

³⁰⁹ *Ibid.*, p. 123–124.

nação e dos valores cívico-patrióticos. Dessa maneira, não é infundada a hipótese de que a inserção da História enquanto componente disciplinar por Luderitz se alinhasse à perspectiva estadunidense, fazendo, por vezes, a função da educação moral e cívica na Instituição.

À frente do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional, Luderitz encaminhou a compra de materiais didáticos, indicando os livros *Manual Cívico*, de Araújo Castro e *História Natural*, de Rocha Pombo. Cabe uma ressalva quanto a esse último título, acredito que houve equívoco de redação no relatório, pois Rocha Pombo dificilmente produziu livro sobre *História Natural*. Talvez o título fosse *História do Brasil*, inclusive fazendo mais sentido junto à observação do título voltado para o ensino de moral e cívica, conforme é possível constatar:

Aproveitando, ainda em 1923, a disposição orçamentaria que autoriza a publicação de livros de tecnologia e cursos de desenho, o Serviço fez imprimir dois quadros muraes de zoologia e mineralogia, organizados no Museu Nacional pelos desenhistas lithographos contractados, afim de distribuir entre os alumnos das Escolas de Aprendizes Artífices este optimo elemento de ensino de lição de cousas, com espécimes nacionais, em substituição aos que até, então, eram importados do estrangeiro.

Também se distribuíram pelas escolas os livros de ensino *Manual Cívico*, do Dr. Araújo Castro, e *História Natural*, do Sr. Rocha Pombo.³¹⁰

Em tese de doutorado a respeito da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte, Santos também identificou esse equívoco de redação no relatório e apontou que se trataria, provavelmente, da seguinte obra de Rocha Pombo: *Nossa Pátria: narração dos factos da História do Brazil, através de sua evolução com muitas gravuras explicativas*. Especialmente, por ser uma obra amplamente divulgada e publicada, com mais de oitenta edições —, da

³¹⁰BRAZIL. *Relatório do Ministro da Agricultura, Industria e Commercio, ano de 1923*: Miguel Calmon du Pin e Almeida. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1923. p. 243.

1ª edição, de 1917, até a última, a 88ª edição de 1970, foram impressos 452.000 exemplares —, adotada, inclusive, na rede escolar potiguar da época.³¹¹ Por conseguinte, seguindo essa lógica de Santos, também havia do mesmo autor, a obra de título mais próximo do redigido no relatório: *História do Brasil. Com muitos mapas Históricos e gravuras explicativas*, publicada a partir de 1918 e reeditada 21 vezes até 1941, com boa circulação nas escolas secundárias do país.³¹² Ambas foram publicadas pela Companhia Melhoramentos, de São Paulo.

A certeza é que havia preocupação com os materiais didáticos em uso nas escolas, tanto que, em 1924, foi posto no relatório ministerial as intenções quanto ao tema, assim como da necessidade de sistematizar e legitimar quais obras seriam ideais para a rede de ensino primário profissional federal:

Em vista da falta de uniformidade e generalização de compendios para o ensino de humanidades, foi nomeada, em 1924, uma comissão composta por profissionais em assumptos de ensino para deliberar sobre a adopção de livros escolares. Em virtude de tal resolução, o serviço de Remodelação solicitou remessa de exemplares dos compêndios em uso nas 19 Escolas, tendo as respectivas administrações enviado, com a relação dos alumnos de classe, coleções completas dos livros adoptados, preços, local de aquisição, nome dos fornecedores, etc. Desse modo, está a comissão julgadora habilitada a fazer um juízo claro e perfeito sobre a verdadeira situação do ensino ministrado nas escolas e deliberar sobre adopção dos compendios mais adequados.³¹³

³¹¹SANTOS, Renato Marinho Brandão. *Cidadania e Ordem Social: a educação profissional e o mundo do trabalho no Rio Grande do Norte (1909–1937)*. Tese (Doutorado). Instituto de Educação — Ciências da Educação, Especialidade em História da Educação, da Universidade do Minho, Portugal. 2017. p. 171–172.

³¹²MOREIRA, Kênia H. *O ensino de História do Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos: análise historiográfica e didático-pedagógica*. 2011. 236f. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista — Campus de Araraquara, 2011. p. 79.

³¹³BRAZIL. *Relatório do Ministro da Agricultura, Industria e Commercio, ano de 1924*: Miguel Calmon du Pin e Almeida. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1928. p. 371.

A Comissão foi provavelmente formada pelas contratações registradas em relatório ministerial de 1924: Beatriz Furtado de Mendonça (Auxiliar de ensino) e Leora James (Inspetora auxiliar), ambas em exercício na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz; Marina Valladares (Contra-mestra de atividades comerciais) e Ladislau Stowinski (Mestre diplomado em artes decorativas), ambos em exercício no Gabinete do Serviço de Remodelação; Eugenio Gomes Outeiro (engenheiro e professor), em exercício na Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba; por fim, Oscar Rocha (Mestre diplomado em construções metálicas), em exercício na Escola de Aprendizes Artífices da Bahia.³¹⁴

Seria interessante saber se nessa comissão, nomeada pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, havia inclinações para a defesa do ensino de História e a consequente indicação de títulos específicos para a disciplina. Ao menos, pode-se afirmar que um dos membros era defensor da introdução do campo disciplinar de História nas escolas: Eugenio Gomes Outeiro. Segundo Candeia, ao analisar o relatório da Escola de Aprendizes Artífices do Estado da Parahyba de 1921, produzido por Outeiro — enquanto diretor interino da escola na época —, havia, por parte da direção, a necessidade de um ensino para todos que desejassem aprender, independentemente, de idade, sexo, condições de vida, posição social e preparo intelectual. Uma visão destoante da regra geral dos que decidiam sobre o ensino e das finalidades dessas escolas no país durante a Primeira República. A partir dessa concepção de ensino, Outeiro propôs ao Ministério que as Escolas de Aprendizes Artífices tivessem dois cursos diurnos paralelos, um *Curso Theorico* e outro *Thecnico*, ambos subdivididos em *Elementar* (2 anos) e *Complementar* (4 anos). No curso *Theorico Elementar*, previam-se 2 horas-aula de *noções de história e geographia*, enquanto que no *Complementar* o aluno aprofundaria os conhecimentos teóricos, cursando 2 horas-aula de *História do Brazil* durante os 1º e 2º anos. Acrescia-se ainda 2 horas-aula no 3º ano *Complementar* da disciplina *História da Arte e das industrias*, relacionada à História e aos propósitos do ensino dos aprendizes artífices. Por essa proposta ter sido apresentada anos antes,

³¹⁴ BRAZIL. *Relatório do Ministro da Agricultura, Industria e Commercio, ano de 1924*: Miguel Calmon du Pin e Almeida. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1928. p. 593–598.

acredito que Outeiro foi, provavelmente, um dos membros da comissão de 1924 a defender a necessidade da inclusão da História em futuro currículo oficial.³¹⁵

Em trecho anteriormente citado, vislumbra-se a preocupação em dar unidade às escolas, mais que isso, centralizar as ações do ensino a partir de escolhas verticais e hierarquizadas. É possível que devido ao mercado editorial (produção e distribuição) brasileiro ser concentrado em algumas capitais — como no Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte³¹⁶ —, os títulos com potencial pedagógico para o ensino primário profissional tenham circulado nas Escolas de Aprendizes Artífices de maneira semelhante. Há grande dificuldade em encontrar fontes que especifiquem os materiais didáticos, ou de apoio pedagógico, no interior das Instituições. Em relação aos livros adotados, a fim de compreender em termos amostral quais livros provavelmente eram utilizados, seja por professores e/ou alunos, para consultar os conteúdos históricos, morais e cívico-patrióticos nas escolas, apresento a seguir tabela constando os livros existentes na *Biblioteca* da Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, registrados entre o exercício de 1923 para 1924:

Tabela 14 — Acervo da Biblioteca da Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, entre 1923 e 1924

Seleção de Títulos de História e/ou correlacionados à disciplina, de um de total de 177 títulos

Descrição idêntica à fonte primária		Pesquisa complementar: título, autor, publicação, editora, local e observações
Nº da ordem	Biblioteca	
1	Nouveau Larousse Illustré	Título: Nouveau Larousse Illustré: Dictionnaire universel encyclopédique Autor: Claude Augé Publicação: 1898, 1ª edição, 7 volumes Editora: Librairie Larousse Local: Paris
8	Pedagogia, de Coelho	Obs.: Autor e obra não identificados

Continua

³¹⁵CANDEIA, Luciano. *Mente amore pro patria docere: a Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba e a formação de cidadãos úteis à nação (1909–1942)*. 2013. 318 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2013. p. 105–107.

³¹⁶Ver HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Edusp, 2005.

UMA HISTÓRIA DA DISCIPLINA HISTÓRIA NAS ESCOLAS PROFISSIONAIS

Descrição idêntica à fonte primária		Pesquisa complementar: título, autor, publicação, editora, local e observações
Nº da ordem	Biblioteca	
37	Almanach — O Paiz	Título: Almanach do "Paiz" Autor: Rafael Pinheiro e Julião Machado (dir.) Publicação: 1910, 1º Anno Editora: Oficinas Cantons & Beyer; Gomes, Irmão & C.; J.Ferreira Pinto & C. Local: Rio de Janeiro
39	Metodo Americano de Educação Geral	Título original: Méthodes Américanes d'Éducation Générale et Technique Autor: Omer Buyse Publicação: 1908, 1ª edição Editora: H. Dunod & E. Pinat Local: Paris
51	Revista do Instituto Historico e Geographico do Brazil	Obs.: Revista publicada desde 1839, sem maiores informações a respeito dos números e volumes existentes na instituição.
52	Lições das Coisas	Título: Primeiras Lições de Coisas: manual de ensino elementar para uso dos pais e professores Autor: Norman Allison Calkins (trad. Rui Barbosa) Publicação: 1886, 1ª edição, Brasil/1861, 1ª edição, EUA Editora: Imprensa Nacional Local: Rio de Janeiro
70	História Civica	Obs.: Autor não identificado
78	Historia Geral e da Civilização	Obs.: Autor não identificado
80	Contos Patrios — Adelina e Julia Lopes	Título: Contos Pátrios Autor: Júlia Lopes de Almeida; Adelina Lopes Vieira Publicação: 1892, 1ª edição; Editora (?) Local: (?)
81	Contos Patrios — O. Bilac e Coelho Netto	Título: Contos Patrios — Educação Moral e Cívica Autor: Olavo Bilac; Coelho Netto Publicação: 1904, 1ª edição Editora: Livraria Francisco Alves Local: Rio de Janeiro, Bello Horizonte; São Paulo
88	Educação nacional — Verissimo	Título: A Educação Nacional Autor: José Veríssimo Dias de Matos Publicação: 1890, 1ª edição Editora: Livraria Francisco Alves Local: Rio de Janeiro, Bello Horizonte; São Paulo
89	Educação Civica	Obs.: Autor não identificado

Continua

UMA HISTÓRIA DA DISCIPLINA HISTÓRIA NAS ESCOLAS PROFISSIONAIS

Descrição idêntica à fonte primária		Pesquisa complementar: título, autor, publicação, editora, local e observações
Nº da ordem	Biblioteca	
90	Historia Universal — Botelho	Título: Compêndio de História Universal — Para uso dos institutos de instrução secundária Autor: José Nicolau Rapozo Botelho Publicação: 1892, 1ª edição Editora: Livraria de Antonio Maria Pereira Local: Lisboa
103	História Universal — Guilherme Oncken	Título: História Universal Autor: Guilherme Oncken Publicação: s/d., 21 volumes. Editora: Antiga Casa Bertrand Local: Lisboa
104	Dictionnaire D'Histoire et Geographie — M. N. Bouillet — em frances	Título: Dictionnaire D'Histoire et Géographie Autor: M.-N. BOUILLET Publicação: 1842, 1ª edição Editora: Librairie Hachette ET C12 Local: Paris
160	Atlas — Barão Homem de Mello	Título: Atlas do Brazil Autor: Francisco Ignacio Marcondes Homem de Mello Publicação: 1909 Editora: F. Briguiet Local: Rio de Janeiro
161	Atlas — Delamarch	Título: Atlas Delamarche Geographie moderne l'Oceanie Autor: Alexandre Delamarche Publicação: 1848. Local: Paris
162	Atlas Theodoro Sampaio	Título: Atlas dos Estados Unidos do Brazil Autor: Theodoro Sampaio Publicação: 1908 Editora: Editores Proprietarios Reis e Cia. Local: Bahia
166	História Universal Bergui; Bergus; Bergu (?)	Obs.: Autor não identificado
167	Breves Lições de História do Brasil — Creso Braga	Título: Breves Lições de História do Brasil Autor: Creso Braga Publicação: 1922, 1ª edição Editora: Typografia Piratininga Local: São Paulo

Continua

UMA HISTÓRIA DA DISCIPLINA HISTÓRIA NAS ESCOLAS PROFISSIONAIS

Descrição idêntica à fonte primária		Pesquisa complementar: título, autor, publicação, editora, local e observações
Nº da ordem	Biblioteca	
169	História do Brasil Illustrada — Rocha Pombo	Título: História do Brazil. Illustrada. Autor: José Francisco da Rocha Pombo Editora: J.Fonseca Saraiva; Benjamim de Aguilã Publicação: 1905 a 1917, 1ª edição — 10 volumes Local: Rio de Janeiro
171	Manual Cívico — Araújo Castro	Título: Manual Cívico Autor: Araújo Castro Publicação: 1923, 2ª edição Editora: Livraria Ribeiro Leite Local: Rio de Janeiro

Fonte: ESCOLA DE APRENDIZES ARTIFICES DE MINAS GERAIS. *Escrituração de obras da Biblioteca e outros materiais permanentes*. 31 dez. 1923/31 dez. 1924. Manuscrito. Notação de arranjo: 01.03.01-002. Arquivo Geral, CEFET-MG.

A listagem da escola mineira possui dois livros que simbolizavam a disputa de projetos pedagógicos na época: *Primeiras lições de coisas. Manual de ensino elementar para uso dos pais e professores*, de Norman Allison Calkins; *Métodos Americanos de Educação Geral e Técnica*, de Omer Buyse. O primeiro discutia o ensino e método intuitivos, defendido por Ildelfonso na escola paranaense e outros diretores de escolas congêneres, enquanto o segundo dava lastro ao ensino e método industriais, almejado por Luderitz no Serviço de Remodelação do Ensino Profissional nos anos de 1920.³¹⁷

Este embate de concepções de ensino se transformou em conflito político-pedagógico entre Ildelfonso e Luderitz, especialmente quando tratavam de como deveriam funcionar as Escolas de Aprendizes Artífices. Francisco Monjotos, que trabalhou, na década de 1920, ao lado de Luderitz, relata detalhes desse imbróglio, mantendo defesa e ponderações a respeito do ensino por métodos industriais, para o então ministro da educação Gustavo Capanema em 1935:

Em 1926, foi posto em pratica pela Remodelação o systema de industrialização que tem por alvo não só intensificar a produção e

³¹⁷ Ver QUELUZ, G. L. *Concepções do ensino técnico na República Velha*: Estudo dos casos da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e do serviço de remodelação do ensino profissional técnico (1909–1930). p. 112–118.

renda das Escolas, senão também oferecer ao alumno um campo de aprendizagem mais vasto, onde, sobre enriquecerem ou consolidarem seus conhecimentos profissionais, encontrem probabilidades de receber, pelos artefactos produzidos, uma remuneração que já chegou, aliás, em algumas escolas, attingir a 30\$000 semanaes, o que lhes representa um grande auxilio, dada a pobreza da maioria deles. Tal medida provocou certas criticas por parte daqueles que se deixaram levar pela primeira impressão, a ponto de considerarem a industrialização um estorvo ao ensino propriamente dito, taxando-a de mercantilização das Escolas de Aprendizizes Artífices. Este assumpto, por muito tempo debatido, dividiu os competentes em 2 grupos, o dos favoráveis e dos contrarios á produção industrial nas Escolas Profissionaes. Á proporção, porém, que se vae desenvolvendo, o segundo grupo vem diminuindo, consideravelmente. Os maiores apologistas são as famílias dos aprendizes, pois é coisa sabida por todos que se preocupam com o assumpto que o pauperismo de grande parte da população brasileira não permite aos paes conservarem os filhos nas escolas, por muito tempo, o que de todo prejudica ou, antes, annulla o ensino. [...].

O regime industrial evita esse inconveniente, pois permite, sem verbas orçamentárias especiaes que o alumno tenha interesse na execução de determinados artefactos, pois perceberá por isso, á medida de suas aptidões, uma diaria, que lhe servirá ou contribuirá para o sustento próprio e dos seus e lhe dará maior estimulo para o trabalho. Cremos desnecessario afirmar que o movimento industrial deve ter um limite, de modo que não constitua em finalidade das escolas. O objetivo da industrialização é proporcionar ás officinas escolares o necessário movimento, para que a prática e a aprendizagem dos alumnos sejam uma realidade. O ideal no caso é um regime caracteristicamente produtor, em que o aprendiz se torne apto a aquilatar o valor de uma hora, de um dia de trabalho. A producção industrial de maneira alguma poderá preterir o ensino e aprendizagem das officinas. O aprendiz deverá seguir, parallelamente, aulas e officinas, executando integralmente as séries de exercícos necessarios

ao seu preparo. A despeito da desconfiança ou hostilidade com que foi recebida, tem a industrialização produzido em quase todas as escolas um resultado muito animador.³¹⁸

Apesar da centralidade nos métodos de ensino industriais defendidos pelo Serviço de Remodelação, em 1924, o próprio Luderitz havia formado a já referida Comissão para receber e analisar as indicações dos livros a serem adotados nas escolas, que inclusive auxiliassem no *ensino intuitivo*. De certa maneira, a permanência da disputa entre a afirmação dos métodos idealizados para as escolas de Aprendizes Artífices parecia refletir nas escolhas dos materiais didáticos. Conforme descrito no relatório ministerial de 1925, a deliberação sobre os livros didáticos aprovados se daria a partir de dois critérios avaliativos: pedagógico e econômico. Descreve-se, a seguir, o processo de escolha e aquisição dos materiais didáticos:

A comissão composta de profissionais, nomeada em 1924, para deliberar sobre a adoção de livros didáticos para as Escolas de Aprendizes e Artífices, apresentando seu relatório, indicou, dentre os livros recebidos para exame, enviados por todas as Escolas, os que tiveram merecer preferencia.

Deliberando, assim, sobre a conveniencia da adoção dos compendios mais adequados, sob ponto de vista pedagógico e econômico, a referida comissão propoz também a publicação de editaes, indicando, para cada materia do programma das escolas, quaes os requisitos a serem preenchidos pelas obras que pretenderem adoção definitiva. Haverá, assim, segundo a comissão, verdadeiros concursos, a que poderão apresentar-se não só as obras já editadas, mas tambem trabalhos inéditos, porventura superiores a alguns daqueles.

³¹⁸ MONTUJOS, Francisco. Documento encaminhado a Capanema. *Histórico das Escolas de Aprendizes Artífices*. Arquivo Gustavo Capanema. Ministério da Educação e Saúde Pública. 1935. Superintendência do Ensino Industrial. Rio de Janeiro, 8/01/1935. FGV/CPDOC. GC. G 1934.00.00/1 (22); 10 p. p. 6-8.

Approvedo este parecer, recomendou-se a todos os diretores das Escolas a adopção dos livros didacticos constantes da relação annexa ao referido parecer, que devem ser preferidos nas novas aquisições.

Ao mesmo tempo comprou-se, de acordo com a referida relação, grande quantidade de quadros, hymnarios, mapas, cadernos e outros livros didactos para o ensino intuitivo das disciplinas do curso elementar, os quaes foram distribuidos pelas Escolas de Manáus, São Luiz, Natal, Parahyba, Recife, Aracajú, Bahia, Bello Horizonte, Cuyabá, Campos, São Paulo, Curytiba e Florianopolis.

Os demais estabelecimentos deverão ser contemplados no exercício vindouro. Foram, ainda adquiridos e distribuidos 250 exemplares do livro «Instrucção Moral e Civica», de Araújo Castro; 300 exemplares de «História Natural», de Waldomiro Potsch; 200 exemplares de «Geommetria», de Heitor Lyra; e «Arithmetica Pratica», de Ruy de Lima e Silva.

Remetteram-se, tambem, numerosos livros, revistas e jornaes scientificos e technologicos, destinados ás bibliotecas escolares, adquiridos por compra ou assinatura.³¹⁹

Assim, percebe-se que o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional estava padronizando as escolas em termos pedagógicos, com aquisição de materiais didáticos em torno dos conflitantes métodos intuitivo e industrial, mas também de livros que representavam o ensino de moral e civismo. As disciplinas do programa primário estavam sendo desenhadas para serem implementadas em toda a rede nacional. Indicativo disso é o caso de popularização do autor Araújo Castro nas Escolas de Aprendizes Artífices no país, que já aparecia, por meio do título “Manual Civico”, na biblioteca escolar mineira.

Em 1925, talvez devido à disputa entre as concepções de ensino intuitiva e industrial, o ministro Miguel Calmon nomeou uma comissão externa ao Serviço de Remodelação, composta por Afrânio Peixoto, Victor Vianna

³¹⁹BRAZIL. *Relatório do Ministro da Agricultura, Industria e Commercio, ano de 1925*: Miguel Calmon du Pin e Almeida. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1929. p. 505.

e Heitor Lyra da Silva, com a finalidade de examinar os livros a serem adotados nos diferentes estabelecimentos de ensino primário do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Os três pareceristas eram reconhecidos intelectuais e professores, com boas relações políticas e experiências no campo educacional em escolas profissionais, de diferentes ramos e graus, na época.³²⁰

³²⁰Sobre os pareceristas: *Júlio Afrânio Peixoto*: médico pela Faculdade de Medicina da Bahia (1897), catedrático de medicina pública na Faculdade Livre de Direito de Salvador (1902), inspetor sanitário da Saúde Pública do Distrito Federal (1903), diretor do Hospital Nacional de Alienados (1904), professor substituto das cadeiras de higiene e medicina legal da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1906), diretor do Serviço Médico Legal da Polícia (1907 a 1911), membro da Academia Brasileira de Letras (1910) e presidente da academia (1923), diretor da Escola Normal e professor da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro (1915), diretor da Instrução Pública do Distrito Federal (1916), deputado federal pela Bahia (1924 a 1930). Escreveu numerosos trabalhos sobre medicina, direito, história, folclore, educação e literatura, além de romances e crônicas. Ver VERBETE BIOGRÁFICO, FGV/CPDOC. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/julio-afranio-peixoto>. Acesso em: 18 ago. 2020; *Heitor Lyra da Silva*: bacharel em Letras pelo Colégio Nacional, antigo Pedro II (1896), engenheiro pela Escola Politécnica, catedrático na cadeira de mecânica e resistência dos materiais do curso de Arquitetura da Escola de Belas Artes (1912), professor de Física do ensino secundário no Ginásio Brasileiro e do Curso Jacobina, professor de Engenharia na E. F. Paulista, escola profissional de energias, professor na Escola de Artífices de Jundiaí, membro da Federação de Estudantes Brasileiros e da Liga Pedagógica do Ensino Secundário dirigida por José Piragibe, foi um dos idealizadores e fundadores da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, auxiliou a criação da escola profissional Wenceslau Brás (1917), assim como a Carneiro Leão na reforma do ensino primário, elaborando principalmente os programas de matemática (1925), reconhecido como engenheiro, matemático, físico e pedagogo. Ver VALÉRIO, Telma Faltz. *As Conferências Nacionais de Educação como estratégias de intervenção da intelectualidade abeana na política educacional do Ensino Secundário no Brasil (1928–1942)*. Tese (Doutorado). 267 f. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013. p. 16; *Victor Vianna*: reconhecido jornalista, professor, crítico literário e ensaísta. Após os estudos de humanidades e de Direito, entrou para o jornalismo. Colaborou nos jornais *O século*, *Cidade do Rio*, *Imprensa* (de Alcindo Guanabara), passando para *O Paiz* e, finalmente, para o *Jornal do Commercio*, do qual chegou a ser o redator principal e diretor. Encetou também colaboração na imprensa como crítico dos “Livros Novos” e redator das “Notas pedagógicas”. Foi bibliotecário da Escola Nacional de Belas Artes, professor da Escola de Altos Estudos e professor de Geografia Industrial e História das Indústrias na Escola Nacional de Artes e Ofícios Wenceslau Brás. Representou o governo da União no Congresso da Instrução Primária, reunido no Rio de Janeiro em 1921. Fez parte do Conselho Superior de Comércio e Indústria. Serviu em comissão junto ao gabinete do ministro da Fazenda, de 1919 e 1922, e junto ao gabinete do ministro da Agricultura, de 1922 a 1925. Ocupou, a seguir, o

A comissão ministerial avaliou exclusivamente os livros remetidos pelas Escolas de Aprendizes Artífices e pela Comissão do Serviço de Remodelação, anteriormente referida. Os pareceristas partiram de uma premissa avaliativa e outra propositiva: recomendar livros que se vinculassem às especificidades e finalidades apenas das Escolas de Aprendizes Artífices; sugerir ao Ministério a publicação de editais, indicando os requisitos a serem preenchidos pelas obras que pretendessem adoção definitiva, fomentando assim concursos para obras editadas ou inéditas, inclusive em formato datilografado para permitir a participação de autores sem recursos. A comissão defendia a utilidade e importância dos concursos como estímulo a produção de bons livros didáticos, justificando essa proposta com base na experiência belga, explicada na obra *La Réforme l'Enseignement Populaire em Belgique* (1919), de Léon de Paew.³²¹

Acredito que os livros indicados continuaram sendo adotados depois de 1925, por serem referências seguras e pré-aprovadas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, independentemente da efetivação dos concursos que foram propostos pelos pareceristas. Ao final do parecer, a comissão apresenta a listagem de livros recomendados para as Escolas de Aprendizes Artífices do país:

Tabela 15 — Livros recomendados para Escolas de Aprendizes Artífices em parecer conclusivo do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (1925)

Comissão parecerista: Afranio Peixoto, Victor Vianna e Heitor Lyra da Silva
I — Ensino de Leitura: Cartilha Analytica, de A Barreto; Cartilha para o ensino rapido de leitura, de Mariano de Oliveira; Lições de ensino rapido de leitura, de Anna Cintra; Nova Cartilha, de Marianno de Oliveira; Quadro para o ensino de leitura, composição oral e escripta e arithmetica, de A. Barreto.

Continua

cargo de superintendente dos estabelecimentos do Ensino Comercial. Era membro do Conselho Federal de Comércio Exterior e da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro e membro titular da Sociedade Brasileira de Direito Internacional, por proposta de Amaro Cavalcanti, em virtude dos artigos publicados sobre a guerra e a Liga das Nações. Ver VERBETE BIOGRÁFICO, Academia Brasileira de Letras (ABL). Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/vitor-viana/biografia>. Acesso em: 18 ago. 2020.

³²¹JORNAL DO BRASIL, 9 de abril de 1925, p. 6. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 18 ago. 2020.

UMA HISTÓRIA DA DISCIPLINA HISTÓRIA NAS ESCOLAS PROFISSIONAIS

Comissão parecerista: Afranio Peixoto, Victor Vianna e Heitor Lyra da Silva

II — Ensino de calligraphia: Methodo de calligraphia vertical, de F. Vianna.

III — Arithmetica: Arithmetica, de Bucheler, I, II, III; Arithmetica, de Ruy de Lima e Silva, I; Arithmetica, de Olavo Freire, Curso Elementar e medio; Arithmetica elementar, de Antonio Trajano; Mappas, de Parker para o ensino de Arithmetica nas Escolas Primarias.

IV — Geomeria: Geometria da Bibliotheca de Educação Profisional (para professores).

V — Geographia: Geographia elementar, de A. Thiré; Atlas do Brasil, de Th. Sampaio; Iniciação geographica, de C.M. Delgado de Carvalho (para professores).

VI — História do Brasil: Nossa Pátria, de Rocha Pombo; Quadro de História Patria, C. M. de São Paulo.

VII — Linguagem: Grammatica Portugueza, de Verissimo Vieira; Verbos da Lingua Portuguesa (classe adeantada), de A. H. Travassos Alves; Lingua Portugueza, F.T.D. (para exercicios); Grammatica elementar da Lingua Portugueza, de M. Said Ali (para professores).

VIII — Educação Cívica: Minha Patria, de J. Pinto e Silva; Meus Deveres, de J. Pinto e Silva; Manual Cívico, de Araújo Castro.

IX — Livros de Leitura: Paginas Infantis, de Mariano de Oliveira; Leituras Infantis, de F. Vianna (leitura preparatoria, I, II, III); Corações de crianças, de Rita M. Barreto (leitura preparatoria, I, II, III); Leitura, de Erasmo Braga (I, II, III); Leitura, de Pulggari; Leitura de Barreto (I, II); Pequenos Trechos, de Octaviano de Mello; Saudade, de Thales de Andrade; Contos Pátrios, de Olavo Bilac e Coelho Netto; Atravez do Brasil, de Olavo Bilac e M. Bonfim; Contos Moraes, Conego Schmid; Cousas Brasileiras, de R. Puiggari; Segundo Livro de Leitura, de Henrique Fontes; Leitura Intermediaria, de Erasmo Braga.

X — Hynmario Brasileiro, C. M. São Paulo (cantigas populares)

XI — Historia Natural, de Waldemiro Potsch; Os vegetaes: sua vida e sua utilidade, de Souza Brito (para professores).

XII — Chimica, de Barbosa de Oliveira.

XIII — Ensino Profissional: Os livros da Bibliotheca de Instrucção Profissional são em geral recommendaveis, ao menos enquanto não forem organizados no Brasil outros manuaes que os possam substituir. Também se pôde approvar o livro "Mil e um segredos para as oficinas de Marcel Bourdais".

Fontes: JORNAL DO BRASIL, 9 de abril de 1925, p. 6; GAZETA DE NOTICIAS, 9 de abril de 1925, p. 6; O JORNAL, 10 de abril de 1925, p. 2. Disponíveis em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 18 ago. 2020.

A lista publicada nos leva a retomar a compra do livro didático de História pelo Serviço de Remodelação em 1923. O autor Rocha Pombo novamente é recomendado em 1925, com a indicação correta de sua obra: *Nossa Pátria*. Se havia dúvida sobre o autor, está resolvida, nesse aspecto não houve equívoco de redação do relatório ministerial. Contudo, mais um indício alimenta a dúvida sobre qual obra de Rocha Pombo foi adquirida em 1923: a listagem

de livros da biblioteca escolar mineira, adquiridos entre 1923 e 1924, tem registrado outro título do autor: *História do Brasil, Ilustrada* (Tabela 14, p. 228). A obra consistia numa coleção de dez volumes e não era adaptada para os sistemas escolares da época, provavelmente serviu mais de consulta, à semelhança do uso das enciclopédias.³²² Com essa terceira pista, têm-se, portanto, três opções de compra possíveis em 1923: *História do Brasil, Nossa Pátria* ou *História do Brasil, Ilustrada*. Ao considerar que o Serviço de Remodelação tenha priorizado a função pedagógica para o ensino primário, corroboro com Santos,³²³ de que a aquisição mais provável tenha sido a *Nossa Pátria*. Portanto, é certo que se tratou de compra combinada de *uma* obra de História do Brasil, de Rocha Pombo, e o *Manual Cívico*, de Araújo Castro.

A aquisição dos livros didáticos, desde 1923, suscita questões a serem observadas em relação ao Serviço de Remodelação e suas intervenções nas Escolas de Aprendizes Artífices: primeiro, era um importante meio para facilitar e materializar a padronização dos ensinamentos propedêutico e profissional; segundo, estava em sintonia com o intuito e a necessidade de se instituir novas disciplinas; terceiro, parecia favorecer à integração entre a História e a Instrução Moral e Cívica. A lista do parecer de 1925 talvez fosse orientada por esse último aspecto, pois o livro didático *Minha Pátria* (1ª ed., 1916), de J. Pinto e Silva, constituía, no grupo de obras elencadas, um elo entre as disciplinas: o manual escolar representa a gradual transição para uma história nacional do ensino primário mais articulada com o civismo e o patriotismo,

³²² A *História do Brasil, Ilustrada*, de Rocha Pombo, teve a sua edição iniciada em 1905 por J. Fonseca Saraiva Editor, passando a partir do volume IV para Benjamim de Aguiar Editor, sendo o décimo e último tomo publicado em 1917. Em 1922, recebeu uma reedição comemorativa pelo Centenário da Independência, todavia bastante resumida: condensada em apenas três volumes e foram excluídas as imagens, notas explicativas e críticas do autor. O documento da escola mineira registra a quantidade de “10 volumes” no acervo da Biblioteca, confirmando que se tratava da edição original. Para mais detalhes sobre a obra e sua estrutura, a sua recepção e vendagem na época, ver SANTOS, Ivan Norberto dos. *A historiografia amadora de Rocha Pombo: embates e tensões na produção historiográfica brasileira da Primeira República*. 2009. 195f. Dissertação (Mestrado em História Social) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS/PPGHIS, 2009. p. 106–112.

³²³ SANTOS, Renato Marinho Brandão. *Cidadania e Ordem Social: a educação profissional e o mundo do trabalho no Rio Grande do Norte (1909–1937)*, p. 171–172.

que eram, até então, mais presentes nos livros de Educação Moral e Cívica. Outra pista que induz a essa leitura vem de *um* dos pareceristas de 1925. Conforme identificado por Bittencourt, Afrânio Peixoto era um defensor da integração entre História e Educação Moral e Cívica, na perspectiva de que a primeira era o lastro da segunda. A autora analisa a introdução do livro didático *Minha Terra e Minha Gente* (1ª ed., 1916) e destaca o papel da História na visão de Peixoto:

A tarefa da História, como se lê nos diversos textos citados, serviria para criar e referendar várias imagens de passado, legitimando as diferentes “tradições”. A História poderia provar “o nosso tradicional sentimento de liberdade e frisar bem as nossas tendências de altivez”. Poderia também mostrar corajosamente “os nossos vícios de raça” ou, explicitar quais foram os construtores da nação, “os grandes cidadãos” exemplares e patrióticos.³²⁴

Essa integração se daria por elementos conteudísticos comuns às disciplinas, relacionados, por exemplo, ao tema do amor à pátria, inclusive pelas suas representações simbólicas, como a bandeira e o hino nacional. As capas das obras recomendadas em 1925 (Quadro 12, na página a seguir) bem nos explicitam a tendência pedagógica do período, marcada pelo patriotismo e civismo.

Outras obras recomendadas poderiam auxiliar nessa integração disciplinar, elencadas no item “IX — Livros de Leitura”, tais como: *Contos Pátrios* (1ª ed., 1904), de Olavo Bilac e Coelho Netto e *Através do Brasil* (1ª ed., 1910), de Olavo Bilac e M. Bonfim. Esses livros didáticos eram conhecidos por promoverem uma pedagogia voltada para implementação de uma conduta cívica que assegurasse o fortalecimento da identidade nacional.³²⁵ Obras que inclusive já estavam presentes na biblioteca escolar mineira desde ao menos

³²⁴BITTENCOURT, Circe Maria F. *Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas (1971–1939)*, p. 177.

³²⁵Ver FERNANDES, José Ricardo Oriá. *O Brasil contado às crianças: Viriato Correa e a literatura*. 2009. 363f. Tese (Doutorado em História da e Educação e Historiografia) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009. p. 50–51; 98–104;

UMA HISTÓRIA DA DISCIPLINA HISTÓRIA NAS ESCOLAS PROFISSIONAIS

Quadro 12 — Comparativo das capas de livros didáticos de História e Educação Cívica recomendados para Escolas de Aprendizes Artífices em parecer conclusivo do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (1925)



Nossa Pátria. Narração dos fatos da História do Brasil, através da sua evolução com muitas gravuras explicativas. Rocha Pombo. 1ª ed., de 1917.



Minha Pátria. Ensino da História do Brasil. João Silva e Pinto. 14ª ed., de 1916



Manual Cívico. Araújo Castro. 2ª ed., de 1923.

Fonte: Acervo do Biblioteca de Livros Didáticos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

Fonte: Laboratório de Ensino e Material Didático — LEMAD. História, FFLCH/USP. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br>. Acesso em: 20 ago. 2020.

Fonte: CANDEIA, Luciano. *Mente amore pro patria docere: a Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba e a formação de cidadãos úteis à nação (1909–1942)*, p. 308.

1923. Dessa maneira, pode-se concluir que o parecer de 1925 recomendava os livros para as escolas a partir da lógica da “pedagogia do cidadão”, que se tornava o fio condutor da construção da identidade escolar calcada na família e na ordem, no trabalho e no progresso, no cidadão e na nação. Enfim, uma identidade vinculada à finalidade prevista na legislação de fundação das Escolas de Aprendizes Artífices: formar os “cidadãos úteis à nação”.

Por fim, é possível dizer que a listagem de livros recomendados para as escolas, em 1925, dava base material didática ao que viria a ser o novo

BITTENCOURT, Circe M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. p. 212–214; 225.

currículo implementado pela *Consolidação dos dispositivos concernentes às Escolas de Aprendizizes Artífices*, em 1926. (Quadro 2, p. 138). Em grande medida, representava uma antecipação e um ensaio de *quais e como* seriam as futuras disciplinas.

Quanto aos livros didáticos de História, dois foram os recomendados: *Nossa Pátria*, de Rocha Pombo e *Quadros de História Pátria*, da C.M. de São Paulo (Companhia Melhoramentos). O livro de Rocha Pombo é bastante conhecido e estudado pela historiografia dos livros didáticos.³²⁶ Em contrapartida, o material didático *Quadros de História Pátria*, da C.M. de São Paulo, foi pouco conhecido à época e ainda hoje na história dos livros didáticos. Todavia, por alguma razão, adentrou na listagem em detrimento ao reconhecido e amplamente divulgado *Quadros de História Pátria*,³²⁷ de Basílio de Magalhães e Max Fleiuss, publicado em 1918 pelo editor A. J. de Castilho e, em 1919, pela Imprensa Nacional. Esse livro didático era destinado para uso nas escolas, fora aprovado e adotado pela Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal.

Encontrei referências do *Quadros de História Pátria*, da C.M. de São Paulo apenas em jornais e revistas paulistas da década de 1920. Ainda assim, para além dos elogios comuns, as divulgações direcionadas à recomendação de adoção de livros didáticos trazem informações importantes de como era

³²⁶Ver, por exemplo: BITTENCOURT, Circe Maria F. *Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas (1971–1939)*. São Paulo: Edições Loyola, 1990; LEOPOLDINO, Maria Aparecida. políticas culturais e livros didáticos de História: Rocha Pombo na capital da República (1897–1929). *Revista Brasileira de História da Educação*. v. 19, p. 1–21, 2019. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/42980/pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020; LUCCHESI, Fernanda. *A história como ideal: reflexões sobre a obra de José Francisco da Rocha Pombo*. São Paulo, 2004. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas — Universidade de São Paulo, 2004. TAVARES, Mariana Rodrigues. O nacionalismo brasileiro em prosa: Rocha Pombo e narrativa histórica de “Nossa Pátria”. *Revista Vernáculo*, [S.l.], june 2011. ISSN 2317–4021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/view/31100>. Acesso em: 30 ago. 2020.

³²⁷Ver GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004; SILVA, Alexandra Lima da. *Ensino e mercado editorial de livros didáticos de história do Brasil: Rio de Janeiro (1870–1924)*. 2008. 159f. Dissertação (Mestrado em História) — Universidade Federal Fluminense, 2008. p. 68–69.

constituída a obra, quem era seu autor, qual o ano de publicação e suas intenções:

Eis por que andaram acertados os organizadores dos “Quadros de Historia Patria” (edic. Cia. Melhoramentos) fugindo ao processo comum da prolixa e má linguagem, synthetizando os factos mais notaveis e os mais lindos feitos de nossa historia, seus heroes verdadeiros, em excellentes lithogravuras, acompanhadas de bellas alegorias.

Assim põem ao alcance dos olhos aquillo que os livros tornaram complicado e difícil, attrahindo, principalmente, as creanças para a comprehensão dos factos que os professores irão comentando e desenvolvendo ao longo dos cursos.

E’ portanto obra de menção que, com as acima citadas, vale por toda a interminável bibliographia dos trabalhos publicados neste prodigo anno historico de 22.³²⁸

Publicado em 1922, segundo o redator da matéria, Alduynius Estrada, o livro didático era mais uma contribuição à bibliografia do Centenário de 1822. Uma resenha do livro foi publicada na revista *A Vida Moderna*, detalhando a composição da obra:

[...] Haja vista por exemplo os *Quadros de História Pátria*. Que esplendida collecção! Organizada pelo competente e illustrado professor Euzebio Marcondes, estes quadros são o que ha de bom para o ensino de historia patria. Concorrem proveitosamente para gravar na memória do alumno as narrativas que lhe são expostas gradualmente nas aulas dessa disciplina. Ora, sendo isso apenas uma das muitas vantagens que essa collecção proporciona, justo é consideral a como esplendido trabalho didactico. Por sua vez a Companhia Melhoramentos de S. Paulo, já bastante conhecida

³²⁸ A CIGARRA (SP), ANNO X, n. 198, 1922. p. 56–57. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 18 ago. 2020.

para receber qualquer elogio nosso, não poupou esforços em editar admiravelmente essa collecção. Os principaes períodos de nossa historia nella estão representados em produções de quadros celebres de pintores brasileiros, e em retratos de grandes personagens que pelo seu extraordinario valor assignalam épocas, taes como Ruy Barbosa, Bilac e tantos outros.

Vinte e um excelentes quadros a oito cores! Certo os poderes competentes não deixarão de reconhecer a indiscutivel utilidade deles, recommendando-os para as escolas publicas, pois é um trabalho que vem concorrer grandemente para melhorar o ensino de historia em nossos estabelecimentos de ensino primario. E' sem duvida uma notavel contribuição e bom seria que outros autores tanto se interessassem para produzir identicos trabalhos em outros ramos de conhecimentos, que estão a clamar a escassez de materiaes didacticos.³²⁹

O organizador do livro foi identificado como “Euzebio Marcondes”, considero se tratar de Eusebio de Paula Marcondes. Um professor de carreira pública no Estado de São Paulo e no Distrito Federal. Entrou em exercício no magistério estadual paulista em 1912,³³⁰ como professor adjunto complementarista do Grupo Escolar Dr. José Alves Guimarães Junior, em Ribeirão Preto.³³¹ Em 1913, foi nomeado para o cargo de diretor do grupo escolar de Jardinópolis (SP). Foi diretor, em 1917, do Grupo escolar modelo de Casa Branca (SP), onde se vinculou ao escoteirismo e se tornou presidente honorário da Comissão Regional de Escoteiros de Casa Branca (SP), em 1919. Realizou curso de “Hygiene publica elementar, no Instituto Butantan”,

³²⁹ A VIDA MODERNA: Literatura, Actualidade, Arte. São Paulo, 5 de outubro de 1922. Ano XVIII. n. 440. p. 21–22. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 18 ago. 2020.

³³⁰ SÃO PAULO. *Diario Oficial do Estado de São Paulo*. Secretarias de Estado. Interior. 2ª Secção. São Paulo, SP, 13 de jun. de 1912. Ano 23–24, n. 126. p. 2458–2457. Disponível em: <http://jusbrasil.com.br>. Acesso em: 30 ago. 2020.

³³¹ ALMANAK LAEMMERT: Administrativo, Mercantil e Industrial (RJ), Estado de São Paulo, 1913, p. 4371.

recomendado aos diretores escolares do Estado de São Paulo, em 1918.³³² Com carreira consolidada, foi requisitado, em 1926, pelo prefeito do Distrito Federal, Antonio Prado Junior, para prestar serviços na Directoria Geral da Instrução Publica, no Distrito Federal. Um feito para época, que valeu título específico no jornal *A Gazeta* de São Paulo: “Um inspector escolar de São Paulo vae ser requisitado pela Prefeitura do Districto Federal”.³³³ A essa época já era inspetor distrital do ensino, no interior do Estado de São Paulo. Foi também inspetor distrital da capital, na Liga Paulista contra Tuberculose, em 1929³³⁴, tornando-se secretário da Liga, em 1933.³³⁵ Foi nomeado diretor da Secretaria da Diretoria Geral da Instrução Pública, em 1930.³³⁶ Além de outras funções exercidas na Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo: Delegado Geral do Ensino Privado (1932)³³⁷ Chefe de Serviço da Comissão de Justiça (1935)³³⁸ e, Chefe do Serviço de Educação Secundária e Normal, (1935).³³⁹ Marcondes, em diversas ocasiões, representou *diretores gerais de ensino* do Estado de São Paulo e do Distrito Federal em

³³² CORREIO PAULISTANO, 17 de janeiro de 1913, p. 6; _____ . 22 de agosto de 1917, p. 6; _____ . 20 de agosto de 1919, p. 2. _____ .27 de agosto de 1918, p. 1. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 30 ago. 2020.

³³³ A GAZETA (SP), São Paulo, 29 de novembro de 1926, p. 6. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 30 ago. 2020.

³³⁴ SÃO PAULO. *Diario Oficial do Estado de São Paulo*. Instrução Pública. Sello anti-tuberculoso. Circular n. 72. São Paulo, SP, 19 de out. de 1929. Ano 39-41, n. 242. p. 8986-8987.

³³⁵ JORNAL DO ESTADO. Órgão oficial dos poderes do Estado de São Paulo — Brasil. 20 jun. 1933. Ano I. n. 137. p. 19. Disponível em: <http://jusbrasil.com.br>. Acesso em: 30 ago. 2020.

³³⁶ A GAZETA (SP), São Paulo, 5 de dezembro de 1930, p. 2. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 30 ago. 2020.

³³⁷ SÃO PAULO. *Diario Oficial do Estado de São Paulo*. Diretoria Geral do Ensino. São Paulo, SP, 27 de set. de 1932. Ano 42, n. 218. p. 4. Disponível em: <http://jusbrasil.com.br>. Acesso em: 30 ago. 2020.

³³⁸ SÃO PAULO. *Diario Oficial do Estado de São Paulo*. Diretoria Geral do Ensino. São Paulo, SP, 4 de jun. de 1935. Ano 45, n. 127. p. 7. Disponível em: <http://jusbrasil.com.br>. Acesso em: 30 ago. 2020.

³³⁹ ALMANAK LAEMMERT: Administrativo, Mercantil e Industrial (RJ), Estado de São Paulo, v. II, 1935, p. 23.

comemorações, cerimônias, homenagens, entre outras atividades escolares, nos interiores e nas capitais dos Estados.

A pesquisa não apontou maiores informações sobre a formação profissional, docente ou intelectual de Eusebio Marcondes, como também não indicou nenhuma outra produção didática na área educacional. A partir dessas ausências, questionei-me do porquê houve a recomendação do seu livro didático, no parecer de 1925. Talvez a explicação esteja mais relacionada às relações políticas e mercadológicas no ramo dos livros didáticos. Marcondes teve longa e bem-sucedida carreira pública como gestor educacional — ora nas direções e secretarias, ora nas inspetorias e escolas —, que lhe favoreceu a construir importantes relações políticas no meio educacional. Além disso, era um reconhecido adepto do escotismo paulista, justamente no momento em que essa prática era vista pelas autoridades estatais como fundamental na “pedagogia do cidadão”.³⁴⁰ Então, pode-se afirmar que Marcondes era tido como um nome respeitável e apto para organizar um livro didático de História Pátria. Lembro que as credenciais dos livros didáticos, à época, estavam atreladas aos currículos dos autores que eram reverberados na opinião acerca da credibilidade das obras.

Parece também ter havido esforço da Companhia Melhoramentos na divulgação da obra *Quadros de História Pátria*, optando pelas publicações em formato de resenhas em revistas reconhecidas e de boa circulação, como *A Cigarra* e *A Vida Moderna*, ambas de São Paulo. Segundo Silva, as resenhas não eram comentários espontâneos dos jornalistas, mas faziam parte de uma relação de troca e interdependência entre jornais e editores, uma vez que muitos editores anunciavam seus livros nos jornais e revistas, sendo seus clientes. Assim, diferentemente dos anúncios, as resenhas imprimiam um ar de “imparcialidade” na recomendação do livro, esboçando uma “opinião” de fora, por isto, confiável.³⁴¹ Outro exemplo de resenha do livro didático é encontrado no *Correio Paulistano*, em 1922:

³⁴⁰BITTENCOURT, Circe Maria F. *Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas (1971–1939)*. São Paulo: Edições Loyola, 1990. p. 170–173.

³⁴¹SILVA, Alexandra Lima da. *Ensino e mercado editorial de livros didáticos de história do Brasil: Rio de Janeiro (1870–1924)*, p. 67–68.

Quadros de Historia Pátria

A Companhia Melhoramentos de São Paulo acaba de organizar uma collecção de quadros contendo a reproducção dos factos mais notaveis da nossa historia. Trata-se de um trabalho bem feito e interessante, dedicado ás nossas escolas.

Os maiores vultos de Portugal e do Brasil, desde Vasco da Gama, Cabral e outros heróes da epopéa dos descobrimentos até Olavo Bilac, o campeão do nacionalismo brasileiro, ahi estão reproduzidos em excellentes lithogravuras, acompanhadas de bellas alegorias.

E' uma obra de grande alcance patriotico e que se destina, merecidamente, a um verdadeiro sucesso, pois, sobre ser de acabado labor artistico, é altamente instructiva. Por esse motivo é que a recommendamos ao nosso professorado, ao qual vai prestar, por certo, assignalados serviços.³⁴²

Para além dessas questões, deve ter sido fator decisivo para recomendação de 1925 a origem editorial dos dois livros didáticos, pois tanto *Nossa Pátria* (1ª ed. 1917), de Rocha Pombo, quanto *Quadros de História Pátria* (1ª ed., 1922), de Eusebio Marcondes, eram editados pela Companhia Melhoramentos. Tratava-se de uma recomendação em nível nacional, para todas as Escolas de Aprendizes Artífices, e a Melhoramentos era capaz de corresponder à compra governamental. A história da editora permite essa afirmativa: a Melhoramentos foi concebida em 1877, com uma empreiteira de obras públicas, de onde se origina seu nome. Contudo, foi constituída formalmente como Companhia Melhoramentos de São Paulo, em 1890, com a finalidade de fabricar papel. A parte editorial teve início em 1915, como firma independente, a Weiszflog Irmãos — Estabelecimento Gráfico. Quando o diretor Alfredo Weiszflog assumiu o controle das fábricas de papel, no início de 1921, ocorreu a fusão das duas empresas. A Companhia publicava diversos atlas e dicionários, mas a viga mestra da atividade editorial estava apoiada na literatura infanto-

³⁴² CORREIO PAULISTANO, 29 de agosto de 1922. p. 5. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 18 ago. 2020.

-juvenil e nos livros didáticos. A sua sede era em São Paulo, mas constituiu filiais no Rio de Janeiro e Pernambuco, no decorrer do anos de 1920, tornando-se uma editora de abrangência nacional.³⁴³

O livro didático *Quadros de História Pátria* ainda receberia uma complementação pela Companhia Melhoramentos em 1926: “Entre elles veio uma pequena obra didactica, destinada a completar os ‘Quadros de Historia Patria’, editados pela mesma Companhia.”³⁴⁴ Prática editorial que denota interesse pela continuidade da obra, até mesmo pela ciência de sua recomendação para compra governamental. Contudo, é difícil dizer se as vendas foram bem-sucedidas, inclusive para Escolas de Aprendizes Artífices. Uma pista sobre a recepção da obra parece indicar não ter sido um exemplo de melhores vendas da editora, que se encontra em reportagem jornalística de 1928, tratando de uma “Exposição da Companhia Melhoramentos de São Paulo”, aberta ao público paulista: “Ha ainda uma grande quantidade de quadros de Historia Patria, que reproduzem as principaes fases da historia brasileira. Todos em bôa tela-oleada, o que lhes dá bonita apresentação e durabilidade”.³⁴⁵ Talvez isso explique o pouco conhecimento que há sobre a obra, e seu complemento, nas escolas profissionais e na própria história dos livros didáticos.

Toda essa trajetória de sistematização dos materiais didáticos para o ensino nas Escolas de Aprendizes Artífices converge ao ponto de concretização da disciplina História enquanto componente programático oficial da Rede Escolar Primária Profissional Federal. Convém destacar que as ideias e indicações do Relatório Luderitz³⁴⁶, produzido em conjunto com sua equipe, espalhada e atuante em todo o país, inspiraram a *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices*, aprovada por portaria do

³⁴³ HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*, p. 330–335.

³⁴⁴ JORNAL DO BRASIL, 13 de março de 1926, p. 6. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 18 ago. 2020.

³⁴⁵ DIARIO NACIONAL: A Democracia em Marcha, São Paulo 9 de dezembro de 1928, p. 5. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 18 ago. 2020.

³⁴⁶ LUDERITZ, João. *Relatório*. Apresentado a Miguel Calmon Du Pin e Almeida, Minsitro da Agricultura, Indústria e Comércio. Rio de Janeiro, Oficinas Gráficas da Lito — Tipografia Fluminense, 1925.

Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio em 1926. Outras ações para a remodelação do ensino técnico, no Brasil, foram balizadas pelo Relatório Luderitz, que defendia a aplicação de um Plano Nacional de Ensino nas Escolas de Aprendizes Artífices.³⁴⁷

Nessa perspectiva, adentro na fronteira de constituição disciplinar, legada da historiografia da educação profissional, que reconhece a inserção oficial da disciplina História em currículo unificado somente a partir de 1926, quando houve a *Consolidação dos dispositivos concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices*.³⁴⁸ A partir daí os cursos primários e de desenho das Escolas de Aprendizes e Artífices foram pela primeira vez regulados por currículo homogêneo e centralizado em nível nacional (Quadro 2, p. 138). Dentre as demais disciplinas, firmava-se a *História do Brasil*, que era ministrada nos 2º e 3º anos, com duração de 2 (duas) aulas semanais, subdivididas na composição disciplinar denominada à época de “Geographia e historia patria”.³⁴⁹

2.3 O ensino de História: um componente curricular no Ensino Profissional

Após reconstituir os primeiros passos da História nas antigas Escolas de Aprendizes Artífices brasileiras, tratarei da consolidação do campo disciplinar nos tempos institucionais subsequentes: das Escolas de Aprendizes Artífices às Escola Técnicas, abarcando as décadas de 1930 a 1950. Por conseguinte, abordarei o caso da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz que, por sua natureza institucional diferenciada, destinada a formar docentes, mestres e contramestres de ofícios, surgiu em 1917, com a previsão do ensino de História no currículo de formação, enquanto disciplina específica e autônoma na Instituição.

³⁴⁷ Segundo Soares, em 1923 o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico havia apresentado ao ministro um currículo semelhante ao da *Consolidação*, através do Projeto de Regulamento do Ensino Profissional Técnico, mas não conseguiu aprovação. SOARES, Manoel de Jesus. As Escolas de Aprendizes Artífices: estrutura e evolução. *Forum Educacional*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 58–92, jul./set. 1982. p. 63.

³⁴⁸ Ver NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 181–189.

³⁴⁹ FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. v. I. Rio de Janeiro: MEC, 1961. p. 227–228.

2.3.1 A História na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz

A disciplina de História foi introduzida na Escola Normal de Arte e Ofícios desde seu funcionamento efetivo, em 1919, conforme o indício da existência do professor bacharel Victor Viana,³⁵⁰ no primeiro quadro docente da instituição (Quadro 4, p. 147). A priori, a disciplina teria um direcionamento específico: promover uma História das Indústrias. Em 1923, o relatório ministerial informa que, na escola, foram ministradas, em aulas comuns a ambos os sexos, as seguintes disciplinas: “portuguez e educação civica, mathematica, geografia, historia, desenho a mão livre e geométrico, francez, physica, chimica, historia natural, pedagogia, contabilidade, modelagem e trabalhos manuais”.³⁵¹ A menção à História era relacionada àquela História das Indústrias, de 1919, apesar das alterações realizadas pela portaria de 1 de julho de 1924, no primeiro Regimento Interno de 1923, a denominação da disciplina como *História das Industrias* permaneceria definido no segundo Regimento Interno de 1926.

A Escola Normal tinha instituído, desde as alterações de 1924, a chamada *Congregação*, que era um órgão consultivo e deliberativo formado por professores e adjuntos. No Regimento Interno de 1926, tem-se a manutenção do referido órgão e a descrição de suas competências:

- a) estudar, discutir e aprovar os programmas de ensino das cadeiras e officinas;
- b) determinar a orientação e methodologia a serem adoptadas no ensino;
- c) organizar horários das aulas e officinas;
- d) eleger as comissões examinadoras dos concursos;
- e) assistir ás provas oraes dos candidatos ao professorado na Escola e votar a respectiva classificação;

³⁵⁰ A grafia do nome do professor aparece de formas distintas, a depender do tipo de documentação: nos periódicos do início do século XX é grafado como “Victor Vianna”, na documentação interna da Escola Normal Wenceslau Braz como “Victor Viana”. A Academia Brasileira de Letras, em verbete biográfico adequa à língua como “Vitor Viana”.

³⁵¹ BRAZIL. *Relatório do Ministro da Agricultura, Industria e Commercio, ano de 1923*: Miguel Calmon du Pin e Almeida. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1923. p. 244.

f) eleger comissões de exame e de redacção da “Revista Escolar”.³⁵²

Pode-se afirmar que se tratava de experiência diferenciada em relação às das Escolas de Aprendizes Artífices, a *Congregação* permitia certo nível de autonomia à escola e em diferentes dimensões. A presidência das sessões cabia ao diretor, mas as decisões eram tomadas por maioria absoluta de seus membros, havendo a possibilidade de voto de minerva por parte da direção. O importante é destacar que havia definição dos currículos, programas e concepções pedagógicas na própria escola, orientadas por decisões diretas dos agentes históricos internos da Instituição. Era competência dos professores e adjuntos, não só “[...] ministrar o ensino, observando os programas e horários aprovados”³⁵³, mas também de “organizar os programas das respectivas cadeiras, a fim de serem submetidos á aprovação da Congregação”.³⁵⁴ Assim, a preocupação com o ensino cada vez mais se tornava concreta, reverberando em produções didático-pedagógicas que definiam diretrizes para o ensino das disciplinas ministradas na escola. Caso particular são os *Programas de Ensino da Escola Normal Wenceslau Braz, de 1928*. O documento foi aprovado pela Congregação em sessão de 30 de março de 1928 e definiu três princípios norteadores à organização dos programas das disciplinas:

Manter o ensino secundário no seu verdadeiro character, que é o de um methodo de cultura, visando mais formar o espirito do que accumular noções.

Dar ao ensino profissional, seleccionadas as aptidões, a sua finalidade, perfeitamente accentuada por uma pratica longa e efficiente de trabalho.

Permittir ao mestre e ao professor uma certa liberdade no ensino, dentro de normas geraes estabelecidas, de modo a lhe ser possível

³⁵² Regimento Interno da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, de 1926. In: BRAZIL. *Relatório do Ministro da Agricultura, Industria e Commercio, ano de 1926*: Geminiano Lyra Castro. Rio de Janeiro: Typ. do Serviço de Informações do Ministério da Agricultura, 1928. p. 277–278.

³⁵³ *Ibid.*, p. 276.

³⁵⁴ *Ibid.*

desenvolver as faculdades de reflexão e de execução de cada alumno, conforme a sua própria capacidade, tornando-o apto a julgar, mais tarde, sem indiferença ou dogmatismo, e com criterio seguro, os problemas intellectuaes e materiaes, ou melhor, do pensamento e da acção que a sociedade de seu tempo lhe offerecer.³⁵⁵

A ideia era formar mais amplamente o futuro docente do ensino profissional, proporcionando-lhe o conhecimento objetivo e a formação espiritual necessários para sua atuação de forma eficiente. A liberdade de cátedra era considerada a fim de respeitar as diferenças individuais, com o objetivo de formar professores com capacidade de reflexão e autonomia pedagógicas, desde que consonantes com a realidade da sociedade de seu tempo. Ao final do texto introdutório, o documento afirma que “esses três princípios mostram que o sucesso dos programmas depende menos da materia que contêm do que do modo de ensinar, e assim, observadas as suas prescripções geraes por um bom corpo docente, eles garantem a realização perfeita do alto objectivo desta casa de educação normal e profissional”.³⁵⁶

A disciplina de História era ministrada ao corpo discente do 3º ao 5º ano do curso Normal de Artes e Ofícios (Quadro 5, p. 149). Os *Programas de Ensino da Escola Normal Wenceslau Braz, de 1928* apresenta uma organização programática da disciplina de História de forma orgânica e concatenada. Optou-se por segmentar a abordagem dos conteúdos históricos em níveis, geral e particular, para, em seguida, se direcionar à finalidade última da disciplina, que era a *História das Industrias*. Assim, primeiro, definia-se que no ano inicial seria estudada a História Geral; segundo, as concepções didáticas e históricas internacionais do *quadripartismo* francês. Havia certa preocupação em se realizar a introdução dos estudos históricos à luz de conceitos específicos da época. O quadro que segue apresenta a estrutura e os conteúdos da disciplina:

³⁵⁵ Arquivo do CEFET-RJ, 065.2.5 — *Programas de Ensino da Escola Normal Wenceslau Braz, 1928*. p. 3.

³⁵⁶ *Ibid.*

UMA HISTÓRIA DA DISCIPLINA HISTÓRIA NAS ESCOLAS PROFISSIONAIS

Quadro 13 — Programa de História Universal da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1928)

HISTÓRIA UNIVERSAL 3º Anno

História Universal

Fontes, Methodos. Divisão. Tempos prehistoricos. Raças. Marcha Geral da civilização

Historia antiga

Antiguidade oriental: Egypcios; Assyrios e Babylonicos; Phenicios; Hebreus. Antiguidade clássica: Sparta e Athenas; os Gregos no Oriente; decadência. Unificação da Italia; conquista romanas; grandeza e decadência.

Historia da Idade Média

Invasão dos bárbaros: seu estabelecimento; instituições; queda do imperio romano do ocidente; a monarchia franca. O imperio do Oriente. O Islamismo. O regime feudal. A Igreja. Instituições. Centralisação monarchica. Guerra dos Cem anos. Invasão Turca.

História da Idade Moderna

Grandes Invenções. Descobrimientos marítimos: Portuguezes e Hespanhóes. Renascença. A reforma; lutas religiosas. Monarchia absoluta: preponderancia da França. Revolução inglesa. Novos Estados. Revolução Franceza; origens; influência; primeiro imperio.

História Contemporânea

Movimentos liberaes na Europa. A restauração na França; regime constitucional; segundo imperio. Unidade italiana. Unidade allemã. A paz armada. Expansão colonial. Nações da América: emancipação; Mexico; guerra separatista nos Estados Unidos; guerra hispano-
-americana. Caracteres da civilização contemporanea: pacifismo; o progresso.

Fonte: Arquivo do CEFET-RJ, 065.2.5 — *Programas de Ensino da Escola Normal Wenceslau Braz*, 1928. p. 12.

O programa era intimamente baseado numa história eurocêntrica, positivista e de natureza civilizatória. Todos os conteúdos convergiam para explicar a história da Europa Ocidental, mesmo que se tratasse de realidades históricas externas ao mundo europeu, a lógica de funcionamento do programa só as tornariam inteligíveis pelas relações com o Velho Mundo.

O programa mantinha a estrutura do ensino da História comum ao segmento secundário e acompanhava o que se encontrava nos manuais didáticos de História Universal da época. De modo que, ao final do programa, foram postas orientações de como proceder o ensino:

O professor terá sempre o maior cuidado em salientar a correlação dos factos sociaes e economicos que se sucedem. Nas referencias ás lutas entre os povos e nações e aos factos guerreiros a que deram logar,

chamará a atenção para o alto espirito de justiça que deve presidir ás relações entre os homens e para as calamidades que se originaram da opressão e das injustiças.

Assignalará as grandes correntes sociaes nas conquistas dos povos, pondo em evidencia o valor do espirito de associação e da solidariedade.³⁵⁷

Essas recomendações eram interessantes porque iam ao encontro dos princípios da abertura dos programas de ensino da escola. Almejava-se que, com a História dos demais povos, o futuro docente pudesse compreender valores universais e civilizatórios, atentando para a relação entre justiça social e luta contra a opressão. Além disso, enfatiza-se a necessidade de correlacionar os fatos sociais aos econômicos, numa clara indicação de que a vida econômica e social era tão importante quanto a vida política. Por fim, cabe destacar o intuito de que a História poderia propiciar o espírito de associação e solidariedade, dessa forma as experiências humanas no passado seriam capazes de enaltecer a formação espiritual dos alunos.

No 4º ano de formação, o aluno já haveria cursado a disciplina de História Universal e iria adentrar na História Nacional. As orientações para o ensino de História do Brasil eram as seguintes:

No curso de Historia do Brasil, o professor analysará o encadementamento dos factos históricos, sob actuação das correntes sociaes que se foram sucedendo, destacando as conquistas sociaes tendentes á formação da nacionalidade.

Estabelecerá, em cada época, o desenvolvimento que se foi operando no espírito da emancipação.

Examinará nosso valor como povo, acentuando os elementos que concorrem para dignificação da raça e da nacionalidade.³⁵⁸

³⁵⁷ Arquivo do CEFET-RJ, 065.2.5 — *Programas de Ensino da Escola Normal Wenceslau Braz*, 1928. p. 13-14.

³⁵⁸ *Ibid.*, p. 14.

A partir dessas orientações, concebia-se o programa de História do Brasil dividido didaticamente também em quatro segmentos, conforme o quadro a seguir:

Quadro 14 — Programa de História do Brasil da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1928)

HISTÓRIA DO BRASIL

4º Anno

História do Brasil

Descobrimto e colonização. As grandes navegações portuguesas: Primeiras explorações e estabelecimentos. Ethnologia: populações indígenas; colono europeu; escravo africano.

Brasil Colonia

Governo geral e divisão em dous governos. A Catechese. Primeiras cidades. Os francezes no Rio de Janeiro. Dominio hespanhol; invasões hollandezas. Volta ao dominio portuguez. Formação do espirito nacional: idéas nativistas; entradas e bandeiras. Transladação da corte portugueza para o Rio de Janeiro e volta para Lisboa. Regencia. Ypiranga.

Brasil Império

Primeiro imperio. Constituição. Abdicação. Segundo imperio. Regencias. Maioridade. Lutas. Periodos de paz e desenvolvimento. Abolição da escravidão.

Brasil Republica

Idêa republicana. Propaganda. Proclamação. Governo provisorio. Governos contitucionaes.

Fonte: Arquivo do CEFET-RJ, 065.2.5 — *Programas de Ensino da Escola Normal Wenceslau Braz*, 1928. p. 12–13.

Primeiramente, os conteúdos eram organizados em articulação com a história europeia nos trópicos, para depois adentrar nas especificidades nacionais. A centralidade na perspectiva de uma história política, tradicionalmente enaltecida das figuras políticas públicas que se impuseram no poder, e dos eventos-marco das transições governamentais, era bastante presente no ensino da escola. Conforme o previsto pelas orientações do programa de História do Brasil, os conteúdos e seu formato estavam dispostos a construir uma narrativa do processo de emancipação do país. A vinculação a uma história vitoriosa do mundo português nos trópicos, a emancipação política ainda atrelada aos lusitanos, a tomada dos holandeses por invasores são aspectos exemplares de como se tratava de uma história do Brasil de origem e legado portugueses e católicos, tidos como os responsáveis pelo processo civilizatório e emancipatório nacional. A História mais do que

nunca, segundo as orientações, teria a função explícita de formar a ideia de um espírito identitário nacional nos futuros professores.

Ao final, mas não menos importante, o formando na docência iria realizar os estudos a respeito da *História da Agricultura, Industria e Commercio*, no 5º ano de curso. Construída a compreensão dos processos civilizatórios e emancipatórios no mundo e no Brasil, seria o momento de entender historicamente como a agricultura, a indústria e o comércio evoluíram e se expandiram no decorrer da história humana. O quadro abaixo descreve o programa de ensino previsto:

Quadro 15 — Programa de História da Agricultura, Industria e Commercio da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1928)

HISTÓRIA DA AGRICULTURA, INDUSTRIA E COMMERCIO
5º Anno

História da Agricultura, Industria e Commercio

Modos de aquisição. Captura. Industria, em sentido lato. Divisão do trabalho. O homem e o utensilio. Instrumentos e machinas. O motor. Fórmãs de exploração industrial. O capital e o trabalho.

Evolução agricultura

Selección de culturas. Irrigação. Arado e outros instrumentos agrícolas. Adubos. Criação.

Evolução das industrias

Industrias extractivas, metalúrgicas, referentes á habitação, ao vestuário e á alimentação, de transportes e educativas. A grande industria moderna. Organização industrial.

Expansão do commercio

No Oriente e no Occidente, da antiguidade aos tempos modernos. Evolução dos meios de transporte e das instituições commerciaes. Bancos. Methodos de propaganda. Os grandes mercados internacionais.

Legislação do trabalho

Relações entre patrões e operarios na grande industria moderna. Cooperação. Accidentes.

Fonte: Arquivo do CEFET-RJ, 065.2.5 — *Programas de Ensino da Escola Normal Wenceslau Braz*, 1928. p. 12–13.

Sob provável influência da Reforma Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, em 1928, talvez essa tenha sido a primeira grande tentativa programática no campo do ensino de História no Ensino Profissional Federal que buscou efetivamente integrar o ensino humanístico às especificidades do ensino industrial. Os conteúdos previstos eram intimamente relacionados à formação de mestres e contramestres em diversos ramos e graus do ensino

profissional. Temas como *Relações entre capital e trabalho*, *Formas de exploração*, *O homem e o utensílio* eram constituídos por conteúdos e pistas de que tratavam de discussões importantes para a formação do futuro docente do ensino profissional. O item *Legislação do trabalho* era bastante inovador para o momento de 1928, indicando uma formação sólida, quiçá continuada, dos docentes responsáveis pela construção programática do ensino de História na Instituição. Ao menos a História parecia equilibrar função cívica tradicional no ensino (patriotismo, nacionalidade, civildade etc) com a de despertar os formandos para a realidade que os cercava e que se poria mais ainda à sua frente na medida em que fossem lecionar nas escolas profissionais. A pesquisa não indicou materiais didáticos ou teóricos como base da disciplina.

De certa maneira, esses aspectos eram corroborados pelas orientações do ensino de História destinadas ao ano do curso: “Nas lições de História da Agricultura, Industria e Commercio, deverão ser evitados detalhes fastidiosos do aperfeiçoamento de methodos e aparelhos, assignalando-se, especialmente, as phases predominantes na evolução de cada uma das fórmas da actividade humana e na marcha geral da civilização”.³⁵⁹ Apesar das intenções da disciplina, na época, parecia bastante difícil dar conta do programa e dos objetivos almejados, especialmente por causa da carga-horária reduzida que a disciplina possuía na Instituição:

Tabela 16 — Disciplinas, número de aulas e de turmas da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1924–1929)

Disciplinas	1924		1925		1926		1927		1928		1929	
	Aulas	Turmas	Aulas	Turmas	Aulas	Turmas	Aulas	Turmas	Aulas	Turmas	Aulas	Turmas
História Geral	–	–	71	2	114	2	94	2	113	3	173	5
História das Indústrias	–	–	–	–	–	–	23	1	19	1	–	–

Fonte: BRAZIL. *Relatório do Ministro da Agricultura, Industria e Commercio, ano de 1928*: Geminiano Lyra Castro. Rio de Janeiro: Typ. do Serviço de Informações do Ministério da Agricultura, 1929. p. 16; _____ . *Relatório do Ministro da Agricultura, Industria e Commercio, ano de 1929*: Geminiano Lyra Castro. Rio de Janeiro: Typ. do Serviço de Informações do Ministério da Agricultura, 1930. p. 16.

³⁵⁹ Arquivo do CEFET-RJ, 065.2.5 — *Programas de Ensino da Escola Normal Wenceslau Braz*, 1928. p. 13–14.

De acordo com a tabela apresentada em relatórios ministeriais de 1928 e 1929, a disciplina de *História Geral* — denominação em sentido *lato*, referia-se à História Universal e do Brasil —, e à *História das Indústrias* compunham o campo do ensino de História e possuíam a média de apenas 1 a 2 aulas semanais durante o ano letivo. Em contrapartida, havia a regularidade da disciplina no currículo da escola, com o passar dos anos. Assim, saber a respeito da efetividade do programa no cotidiano escolar e de suas influências concretas na formação dos futuros docentes é uma tarefa que não consegui reconstituir, devido à ausência de fontes que possam nos dar certezas sobre as práticas pedagógicas realizadas durante o processo de formação e, posteriormente, presentes na posterior atuação docente. A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz indicava cuidado especial na definição dos campos disciplinares. O ensino de História na instituição era bem delimitado e, provavelmente, os responsáveis pela disciplina se adaptaram às novas concepções de ensino e de História até 1937.

2.3.2 A História: das Escolas de Aprendizes Artífices aos Liceus industriais

A *Consolidação dos dispositivos concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices*, em 1926, é marco legislativo fundante da História enquanto componente curricular oficialmente posto nas Escolas de Aprendizes Artífices no Brasil. No decorrer das décadas de 1920 e 1940, os debates e embates na política pedagógica nacional defendiam, por diferentes justificativas e campos ideológicos educacionais — humanísticos e/ou técnicos —, a necessidade de um currículo cada vez mais centralizador e nacional para ensino básico e técnico profissional.

As redes escolares, sejam municipais ou estaduais, eram autônomas e descentralizadas política e administrativa, no Brasil, até a década de 1920. Fruto das transformações oriundas do processo de constituição da República, em que se adotava politicamente o modelo norte-americano. A descentralização atendia aos interesses tanto de setores liberais da classe média quanto da facção dominante, que participava do processo (senhores de café ou burguesia agroexportadora). A descentralização era instrumento de concentração de rendas para tal grupo dominante, pois não teriam que dividir a riqueza com

a outra facção decadente (senhores da lavoura tradicional). E, por essa razão, se instala na organização escolar uma dualidade, fruto da descentralização. Conforme previa Constituição de 1891: a) à união competia privativamente legislar sobre o ensino superior da Capital da República, cabendo-lhe, mas não privativamente, criar instituições de ensino secundário nos Estados e promover a instrução no Distrito Federal; b) aos Estados se permitia organizar os sistemas escolares, completos.³⁶⁰

A autonomia programática das Escolas de Aprendizes Artífices, presente no Regulamento de 1911 e 1918, foi replicada na Consolidação de 1926. Cabia, mais uma vez, aos professores, mestres de oficinas formular os programas a serem adotados provisoriamente pelo diretor e submetidos à aprovação do ministro. Contudo, como explicado anteriormente, a tendência do momento era orientada pela imposição de um padrão de sistema de ensino. Programas, livros adotados e cursos eram implementados de maneira homogênea em todo o país. Isto é, o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional manteve suas práticas de inspeção e controle dos estabelecimentos de ensino que, a partir de 1928, ficou sob chefia do engenheiro Francisco Montojos,³⁶¹ ex-inspetor do ensino técnico quando da chefia de João Luderitz. Não por coincidência, era criada, neste ano, a *Inspectoria* para exercer a constante ação remodeladora.³⁶²

³⁶⁰RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 18. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção memória da educação). p. 70–71

³⁶¹Segundo Montojos, o Regulamento de 1918 que regia as escolas era “lacunoso, um tanto antiquado e com disposições antipedagógicas [...]”. “Ficava ao livre arbítrio dos Diretores mandarem lecionar o que lhes parecesse conveniente”; e estes “não procuravam utilizar as aprendizagens práticas dos ofícios, quanto a seu valor educativo. As indicações dos ofícios [...] não obedeceram a nenhum critério industrial, nem tão pouco visaram adaptar-se às indústrias locais”. MONTOJOS, Francisco. *Ensino Industrial*. v. 5. Rio de Janeiro: CBAI, 1949. p. 14–15.

³⁶²BRAZIL. *Relatório do Ministro da Agricultura, Indústria e Commercio, ano de 1927*: Geminiano Lyra Castro. Rio de Janeiro: Typ. do Serviço de Informações do Ministério da Agricultura, 1929. p. 257–258; _____ . *Relatório do Ministro da Agricultura, Indústria e Commercio, ano de 1928*: Geminiano Lyra Castro. Rio de Janeiro: Typ. do Serviço de Informações do Ministério da Agricultura, 1929. p. 27–28.

Nessa conjuntura fiscalizadora e de preocupação com a melhoria do ensino profissional nas Escolas de Aprendizes Artífices, evidenciou-se a obrigatoriedade de implementação dos processos de concurso público para os funcionários da Rede Federal, especialmente para os cargos de professores e mestres de ofícios. A nomeação por concurso já era prevista desde o Regulamento de 1918, mas sem maiores especificações quanto ao formato dos concursos, apenas a indicação de “provas práticas”. A partir de 1926, a situação mudou e os concursos passaram a ser tratados com maiores cuidados. A História, enquanto disciplina, tornou-se requisito básico para ingresso de novos professores, mestres e contramestres nos estabelecimentos de ensino profissional. Segundo a *Consolidação*, o exame de habilitação — que se realizaria perante uma comissão nomeada pelo Diretor Geral de Indústria e Comércio, composta pelo diretor da escola, como presidente, e por dois examinadores, de preferência estranhos à escola — versaria (quando para professor ou adjunto de professor do curso primário e/ou de desenho) sobre as seguintes matérias: português, aritmética prática, geografia (especialmente do Brasil), *noções de história do Brasil*, instrução moral e cívica, caligrafia (para os candidatos do curso primário) e geometria prática (para os candidatos do curso de desenho). Os candidatos aos cargos de mestre ou contramestre passariam por exames variados, sendo um deles relacionado aos “fatos principais da *história pátria*”.³⁶³

Daí em diante, a constituição de comissões de concurso público foi prática comum em várias Escolas de Aprendizes e Artífices.³⁶⁴ Exemplo disso,

³⁶³ CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*, p. 81–82.

³⁶⁴ Entre dezembro de 1927 e janeiro de 1928 foram nomeadas, por ofícios ministeriais, bancas examinadoras de concurso público em todas as Escolas de Aprendizes do país, para provimento dos cargos de professor e adjunto, mestre e contramestre. (Amazonas, Bahia, Alagoas, Goiás) BRASIL, Estados Unidos do. Ministério da Agricultura, Indústria e Commercio. Diretoria Geral de Agricultura. Primeira Secção. 19 dezembro de 1927. Ofícios. *Diário Oficial*. Rio de Janeiro, DF, 21 dez. 1927. Anno LXVI, n. 297. p. 26818; (Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Sergipe, Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina, Mato Grosso) BRASIL, Estados Unidos do. Ministério da Agricultura, Indústria e Commercio. Diretoria Geral de Indústria e Commercio. Primeira Secção. 21 dezembro de 1927. Ofícios. *Diário Oficial*. Rio de Janeiro, DF, 23 dez. 1927. Anno LXVI, n. 299. p. 27024–27025. (Pará, Ceará, Rio Grande do Norte, Espírito Santos, Paraná, Minas Gerais) BRASIL,

encontra-se em dissertação de mestrado, que trata do estabelecimento de ensino do Pará, em 1928:

Após dezoito anos de funcionamento da Escola de Aprendizes Artífices do Pará, em 19 de agosto de 1927, o Ministro de Agricultura autorizou a abertura de inscrição ao concurso para o provimento dos cargos de professor adjunto e contra-mestre, cargos que estavam vagos.

A realização do concurso se deu no período de 9 de abril a 15 de maio de 1928. Havia vagas de adjunto de professor primário, vagas de contra-mestres das oficinas de marcenaria, ferraria e sapataria e adjunto de professor de desenho.

O concurso para professor adjunto de desenho e de curso primário constou de prova escrita e oral dos assuntos: História do Brasil, Geometria, Geografia, Instrução Moral e Cívica, Aritmética e Português, cujos programas eram divididos em pontos a serem sorteados na hora pelo candidato.

Os pontos por assunto relacionamos a seguir:

1 — História do Brasil

Pontos:

1. Descobrimento do Brasil. Domínio Espanhol. Abolição da Escravatura.
2. Franceses no Maranhão. Transmigração da família real para o Brasil.
3. Primeiras explorações. Primeira invasão dos holandeses. Lutas-civis até 1848.

Estados Unidos do. Ministério da Agricultura, Industria e Commercio. Diretoria Geral de Industria e Commercio. Primeira Secção. 5 janeiro de 1928. Ofícios. *Diário Oficial*. Rio de Janeiro, DF, 6 jan. 1928. Anno LXVII, n. 5. p. 393-394. Disponíveis em: <http://jusbrasil.com.br>. Acesso em: 30 ago. 2020.

4. Colonização: Capitanias Hereditárias. Divisão do Brasil em dois governos. Lutas do Prata, Oribe e Rosas.
5. Governo Geral: Tomé de Sousa. Lutas entre jesuítas e colonos. Guerra do Paraguai.
6. Governo Geral: Duarte da Costa. Segunda invasão holandesa. O primeiro reinado, a abdicação.
7. Governo Geral: Mem de Sá. Beckman. Regência de D. Pedro. A Independência do Brasil.
8. Palmares. Inconfidência Mineira. Revolução de 1817. D. João VI.
9. Emboabas. Duclerc e Duguay-Trouin. O Brasil no reinado de D. João V. Bandeiras.³⁶⁵

Os pontos do concurso apresentam conteúdos da disciplina de História do Brasil ministrados nas escolas, desde o século XIX, segundo Gasparello, da fase institucional e Imperial da historiografia didática que colocava o colono branco e intrépido como personagem central da narrativa histórica.³⁶⁶ Assim, os conteúdos elencados apresentam uma estruturação da História Política nacional, com ênfase nos eventos que eram considerados marcos da política estatal (disputas de domínio territorial, sistema agrário, governos etc) e em personagens históricos, que representassem símbolos políticos e/ou militares. Os “pontos relacionados” trazem conteúdos históricos comumente formatados para o ensino secundário, até mesmo porque se tratava de concurso para professor adjunto. A sistematização dos conteúdos, com definições mais precisas nas denominações de práticas, conflitos e governos eram típicas da *História do Brasil*, que tinha uma narrativa mais formalizada e impessoal, como pode ser visto no livro *História do Brasil* (1ª

³⁶⁵ O autor da dissertação não explicita a fonte de tais informações, todavia, a leitura do texto permite intuir que se trata do *Relatório da Escola de Aprendizizes Artífices do Pará, de 1929*. Ver, BASTOS, Pericles Antonio Barra. *A Escola de Aprendizizes Artífices do Pará, 1909/42: um estudo histórico*. Dissertação (Mestrado em Educação) — FGV - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2012. p. 44–45.

³⁶⁶ GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

ed., 1918), de Rocha Pombo.³⁶⁷ Os conteúdos de História, no primário, eram baseados, muitas vezes, em livros didáticos adaptados para o público infantil, com conteúdos históricos apresentados em linguagem idealizada e lúdica, geralmente dimensionados em pequenos volumes, a exemplo da já referida obra *Minha Pátria*, de J. Pinto e Silva.³⁶⁸ Todavia, outros manuais poderiam ter, mesmo que destinados ao ensino primário, as características da redação de conteúdos dos livros didáticos de História voltados ao secundário, mas com o redimensionamento necessário, tal como a obra *História do Brasil* (edição das escolas primárias), de João Ribeiro.³⁶⁹ O elemento diferenciador entre os livros didáticos de História, de um nível escolar para outro, estava na profundidade de abordagem dos conteúdos, que refletia diretamente no ensino e na densidade das obras, enquanto o elemento comum se encontrava na busca de uma escrita que dialogasse mais diretamente com o aluno-leitor.³⁷⁰

Dessa maneira, os reflexos da inclusão da História, como disciplina autônoma, começaram a aparecer nas Escolas de Aprendizes Artífices. A lista padronizada de conteúdos deve ter sido orientada pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional, conforme indica relatório ministerial de 1928:

³⁶⁷Ver POMBO, Rocha. *História do Brasil*. Com muitos mapas históricos e gravuras explicativas. 25 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1925. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br>. Acesso em: 20 ago. 2020.

³⁶⁸O índice do livro didático representa bem a lógica lúdica: “O rei feliz; O caçador; O lavrador e seus filhos; Tio Pedro; Férias” etc. Ver SILVA e PINTO, João. *Minha Pátria: ensino da História do Brasil*. (1 ed., 1916). 14. ed. São Paulo: Augusto Siqueira & C., 1916. p. III. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br>. Acesso em: 20 ago. 2020.

³⁶⁹Ver RIBEIRO, João. *História do Brasil*. (1 ed., 1900). 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1918 p. 113. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br>. Acesso em: 20 ago. 2020.

³⁷⁰Segundo Bittencourt, desde as últimas décadas do século XIX “[...] os autores procuravam entender os ‘métodos intuitivos’ e adequar uma linguagem capaz de atrair os alunos, de despertar interesse. A infância e a adolescência começavam a ser objeto de observação e a psicologia avançava seus estudos nessa direção. Começava valorização da infância como uma idade privilegiada da existência, devendo-se investir no processo educacional para garantias de sucessos futuros. Compunha-se com nitidez a ideia de idades e acentuavam-se as diferenças quanto às leituras”. Ver BITTENCOURT, Circe M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*, p. 290–295.

A titulo de experiência, foi posto em execução nas Escolas de Aprendizes Artífices, durante o anno letivo de 1928, o programma de ensino organizado pelo Serviço, de acordo com os modernos methods pedagógicos, tendo em vista a uniformização, nesses estabelecimentos, da simultânea educação integral e a aprendizagem de officios. Espero que, em breve, com ligeiras modificações aconselhadas pela pratica, este programma possa ser definitivamente adoptado, dependendo, em parte, o seu bom êxito do preparo dos professores e mestres que o executarem.³⁷¹

Esse processo de padronização do ensino proposto pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional parece ter surtido efeitos na seleção dos conteúdos históricos, a partir da produção didática da época, que era a base do ensino de História nas instituições. Numa perspectiva comparativa, percebe-se que os pontos de sorteio do concurso no Pará, em 1928, coincidem com os pontos de sorteio em concurso, para os mesmos cargos, em 1934, nas Minas Gerais. Conforme é possível ler a seguir:

Ata das provas dos concursos para o provimento regular dos cargos de adjuntos de professor dos cursos primários e de desenho desta escola.

[...]

As quatorze horas e quinze minutos foram chamados os candidatos para a prova escripta de História do Brasil, procedendo-se da mesma forma das provas anteriores, foram sorteados os pontos ns quatro, cinco e sete, sendo escolhido um assunto de cada ponto, foram organizadas as seguintes questões: 1º) Governo Provisorio da Republica; 2º) Duarte da Costa; 3º) Palmares.

[...]

³⁷¹BRAZIL. *Relatório do Ministro da Agricultura, Industria e Commercio, ano de 1928*: Geminiano Lyra Castro. Rio de Janeiro: Typ. do Serviço de Informações do Ministério da Agricultura, 1929. p. 29.

Dia 20 [dezembro 1934]: Historia do Brasil: Feuzira Numam Feu de Carvalho, ponto numero seis (Guerra do Paraguai e abolição). Helena Nogueira Braga, ponto numero dez (Franceses no Rio de Janeiro — emboabas — constituinte). José Lomeu dos Santos, ponto numero sete (primeira invasão holandesa — *Palmares* — Transmigração da Família Real Portuguesa para o Brasil). Lourdes Ferreira..., ponto numero dois (O primeiro Reinado — primeiras expedições — capitánias hereditárias). Aigefredo Marques Avars, ponto numero oito (Lutas entre os jesuítas e colonos — D. João IV — Franceses no Maranhão). Foram arguidos durante quarenta e cinco minutos cada, um. Tanto a prova oral de geografia como a de Historia do Brasil tiveram inicio ás doze horas.³⁷² (Grifos próprios)

Apesar dos conteúdos não se apresentarem sempre com redação idêntica, eram essencialmente os mesmos em termos históricos, vinculados à História do Brasil do ensino primário e secundário. Algo a se destacar das exemplificações é a pouca ênfase nos conteúdos históricos mais próximos no tempo. Mesmo que se explicasse, numa perspectiva linear e positivista, a República como representação e símbolo do ápice evolutivo do país e da sua história, torna-se pouco plausível afirmar esse aspecto como também definidor das escolhas dos conteúdos históricos do exemplo mineiro, que se passou em momento posterior à Revolução de 1930. Os conteúdos a respeito dos períodos colonial e imperial pareciam ser mais palpáveis e sistematizados para exigência em concurso público. Todavia, no caso da escola mineira, houve o registro apenas dos pontos efetivamente sorteados, assim tem-se apenas o conhecimento parcial dos conteúdos solicitados para estudo, como bem indica a referência à excepcional presença do tema “Governo provisório da República” como item sorteado.

Ainda no *Livro Ata de Concurso* da Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, do período de 1930 a 1935, há outros exemplos interessantes

³⁷² ESCOLA DE APRENDIZES ARTIFICES DE MINAS GERAIS. *Livro de Atas e editais de concursos*. 17 jun. 1930/31 dez. 1935. Manuscrito. Notação de arranjo: 01.05.02-001. Arquivo Geral, CEFET-MG. p. 20-21.

que fazem referência às exigências dos conteúdos históricos nos concursos para mestres de ofícios:

Quadro 16 — Exemplos de conteúdos históricos exigidos em concurso para mestre de oficina na Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais (1933–1934)

Ata das provas do concurso para o provimento do cargo de mestre da oficina de beneficiamento mecanico da madeira e tornearia da secção de trabalhos de madeira desta escola.	
Exemplo 1	Exemplo 2
<p>Aos vinte e quatro (24) dias do mês de julho do ano de mil novecentos e trinta e três (1933) [...]</p> <p>Na forma do Nº VIII, do art. 19 da dita consolidação, as 16 horas, foram sorteados os pontos e teve o inicio a prova oral [...] <i>História Patria: (fatos principais da historia patria e suas datas; 1ª e 2ª invasão holandesa; 1ª Missa no Brasil; independência, guerra do Paraguai, o 13 de maio, e a proclamação da Republica).</i> (Grifo próprio)</p>	<p>No dia vinte e oito (28) [fevereiro de 1934] iniciou-se a prova oral de geografia e historia, cabendo por sorte, ao candidato sr. Angelim Machado, retirando da urna ([...] ponto numero um de <i>História Patria “descobrimto do Brasil, guerra do Paraguai, Enumeração cronológica dos presidentes e conjuração mineira”</i>) sobre o qual foi devidamente arguido.</p> <p>O segundo candidato, sr. Felicio Tarcia, havendo retirado da urna o ponto numero quatro (“geografia” [...] “<i>Historia pátria: descobrimto do Brasil, primeiro governador geral do Brasil, independência do Brasil, Guerra do Paraguai, enumeração cronologica dos presidentes, bandeiras, abolição e cons-tituinte”</i>) prestou exame referente á materia nele contida. (Grifos próprios)</p>

Fonte: ESCOLA DE APRENDIZES ARTIFICES DE MINAS GERAIS. *Livro de Atas e editais de concursos*. 17 jun. 1930/31 dez. 1935. Manuscrito. Notação de arranjo: 01.05.02–001. Arquivo Geral, CEFET-MG. p. 7; 13.

A conclusão possível é a de que os pontos dos diferentes concursos partem de uma base comum de conteúdos históricos, previamente selecionados da História do Brasil, ministrada nos ensinos primário e secundário, que remontam aos conteúdos sistematizados em livros escolares desde o século XIX. A tomar, por exemplo, o índice e estrutura textual de obras que serviram para finalidades didáticas nas escolas do oitocentos, tais como: *Compêndio da Historia do Brasil* (T. I e II, 1843), de José Ignacio de Abreu e Lima; *Lições da Historia do Brasil: adaptadas a leitura das escolas* (1873), de Antonio Alvares Pereira Coruja; *Lições de Historia Pátria* (1876), de Américo Brasiliense; *O Brasil: para a Instrução Primaria* (1896), Alberto Brandão; *Compêndio de Historia do Brasil* (T. I, 1896), de P. Raphael M. Galanti; por fim, *Pátria:*

livro dedicado à mocidade brasileira (1899), de João Vieira de Almeida.³⁷³ Pode-se afirmar que há um *continuum* dos conteúdos históricos e sua forma de redação no ensino brasileiro, presentes nos programas escolares, nas listas de estudos para concursos, nos livros didáticos etc. Algumas alterações ocorreram nas abordagens e sentidos dados aos conteúdos. Mesmo assim, segundo Gasparello, muitas vezes foram mudanças relativas: a historiografia didática da fase republicana buscava o povo-síntese e a mestiçagem (com diferentes nuances entre os autores), mas ainda exigia a rápida assimilação do elemento não branco. Para a autora, nesse aspecto não houve grandes rupturas entre a história imperial e a republicana.³⁷⁴ Fernandes corrobora com a autora, ao analisar diversos manuais produzidos e utilizados para o ensino de História desde o século XIX até meados do século XX, conclui que, apesar de mudanças nas abordagens — como apresentação dos indígenas e negros, sendo úteis e dando sua contribuição ao desenvolvimento da nação —, os autores ainda não faziam emergir os povos indígenas e africanos como protagonistas da história nacional.³⁷⁵

Assim, listagem comum de conteúdos exigidos, em diferentes concursos efetivados pelas Escolas de Aprendizes e Artífices do país, comungava da tradição conteudística do ensino da História escolar que, provavelmente, se fez representar nos programas de ensino produzidos em 1928, sob a tutela Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. O problema é saber

³⁷³ LIMA, José Ignacio de Abreu e. *Compendio da Historia do Brasil*. T. I. Rio de Janeiro: Editores Eduardo e Henrique Laemmert, 1843. p. 319–324.; LIMA, José Ignacio de Abreu e. *Compendio da Historia do Brasil*. T. II. Rio de Janeiro: Editores Eduardo e Henrique Laemmert, 1843. 193–199; CORUJA, Antonio Alvares Pereira. *Lições da Historia do Brasil*: adaptadas a leitura das escolas. Rio de Janeiro: Typogrfia Esperança de Gaspar João José Vellozo, 1873; BRASILIENSE, Américo. *Lições de Historia Patria*. São Paulo: Editor José Maria Liboa, Typ. Da “Provincia”, 1876; BRANDÃO, Alberto. *O Brasil*: para a Instrução Primaria. Rio de Janeiro; São Paulo: Livraria Classica de Alves e C. 1896. p. 107; GALANTI, P. Raphael M. *Compendio de Historia do Brasil*. T. I. São Paulo: Typografia da Industrial de São Paulo, 1896. p. 467–468; ALMEIDA, João Vieira de. *Patria*: livro dedicado à mocidade brasileira. São Paulo: Editora Casa Eclética, 1899. (Leituras Escolares). p. 331–332. Disponíveis em: <http://lemad.ffch.usp.br>. Acesso em: 20 ago. 2020.

³⁷⁴ GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de identidades*: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu, 2004.

³⁷⁵ Ver FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Ensino de História e seus conteúdos. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, 2018. p. 151–173.

quem foram efetivamente os responsáveis por tal listagem e quais princípios norteadores no campo da História foram levados em conta. Assim, parece que há dada *aporía* diante dessa situação, tal como Guy de Hollanda reclama sobre a produção do “programa do curso fundamental, com suas respectivas instruções metodológicas, [que] foram elaborados, em 1931, no Ministério da Educação e Saúde Pública e, jamais, se esclareceu oficialmente, quais os seus autores”.³⁷⁶

Outro aspecto motivador da presença da História nos concursos públicos, independentemente do cargo pleiteado, parecia estar relacionado à necessidade de demonstração de nacionalismo e patriotismo, “provando” que o candidato havia incorporado parte dos valores cívicos republicanos. Portanto, pleiteantes aos cargos de professor e adjunto, precisavam dominar os conhecimentos da História do Brasil do ensino secundário, provenientes da formação normalista, enquanto candidatos às funções de mestre e contramestre, necessitavam dar conta de saberes da História Pátria do ensino primário oriundos da formação profissional. Lembro que a existência da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz e de sua ampla proposta de ensino de História, em 1928, por razões já discutidas, não garantiram sólidas transformações na formação do corpo docente do Ensino Primário Profissional Federal. Especialmente em relação à educação de mestres e contramestres com nível secundário, mesmo em se tratando das Escolas de Aprendizes Artífices, que eram as Instituições tidas como principal objetivo da nova formação encaminhada, na década de 1920, pelo Serviço de Remodelação Profissional Técnica e pela referida Escola Normal.

Outros indícios, que auxiliam a compreender as práticas em torno da disciplina História nas Escolas de Aprendizes, na década de 1930, podem ser encontrados nos documentos produzidos sob registro dos então “porteiros-almoxarifes” das escolas. Como é o caso do livro de escrituração de material permanente da escola mineira, referente ao período de 1934 a 1941.³⁷⁷ O

³⁷⁶ HOLLANDA, Guy de. *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário* (1931–1956). Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1956. p. 12.

³⁷⁷ LICEU INDUSTRIAL DE MINAS GERAIS. *Escrituração de material permanente a cargo do porteiro almoxarife*. 02 jan. 1934–1941. Manuscrito. Notação de arranjo: 01.03.01–044. Arquivo Geral, CEFET-MG.

documento elenca variados materiais, em distintos suportes e para diferentes finalidades. Dentre os materiais citados, há uma lista manuscrita das obras pertencentes à biblioteca da escola. O livro contém cabeçalhos com as seguintes especificações de registro: “Numero de ordem; Numero e data do officio ou do pedido; Discriminação e procedencia dos objetos; Data de entrada; Quantidade; Preço da unidade; Total; Observações”.

Ao analisar o documento em busca dos livros que fossem relacionados à História e adquiridos para o acervo da biblioteca da escola mineira, percebe-se que havia a prática de compilação por parte do porteiro-almojarife dos registros de materiais obtidos em exercícios escolares dos anos anteriores. Assim, o livro possui as mesmas informações contidas no livro da década de 1920, replicando informações do acervo da Biblioteca da Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, registrados entre 1923 e 1924. Inclusive, dá-se continuidade ao *número de ordem* do registro, o que permitiu perceber um salto quantitativo de títulos entre um período e outro: de um total de 177 em 1924, para 592 em 1941. Esse aumento representa, de certa maneira, a vitória dos métodos industriais de ensino que valorizavam os usos de materiais didáticos no ensino profissional. A *discriminação* dos objetos era realizada, mas não a procedência, talvez porque houvesse o vínculo em coluna anterior ao *número e data do officio ou do pedido*. Algo que chama atenção é que, de acordo com as datas de entrada, houve a aquisição da maior parte do acervo de livros entre 1939 e 1941, época em que a Instituição vigorava como Liceu Industrial. Ao buscar complementar as informações pouco legíveis ou incompletas dos títulos, descobri que, no referido período, foi adquirida a coleção praticamente completa da *Biblioteca Pedagógica Brasileira*, a *Brasiliiana*, da Companhia Editora Nacional.

Nessa época, a aquisição da coleção é bastante compreensível quando se lembra que o período do Estado Novo (1937–1945) foi marcado pela busca de constituição da nacionalidade brasileira, como o ápice de toda ação pedagógica do Ministério da Educação, em seu sentido mais amplo. Schwartzman *et.al.*, afirmam que três práticas foram utilizadas para viabilizar o projeto nacionalista no plano educacional: primeiro, dar conteúdo nacional à educação transmitida nas escolas e por outros instrumentos formativos, num aspecto modernista relacionado com o ufanismo verde e amarelo, a história

mitificada dos heróis e das instituições nacionais e o culto às autoridades; segundo, a padronização, encabeçada por “universidade-padrão” e escolas-modelo secundárias e técnicas, de currículos mínimos obrigatórios para todos os cursos, de livros didáticos padronizados, de sistemas federais de controle e fiscalização; terceiro, a erradicação das minorias étnicas, linguísticas e culturais que se haviam constituído no Brasil, nas últimas décadas, cuja assimilação se transformaria em uma questão de segurança nacional.³⁷⁸

Essa conjuntura da política educacional nos deu pistas sobre as motivações da compra da coleção. Todavia, como não encontrei, no arquivo da escola mineira, os ofícios que pudessem explicar os motivos diretos de aquisição da *Coleção Brasileira*, a partir de 1939, ficaram em aberto suposições: a primeira, se a compra foi motivada por questões políticas e econômicas externas à escola — como se sabe, Gustavo Capanema agia por meio de sua função estatal como articulador da intelectualidade brasileira na época³⁷⁹, assim como é de conhecimento que havia a influência e o prestígio políticos da *Brasileana*, nas décadas de 1930 e 1940;³⁸⁰ a segunda, se por decisões internas da própria escola, seja por escolhas da direção ou do professorado; a terceira, se a compra foi decidida por questões ligadas, direta ou indiretamente, às duas outras suposições, talvez esta seja a mais plausível. Capanema reconhecia e valorizava a *Coleção Brasileira*, conforme pode ser visto em discurso proferido no Instituto de Geografia e História Militar do Brasil, por volta do seu ano de fundação, 1936:

A geografia e a história do Brasil, de modo geral, estão carecendo de maiores estudos entre nós.

Não se pode deixar de reconhecer que a nossa bibliografia, tais matérias, tem progredido muito nestes últimos anos; obras de notável valor têm aparecido com frequência; e já são muitas as coleções especiais organizadas pelas casas editoras, com grande aceitação das

³⁷⁸ Ver SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena M. B.; COSTA, Vanda M. R. *Tempos de Capanema*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000. p. 157–158.

³⁷⁹ Ver BOMENY, Helena (Org.). *Constelação Capanema*: intelectuais e políticas. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

³⁸⁰ HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil*: sua história, p. 377–381.

classes cultas do país, bastando citar o caso da “Brasiliana”, publicada sob a direção do professor Fernando de Azevedo, e que já se compõe de mais de duzentos volumes.³⁸¹

Aliada à simpatia do ministro ao conjunto de obras sobre a história brasileira, sabe-se que, em fins de 1938, o Estado Novo definiu uma política pública a respeito das condições de produção, importação e utilização do livro didático no Brasil. As diretrizes impostas para circulação e uso de livros e materiais didáticos comungavam do objetivo mais amplo de constituir a nação e nacionalidade brasileiras. Brasilidade transmitida pelas publicações oficiais e nos cursos de educação moral e cívica, com a ênfase no catolicismo brasileiro. Segundo legislação de 1938, não poderia ser autorizado o uso do livro didático que: a) atentasse, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional; b) contivesse, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação; c) envolvesse qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais; d) desprezasse ou escurecesse as tradições nacionais, ou tentasse deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria; e) encerrasse qualquer afirmação ou sugestão, que induzisse ao pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira; g) inspirasse o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões; h) incitasse ódio contra as raças e as nações estrangeiras; i) despertasse ou alimentasse a oposição e a luta entre as classes sociais; j) procurasse negar ou destruísse o sentimento religioso, ou envolvesse combate a qualquer confissão religiosa; k) atentasse contra a família, ou pregasse ou insinuasse contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais; l) inspirasse o desamor à virtude, que induzisse o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combatesse as legítimas prerrogativas da personalidade

³⁸¹ CAPANEMA, Gustavo. *Discurso do Ministro Gustavo Capanema no Instituto de Geografia e História Militar do Brasil*. 1936? Arquivo Gustavo Capanema. Produção Intelectual. FGV/CPDOC. GC pi Capanema, G. 1934/1945.00.00/7 (1), p. 5.

humana.³⁸² Em consonância com essas diretrizes político-pedagógicas, criou-se, a partir de 1939, a Comissão Nacional do Livro Didático, a fim de avaliar e orientar o consumo público de livros didáticos nos variados ramos e graus do ensino nacional.³⁸³ Apesar da Coleção Brasileira não se caracterizar por publicar livros didáticos em si, se encaixava no perfil de material didático proposto pelo Estado Novo. Especialmente, porque a Companhia Editora Nacional, por meio da *Coleção Brasileira*, publicou diversas obras que difundiram certa historiografia de viés conservador, mesmo que produzida no pós-revolução de 1930, representava bem os anseios estadonovistas em relação a um tipo de história nacional. Segundo Franzini, “o máximo a que a série da Nacional chega é à publicação de alguns poucos títulos de tom histórico-sociológico mais crítico, os quais se diluem em meio ao predomínio de obras ainda inspiradas pelo pensamento oitocentista”.³⁸⁴

A sua aquisição pela escola mineira talvez tenha sido uma orientação comum do Ministério da Educação e Saúde às escolas profissionais federais. Caso essa suposição seja procedente, pode ter ocorrido uma distribuição nacional dos títulos da *Brasília* para todas as escolas e liceus industriais do país. Em contrapartida, a segunda explicação, vinculada às decisões internas da escola mineira, também tem sua viabilidade na medida em que o documento especifica os valores individuais pagos nos títulos e a somatória de custos da própria escola. Aspecto financeiro e administrativo que pouco corrobora com a prática de compra hierarquizada sob encaminhamento ministerial, indicando assim uma situação específica de compra escolar. Por fim, conclui-se que a aquisição da coleção Brasileira foi reflexo tanto da conjuntura

³⁸² Capítulo IV, artigo 20. BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 jun. 2020.

³⁸³ BRASIL. Decreto-Lei nº 1.177, de 29 de Março de 1939. Dispõe sobre o funcionamento da Comissão Nacional do Livro Didático no ano de 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1177-29-marco-1939-349194-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 jun. 2020.

³⁸⁴ FRANZINI, Fabio. Interpretações do Brasil, marxismo e coleções Brasileiras: quando a ausência diz muito (1931-1959). In: AVELAR, Alexandre de Sá; FARIA, Daniel Barbosa Andrade; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. (Org.). *Contribuições à história intelectual do Brasil Republicano*. I. ed. Ouro Preto: EDUFOP, 2012, p. 27-38.

política e pedagógica nacionais quanto das decisões internas da própria escola mineira.

A seguir apresento a lista de títulos da *Coleção Brasileira*, com vínculos mais diretos com o campo da História e que foram adquiridos para a escola profissional mineira, entre 1939 e 1941. Foram adquiridas, por exemplo, quase todas as obras de História do catálogo da série 5ª de 1939, da *Biblioteca Pedagógica Brasileira* da *Brasiliana*. Atualizei a tabela segundo os dados bibliográficos disponibilizados pela própria editora:

Tabela 17 — Lista de obras da Coleção Brasileira na Biblioteca da Escola de Aprendizes Artífices/ Liceu Industrial de Minas Gerais (1939–1941)

Seleção de Títulos de História da Coleção Brasileira, de um de total de 592 títulos da biblioteca. Descrição atualizada a partir da fonte primária manuscrita.		
Número da ordem	Título	Autoria
222	Fico: Minas e os Mineiros na Independência	Salomão de Vasconcellos
332	À margem da História do Brasil	Vicente Licínio Cardoso
333	História da civilização brasileira	Pedro Calmon
335	Pedro II	Visconde de Taunay
336	Mauá: Ireneo Evangelista de Souza — Barão e Visconde	Alberto de Faria
339	Formação histórica da nacionalidade brasileira; Primeiros povoadores do Brasil	João Fernando de Almeida Prado
340	Mocidade e exílio (cartas inéditas)	Ruy Barbosa
341	Historia Social do Brasil: Espírito da sociedade colonial Tomo I	Pedro Calmon
342	Formação histórica do Brasil	João Pandiá Calogeras
344	Bandeiras e sertanistas bahianos	Urbino Vianna
346	Um verão da República: Fernando Lobo. A proclamação do regime em Minas e sua consolidação no Rio de Janeiro.	Helio Lobo
354	O Marquês de Olinda e o seu tempo (1793–1870)	Luis da Câmara Cascudo
356	Silvio Romero: sua formação intelectual (1851–1880)	Carlos Sússekind de Mendonça

Continua

UMA HISTÓRIA DA DISCIPLINA HISTÓRIA NAS ESCOLAS PROFISSIONAIS

Número da ordem	Título	Autoria
358	O precursor do abolicionismo no Brasil: Luís Gama	Sud Mennucci
360	O Domínio Colonial Holandês no Brasil	Hermann Wätjen
361	A Corte de Portugal no Brasil (notas, alguns documentos diplomáticos e cartas da Imperatriz Leopoldina)	Luiz Norton
364	O conde dos Arcos e a revolução de 1817	Sebastião Pagano
362	As guerras dos Palmares (subsídios para a sua história). Domingos Jorge Velho e a "Troia negra", 1687–1700	Ernesto Ennes
363	O governo provisório e a revolução de 1893	Custódio José de Mello
365	Dias Carneiro — o Conservador	Alberto Pizarro Jacobina
366	Euclides da Cunha e seus amigos	Francisco Venâncio Filho
367	O Visconde de Abaeté	Bruno de Almeida Magalhães
368	Panorama do Segundo Império	Nelson Werneck Sodré
375	Tratado da terra e gente do Brasil	Fernão Cardim
384	Vultos e episódios do Brasil	Antonio Baptista Pereira
387	Introdução à arqueologia brasileira — etnografia e história	Angyone Costa
394	Capitania de São Paulo: governo de Rodrigo César de Menezes	Washington Luiz
398	Historia de D. Pedro II	Heitor Lira
399	A Revolução Farroupilha (história popular do grande decênio, seguido das "Efemérides" de 1835–1845, fartamente documentadas)	Walter Spalding
456	Cartas do imperador Pedro II ao Barão de Cotegipe	Wanderley Pinho
457	A política exterior do Império: — Da regência a queda de Rosas	João Pandiá Calógeras
469	O bandeirismo paulista e o recuo do meridiano	Alfredo Ellis Júnior
472	Historia militar do Brasil	Gustavo Barroso

Continua

UMA HISTÓRIA DA DISCIPLINA HISTÓRIA NAS ESCOLAS PROFISSIONAIS

Número da ordem	Título	Autoria
477	O reconhecimento do Brasil pelos Estados Unidos da América	Hildebrando Accioly
482	Viagem militar ao Rio Grande do Sul	Conde D'Eu
489	Através da história naval brasileira	João Prado Maia
493	Estudos históricos e políticos	João Pandiá Calógeras
495	História Secreta do Brasil — 1ª parte 1500–1831	Gustavo Barroso
497	Visconde de Sinimbu: sua vida e sua atuação na política nacional	João Craveiro Costa
499	História social do Brasil: espírito da sociedade imperial Tomo II	Pedro Calmon
501	Cotegipe e seu tempo. 1ª fase: 1815–1867	José Wanderley de Araújo Pinho
504	A evolução da economia paulista e suas causas	Alfredo Ellis Júnior
508	Historia econômica Brasil: 1500–1820	Roberto C. Simonsen
512	D. Pedro II e o Conde Gobineau (correspondências inéditas)	George Raeders
517	Tratado descritivo do Brasil em 1587	Gabriel Soares de Souza
520	O padroado e a Igreja brasileira	João Dornas Filho
523	História de D. Pedro II, 1825–1891 volume 1º Ascensão, 1825–1870	Heitor Lyra
524	História de D. Pedro II, 1825–1891 volume 2º Fastígio, 1870–1880	Heitor Lyra
560	História do Brasil. Tomo 1 — As origens (1500 — 1600)	Pedro Calmon
562	Feijó e a primeira metade do século XIX	Alfredo Ellis Júnior
565	O Brasil na administração pombalina (economia e política externa)	Antonio de Sousa Pedroso Carnaxide
566	A glória de Euclides da Cunha	Francisco Venâncio Filho
567	Novas cartas jesuíticas (de Nóbrega a Vieira)	Serafim Leite

Fonte: LICEU INDUSTRIAL DE MINAS GERAIS. *Escrituração de material permanente a cargo do porteiro almoxarife*. 02 jan. 1934–1941. Manuscrito. Notação de arranjo: 01.03.01–044. Arquivo Geral, CEFET-MG.

Dentre as obras listadas, poucas escapavam dos moldes previstos pela censura livresca estadonovista — que buscava garantir a consolidação dos marcos políticos e civilizatórios à luz da República, de personagens históricos heroicizados, do enaltecimento do catolicismo nos trópicos etc —, como por exemplo, o título *À margem da história do Brasil* (1933), de Vicente Licínio Cardoso, que objetivava interpretar a identidade do Brasil por matizes histórico-sociológicas. Apesar da presença do nome de Nelson Werneck Sodré, a obra *Panorama do Segundo Império* (1939) ainda não representava o autor enquanto símbolo de determinada interpretação identitária do Brasil sob a perspectiva materialista histórica, conforme reconhecido na década de 1950.³⁸⁵ Havia certo desconhecimento da teoria marxista, na década de 1930, Franzini afirma que o próprio Fernando de Azevedo, diretor da Brasileira, era pouco conhecedor de Marx e chegava a citá-lo positivamente em alguns textos, mas estaria longe de ser um marxista.³⁸⁶

Para além desses títulos específicos de História, havia no documento primário manuscrito, obras de diferentes ramos do conhecimento na *Coleção Brasileira*, tal como se explica a abrangência da coleção no site *Brasileiana Eletrônica*:

Idealizada por Octales Marcondes Ferreira, presidente da Companhia Editora Nacional, como a “quinta série” de uma coleção mais ampla, intitulada Biblioteca Pedagógica Brasileira, a Brasileira compõe-se de 387 volumes, acrescidos de 26 da série Grande Formato e de 2 da Série Especial. A Coleção foi lançada logo após a Revolução de 1930 e a criação do Ministério da Educação, tendo a dirigi-la, por 25 anos, o grande educador Fernando de Azevedo, depois substituído pelo historiador Américo Jacobina Lacombe.

³⁸⁵ REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil*: de Varnhagen a FHC. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 145–172.

³⁸⁶ FRANZINI, Fabio. Interpretações do Brasil, marxismo e coleções Brasileianas: quando a ausência diz muito (1931–1959), *In*: AVELAR, Alexandre de Sá; FARIA, Daniel Barbosa Andrade; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. (Org.). *Contribuições à história intelectual do Brasil Republicano*, p. 32.

Sua abrangência se estende pelas principais áreas do saber, da História à Antropologia, da Ciência Política à Geografia, da Sociologia à Linguística, da Economia às Ciências Naturais, reunindo autores nacionais e estrangeiros que se debruçaram sobre o Brasil, inclusive a importante contribuição dos viajantes europeus que percorreram o país no século XIX.³⁸⁷

Cabe questionar o papel exercido e os usos dessa reconhecida coleção no campo da História no interior das escolas e liceus industriais federais. Convém lembrar que a existência por si só dos títulos da coleção *Brasíliana* não garantiria, de forma espontânea e consequente, provocou transformações no ensino de História da época. Como assinalei, a maioria das obras adquiridas não representavam grandes mudanças nas concepções de história do período. Para além desse aspecto, há uma grande distância entre a ciência do acesso de professores e alunos à coleção e o *saber* de como as leram, assimilaram e traduziram nas práticas escolares cotidianas. Outros indícios nos levam a crer que, se as obras da coleção tiveram algum tipo de influência no ensino de História, foi em reforço à manutenção dos cânones da história política nacional de viés conservador. Os poucos diários “sobreviventes” da época, conservados no arquivo da escola mineira, nos dão *pistas* sobre os conteúdos históricos ensinados no curso primário profissional mineiro em 1940.

Um primeiro ponto a se perceber na *Caderneta de Assiduidade e Aproveitamento* é a referência à padronização encaminhada pela Divisão de Ensino Industrial (DEI), o documento em si foi produzido a partir de modelo previamente definido pelo órgão a que estavam submetidas as escolas profissionais no Ministério da Educação e Saúde. Assim, controle e fiscalização iam se materializando, por instrumentos específicos, no interior da escola. A quantidade de aulas ministradas, apenas 1 por semana, seguia as orientações da *Consolidação dos dispositivos concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices* de 1926, que previa 2 aulas semanais para os segundos e terceiros anos primários, subdivididas entre as disciplinas de Geografia e História Pátria.

³⁸⁷ *Brasíliana Eletrônica*, UFRJ. Disponível em: <http://www.brasiliana.com.br>. Acesso em: 15 jul. 2018.

UMA HISTÓRIA DA DISCIPLINA HISTÓRIA NAS ESCOLAS PROFISSIONAIS

Quadro 17 — Descrição de conteúdos em Caderneta de Assiduidade e Aproveitamento da Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais (1940)

Diários escolares do ano letivo de 1940



Disciplina História Pátria

Professora Dulce Bossois Ribeiro

Ano/Grau 2º primário, 1 aula por semana

Conteúdos registrados em "caderneta" Descobrimto do Brasil; Descobrimto da América; Os índios; Lenda sobre Caramurú; Primeiras explorações; Primeiras colônias fundadas no Brasil; Fundação do Colégio São Paulo no Brasil; José de Anchieta da Nóbrega; Estabelecimento e expulsão dos francêses do Rio de Janeiro; Estácio e Salvador Corrêa de Sá; Capitânias hereditárias; Fundação do governo geral no Brasil: 1º, 2º e 3º governadores; Divisão do Brasil em dois governos; Domínio espanhol; invasão holandesa; inconfidência Mineira; *Transmigração da Família Real Portuguesa para o Brasil*; Independência do Brasil; D. Pedro II; Proclamação da República. (Grifo próprio)



Disciplina História do Brasil

Professora Maria Luígia Pasqualina Buffalo

Ano/Grau 3º primário, 1 aula por semana

Conteúdos registrados em "caderneta" Pêro Vaz Caminha e a carta que levou a Portugal a notícia do descobrimto do Brasil; Os jesuítas e a catequese dos índios; *Episódio dos palmares, emboabas*; As bandeiras; Guerra dos Mascates; *Invasão de Duclerc e Duguay-Trouin*; D. José I e o marquez de Pombal; Independência; Abdicação de D. Pedro I; Reconhecimento da Independência do Brasil; Menoridade e a regencia; Colonia do Sacramento; Maioridade de D. Pedro II; Revolução Pernambucana de 1817; Assembléa Constituinte; *Guerra contra Rosas e Oribes*. (Grifos próprios)

Fonte: ESCOLA DE APRENDIZES ARTIFICES DE MINAS GERAIS. *Diários de Classe*: História Pátria. 1940. Impresso e Manuscrito. Notação de arranjo: 01.02.01-017. Arquivo Geral, CEFET-MG.

Outro aspecto que chama a atenção é relacionado à seleção e sequenciamento dos conteúdos: professoras diferentes e com turmas distintas, mas subsequentes — do 2º para o 3º ano primário —, ministraram conteúdos históricos bastante similares. Além disso, cada professora registrou a disciplina por denominações distintas: História do Brasil e História Pátria. Caberia saber se havia entre elas concepções diferentes sobre essas histórias escolares. Os diários não trazem referências sobre materiais didáticos utilizados ou a

respeito das práticas avaliativas. Os registros dos livros da biblioteca escolar mineira apontam a existência de apenas dois livros didáticos: *Breves Lições de História do Brasil*, de Creso Braga (publicado entre 1918 e 1922), e o já referido *História do Brasil*,³⁸⁸ de Rocha Pombo (reeditado até 1941). Há, ainda, o livro didático recomendado para as Escolas de Aprendizes Artífices pelo parecer de 1925: *Nossa Pátria* (publicado até 1970). Esses últimos livros didáticos, de mesma autoria, representavam os formatos do ensino de História nas escolas primárias e secundárias, respectivamente, a *História Pátria* e a *História do Brasil*.

Apesar de a professora Dulce Bossois Ribeiro ter registrado a disciplina como *História Pátria*, a descrição dos conteúdos se assemelham mais à *História do Brasil*. Parece ter ocorrido, nas Escolas Profissionais Federais fenômeno similar ao das escolas primárias paulistas, em fins da década de 1930: obras específicas de História do Brasil para a escola primária, produzidas, desde o início do século XX, por autores como João Ribeiro, Afrânio Peixoto, Rocha Pombo e outros, foram caindo em desuso paulatinamente, sendo excluídas do currículo paulista em 1937.³⁸⁹ De toda forma, estabeleci, a partir dos livros didáticos de Rocha Pombo, um comparativo entre a *História Pátria* e a *História do Brasil* (Quadro 18, p. 279).

Ao comparar os conteúdos presentes nos diários da escola mineira com os apresentados nas obras de Rocha Pombo, destaca-se os tópicos conteudísticos responsáveis por sistematizar a lógica de construção dos livros didáticos com àqueles que mereceram ser título de aula ministrada, ordenando a sequência do ensino na escola mineira. A percepção é de que a redação dos conteúdos e sua sistematização nos diários, se inspira mais na *História Brasil* do que na *História Pátria*, independentemente do formato da disciplina que estava registrado na caderneta. Há entre os diários aspectos de complementaridade de conteúdos: o que se ensinava no 2º ano parecia ser retomado e complementado

³⁸⁸ Apesar de termos indicado dúvidas sobre qual livro teria sido adquirido para as Escolas Profissionais Federais, em 1923, entre *História do Brasil Ilustrada* ou *História do Brasil*, ambas de Rocha Pombo, tomarei aqui, como parâmetro, a segunda obra, que é considerada uma síntese da primeira, formatada como coleção de 10 volumes.

³⁸⁹ BITTENCOURT, Circe Maria F. *Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas (1971-1939)*, p. 126.

Quadro 18 — Conteúdos das obras *Nossa Pátria* e *História do Brasil*, de Rocha Pombo



Nossa Pátria Narração dos fatos da História do Brasil, através da sua evolução com muitas gravuras explicativas.

Capa da 1ª edição, de 1917. 162p.

Conteúdos presentes nos índices dos livros didáticos *Nossa Pátria*; *A Bandeira da nossa Pátria*; *A nossa independência*; José Bonifácio; *A Terra e a América*; D. Henrique — o Navegador; *Descobrimento do Brasil*; *A primeira colônia*; *Os índios*; *Os africanos*; *Os europeus*; Como se começou a fazer o governo da colônia; *Os Jesuítas*; Fundação das cidade e vilas; Como se vivia nas vilas; A vida nos sítios; Quilombos; Tempos que passaram; O que era o país; Como a terra foi cobiçada por estrangeiros; Tentativas de franceses; — Tentativas de Holandeses; Sentimento de pátria; Os bandeirantes; As minas; Como o rei de Portugal governava o Brasil; Os impostos e os abusos; Como os colonos foram resentindo-se do rei; Como os colonos mostraram os seus ressentimentos; Ainda outros males; Não era possível continuar; O rei no Brazil; Retirada do rei; O grito do Ipiranga; *Retira-se D. Pedro I*; O govêrno da *Regência*; O govêrno de D. Pedro II; Pelos nossos vizinhos; Ainda pelos nosso vizinhos; Vamos agora libertar o povo paraguay; Destruímos a tirania de Lopez; Progressos do Brazil; As nossas letras, artes e ciências; Grandes reformas; A abolição; D. Pedro II e a monarquia; A República; Organiza-se o govêrno republicano; Firma-se a República; Govêrno da República; O que é hoje o Brasil. (Grifos próprios)

Fontes: Acervo do Biblioteca de Livros Didáticos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP); Laboratório de Ensino e Material Didático — LEMAD. História, FFLCH/USP. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br>. Acesso em: 30 ago. 2020.



História do Brasil Com muitos mapas históricos e gravuras explicativas.

Capa da 2ª edição, de 1925. 315p.

Conteúdos presentes nos índices dos livros didáticos O mundo no século XV; A epopéia das navegações; Lendas tradições sobre a existência de novas terras; *Descobrimto da America*; Portugal e Hespanha no Atlantico; *Descoberta do Brasil*; Reconhecimento da terra descoberta; *A legenda do Caramurú*; A legenda de João Ramalho; A metropole emprehende a colonização do Brasil; Martim Affonso de Sousa; S. Vicente e Piratinga; Povos que habitavam o Brasil. Governo, crenças, cerimonias religiosas e guerreiras; Usos, costumes e industrias dos indigenas; A terra. A flóra e a fauna do Brasil; As donatarias; Pernambuco, Bahia e S. Vicente; As outras donatarias; Primeiro Governador Geral: Thomé de Sousa; Os primeiros colonos; O segundo Governador Geral. Os colonos e os *Jesuitas*; Francezes no Rio; Mem de Sá; Confederação dos Tamoios; *Expulsão dos francezes*; *O Brasil dividido em dois governos*; De novo um só Governo Geral; *O dominio de Hespanha*; Situação do Brasil em 1580; Manuel Telles Barreto; Conquista definitiva da Parahyba; Hostilidades de corsários; Os francezes no Maranhão; Expulsão dos francezes — Conquista do Pará; Estado do Maranhão; Os holandezes na Bahia; Os holandezes em Pernambuco; A heroica resistencia dos pernambucanos; Mauricio de Nassau; Luctas tremendas; A obra de Nassau; Restauração de Portugal; Insurreição geral contra os holandezes; Fim do dominio hollandez; O regimen colonial; Exploração do interior. Os bandeirantes; *As principaes bandeiras*; O padre Vieira no Maranhão; Revolta dos Beckman; Protestos da raça negra. *Palmares*; Guerra dos «*emboabas*» e guerra dos «*mascates*»; Collisão com os hespanhões no sul; *Duclerc (1710) e Duguay-Trouin (1711)*; Conjuração mineira; Sacrificio do Tiradentes; *Trasladação da côrte portugueza para o Rio de Janeiro*; Novas luctas no sul; A côrte e os brasileiros; *Revolução pernambucana de 1817*; Revolução de 1820 em Portugal. Seus efeitos no Brasil; Retirada da côrte portugueza para Lisboa; A regencia de D. Pedro; A caminho da independencia; O grito do Ypiranga; Luctas da Independencia; Primeiros dias do imperio; *A regencia provisoria e a effectiva*; Regencia de Feijó — Guerra dos Farrapos; Continuação da guerra dos Farrapos; Pacificação do sul; Regencia de Araujo Lima; *A maioridade*; Primeiros tempos do segundo reinado; As complicações do Prata; Guerra contra o dictador do Paraguai; Nova era; *Proclamação da Republica*; Primeiros dias da Republica; O novo regimen; Os ultimos presidentes. (Grifos próprios)

no 3º ano. Talvez houvesse planejamento entre as professoras, difícil saber. De toda maneira, os conteúdos históricos registrados nos diários continuaram a ser aqueles tradicionais da História política e militar nacionais, com marcas biográficas e episódicas. Em parte, conforme os conteúdos destacados dos diários (Quadro 17, p. 277), repetiam-se os conteúdos históricos solicitados nos concursos de 1928 e 1934.

Apesar da incerteza do uso efetivo dos livros didáticos de Rocha Pombo, na década de 1930, pode-se perceber um aspecto da produção didática do autor, reverberando na escolha da primeira professora: atentar para a América. Rocha Pombo foi o primeiro autor a produzir livro didático com intuito de valorizar a História da América, questionando o papel do continente americano no processo civilizatório contado pela História eurocêntrica, e denunciando as práticas de exploração, saque, invasão e extermínio das civilizações e povos ameríndios.³⁹⁰ A partir então, a História da América passou a adentrar em outros livros didáticos do autor, como foram os casos de *Nossa Pátria e História do Brasil*, mas a trazem readaptada ao público escolar de fins da década de 1910, amenizando conflitos e relativizando as relações de domínio.³⁹¹

Santos identificou o registro do livro *Pequena História do Brasil* (1ª ed., 1923), de Mario da Veiga Cabral, na documentação de 1937 da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte.³⁹² A comparação com outra obra do autor, *Compendio de História do Brasil* (1ª ed., 1920), esclarece a replicação descritiva dos conteúdos entre os ensinoss primário e secundário quando se tratava da disciplina História do Brasil (Quadro 19, p. 283).

³⁹⁰ POMBO, Rocha. *Compendio de História da América*. Obra didática premiada com o primeiro prêmio em concurso perante a Directoria Geral da Instrução-Pública da Capital Federal e adoptada para os estabelecimentos de ensino do mesmo Districto. 2.ed. Rio de Janeiro: Lammert & Cia., 1900. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br>. Acesso em: 1 set. 2020; Segundo Bittencourt, o reconhecimento da significação obra é presente na 1ª edição, que traz o parecer sobre o livro assinado por Manuel Bomfim, datado de 22 de abril de 1899. BITTENCOURT, Circe M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*, p. 187-190.

³⁹¹ Ver BITTENCOURT, Circe Maria F. *Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas (1971-1939)*, p. 148-150.

³⁹² SANTOS, Renato Marinho Brandão. *Cidadania e Ordem Social: a educação profissional e o mundo do trabalho no Rio Grande do Norte (1909-1937)*, 174-176.

A composição dos conteúdos descritos nos sumários dos livros didáticos de História do Brasil é estruturalmente idêntica, apenas os itens em negrito indicam uma alteração tópica e acréscimos entre os níveis primário e secundário: de “Povos que habitavam o Brasil” para “Os aborígenes. Ethnologia brasileira”; continha a mais a parte inicial do capítulo I “As grandes navegações portuguesas” e a ampliação dos quadriênios dos governos republicanos — em virtude de ser edição posterior, de 1935 —, por fim, complementa-se a obra com as descrições das composições ministeriais em diferentes momentos políticos. O texto é essencialmente o mesmo, as diferenças se dão quando do aprofundamento de temas através de longas citações, mas também pela profusão de detalhismos quanto aos nomes de personagens e fatos históricos, refletindo diretamente na densidade dos livros. Assim, a *Pequena História do Brasil* é uma síntese do *Compendio de História do Brasil*, especialmente pela exclusão das citações textuais e das minuciosidades, como de boa parte das imagens (de aproximadamente 181 imagens distribuídas ao longo do compêndio da edição de 1935, considerando a correspondência aos capítulos do livro destinado ao primário editado em 1926, restaram apenas 44 imagens).

Ao grifar os conteúdos descritos de maneira muito próxima aos registrados nos diários mineiros de 1940, tem-se a percepção da possibilidade de Mario da Veiga Cabral também ter sido um dos autores de livros didáticos adotados nas demais escolas profissionais primárias federais do país. As credenciais do autor, descritas na capa de *Pequena História do Brasil* (2ª ed., 1924),³⁹³ aliadas à capacidade de produção, divulgação e abrangência nacional do editor carioca Jacinto Ribeiro dos Santos,³⁹⁴ promoveram o reconhecimento dos livros didáticos de História do Brasil nas escolas do país. Gasparello destaca o

³⁹³ “Engenheiro-agrimensor. Membro da Associação Brasileira de Imprensa, da Sociedade de Autores Theatraes Brasileiros, e da Sociedade de Geographia do Rio de Janeiro, Socio correspondente da Academia Alagoana de Letras e dos Institutos Historicos e Geographicos de Minas Geraes, Ceará, Parayba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Espirito Santo e S. Paulo. Professor na Escola Normal e Gymnasio 28 de Setembro”. Ver capa de CABRAL, Mario da Veiga. *Pequena História do Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1924.

³⁹⁴ A livraria Jacinto existiu até 1945, quando foi comprada pela Editora “A Noite”. Foi bastante reconhecida por editar obras jurídicas e escolares. Ver HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*, p. 372–373.

Quadro 19 — Conteúdos das obras *Pequena História do Brasil* e *Compendio de História do Brasil*, de Mario da Veiga Cabral



Pequena História do Brasil (Para uso das Escolas Primarias)

Capa da 2ª edição, de 1924. 165p.

Acervo particular. SANTOS, Renato Marinho Brandão.

Conteúdos presentes nos índices dos livros didáticos *Descobrimeto do Brasil*; *Primeiras explorações*; *Povos que habitavam o Brasil*; *Divisão do Brasil em capitánias hereditárias*; *Estabelecimento do governo geral*. Os tres primeiros governadores; *Divisão do Brasil em dois governos*. O quinto governador geral; *Dominio espanhol do 6º ao 11º governador geral*; *Primeira invasão hollandeza*; *Segunda invasão hollandeza até ao fim do dominio espanhol*; *O Brasil volta ao dominio portuguez*. Fim da segunda invasão hollandeza; *Lutas entre jesuitas e colonos*. *Revolta de Beckman*; *Guerra dos Palmares*; *Rivalidades entre Brasileiros e Portuguezes*. *Guerras civis: Emboabas e Mascates*; *A guerra de sucessão em Espanha*. *Invasões de Duclere e Duguay Trouin*; *O Brasil no reinado de D. Joao V*. *Exploração do interior: Bandeiras*; *D. José I. O marquez de Pombal e a influencia da sua administração no Brasil*; *Lutas com os espanhóes no sul. A colonia do Sacramento e as Missões do Uruguay*; *Primeiras ideias de independencia*. *Conspiração Mineira*; *Transmigração da família real de Bragança para o Brasil*. O príncipe regente D. João; *Revolução pernambucana de 1817*; *Revolução de 1820 em Portugal*; *seus efeitos no Brasil*; *Regencia de D. Pedro*. *Independencia do Brasil*; *Acclamação e coroação do primeiro imperador do Brasil*. *Guerra da Independencia*; *Confederação do Equador*. *Separação da Provincia Cisplatina*; *A acção da imprensa e do exercito*. *Abdicação de D. Pedro I*; *Minoridade de D. Pedro II*. *Regencia provisoria e efectiva*; *A maioridade*. *Lutas civis até 1848*; *Guerra contra Oribe e Rosas*. *Questão Christie*; *Novas lutas no Prata: Aguirre e Venancio Flores*. *Guerra do Paraguay*; *Libertação dos escravos*; *Historico das ideias republicanas no Brasil*. *Proclamação da Republica*; *O governo provisorio*; *O primeiro — nono quadriennio*; *Taboa chronologica*. (Grifos próprios)

Fontes: Laboratório de Ensino e Material Didático — LEMAD. História, FFLCH/USP. Disponíveis em: <http://lemad.fflch.usp.br>. Acesso em: 30 ago. 2020.



Compendio de História do Brasil (Adotado no Collegio Pedro II, Collegios Militares, Escolas Normaes, e em muitos outros estabelecimentos de ensino secundário)

Capa da 10ª edição, de 1935. 384p.

Conteúdos presentes nos índices dos livros didáticos As grandes navegações portuguesas. Descobrimto do Brasil; Primeiras explorações; Os aborígenes. Ethnologia brasileira; Divisão do Brasil em capitães hereditárias; Estabelecimento do governo geral. Os tres primeiros governadores; Divisão do Brasil em dois governos. O quinto governador geral; Dominio espanhol do 6º ao 11º governador geral; Primeira invasão hollandeza; Segunda invasão hollandeza até ao fim do dominio espanhol; O Brasil volta ao dominio portuguez. Fim da segunda invasão hollandeza; Lutas entre jesuitas e colonos. Revolta de Beckman; Guerra dos Palmares; Rivalidades entre Brasileiros e Portuguezes. Guerras civis: Emboabas e Mascates; A guerra de sucessão em Espanha. Invasões de Duclere e Duguay Trouin; O Brasil no reinado de D. Joao V. Exploração do interior: Bandeiras; D. José I. O marquez de Pombal e a influencia da sua administração no Brasil; Lutas com os espanhóis no sul. A colonia do Sacramento e as Missões do Uruguay; Primeiras ideias de independencia. Conspiração Mineira; Transmigração da familia real de Bragança para o Brasil. O principe regente D. João; Revolução pernambucana de 1817; Revolução de 1820 em Portugal; seus efeitos no Brasil; Regencia de D. Pedro. Independencia do Brasil; Acclamação e coroação do primeiro imperador do Brasil. Guerra da Independencia; Confederação do Equador. Separação da Provincia Cisplatina; A acção da imprensa e do exercito. Abdicação de D. Pedro I; Minoridade de D. Pedro II. Regencia provisoria e effectiva; A maioria. Lutas civis até 1848; Guerra contra Oribe e Rosas. Questão Christie; Novas lutas no Prata: Aguirre e Venancio Flores. Guerra do Paraguay; Libertação dos escravos; Historico das ideias republicanas no Brasil. Proclamação da Republica; O governo provisorio; O primeiro — decimo quadriennio; O governo provisorio; O undécimo quadriennio; Taboa chronologica dos cinco periodos em que se divide a Historia do Brasil; Ministerios do Primeiro Reinado; Ministerios dos Governos Regenciais; Ministerios do Segundo Reinado; Titulos dos ministros que serviram durante o tempo do Brasil Imperio. (Grifos próprios)

sucesso alcançado pelo *Compêndio de História do Brasil*, cuja primeira edição de 1920 alcançou 30 mil exemplares impressos.³⁹⁵

Por fim, acredito que as demais escolas congêneres do país tenham balizado um ensino de História de forma semelhante ao caso mineiro, entre o período de 1926 e 1940. Se bem que, as transformações mais sistêmicas no ensino de História parecem ter ocorrido a partir de 1942, quando houve a transformação das instituições em Escolas Técnicas, *deixando de abarcar o ensino primário e passando a contemplar o ensino secundário de 1º e 2º ciclos*, nos respectivos os Cursos Básicos e Técnicos Industriais.

2.3.3 A História nas Escolas Técnicas mineira, paranaense e carioca

A partir da Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942, os concursos para professores passaram a contar com número maior de candidatos formados em diferentes áreas e ramos acadêmicos. A constituição de novas universidades no sul e sudeste do país durante as décadas de 1930 e 1940,³⁹⁶ com cursos na área das Ciências Humanas, possibilitou formação para docência, a priori, mais especializada entre àqueles que prestariam concurso para o ensino de História nas Escolas Técnicas e Industriais da rede federal. Conforme se requisitava em lei: “A formação dos professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica, e bem assim dos de práticas educativas, deverá ser feita em cursos apropriados”, “[...] com prévia inscrição

³⁹⁵ Livro didático adotado, inclusive, no Colégio Pedro II. Ver GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*.

³⁹⁶ Segundo Cunha, no início da Era Vargas, em 1930, havia no Brasil três Universidades: a do Rio de Janeiro, criada em 1920; a de Minas Gerais, criada em 1927; e a Escola de Engenharia de Porto Alegre, criada em 1896, ainda não denominada de universidade, mas progressivamente diferenciada em suas atividades acadêmicas. Ao fim do Estado Novo, em 1945, eram cinco universidades. Universidade do Rio de Janeiro tinha passado a se chamar, desde 1937, Universidade do Brasil. A Escola de Engenharia de Porto Alegre foi denominada Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, em 1932, e, a partir de 1934, Universidade de Porto Alegre. Em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo e, em 1940, na cidade do Rio de Janeiro, as Faculdades Católicas, embrião da Universidade Católica, mais tarde pontifícia. A Universidade do Distrito Federal, criada em 1935, foi absorvida pela Universidade do Brasil, em 1939. CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 207.

do candidato no competente registo do Ministério da Educação”.³⁹⁷ Em virtude dessa letra da lei, o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), por meio da Secretaria Geral de Administração — Departamento de Organização, instituiu as “provas de habilitação” para o “cotejo de títulos”, condicionadores da inscrição e aprovação em concursos públicos.³⁹⁸

Entretanto, nas antigas Escolas de Aprendizes Artífices do país, que transitaram para condição de Escolas Industriais, e tardiamente se transformaram em Escolas Técnicas, a realidade de formação docente fora do eixo sul-sudeste, para aqueles que ensinavam História, ainda era bastante atrelada aos cursos das Escolas Normais, ao bacharelismo em Direito ou, até mesmo, a dado curso de ofício. Como foi o caso do professor Natanael Gomes da Silva, que lecionava História, nos cursos básicos industriais da Escola Industrial de Natal, na década de 1950, só com a formação de Mestre de Alfaiataria. Apenas em 1964, bacharelou-se e licenciou-se em História, pela Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.³⁹⁹ Mesmo assim, não se pode afirmar que a simples existência das universidades e cursos em Ciências Humanas, no sul e sudeste do Brasil, garantiram, necessariamente, apenas a contratação de professores especializados nas escolas mineira, paranaense e nacional durante a década de 1940. Havia flexibilizações, previstas na lei, a depender das realidades de contratação locais, como se via no caso natalense. É possível dizer que foi se consolidando uma tendência de contratação de professores cada vez mais formados em áreas específicas da História, Geografia e Ciências Sociais.

³⁹⁷ Capítulo xv. Dos corpos docentes. Art. 54, parágrafos 2º e 3º. BRASIL. *Decreto-Lei Nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942*. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 jan. 2020.

³⁹⁸ Para saber mais sobre a documentação existente dos concursos públicos federais, ver ARQUIVO NACIONAL, Brasil. *Inventário sumário do fundo Departamento Administrativo do Serviço Público*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2020. 108 p. (Série: Pessoal — Subsérie: Seleção — Conteúdo: Concursos), p. 84–88. Disponível em: http://www.arquivonacional.gov.br/images/COPRA/CODES/Instrumento_de_pesquisa_dasp.pdf. Acesso em: 1 ago. 2020.

³⁹⁹ SILVA, Maria da Guia de Sousa. *Escola para os filhos dos outros: trajetória histórica da Escola Industrial de Natal (1942–1968)*. Natal, RN, 2012. 225f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2012. p. 157.

Os concursos públicos para professor de História foram incentivados pelo currículo de 1943 (Quadro 9, p. 161) que, por ser de nível secundário, ampliava a carga-horária de História do Brasil e instituiu a História Universal nas recém-criadas Escolas Técnicas. A História do Brasil começou a ter 4 horas-aula semanais, igualmente divididas entre as 3ª e 4ª séries dos Cursos Básicos Industriais (1º ciclo), enquanto a História Universal teve definida 2 horas-aula semanais na 3ª série dos Cursos Técnicos Industriais (2º ciclo). A História do Brasil, nas Escolas Técnicas Federais, já surgia regulamentada como disciplina autônoma em 1943, isto é, independente da História Universal, acompanhando a trajetória anterior de separação da História do Brasil em relação à História da Civilização, no ensino secundário, a partir da Portaria nº 48 de 19 de março de 1940. Divisão precursora da Reforma Capanema, não inspirada em razões didáticas, mas sim por linhas mestras da reforma de cunho nacionalista.⁴⁰⁰

Criava-se, então, uma demanda de cargos públicos no ensino profissional destinada a um possível novo perfil de docente de História. Caso emblemático dessa nova conjuntura é encontrada na Escola Técnica Nacional, com a contratação e atuação de dois professores que simbolizavam a nova tendência de formação dos professores de História nas escolas: *Diógenes Vianna Guerra* e *Demosthenes de Oliveira Dias*.⁴⁰¹ Em 1944, ambos realizaram a “Prova de habilitação para extranumerário mensalista da Escola Técnica Nacional como Assistente de Ensino xv (Geografia e História do Brasil)”.⁴⁰² Ao final do concurso público, Diógenes foi aprovado em primeiro lugar e Demosthenes em terceiro, logo atrás do futuro e conhecido produtor de livros didáticos de História, Antônio José Borges Hermida, que contratado como professor

⁴⁰⁰HOLLANDA, Guy de. *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário* (1931–1956), p. 31–50.

⁴⁰¹A grafia dos nomes dos professores varia nas fontes pesquisadas. Em documentos oficiais e jornais se normatizava, de acordo com língua portuguesa, nomes e sobrenomes: “Vianna” para “Viana” e “Demosthenes” para “Demóstenes”. Valer-me-ei dos nomes conforme a grafia indicada pelos próprios professores.

⁴⁰²BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Divisão de Seleção. Avisos. P.II. 642. Resultado Final da Prova de habilitação para extranumerário mensalista da Escola Técnica Nacional — Assistente de Ensino xv (Geografia e História do Brasil)”, de 22 de setembro de 1944. *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro, DF, 22 set. 1944, n. 221, Seção I, p. 16524.

substituto — sem maiores informações do porquê não ter sido incorporado como interino, tal como Guerra e Dias —, permaneceu na Instituição apenas no ano letivo de 1945.⁴⁰³

Além de participarem do concurso para Escola Técnica Nacional, durante a primeira metade da década de 1940, foram todos contemporâneos de formação no curso de Geografia e História da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi) da Universidade do Brasil (UB), no Rio de Janeiro. Não obstante, interessa-nos os professores que iniciaram uma trajetória efetiva na Escola Técnica Nacional, como Demosthenes de Oliveira Dias e Diógenes Vianna Guerra. Além de serem bacharéis em Direito, ambos eram bacharéis e licenciados em Geografia e História, pertencentes à mesma turma concluinte de 1942.⁴⁰⁴ Tratava-se de curso unificado surgido no processo de criação da FNFi em 1939, que fora instituída sob a égide das políticas públicas educacionais varguistas, que tinham à frente as orientações uniformizadoras do ministro Gustavo Capanema. De acordo com o decreto-Lei nº 1.190/1939, as finalidades da FNFi/UB eram: a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, constituidores de objeto do seu ensino.⁴⁰⁵

A fim de concretizar essas finalidades do curso unificado de História e Geografia, havia se constituído um quadro docente recrutado por meio das relações político-acadêmicas que os candidatos possuíam e não na seleção por concurso público. Segundo Ferreira, na FNFi a rede de relações de educadores da Escola Nova e do Colégio Pedro II, foi sendo, progressivamente, esvaziada enquanto crescia a influência dos setores católicos ligados ao Centro Dom Vital, a Alceu Amoroso Lima e a antigos integralistas que

⁴⁰³ Arquivo do CEFET-RJ caixa 64.4.4, pasta ETNI.01.013 — FONSECA, Celso Suckow da. *Relatório da Escola Técnica Nacional — 1945*. Divisão do Ensino Industrial. p. 94.

⁴⁰⁴ DIÁRIO DE NOTÍCIAS, Rio de Janeiro, 22 de maio de 1942. p. 6. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 dez. 2019.

⁴⁰⁵ Ver FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. A Faculdade Nacional de Filosofia: origens, construção e extinção. *Série-Estudos — Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, [S.l.], nov. 2013. ISSN 2318-1982. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serieestudos/article/view/511/405>. Acesso em: 22 jan. 2019.

ganharam relevo na indicação de nomes. A cátedra de História do Brasil que, no contexto do Estado Novo, deveria desempenhar um papel-chave na formação dos professores secundários, foi entregue a Hélio Vianna.⁴⁰⁶ Isso foi influenciador na formação de Demosthenes de Oliveira Dias o que explica, em certa medida, seus discursos em prol do catolicismo, suas tendências nacionalistas e seu tom moralista, bastante perceptíveis nos escritos acadêmicos de História e Geografia.⁴⁰⁷ O professor Diógenes Vianna Guerra também realizou, concomitantemente, o Curso de Museologia do Museu Histórico Nacional, formando-se em 1943.⁴⁰⁸ Após o término do curso, sob indicação de Gustavo Dodt Barroso, seguiu carreira paralela ao ensino de História na Escola Técnica, como professor nos cursos ofertados pelo Museu Histórico Nacional, ministrando, a partir de 1946, as disciplinas de Etnografia, Arqueologia Brasileira, Arte Indígena e Arte popular.⁴⁰⁹ Guerra e Dias fizeram parte da primeira turma de licenciatura em História e Geografia da FNFi, cursando a seguinte estrutura curricular:

⁴⁰⁶ FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino da história na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. *História, Ciências, Saúde — Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2. abr.-jun., p. 615–616.

⁴⁰⁷ Demosthenes de Oliveira Dias, depois de sua formação na FNFi, publicou os seguintes títulos: *Pequena Biografia do Barão do Rio Branco* (1943), *Palestras Cívicas* (1944), *A Arte dos Indígenas e suas influências no meio Brasileiro* (1945), *A Armada de Pedro Álvares Cabral*, 1948, *Formação Territorial do Brasil* (1956); *História da Civilização para os Cursos Técnicos Industriais* (1967) e *Estudo Documentário e Histórico da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca* (1973). Além de artigos em periódicos, tais como: *A Armada de Pedro Álvares Cabral*, na Revista Humanidades, n. 10, junho de 1948; *A Bravura de Ruy Barbosa*, no Jornal do Comércio, de 6 de novembro de 1949; *Vocação Apostólica de Portugal*, no Revista A Ordem, junho de 1950; *Alexandre de Gusmão e o Tratado de Madrid*, na Revista da Casa da Moeda, junho/agosto de 1950; *Ministros de Estado das Relações Exteriores*, na Revista da Casa da Moeda, 1950; por fim, *São Sebastião do Rio de Janeiro*, contribuição ao IV Centenário da Cidade, 1964.

⁴⁰⁸ DIÁRIO DE NOTÍCIAS, Rio de Janeiro, 2 de dezembro de 1943. p. 6. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 dez. 2019.

⁴⁰⁹ SIQUEIRA, Graciele Karine. *Curso de Museus — MHN: 1932–1978: o perfil acadêmico-profissional*. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro — UNIRIO e do Museu de Astronomia e Ciências Afins — MAST. Rio de Janeiro, 2009. p. 175.

UMA HISTÓRIA DA DISCIPLINA HISTÓRIA NAS ESCOLAS PROFISSIONAIS

Quadro 20 — Currículo do Curso de História e Geografia da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (década de 1940)

Primeira Série	1. Geografia Física	Segunda Série	1. Geografia Física
	2. Geografia Humana		2. Geografia Humana
	3. Antropologia		3. História Moderna
	4. História da Antiguidade e da Idade Média		4. História do Brasil
	5. Etnografia		
Terceira Série	1. Geografia do Brasil	Quarta Série	Disciplinas pedagógicas*
	2. História Contemporânea		
	3. História do Brasil		
	4. História da América		
	5. Etnografia do Brasil		

* Em pesquisa na Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional, encontramos nos jornais da época comunicados e chamadas públicas para realização de exames e provas na FNFi, que indicam as disciplinas efetivamente cursadas pelos professores Guerra e Dias no “Curso de Didática”: “Fundamentos Biológicos da Educação”; “Administração Escolar”; “Fundamentos Sociológicos da Educação”; “Psicologia Educacional”; e “Didática Geral e Especial”.⁴¹⁰

Fonte: FERREIRA, M. M. O ensino da história na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. *História, Ciências, Saúde — Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 615–616. p. 617.

Segundo Ferreira, a institucionalização desse curso de História na FNFi foi fortemente influenciada pela concepção de uma história política, dominante na época, destinada a reforçar os laços da identidade brasileira por meio da ênfase na unidade nacional e no papel dos grandes heróis como construtores da nação.⁴¹¹ A autora acrescenta: “entre as conturbações políticas e os embates acadêmicos, forjou-se um modelo de curso universitário de história que privilegiava a formação de profissionais do ensino secundário desvinculada da pesquisa histórica”.⁴¹² O oposto do que previa o primeiro curso de História,

⁴¹⁰JORNAL DO COMÉRCIO, Rio de Janeiro, 28 nov.; 1 e 2 dez.; 1941, p. 8; JORNAL DO BRASIL, Rio de Janeiro, 21 dez. 1944, p. 6; DIÁRIO DE NOTÍCIAS, Rio de Janeiro, 4, 6, 12, 15 jul. 1941. p. 6; 8. Disponíveis em: <http://bndigital.bn.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

⁴¹¹FERREIRA, Marieta de Moraes. Ditadura militar, universidade e ensino de história: da Universidade do Brasil à UFRJ. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 66, n. 4, p. 32–37, Dec. 2014. Acesso em: 18 fev. 2019. <http://dx.doi.org/10.21800/S0009-67252014000400012>.

⁴¹²_____. O ensino da história na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. *História, Ciências, Saúde — Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2. abr.–jun., p. 616.

ofertado no Rio de Janeiro pela Universidade do Distrito Federal, entre 1935 e 1939 — a universidade foi extinta com a criação da FNFi e o curso de História foi substituído pelo curso unificado de História e Geografia sob novos moldes e novas influência político-acadêmicas —, que era pautado pela valorização da pesquisa literária e artística, contava não só com intelectuais e historiadores respeitados à época, como por missões francesas. A exemplo do que ocorrera no curso de Geografia e História da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São, fundado em 1934 e difusor das novas correntes historiográficas francesas, que foram introduzidas no Brasil, a partir de 1935, por meio de Fernand Braudel,⁴¹³ representante da 2ª geração de historiadores da Escola do *Annales*. Apesar desses aspectos e das ressalvas anteriores, pode-se dizer que Guerra e Dias representavam um novo perfil dos professores de História nas Escolas Técnicas da rede federal.

Foram esses professores que elaboraram o primeiro programa curricular de História à luz das diretrizes da Lei Orgânica do Ensino industrial de 1942, de portarias ministeriais subseqüentes e da nova condição, simbólica e institucional, que fora incumbida à Escola Técnica Nacional: a de ser a escola-modelo profissional para as demais da rede federal. A legislação de 1942 previa que, para o ensino das disciplinas e para as práticas educativas, seriam organizados, e periodicamente revistos, programas que deveriam conter, além do sumário das matérias, a indicação do método e dos processos pedagógicos adequados. Para além disso, estipulava-se que os programas de ensino de cada série, tanto das disciplinas, como das práticas educativas, deveriam ser executados na íntegra, no período letivo correspondente, e com observância do método e dos processos pedagógicos, que fossem recomendados.⁴¹⁴

⁴¹³Para mais informações a respeito da influência de Fernando Braudel na formação docente na Universidade de São Paulo, ver COSTA, Aryana. *De um Curso d'Água a Outro: memória e disciplinarização do saber histórico na formação dos primeiros professores no curso de História da USP*. Tese (doutorado), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em História Social. 255 f. Rio de Janeiro, 2018. p. 42-53.

⁴¹⁴Capítulo VII — Da Elaboração Dos Programas De Ensino, Art. 28; Secção III — Da Execução Dos Programas De Ensino, Art. 38. BRASIL. *Decreto-Lei Nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942*. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Disponível em: <https://www>

A primeira reorganização da disciplina História no currículo dos Cursos Básicos e Técnicos Industriais, seguindo as premissas expostas, ocorreu apenas em 1946. Guerra e Dias foram os professores responsáveis por elaborar os programas de História. Em virtude de aposentadoria da professora Isaura Sidney Gasparini,⁴¹⁵ que exercia a chefia da cadeira de Geografia e História, foi designado para exercer a referida função o professor Demostenes de Oliveira Dias. Em relato de Celso Suckow da Fonseca, diretor da Escola Técnica Nacional, entre 1943 e 1951, há informações sobre como se deram algumas ações prévias por parte dos professores entre 1945 e 1946, a fim de organizar a cadeira de Geografia e História através de seus materiais didáticos, da sistematização de atividades e avaliações, como da efetivação de práticas de ensino específicas:

2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 30 jan. 2020.

⁴¹⁵Isaura Sidney Gasparini foi professora adjunta da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná até ser designada, por portaria ministerial em 1921, para servir na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, como adjunta da cadeira de geografia. Em 1928, na Segunda Conferência Nacional de Educação, ocorrida em Belo Horizonte, comunicou tese intitulada *Pela educação da mulher brasileira*. Gasparini passava a ser tratada nos meios acadêmicos como doutora e tornou-se sócia da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, em 1929. O relatório escolar, produzido por Celso Suckow em 1946, registra Gasparini como responsável pela cadeira de Geografia e História na Escola Técnica Nacional, mas também indica que havia outra professora responsável por tais disciplinas: Maria Lyra da Silva. Esta fora, inicialmente, nomeada como professora adjunta interina de Trabalhos Manuais na antiga Escola Normal, em 1931. Silva era reconhecida à época pela publicação do livro didático *Caderno de Construções Geométricas*, que constava no catálogo das Edições Pimenta da Mello & C. no Rio de Janeiro, amplamente publicizado em jornais como *O Malho* e *Para Todos*, desde 1926. O livro didático continuou a ser vendido na década de 1930. Todavia, interessa destacar que ambas representavam a geração formada antes da existência dos cursos universitários de Geografia e História. Gasparini por ser mais antiga, provavelmente acompanhou a construção do programa de História de 1928 da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. CORREIO DA MANHÃ, Rio de Janeiro, 26 de julho de 1921, p. 4; _____. Rio de Janeiro, 21 de janeiro de 1921, p. 5; _____. Rio de Janeiro, 6 de novembro de 1928, p. 3. _____. Rio de Janeiro, 23 de agosto 1929, p. 5; _____. Rio de Janeiro, 23 de agosto de 1929, p. 5; JORNAL DO COMMERCIO, Rio de Janeiro, 21 de janeiro de 1931, p. 3. Disponíveis em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

Ao assumir o cargo entrou o Professor Demóstenes em contato com os demais colegas, a fim de melhor orientar a tarefa comum. Assim é que, com o auxílio do Professor Diógenes Viana Guerra, catalogou todo o material didático relativo à cadeira de Geografia e História, constante, na sua quase totalidade, de mapas e cartas geográficas, recolhendo-os aos armários existentes na sala 202, que futuramente será reservada para o ensino daquela matéria.

Atendendo à grande influência que o material didático exerce sobre o ensino, quer despertando mais interesse no educando, quer tornando a aprendizagem mais atraente, iniciou a organização de modesto museu paisagista ou regional das diversas riquezas do Brasil. O material, amostras, etc, foi obtido com a colaboração dos próprios alunos e de pessoas amigas, bem como resultou dos pedidos feitos por carta às diversas Associações Comerciais de todo país. Recebemos o oferecimento da encarregada do Museu Paisagista, do Conselho Nacional de Geografia, que nos fornecerá alguns exemplares das duplicatas que possuir.

Conseguiu-se uniformizar o sistema de exercícios mensais e provas parciais, de modo a controlar a execução integral dos programas sendo êsse o melhor meio de se verificar, comparativamente, o aproveitamento das diversas turmas.

A fim de estimular a aprendizagem, organizou-se, durante o ano, um torneio entre tôdas as turmas de Geografia (1.ª e 2.ª séries do Curso Industrial). Os resultados foram muito satisfatórios e animadores.

Durante o último ano letivo [1945] foi estudada a possibilidade de alteração dos programas sendo as modificações apresentadas à D.E.I. [Divisão de Ensino Industrial] oportunamente.⁴¹⁶

O relato é bastante rico de informações sobre as atividades, realizadas pelos professores, as quais eram voltadas para a sistematização da cadeira de Geografia e História. Ou seja, tratava-se de novas formas de pensar as

⁴¹⁶ Arquivo do CEFET-RJ caixa 64.4.4, pasta ETNI.01.013 — FONSECA, Celso Suckow da. *Relatório da Escola Técnica Nacional* — 1946. Divisão do Ensino Industrial. p. 30-31.

disciplinas e suas necessidades. O relatório, por exemplo, descreve atividades relacionadas à visita a museu externo à escola. Até onde se sabe, essa prática escolar não era vislumbrada anteriormente nas escolas que, historicamente constituíram internamente os seus próprios museus escolares. A relação escola e museu externo, provavelmente foi influenciada pelas experiências profissionais paralelas do professor Diógenes Vianna Guerra. O relatório descreve uma dessas práticas: “Apesar da dificuldade de condução, foram ao Museu Histórico Nacional quatro turmas de 3.^a e 4.^a séries dos Cursos Industriais, em duas visitas durante as quais os alunos se mostraram muito interessados, conduzindo-se de modo a merecer elogios do pessoal do Museu, que facilitou a tarefa percorrendo as diversas secções daquela casa em companhia dos alunos”⁴¹⁷. Cabe salientar que as turmas da 3.^a e 4.^a séries seriam justamente aquelas que teriam as aulas específicas de História. Ao final do relato, o diretor elenca mais práticas de ensino destinadas aos Curso Básicos Industriais, que pareciam recentes e/ou inovadoras na escola:

A fim de despertar entre os alunos o espírito de solidariedade foi iniciada com as turmas A-4 e A-5 a execução de um caderno de classe. É uma tentativa de trabalho de socialização, extracurricular, com resultados animadores.

Ao terminar cada unidade didática foram feitas projeções de gravuras e fotografias diversas, relativas a assuntos de interêsse marcante, assim como se exibiram, aos alunos, diversas amostras de fibras e outros materiais, permitindo que os mesmos as examinassem com toda a liberdade o que despertou o mais vivo interesse.⁴¹⁸

Essas práticas escolares indicam uma articulação com os princípios norteadores da cadeira de Geografia e História para os Cursos Básicos Industriais. O relatório também registra os *objetivos gerais* e a *orientação geral* da matéria de Geografia, entretanto, alguns pontos se destacam pela

⁴¹⁷ Arquivo do CEFET-RJ caixa 64.4.4, pasta ETNI.01.013 — FONSECA, Celso Suckow da. *Relatório da Escola Técnica Nacional — 1946*. Divisão do Ensino Industrial. p. 31.

⁴¹⁸ *Ibid.*

preocupação com as práticas pedagógicas e os sentidos que a Geografia deveria desempenhar, a meu ver, em articulação com a disciplina de História no interior da escola. A exemplo do segundo objetivo geral da disciplina de Geografia, relacionado à formação profissional dos alunos: “Mostrar ao aluno o papel da indústria na economia nacional e robustecer-lhe a consciência de suas responsabilidades para com a coletividade, como elemento produtivo e útil que deve ser”⁴¹⁹. As orientações gerais estavam mais atreladas às práticas de ensino e práticas sistematizadoras das formas de controle e avaliação. Por não haver no relatório uma descrição dos objetivos e orientações gerais específicos da matéria de História, nos Cursos Básicos Industriais, e a “cadeira” possuir um aspecto unitário sob responsabilidade dos mesmos professores, acredito que, de certa maneira, algumas das orientações destinadas à Geografia valeriam, direta ou indiretamente, para o ensino de História. Conforme o relatório, replico todas as orientações para matéria de Geografia:

1. O professor procurará calcular o desenvolvimento das unidades de acordo com o número de aulas permitido pelo ano letivo.
2. O professor deverá adequar o desenvolvimento da matéria ao nível mental dos alunos, que apenas se iniciam no estudo da Geografia, evitando o êmprego excessivo de listas estatísticas e sua memorização.
3. Recomendam-se a organização de fichas de aulas, o emprêgo abundante de material didático, a utilização de projeções fixas e móveis e a visitação de museus.
4. É recomendável iniciar-se cada aula por um interrogatório, fixador e verificador do assunto anteriormente lecionado, sem individualizar as perguntas, a fim de que tôda a classe se sinta visada e trabalhe. Os quesitos sômente deverão dirigir-se a determinados alunos quando se tratar de retardados, retraídos ou displicentes, cuja participação no trabalho comum é imperiosa.

⁴¹⁹ Arquivo do CEFET-RJ caixa 64.4.4, pasta ETNI.01.013 — FONSECA, Celso Suckow da. *Relatório da Escola Técnica Nacional — 1946*. Divisão do Ensino Industrial. p. 31.

5. Evitar-se-ão as tarefas excessivas e fatigantes, por serem contraproducentes e desviarem, sem resultado útil, os alunos das atividades profissionais impostas pelas disciplinas de cultura técnica.⁴²⁰

Chama a atenção a preocupação com a memorização, um esforço em desenvolver o ensino para outra direção, ao mesmo tempo que se reconhece a finalidade primeira do ensino e da escola enquanto formadora de futuros profissionais. Continuava, assim, a se hierarquizar os saberes escolares a partir da ciência de que havia uma maior importância das disciplinas de cultura técnica no interior da escola. Para além desses aspectos, as orientações esclarecem como eram construídos os “cadernos de classe”, os cuidados metodológicos do ensino e reforçavam a valorização da iconografia nas práticas em sala de aula. Por fim, pode-se afirmar que havia uma preocupação com os interesses dos alunos, com o que poderia motivá-los para estudar as disciplinas de Geografia e de História. Em seguida, o relatório apresenta o programa específico de História para os Cursos Básicos Industriais, conforme os quadros a seguir:

Quadro 21 — Programa de História do Brasil para 3ª Série dos Cursos Básicos Industriais da Escola Técnica Nacional (1946)

Programa de História do Brasil para o curso industrial
Organizado por uma Comissão designada pela D.E.I composta dos Professores Demóstenes de Oliveira Dias (ETN), Diógenes Viana Guerra (ETN) e Helio Avellar
3ª Série
1ª Unidade — Descobrimto e colonização: <ol style="list-style-type: none"> 1. A expansão mercantil portuguesa e a expedição de Pedro Álvares Cabral. 2. O reconhecimento da terra. 3. A colonização: as capitânias e o governo geral no sec. XVI. 4. Os três formadores da população brasileira.
2ª Unidade — Conservação e expansão do território: <ol style="list-style-type: none"> 1. Conservação do Sul e do Norte: destruição da França Antártica e da França Equinocial. 2. Vantagens e desvantagens da união de Espanha e Portugal: invasões holandesas. 3. Desbravamento e expansão: entradas e bandeiras. 4. As fronteiras no sec. XVIII.

continua

⁴²⁰ Arquivo do CEFET-RJ caixa 64.4.4, pasta ETN1.01.013 — FONSECA, Celso Suckow da. *Relatório da Escola Técnica Nacional* — 1946. Divisão do Ensino Industrial. p. 31-32.

UMA HISTÓRIA DA DISCIPLINA HISTÓRIA NAS ESCOLAS PROFISSIONAIS

Programa de História do Brasil para o curso industrial

Organizado por uma Comissão designada pela D.E.I composta dos Professores Demóstenes de Oliveira Dias (ETN), Diógenes Viana Guerra (ETN) e Helio Avellar

3ª Série

3ª Unidade — Desenvolvimento da Colonia:

- 1) Aspectos econômicos:
 - a) Primeiros tempos: páu-brasil e açúcar;
 - b) Sec. XVII e XVIII: minas, companhias de comércio, novas plantas.
 - 2) Aspectos sociais: a escravidão e a nobreza rural.
 - 3) Aspectos espirituais:
 - a) A obra das missões, Nobrega, Anchieta e Vieira;
 - b) Figuras marcantes da vida cultural na Colonia.
 - 4) Aspectos administrativos: do governo geral ao vice reinado.
-

4ª Unidade — O progresso da Colonia e o nativismo:

1. Vista Geral das expansões nativistas.
 2. Conjuração mineira e baiana.
 3. Movimento republicano de 1817.
-

Fonte: Arquivo do CEFET-RJ caixa 64.4.4, pasta ETNI.01.013 — FONSECA, Celso Suckow da. *Relatório da Escola Técnica Nacional — 1946*. Divisão do Ensino Industrial. p. 33.

Quadro 22 — Programa de História do Brasil para 4ª Série dos Cursos Básicos Industriais da Escola Técnica Nacional (1946)

Programa de História do Brasil para o curso industrial

Organizado por uma Comissão designada pela D.E.I composta dos Professores Demóstenes de Oliveira Dias (ETN), Diógenes Viana Guerra (ETN) e Helio Avellar

4ª Série

1ª Unidade — D. João no Brasil:

1. Transmigração da Família Real e suas causas.
 2. Grandes transformações: a liberdade de comércio e da industria; *o novo conceito das profissões manuais*; o Brasil Reino. (Grifo próprio)
-

2ª Unidade — A emancipação política:

1. Regência de D. Pedro.
 2. Proclamação e consolidação da independência; José Bonifácio.
-

3ª Unidade — O primeiro Reinado:

1. Governo de Pedro I.
 2. O 7 de Abril.
-

4ª Unidade — A Regência:

1. Regências trinas.
 2. Regências Unas.
 3. A Maioridade
-

Continua

Programa de História do Brasil para o curso industrial

Organizado por uma Comissão designada pela D.E.I composta dos Professores Demóstenes de Oliveira Dias (ETN), Diógenes Viana Guerra (ETN) e Helio Avellar

4ª Série

5ª Unidade — O Segundo Reinado:

1. Vida interna; rebeliões e pacificação.
 2. Questões externas: lutas do Prata e guerra contra Lopez.
 3. O ocaso do Império: questões religiosas, militar e servil.
 4. A abolição do cativo.
-

6ª Unidade — O desenvolvimento do Brasil-Império:

1. Produção, circulação e comunicações; Mauá.
 2. Figuras marcantes na vida cultural.
-

7ª Unidade — A proclamação da República:

1. Campanha republicana.
 2. O golpe de 15 de novembro e o governo provisório.
-

8ª Unidade — A República antes de 1930:

1. Governos republicanos: fatos notáveis.
 2. Rio Branco e a fixação das fronteiras.
 3. Realizações econômicas, administrativas e culturais.
-

9ª Unidade — A República depois de 1930:

1. A Revolução de Outubro e as transformações de 1930 a 1937.
 2. A Constituição de 10 de Novembro e o Estado Novo: a política interna e externa nesse período; transformações econômicas, administrativas, sociais e culturais depois de 1930.
 3. O Brasil na segunda guerra mundial. Incremento da policultura, indústrias, grande siderurgia, autarquias e conselhos; *os novos rumos da educação e a atual organização do ensino industrial*. (Grifo próprio)
 4. As transformações políticas de 1945: fim do Estado Novo e os governos posteriores a 29 de outubro de 1945.
-

Fonte: Arquivo do CEFET-RJ caixa 64.4.4, pasta ETN1.01.013 — FONSECA, Celso Suckow da. *Relatório da Escola Técnica Nacional — 1946*. Divisão do Ensino Industrial. p. 33–34.

Importante perceber a ingerência da Divisão do Ensino Industrial na formulação dos programas e sua respectiva aprovação. A comissão formada por Guerra e Dias ainda contava com um terceiro nome, externo à escola: “Helio Avellar”. Acredito que se tratava de Hélio de Alcântara Avellar, contemporâneo dos professores Guerra e Dias no Curso de História e Geografia da FNFJ da Universidade do Brasil, formado apenas um ano antes, em 1941.⁴²¹ Em 1942, iniciou curso de doutorado na mesma faculdade,

⁴²¹DIÁRIO DE NOTÍCIAS, Rio de Janeiro, 28 de dezembro de 1941. p. 8. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

sob orientação de Hélio Vianna.⁴²² Para além da formação, Hélio Avellar, provavelmente, foi funcionário público à serviço do Estado Novo, encontrei, em propaganda de preparatório de concurso para “Oficial Administrativo”, publicada no periódico *Diario de Noticias*,⁴²³ o nome de Hélio Avellar e outros referenciados como “ex-professores do DASP”. Sendo isso procedente, Hélio seria a indicação direta da Divisão do Ensino Industrial (DEI) para compor a comissão de formulação do programa de História na Escola Técnica Nacional.

Quanto ao programa em si, percebe-se uma estruturação orgânica e sistêmica dos conteúdos referentes à História do Brasil, mas ainda com aspectos da história política tradicional: linear, evolutiva, episódica e biográfica, por vezes militar. Todavia, trazia elementos conteudísticos novos: atentou-se para a discussão dos *trabalhos manuais* e sua concepção no início do século XIX; incorporou-se a leitura dos “povos formadores da nação”, vinculada à versão da história brasileira que buscava, desde o século XIX, a identidade nacional pela matriz racial,⁴²⁴ aspecto não assimilado pelos livros didáticos até a década de 1940, que pouco abordavam os africanos e tratavam os indígenas numa perspectiva etnográfica. Desde o nacionalismo do movimento modernista da década de 1920, reivindicava-se a valorização dos povos formadores da nação. O nacionalismo estadonovista parece ter incentivado a incorporação e valorização das matrizes africana e indígena, vistas como contribuintes à formação nacional, mas não ainda como protagonistas da História;⁴²⁵ preocupou-se com a história econômica nacional e ensaiou-se a introdução de certa história da cultura, a priori, mais relacionada à ideia de legado, de feitos.

⁴²² _____. Rio de Janeiro, 21 de maio de 1942. p. 6. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

⁴²³ _____. Rio de Janeiro, 25 de abril de 1946. p. 8. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

⁴²⁴ Essa interpretação do Brasil foi proposta inicialmente por Von Martius e depois difundida por Varnhagen, ambos apoiados pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Ver GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 1, 1988. p. 5–27.

⁴²⁵ Ver FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Ensino de História e seus conteúdos. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 151–173, Ago. 2018.

Contudo, continuava-se com a explicação religiosa centrada exclusivamente no catolicismo nos trópicos. Chama a atenção a ênfase na Revolução de 1930 e em todo o período da Era Vargas (1930–1945), buscando articulações entre as práticas da modernização conservadora estadonovista e o ensino profissionalizante. Por fim, percebe-se que o programa previa uma discussão de uma história do tempo presente à sua própria produção.

Ao analisar o restante da segunda parte do referido relatório, que trata das “Atividades escolares”, encontram-se propostas programáticas para a cadeira de Geografia e de História, destinadas aos Cursos Técnicos Industriais, nas quais houve a produção do programa de História Universal e formulação de objetivos e orientações gerais, específicos para matéria de História. Ao comparar com os objetivos e orientações anteriores, nota-se que os procedimentos de construção dos “cadernos de classe” eram exclusivos dos Cursos Básicos Industriais. A seguir, descrevo, primeiramente, os *objetivos gerais* da matéria de História:

1. Levar o aluno a compreender o desenvolvimento das instituições sociais e a evolução geral da Humanidade.
2. Proporcionar ao aluno elementos necessários à compreensão de muitos dos grandes problemas políticos, sociais e econômicos do presente; conduzi-lo ao conhecimento das condições de vida, costumes e tradições dos outros povos com que, cada vez mais, deveremos cooperar.
3. Despertar no espírito do aluno uma concepção superior da vida humana, pelos grandes exemplos do passado, e *a consciência de sua responsabilidade, como futuro técnico, em desenvolver o bem-estar coletivo.* (Grifo próprio)⁴²⁶

Objetivos amplos e condizentes com a formação dos propositores que tiveram contato com a história acadêmica posterior aos anos de 1930, valorizando múltiplos aspectos históricos da vida humana e suas possíveis

⁴²⁶ Arquivo do CEFET-RJ caixa 64.4.4, pasta ETNI.01.013 — FONSECA, Celso Suckow da. *Relatório da Escola Técnica Nacional — 1946*. Divisão do Ensino Industrial. p. 84.

relações com o presente. Mantém-se a visão da história mestra da vida, como se via na época das Escolas de Aprendizes Artífices, mas atenta-se para a conscientização do papel que os alunos deveriam exercer como profissionais técnicos. Em seguida, o relatório traz as *sugestões para o ensino da matéria*:

O puro ensino da história política, episódica e cronológica não deve ser o *fim*, o principal escopo do professor, que, sem desprezá-la nem subestimá-la, o ministrará, nos limites do necessário ao claro entendimento da história social, econômica e cultural.

Recomenda-se o uso do material didático e projeções, como ainda a prática dos debates em seminário, entre os alunos, e a elaboração de planos de aula.⁴²⁷

Essas orientações reafirmavam o ensino de História nos moldes tradicionais como legítimo, desde que respeitasse o limite da compreensão necessária. Outro aspecto subentendido é que foi se consolidando, no interior da escola, a necessidade de materiais didáticos, metodologias e planejamento que fossem além da aula exclusivamente expositiva. Após essas premissas, o documento replica o programa de História Universal para os Cursos Técnicos Industriais, conforme o quadro a seguir:

Quadro 23 — Programa de História Universal para os Cursos Técnicos Industriais da Escola Técnica Nacional (1946)

Programa de História Universal para os Cursos Técnicos
O programa que vigorava até 1946 foi modificado para o que segue, pelos professores Demóstenes de Oliveira Dias e Diógenes Viana Guerra
I Unidade: História e civilização
1. História: conceito, divisões, fontes, métodos, relações, importância e finalidade.
2. Civilização e cultura: condições gerais e elementos da civilização.
II Unidade: O que devemos ao homem pré-histórico
1. Idades e culturas pré-históricas.
2. Indústrias páleo e neolíticas; a fusão dos metais e a transição para os tempos históricos.

Continua

⁴²⁷ Arquivo do CEFET-RJ caixa 64.4.4, pasta ETNI.01.013 — FONSECA, Celso Suckow da. *Relatório da Escola Técnica Nacional — 1946*. Divisão do Ensino Industrial. p. 84.

Programa de História Universal para os Cursos Técnicos

O programa que vigorava até 1946 foi modificado para o que segue, pelos professores Demóstenes de Oliveira Dias e Diógenes Viana Guerra

III Unidade: A civilização nasceu no Oriente

1. Os berços da civilização. Principais povos do Oriente Antigo.
 2. Nossa Herança pré-clássica.
-

IV Unidade: mundo clássico

1. A civilização pré-helênica.
 2. A civilização grega: formação e expansão dos estados gregos; apogeu e decadência.
 3. A Macedônia e o fim da independência grega. Civilização helênica.
 4. A civilização romana; realza, república e principado; advento do Cristianismo.
 5. Nossa herança clássica.
-

V Unidade: O mundo bárbaro

1. Celtas, germanos, eslavos e mongóis.
 2. Penetração pacífica e invasões; os reinos bárbaros.
 3. Os árabes e as conquistas do Islã.
-

VI Unidade: O mundo católico-feudal

1. Caracterização da Idade Média.
 2. O sistema feudal.
 3. A Igreja e os grandes pontífices; conversão dos bárbaros, heresias, ordens religiosas.
 4. As cruzadas.
-

VII Unidade: O mundo bizantino

1. Fundação, apogeu e decadência do Império do Oriente; Justiniano.
 2. Influência de Bizâncio no mundo eslavo.
-

VIII Unidade: O fim da idade média

1. A guerra dos cem anos.
 2. A queda do Império Bizantino.
-

IX Unidade: A economia medieval

1. Economia agrária e urbana. Corporativismo; organização do trabalho industrial e do comércio; desenvolvimento do direito mercantil.
 2. Desenvolvimento das cidades; ligas, repúblicas italianas, feiras.
 3. O aparecimento do capitalismo industrial em fins da Idade Média.
-

X Unidade: O despertar do mundo moderno

1. Formação das monarquias modernas.
 2. Grandes invenções.
 3. Descobrimientos marítimos.
 4. Renascimento; desenvolvimento da ciência.
 5. A expansão colonial e o Novo Mundo: o ameríndio, a conquista e a colonização, o trabalho servil.
 6. Reforma e contra-reforma: origem e propagação do luteranismo; reação católica lutas religiosas.
-

Continua

UMA HISTÓRIA DA DISCIPLINA HISTÓRIA NAS ESCOLAS PROFISSIONAIS

Programa de História Universal para os Cursos Técnicos

O programa que vigorava até 1946 foi modificado para o que segue, pelos professores Demóstenes de Oliveira Dias e Diógenes Viana Guerra

XI Unidade: As grandes monarquias dos séculos XVII e XVIII

1. Absolutismo.
 2. A monarquia inglesa e suas crises.
 3. Os déspotas esclarecidos.
-

XII Unidade: A era revolucionária

1. Independência dos Estados Unidos.
 2. Revolução Francesa.
 3. A época Napoleônica.
 4. Independência das nações latino-americanas.
-

XIII Unidade: A economia moderna

1. Origem, fundamentos e evolução do capitalismo
 2. Significação econômica dos descobrimentos: expansão comercial europeia, monopólio, corso, companhias de comércio, escravidão.
 3. Idéias econômicas dos séculos XVII e XVIII: mercantilistas e fisiocratas.
-

XIV Unidade: A idade contemporânea

1. A França: de Napoleão à 3.^a República.
 2. Unificação da Itália e da Alemanha. Desenvolvimento industrial da Alemanha e guerra contra a França.
 3. A Austria, a Inglaterra, a Rússia e os Estados Unidos na 2.^a metade do século XIX.
 4. As relações internacionais de 1871 à 1.^a Grande Guerra.
 5. A guerra de 1914/18 e as grandes transformações do pós-guerra.
 6. A guerra de 1939/1945 e o mundo atual.
-

XV Unidade: A economia contemporânea

1. Aspectos econômicos do século XIX.
 2. A máquina e os combustíveis. A Revolução industrial
 3. A expansão industrial e o imperialismo. Colônias e mercados. As grandes guerras — seus antecedentes econômicos.
-

XVI Unidade: O continente negro

1. A África pré-islâmica.
 2. Influência do Islã na África negra.
 3. A Europa na África: descobrimentos e imperialismo colonial.
-

XVII Unidade: O Oriente em presença do Ocidente

1. A Índia: os europeus na península. As transformações da Índia atual. Gandhi.
 2. A China: os europeus na China. As guerras do ópio. Desmembramento. As transformações da China atual. Sun-Yat-Sen.
 3. O Japão: a decadência do shogunato e a ocidentalização. A revolução industrial japonesa e as transformações do Japão atual.
-

Fonte: Arquivo do CEFET-RJ caixa 64.4.4, pasta ETNI.01.013 — FONSECA, Celso Suckow da. *Relatório da Escola Técnica Nacional — 1946*. Divisão do Ensino Industrial. p. 84–86.

Tratava-se de um longo programa de História Universal, a ser ministrado em pouco tempo de aula. Segundo a Portaria Nº 162 de 1943,⁴²⁸ haveria apenas 2 horas-aula de carga horária para a disciplina, restritas a 3ª série dos Cursos Técnicos Industriais. Assim, constituía-se em programa praticamente inexecuível em único ano letivo. Além disso, não se vislumbra de forma mais direta, em formato de tópicos de conteúdos, nenhuma articulação do ensino de História com a formação técnica profissional do aluno, conforme se previa nos objetivos gerais da matéria. Outro aspecto que chama atenção é o uso da terminologia de “História Universal”, uma vez que a estruturação programática e os conteúdos representavam mais uma “História da Civilização”. Segundo Bittencourt, estudar a História Universal significava optar por uma versão mais tradicional, dominada pela visão da Igreja Católica e era mais presente nas escolas confessionais. Enquanto estudar a História da Civilização, civil e laica, fundada na linha positivista, era mais comum nas escolas públicas secundárias. Outrossim, ambos os tipos de História objetivavam “introduzir e identificar os jovens da elite brasileira com o mundo civilizado moderno e capitalista”.⁴²⁹ Outro aspecto da História da Civilização, presente no programa prescrito, seria a sua ambição de uma *história total* da humanidade, abarcando a história dos povos da Oceania à América Latina, ainda que presa mais aos aspectos políticos e econômicos. Por fim, o próprio título da última unidade “O Oriente em presença do Ocidente”, simboliza bem a incorporação da primazia europeia no progresso civilizatório do mundo, representando a continuidade da assunção do discurso imperialista europeu, que fora sistematizado didaticamente no ensino de História a partir do *quadripartismo* francês oitocentista.

Após uma década de implementação desses programas de História, em outro documento intitulado apenas de *Programas*, datado de 1957,

⁴²⁸ BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Portaria Ministerial Nº 162, de 1 de março de 1943. Regula a seriação das disciplinas de cultura geral e das de cultura técnica dos cursos industriais, dos cursos de mestría e dos cursos técnicos do ensino industrial. *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro, DF, 18 mar. 1943. n. 64, Seção I, p. 3924–3929.

⁴²⁹ BITTENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, vol. 13, São Paulo, n. 25/26, set./ago. dez 1993, p. 193–221, p. 208.

encontrei o programa oficial de História do Brasil para os 3º e 4º anos dos cursos Básicos Industriais da Escola Técnica Nacional. O programa de 1957 era essencialmente o mesmo de 1946, com poucas alterações em termos redatórios, por vezes relacionadas aos sentidos do conteúdo. No programa de 1957, houve preocupação em amenizar, na medida do possível, a ênfase nos “grandes personagens” da história nacional, nomes como Nóbrega, Anchieta e Vieira, José Bonifácio foram suprimidos (Quadro 21 — 3ª Unidade, 1946, p. 296; Quadro 22 — 2ª Unidade, 1946, p. 297). Além disso, algumas palavras mudadas traziam outros sentidos aos conteúdos, por exemplo, a expressão “expansões nativistas” foi substituída por “explosões nativistas”, talvez uma percepção diferente do papel e intensidade dos movimentos com alguma perspectiva emancipatória no período colonial, contudo, provavelmente, ainda dentro da chave de interpretação do nativismo como instrumento de discursos históricos instituidores do um nexo colônia-nativismo-nação.⁴³⁰ Outra mudança foi em relação ao item “A República depois de 1930” (Quadro 22 — 9ª Unidade, 1946, p. 298), passou a ser denominado de “A segunda República de 1930”, demarcando bem um novo momento político nacional. Ainda nessa unidade, alterou-se o item 2, a parte descrita como “*transformações* econômicas, administrativas, sociais e culturais depois de 1930” passou a se iniciar com o termo “*realizações*”. Mudança sutil, mas que pode ter sido motivada por leitura mais distanciada no tempo sobre o papel da Era Vargas, como um passado que deixou um legado. Houve também a supressão completa do item 3 da mesma unidade programática de 1946, justamente aquele que buscava uma articulação entre o ensino profissional e a História. Por fim, acrescentou-se o tópico a respeito da Constituição de 1946.

Diferentemente do programa replicado no relatório de 1946, o documento *Programas* de 1957, apresenta explicitamente os *objetivos da matéria* e as *diretrizes para execução do programa* de História do Brasil nos cursos Básicos Industriais, confirmando a suposição anterior de que muitos dos elementos

⁴³⁰Ver SILVA, Rogério Forastieri. *Colônia e nativismo — a história como “biografia da nação”*. São Paulo, Ed. Hucitec, 1997, 143 p.

de orientação e execução do ensino de Geografia, em 1946, eram também válidos para disciplina de História. Descrevo a abaixo o *objetivo da matéria*:

- 1.1 — Robustecer no aluno o amor a Pátria, pela compreensão dos sacrifícios e lutas que sua formação custou.
- 1.2 — Levar o aluno a compreender as instituições atuais como expressão de uma fase mais adiantada no processo evolutivo da nacionalidade.
- 1.3 — Realçar o espírito do educando a importância da indústria no engrandecimento do país.⁴³¹

A História, mais do que antes, tinha por finalidade a construir o sentimento de pertença nacional, inclusive por leitura romântica da nacionalidade, próxima do viés historiográfico oitocentista. Arremata-se o discurso com a perspectiva progressista e evolutiva da nação em articulação com os sentidos da formação para a indústria nacional. Isto é, a História seria mais um campo disciplinar das escolas técnicas com a responsabilidade de formar um aluno com a consciência de se tornar o trabalhador genuinamente nacional.

As *diretrizes para execução do programa* de 1957 são aquelas orientações de ensino que mais se aproximavam da *orientação geral* da matéria de Geografia de 1946:

- 2.1 — O professor calculará o desenvolvimento das unidades, de acordo com o número de aulas prováveis.
- 2.2 — O desenvolvimento da matéria deverá adaptar-se ao nível mental dos alunos, que apenas iniciam no estudo de História, evitando o emprêgo excessivo de listas cronológicas.
- 2.3 — Recomendam-se a organização de fichas de aula e a utilização de amplo material didático, além da visitação a museus.

⁴³¹ESCOLA TÉCNICA NACIONAL. *Programas*. I. Cursos industriais Básicos. Disciplinas de Cultura Geral. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial. Departamento de Imprensa Nacional: Escola de Aprendizagem de Artes Gráficas, 1957. ARQUIVO do CEFET/RJ.

2.4 — As aulas poderão abranger rápidos interrogatórios para a fixação e recordação de conhecimentos, nos quais será evitada a individualização das perguntas, para que todos se considerem obrigados a responder e trabalhar em comum.

2.5 — Evitar-se-ão as tarefas que, sem resultado útil, se mostrem demasiadas, dificultando aos alunos as atividades impostas pelas disciplinas de cultura técnica.⁴³²

Cabe ressaltar que seria de grande importância a preservação dos “cadernos de classe” para se analisar o currículo real do ensino de História. De acordo com essas diretrizes, os procedimentos de produção desse tipo de documento, na cultura escolar, eram praticados e recomendados até ao menos 1957. Além disso, concluía-se de forma direta e isolada os objetivos e orientações de ensino e execução do programa de História iniciado em 1946. A documentação sobre os programas de 1957 é específica dos cursos Básicos Industriais, não encontrei, durante a pesquisa, o documento equivalente e correspondente aos cursos Técnicos Industriais, o qual expressaria o programa de História Universal. Embora, diante das permanências relacionadas ao programa de História do Brasil, suponho que o programa de História Geral deva ter continuado muito próximo do construído em 1946.

O ensino de História nas escolas técnicas, entre as décadas de 1940 e 1950, possui suas especificidades conforme cada instituição. Se por um lado, a Escola Técnica Nacional estruturou seus programas e as suas formas de ensino de História a partir das premissas de formação universitária de seus professores, por outro, a Escola Técnica de Belo Horizonte parece ter concorrido a efetivação de programas de História distintos, especialmente vinculados à formação de seus docentes, oriunda tanto da Escola Normal quanto da Universidade. No caso mineiro, entre as décadas de 1940 e 1950, o ensino de História foi de responsabilidade da professora Lourdes Ferreira Cardoso e do professor Benedicto José de Souza.

⁴³² ESCOLA TÉCNICA NACIONAL. *Programas*. I. Cursos industriais Básicos. Disciplinas de Cultura Geral. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial. Departamento de Imprensa Nacional: Escola de Aprendizagem de Artes Gráficas, 1957. ARQUIVO do CEFET/RJ.

A professora Lourdes Ferreira Cardoso aparece na documentação de 1940,⁴³³ como responsável por múltiplas disciplinas na antiga Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, lecionando Caligrafia, Contas, Escrita, História Natural, Leitura e Trabalhos Manuais. Em 1942, lecionou na Escola Industrial de Belo Horizonte as matérias de Aritmética, Caligrafia, Geografia, Geometria, História Pátria, Instrução Moral e Cívica, Lições de Coisas, Português e Química. Contudo, foi, a partir de 1943, que se consolidou na Escola Técnica de Belo Horizonte como professora de Geografia do Brasil e Geografia Geral, História do Brasil e História Universal, lecionadas na Instituição até 1956. Apesar de não termos encontrado maiores referências sobre a formação da professora, em face da variedade de disciplinas ministradas antes de 1943, conclui-se que sua habilitação ampla para o ensino era característica específica da formação em Escolas Normais da época.

O professor Benedicto José de Souza foi contemporâneo de formação dos professores Guerra e Dias da Escola Técnica Nacional, tornando-se também bacharel licenciado no curso de Geografia e História da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFil) da Universidade do Brasil (UB), no Rio de Janeiro. Em 1949, assumiu como professor contratado da Escola Técnica de Belo Horizonte, posteriormente, concursado com efetivo em 1955. No intervalo de tempo entre o início da formação universitária em 1940 e a entrada na escola mineira, Sousa realizou os seguintes cursos: Formação de Professor, na Associação Brasileira de Educação da Guanabara, em 1948; extensões universitárias em Psicologia (1944), História da Civilização (1945) e em História (1947 e 1949).⁴³⁴

Assim, a Escola Técnica de Belo Horizonte possuía professores com origens de formação distintas e que refletiram em propostas programáticas de ensino de História específicas de cada docente. A partir da seriação de diários

⁴³³ Grupo: Registro Escolar. Série: Diários de Classe. CHAMON, Carla Simone; NASCIMENTO Adalson de Oliveira Nascimento. *Inventário do acervo da Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais: 1910–1943*, p. 69–71.

⁴³⁴ Curriculum Vitae apresentado ao Diretor da Escola Técnica Federal de Minas Gerais em 1969. *Inventário interno do acervo do Arquivo Geral do CEFET-MG*. Pessoal. Pasta de Professores. Notação de arranjo: 02.07.00–08. Documento não publicado, disponível apenas no local. 2017.

de classe preservados no Arquivo Geral de CEFET-MG,⁴³⁵ procurei vislumbrar os programas implementados pelos docentes, em seus respectivos períodos iniciais de atuação, na nova configuração escolar vigente a partir de 1942, isto é, remontar os conteúdos registrados nos primeiros diários da professora Lourdes Cardoso e do professor Benedicto Souza. O intuito é realizar um comparativo dos conteúdos ministrados pelos professores de diferentes formações acadêmicas. Para tanto construí os quadros comparativos 24 e 25, respectivamente nas páginas 311 e 312.

Apesar de termos um intervalo de 7 anos de um registro para o outro, os conteúdos registrados nos diários possuem certo paralelismo temporal e temático. As permanências são bastante presentes no ensino de História em diferentes épocas, posto que, nuances na forma de organização e sistematização da descrição dos conteúdos, indicam que a professora Lourdes Cardoso, em 1943, se aproximava mais do formato conteudístico da História do Brasil, ensinada na antiga Escola de Aprendizes Artífices mineira (Quadro 17, p. 277); o que não significa que, ao longo de sua trajetória enquanto professora, tenha deixado revisar e atualizar a redação e sistematização do seu programa particular de ensino. Outros diários de datas posteriores da professora, por exemplo, apresentam novas incorporações de conteúdos e temas, com aproximações sucessivas ao programa expresso no diário do professor Benedicto Souza. Este registrou, apenas em 1950, o seu primeiro diário na escola de forma independente, pois quando adentrou na Instituição, em meados de 1949, compartilhou os registros em diários com a professora Cardoso, por assumir turmas iniciadas por ela.

O ensino de História lecionado por ambos era vinculado à História política tradicional, militar, episódica e personalista, mas alguns aspectos diferenciam algumas abordagens relacionadas à formação docente de Cardoso e Souza: primeiro, a atenção dada por Souza à História da América, especi-

⁴³⁵ Analisei o total de 60 Diários de Classe de História do Brasil e História Universal, produzidos entre 1943 e 1959. Os dados ficaram registrados em formato de fichas mensais, denominadas de “Ficha de Assiduidade e Aproveitamento”, e de “Cadernetas” anuais. As fichas eram provisórias e base do registro final nas “Cadernetas”. Preservaram-se de determinados anos apenas as fichas e, devido serem individuais e/ou provisórias, muitas se perderam no decorrer do tempo, restando nestes casos diários escolares incompletos.

almente no período colonial; segundo, a ênfase do professor nas questões econômicas, vinculadas à ideia de progresso em variados temas (agricultura, indústria, comércio, meios de transporte etc); terceiro, aparenta discutir com seus alunos os costumes e usos dos indígenas, as ciências, as letras e as artes, ainda que em sentido de legado, eram aspectos culturais não vislumbrados nas descrições da professora Cardoso; por fim, a própria prática do registro minucioso, detalhando com mais precisão os conteúdos trabalhados ao longo do ano letivo.

Essa última observação pode parecer, a priori, uma conclusão trivial, mas a formação universitária de bacharel licenciado previa cursar disciplinas específicas do campo educacional que ensinavam como se portar diante dos registros escolares, como planejar aulas etc, refletindo certas características do registro em diários escolares. Enfim, é possível ter certezas de que se tratava de professores com formações distintas, mas que compartilhavam experiências e práticas do ensino de História em uma mesma Instituição escolar.

Outro aspecto, que nos chama atenção, é a valorização por parte de Souza de uma história de tratados e batalhas. A Guerra do Paraguai, por exemplo, foi lecionada em um mês completo de aulas, adentrando-se em minúcias do conflito. Talvez isso revele também um interesse particular do professor pelas questões militares, especialmente porque Souza realizou parte de seu curso secundário no Pritaneu Militar e havia sido reservista de 1ª Categoria, prestando Serviço Militar no 10º R.I. de Belo Horizonte e no Batalhão de Guardas da Guanabara, entre 1938 e 1939.⁴³⁶ Em 1942, continuou almejando a carreira militar, participando de processo seletivo para entrada no Centro de Preparação de Oficiais da Reserva (C.P.O.R.) do Rio de Janeiro.⁴³⁷ Em jornais da época, há chamadas públicas de reservistas em que o nome de Benedicto

⁴³⁶Curriculum Vitae apresentado ao Diretor da Escola Técnica Federal de Minas Gerais em 1969. *Inventário interno do acervo do Arquivo Geral do CEFET-MG*. Pessoal. Pasta de Professores. Notação de arranjo: 02.07.00-08. Documento não publicado, disponível apenas no local. 2017.

⁴³⁷O JORNAL, Rio de Janeiro, 15 de outubro de 1942, p. 7. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

UMA HISTÓRIA DA DISCIPLINA HISTÓRIA NAS ESCOLAS PROFISSIONAIS

Quadro 24 — Conteúdos de História do Brasil na 3ª Série dos Cursos Básicos Industriais: Diários de Classe da Escola Técnica de Belo Horizonte (1943 e 1950)

Conteúdos de História do Brasil, lecionados na 3ª Série do Curso Básico Industrial	
Docente Lourdes Ferreira Cardoso, em 1943	Docente Benedicto José de Souza, 1950
<p>Mar. O descobrimento: 1. Descobrimientos portugueses; 2. Cabral e o descobrimento do Brasil; 3. A carta de Pero Vaz Caminha.</p> <p>Abr. As primeiras expedições exploradoras; Capitanias hereditárias; O governo geral: 1º governador geral. Mai. 2º governador geral do Brasil; 3º governador geral; A guerra holandesa: 1ª invasão; 2ª invasão. Jun. Invasões francêsas: 1ª) Duclerc; 2ª) Duguay-Trouin.</p> <p>Jul. Guerra dos Palmares; Guerra dos Emboabas; Guerra dos Mascates. Ago. Entradas e bandeiras; Cidades colônias. Set. A Inconfidência mineira; O Brasil Reino; Revolução pernambucana de 1817. Out. Revolução no Porto; Independência. Nov. 1º império.</p>	<p>Mar. Origens de Portugal; Os descobrimentos portugueses: as grandes navegações; Colombo e a América; As Bulas Inter Coetera e o Tratado de Tordesilhas; Vasco da Gama e o descobrimento do caminho marítimo para as Índias; Cabral e o descobrimento do Brasil; A carta de Caminha. Abr. As primeiras expedições exploratórias; 3ª e 4ª expedições: Martim Afonso; Caramurú e João Ramalho; Os indígenas: usos e costumes. Mai. As capitanias hereditárias; Os donatários e suas terras, causas do malogro; O governo geral: Tomé de Sousa; Governo de Duarte da Costa; Governo de Mem de Sá; Fundação do Rio de Janeiro; franceses no Rio de Janeiro; Divisão do Brasil em dois governos; Outros governadores do Brasil. Jun. Dinastia filipina: os governos gerais. Ago. Entradas e bandeiras; A Bandeira de Fernando Dias Paes. Borba Gato; Tratados de fronteira: as Bulas Inter-Coetera e o Tratado de Tordesilhas; Tratados de Madri. Sto. Ildefonso e Badajos; As questões de fronteira; O Tratado de Petrópolis; A invasão francesa do Maranhão: La Ravardière e Matias Albuquerque; Primeira invasão holandesa do Brasil — 1924/1925. Set. 2ª Invasão Holandêsa — 1ª fase; 2ª Invasão Holandêsa — 2ª fase Governo do Príncipe Maurício de Nassau; Terceira fase da invasão: os Guararapes Ataques franceses ao Rio de Janeiro; Corsários ingleses e holandeses; A vida rural: desenvolvimento da agricultura. Out. A vida rural: criação de gado; Progresso da Indústria; as minas; o comércio; Desenvolvimento espiritual: a obra dos jesuítas; As ciências e as artes; As letras no Brasil. Nov. Transmigração da Família Real portuguêsã para o Brasil; D. João VI no Brasil.</p>

Fonte: ESCOLA TÉCNICA DE BELO HORIZONTE. *Diários de Classe*: História do Brasil. 1943; 1950. Impresso e Manuscrito. Notações de arranjo: 02.04.00.01-007; 02.04.00.01-0207. Arquivo Geral, CEFET-MG.

UMA HISTÓRIA DA DISCIPLINA HISTÓRIA NAS ESCOLAS PROFISSIONAIS

Quadro 25 — Conteúdos de História do Brasil na 4ª Série dos Cursos Básicos Industriais: Diários de Classe da Escola Técnica de Belo Horizonte (1943 e 1950)

Conteúdos de História do Brasil, lecionados na 4ª Série do Curso Básico Industrial

Docente Lourdes Ferreira Cardoso, em 1943

Mar. O 1º reinado: 1. A guerra da Independência; 2. As lutas internas; 3. Início de governo.

Abr. 1º reinado: 1. Reconhecimento da Independência; 2. A Constituinte; 3. A “Carta outorgada”; 4. Confederação do Equador.

Mai. 1º Reinado: 1. A Guerra Cisplatina; 2. Abdicação; Regências.

Jun. A maioridade; O novo reinado; Revolução de 42; Guerra dos Farrapos.

Jul. Revolução Praieira; Lutas no sul do país: guerra Contra Oribe e Rosas; Guerra Contra Aguirre.

Ago. A questão Christie; A guerra do Paraguai: suas causas; principais vultos e episódios.

Set. A abolição; A escravidão; Os negros do Brasil; O tráfico; Extensão do Tráfico; Tentativas abolicionistas; A lei Rio Branco; A abolição.

Out. A proclamação da República

Nov. Governos republicanos.

Docente Benedicto José de Souza, em 1950

Mar. A guerra da Independência: início de governo; O reconhecimento do Império; O primeiro reinado: as lutas internas; A “Carta Outorgada”; Confederação do Equador; A

provincia Cisplatina. **Abr.** Guerra Cisplatina; Governo de D. Pedro I: a abdicação; Governos regenciais: a) Regência Trina Provisória e Regência Trina Permanente; Regência do Pe. Feijó.

Mai. A regência trina provisória e a permanente; Regência de Feijó; Regência de Araújo Lima; A maioridade: propaganda e proclamação; As guerras civis: a revolução de 1842; Guerra dos Farrapos; Ação pacificadora de Caxias.

Jun. Os partidos políticos do império; A questão religiosa; O Brasil no Prata: a ação contra Oribe e contra Rosas; A ação contra Aguirre.

Ago. Guerra do Paraguai: 1ª fase — comando do general Osório; Batalhas do Riachuelo e Humaitá. A retirada da Laguna; 2ª fase da guerra- comando do general marquez de Caxias; A entrada em Assunção das tropas brasileiras e a reorganização do Exército paraguaio; 3ª fase da guerra — comando do príncipe Conde d’E; Batalha de Peribeubú e Campo Grande.

Set. A escravidão negra — primórdios; Os negros no Brasil — os Palmares; O tráfico de escravos; extinção do tráfico; A campanha abolicionista; a lei Rio Branco; O Progresso nacional no Império — o progresso econômico: a agricultura.

Out. O progresso nacional no Império — a indústria e o comércio; Os meios de transporte e de comunicação; A questão militar; O gabinete Ouro Preto; A proclamação da República; O primeiro governo republicano.

Nov. Governos republicanos: os quatro primeiros governos; Rodrigues Alves a Epitácio Pessoa; Bernardes até a Revolução de 1930; Governo do dr. Getúlio Vargas.

Fonte: ESCOLA TÉCNICA DE BELO HORIZONTE. *Diários de Classe*: História do Brasil. 1943; 1950. Impresso e Manuscrito. Notações de arranjo: 02.04.00.01-007; 02.04.00.01-0207. Arquivo Geral, CEFET-MG.

José de Souza aparece como convocado a se apresentar.⁴³⁸ Pode-se dizer que o professor experienciou o clima de esforço de guerra nacional do início dos anos de 1940, estando à disposição para prestar o serviço militar. Essas vivências devem ter sido fortes influenciadoras na sua perspectiva valorativa da temática militar no ensino de História.

Ao analisar os diários, no decorrer da década de 1950, percebi que os professores lecionavam, concomitantemente, as disciplinas de Geografia e de História em turmas dos cursos Básicos e Técnicos Industriais. Em 1955, a professora Lourdes Ferreira Cardoso registrou seu último diário de História do Brasil e, em 1956, o último de Geografia. Seguindo essas pistas dos diários de classe, percebendo o surgimento de nomes de novos professores para ensino de Geografia, conclui-se que o professor Benedicto José de Souza se tornou o único responsável pelo ensino de História, entre 1955 e 1958, até a contratação da professora Carmen Lúcia Ladeira de Teixeira, em 1959.

Os conteúdos de História do Brasil registrados em diários de classe pelo professor Benedicto Souza não foram estruturalmente alterados até 1959. Houve incorporação de alguns pontos de estudo e exclusão de outros, desde o seu primeiro diário de 1950, mas nada que representasse alguma inovação profunda no ensino de História. As práticas de ensino de ambos os professores eram presas a aula expositiva tradicional, com poucas tarefas relacionadas à elaboração de mapas e linhas temporais históricas ou dissertações temáticas, sendo comum as aulas de revisão (denominadas por termos como “recordação” e “recapitulação”) e os exercícios escritos de verificação da aprendizagem dos conteúdos. Por fim, não houve registros de atividades externas, tais como as visitas aos museus, conforme ocorria e se recomendava na Escola Técnica Nacional. A avaliação se dava por arguições, provas geralmente mensais — por vezes, mediante sorteio dos pontos estudados — e exercícios. De certa maneira, fomentava-se a memorização dos conteúdos históricos por parte dos alunos dos cursos Básicos Industriais.

⁴³⁸ DIÁRIO CARIOCA, Rio de Janeiro, 9 de dezembro de 1942, p. 7.; _____. Rio de Janeiro, 14 de março de 1944. p. 10. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

A História Universal, que era destinada aos cursos Técnicos Industriais na escola mineira, também pode ser percebida nos Diários de Classe. A partir da chegada de Benedicto Souza à Instituição, em 1949, a disciplina de História Universal pareceu caminhar para sua responsabilidade. A professora Lourdes Cardoso continuou a lecionar História do Brasil em paralelo ao ensino de Geografia nacional, enquanto Souza abarcou tanto a História nacional e estrangeira quanto a Geografia do Brasil e Geral. Os diários contam, nas entrelinhas, a primazia da professora mais antiga em relação ao professor novato. Após anos assumindo por completo a cadeira de Geografia e de História, em todos os níveis de ensino da escola mineira, Cardoso, a partir de 1950, começou a passar o “bastão do ensino” ao sucessor. Por essas razões, deter-me-ei ao programa de História Universal registrado exclusivamente por Benedicto Souza, que se tornou, por assim dizer, professor chefe da disciplina de História.

Considerando que a análise de fontes, como diários escolares, precisa de cuidados especiais. Primeiro, compreender que se trata de registros do cotidiano escolar, atravessados por influências da cultura escolar em que são produzidos como também por escolhas e situações da vida profissional e particular daquele que o produz, o professor. Segundo, perceber os diários escolares como referências próximas tanto do currículo real quanto do prescrito (oficial), situados num nimbo que é a interseção dos currículos efetivados e dos currículos almejados. Terceiro, os diários escolares têm registrado conteúdos selecionados de acordo com a formação acadêmica, os valores e intencionalidades de seus produtores.

A partir dessas premissas, ao analisar os diários de classe de História Universal produzidos na escola mineira entre 1943 e 1959, percebe-se que, quando Lourdes Cardoso se aproximava de seus últimos anos de docência, os registros iam se tornando rarefeitos. Apesar desse indício, desconhece-se as razões efetivas para tal prática. O mesmo se poderia dizer de Benedicto Souza, ao analisar o diário de História Universal de 1958, vê-se um registro diferente daquele diário minucioso de 1950. Como o intuito é nos aproximar do programa de História Universal da escola mineira, nas décadas de 1940 e 1950, optei por comparar três diários produzidos por Souza, aqueles que melhor representam os momentos programáticos da disciplina na época.

Inclusive, levando-se em conta que determinados anos letivos possuem calendário escolar com variadas interrupções, devido a feriados, festividades e outras atividades.

O primeiro diário é 1950, ano da primeira produção autônoma de diário escolar por parte do professor. O segundo registro é de 1955, ano em que Souza passa a assumir sozinho a disciplina de História Universal. O terceiro documento é de 1958, último ano antes da escola se tornar uma autarquia, com autonomia político-pedagógica. Veja-se o comparativo a seguir:

Quadro 26 — Conteúdos de História Universal na 3ª Série dos Cursos Técnicos Industriais: Diários de Classe da Escola Técnica de Belo Horizonte em 1950, 1955 e 1958

Conteúdos de História Universal, lecionados na 3ª Série do Curso Técnico Industrial	
Registros do professor Benedicto José de Souza em Diários de Classe	
1950	<p>Mar. Definições e divisões da História; Ciências auxiliares da História; Métodos, importância e finalidade da História; Condições gerais e elementos da civilização; Idades e culturas pré-históricas. Abr. Fontes Históricas; Antiguidade do Homem: a) o homem pré-histórico; b) período paleolítico e período neolítico; Características dos grandes impérios do Egito, da Ásia Ocidental e do Oriente Próximo: a) Egito; b) Mesopotâmia. Mai. As primitivas religiões orientais: ideias gerais; A religião na Mesopotâmia; A religião no Oriente Próximo; O monoteísmo hebraico; A civilização cretense: origem e desenvolvimento do comércio marítimo; A civilização fenícia: as colônias fenícias; Cartago; As cidades antigas: Grécia e Roma; A civilização grega: Esparta e Atenas. Jun. As cidades antigas: a realêza e a oligarquia; A tirania e a democracia. Ago. O Imperio Romano — O Cristianismo; Características do Imperio Bizantino; O reinado de Justiniano; A destruição do Imperio Bizantino; Influência da civilização Bizantina nas ciências, letras e artes; O Islamismo: a Arabia e Maomé. Set. A expansão Muçumana: a) feições religiosas; condições da expansão muçumana; o eixo mediterrâneo; a predominância turca; A Idade Média Oriental: Os Estados Barbaros; as Invasões; as Monarquias Bárbaras; A Igreja: Roma e a Santa Sé. Out. A Igreja: relações com o poder temporal; As Cruzadas; seu papel nas relações do Oriente com o Ocidente; Tempos Modernos: Idéia de Renascimento; As grandes invenções: a palavra e a bússola; O papel e a imprensa; O Renascimento na Itália; O Renascimento em outros países da Europa. Nov. O renascimento religioso: Lutero e o protestantismo; O protestantismo nos demais países europeus; Sto. Inácio e a Contra-Reforma.</p>
1955	<p>Mar. Definições e divisões da história; Ciências auxiliares da história; A pré-história; A Mesopotâmia: Assírios e Caldeus. Abr. Segundo império babilônico; Ciro e os persas; Os hebreus; Organização política e administrativa dos hebreus; Os persas: Zoroastro. Mai. Os egípcios; costumes e civilização egípcia; As antigas religiões orientais; Os fenícios; Tiro, Sidon e Biblos; Os gregos; Esparta e Atenas. Jun. Usos e costumes dos gregos; religião. Ago. As grandes invenções; As grandes descobertas; o renascimento; O renascimento na França, Portugal, Espanha, Holanda, Alemanha e Inglaterra; A Reforma; A Reforma fora da Alemanha. Set. Henrique VIII e a Reforma; A Contra-Reforma; Sto. Inácio; Lutas de religião; Guerra de religião; as lutas religiosas na França,</p>

Continua

Conteúdos de História Universal, lecionados na 3ª Série do Curso Técnico Industrial

Registos do professor Benedicto José de Souza em Diários de Classe

Inglaterra e países nórdicos; Fortalecimento do poder real. **Out.** O absolutismo real; Governo do Cardinal Richelieu; a guerra dos 30 anos; Os espanhóis na América. **Nov.** Independência dos E.U.; Reconhecimento da independência.

1958 **Mar.** — **Abr.** Definição e divisão da História. **Mai.** Ciências auxiliares da História; Divisões da História medieval; Fontes históricas; Ciências etnicas e da linguagem; Ciências geológicas e das datas; Os hebreus; História política dos hebreus. **Jun.** Civilização hebraica; Importância da civilização hebraica. **Ago.** O cristianismo; O imperio bizantino; O islamismo; Maomé e a hegira; Importância do islamismo e civilização arabe; Império de Carlos Magno; Os francos e a organização do império carlovingio. **Set.** Os merovíngios e os Carlovingios; Os carlovingios; As cruzadas, As ordens religiosas; Os grandes papas; Inocêncio III. **Out.** As viagens de Marco Polo; O Cisma do Ocidente; Joana d'Arc e o patriotismo francês; A guerra dos Cem Anos; As grandes invenções. **Nov.** As grandes navegações.

Fonte: ESCOLA TÉCNICA DE BELO HORIZONTE. *Diários de Classe*: História Universal. 1950; 1955; 1958. Impresso e Manuscrito. Notações de arranjo: 02.04.00.01-0209; 02.04.00.01-0555; 02.04.00.01-0782. Arquivo Geral, CEFET-MG.

O comparativo dos três conjuntos de conteúdos nos permite afirmar que, independentemente do ano letivo, o programa de História Universal era inexecutável dentro das 2 horas-aulas semanais de carga-horária destinada para disciplina. Em todas as situações, ao seguir cronológica e linearmente os acontecimentos, o professor mal se aproximava de ensinar conteúdos da Idade Moderna. Nesse sentido, a Idade Contemporânea sequer foi estudada, justamente aquela que discutiria, em realidades estrangeiras, como se deram os acontecimentos valorizados por Souza no ensino de História do Brasil, vinculados à ideia de progresso da indústria, do comércio, dos meios de transporte etc. Outro aspecto interessante se encontra na trajetória das escolhas dos conteúdos, que pareciam transitar entre características da História da Civilização, civil e laica, para a História Universal, religiosa e cristã. O diário do ano de 1958 apresenta conteúdos selecionados por meio de um fio condutor: o cristianismo. Lecionaram-se conteúdos que estabelecessem relações históricas explicadoras da origem, desenvolvimento e consolidação do mundo cristão Ocidental. Tratava-se de um História Universal nos moldes do ensino das escolas confessionais. O primeiro registro de Souza, em 1950, era reflexo da tradição do ensino da história civilizatória humana, enquanto a escrita de 1955 nos revela o processo de transição das escolhas rumo a um

ensino de História Universal, mais próximo dos aspectos religiosos, cristãos e ocidentais. Assim, houve um procedimento sucessivo de exclusão dos conteúdos relacionados às sociedades que não comungavam do cristianismo. A razão para tais escolhas não foi possível saber.

Na Escola Técnica de Curitiba, o ensino de História provavelmente seguiu rumo próximo da escola mineira. Devido à falta de fontes relacionadas ao período de 1942 a 1959, por razões políticas e persecutórias já mencionadas, torna-se impossível reconstituir o ensino de História na escola por meio de programas, diários e outras documentações próprias da cultura escolar da época. Contudo, consegui mapear ao menos os dois professores responsáveis pela cadeira de Geografia e de História, na referida periodização: Luimar Chesneau Lenz César e Antonio Mansur. Em documentos de pastas funcionais presentes no Arquivo geral da atual Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), encontramos dados a respeito da formação acadêmica dos professores: Luimar César era bacharel, licenciada em História e Geografia, realizou o bacharelado em 1944 e a licenciatura em 1947, ambos na Universidade Federal do Paraná; Antonio Mansur era normalista em 1937 — provavelmente pela Escola Normal de Curitiba —, e bacharel em Direito em 1941, pela Faculdade de Direito do Paraná.⁴³⁹

O professor Antonio Mansur adentrou na Escola Técnica de Curitiba em 1945, e a professora Luimar César iniciou carreira na instituição em 1955. Assim como ocorreu na escola mineira, o ensino de História na escola curitibana esteve sob responsabilidade de professores com formações distintas: a História do ensino normalista e a História do ensino universitário. Dessa maneira, a Escola Técnica Nacional parece ter sido a única, dentre suas congêneres, a ter incorporado professores com formação universitária específica em História, a partir de 1945. Portanto, pode-se considerar que o ensino de História nas escolas mineira e curitibanas foi sistematizado e efetivado por perspectivas distintas do conhecimento histórico, que conviviam juntas no interior das instituições.

⁴³⁹ O ESTADO (PR), Paraná, 2 de março de 1937, p. 4; CORREIO DO PARANÁ, Curitiba (PR), 18 de dezembro de 1941, p. 2. Disponíveis em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

A Escola Técnica Nacional, por uma série de razões (ser tida como escola-modelo, estar mais próxima do governo central e dos mecanismos de fiscalização e controle, ser dirigida por um diretor⁴⁴⁰ explicitamente comprometido com a documentação e registros escolares em todos os seus aspectos), parece ter seguido mais à risca as exigências de constituição das disciplinas, conforme previsto na Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942. Daí formulou-se cuidadosamente os programas e objetivos, as orientações e diretrizes para todas as disciplinas da escola. Embora, essa constatação precisa ser relativizada em virtude da não existência de documentação equivalente nas três Instituições. As escolas mineira e curitibana podem ter procedido à semelhança da carioca, mas a documentação preservada não permite tal afirmação.

Na documentação das escolas referente ao período de 1942 a 1959, não há indicativos precisos de quais materiais didáticos e literários foram base do ensino de História. Apesar da importância dos livros didáticos a partir da política de controle e fiscalização estadonovistas, que se perpetuaram sob novas roupagens e novos critérios, na década de 1950. Os documentos encontrados, durante a pesquisa nas escolas, não permitiram esclarecer essa questão. Outro aspecto difícil de conhecer está relacionado ao papel exercido pela Escola Técnica Nacional, como escola-modelo para as demais, inclusive no campo do ensino de História. A pesquisa não permitiu nexos diretos entre as escolas e seus professores quando se tratava do ensino da disciplina. Assim, acredita-se que cada unidade escolar procurou autonomamente sistematizar a disciplina de História, tendo sempre como horizonte a adequação e o cumprimento das exigências legais das décadas de 1940 e 1950.

Convém destacar que, se há na historiografia da educação uma história dessas instituições educativas que valoriza o papel exercido pelos diretores longevos — como fora os casos de Celso Suckow da Fonseca (1943–1966) na escola carioca, de Paulo Ildefonso (1909–1928) e Lauro Wilhelm (1939–1965) na escola paranaense, e de Claudino Pereira da Fonseca Neto (1917–1938) na escola mineira —, há também uma história de professores longevos que

⁴⁴⁰Ver CIAVATTA, Maria; SILVEIRA, Zuleide Simas da. *Celso Suckow da Fonseca*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

deve ser valorizada, especialmente por serem os responsáveis de *chefiar*⁴⁴¹ disciplinas de cultura geral e consolidar o campo do ensino propedêutico nas Escolas Técnicas da Rede Federal, mesmo que reconhecendo a força do ensino tecnicista e seu papel nas finalidades das instituições. No ensino de História, foram exemplos dessas práticas os professores Demosthenes de Oliveira Dias (1945–1969) na Escola Técnica Nacional, Benedicto José de Souza (1949–1973) na Escola Técnica de Belo Horizonte, e Antonio Mansur (1945–1969) na Escola Técnica de Curitiba.

No mais, pode-se concluir que a finalidade do ensino de História não foi essencialmente alterada, apesar do novo contexto histórico instituído a partir do Estado Novo. A História continuava a servir de exemplo, a indicar os grandes personagens, a formar o cidadão pátrio, valorizando a ordem e o progresso (ao ser evolutiva e cronológica) e induzindo ao não-conflito. Como bem identifica Amorim, apesar das finalidades político-pedagógicas das escolas profissionais federais transitarem do assistencialismo e manutenção da ordem social vigente *para* a formação de uma aristocracia do trabalho, disciplinarizada e cientificamente racionalizada nas décadas de 1940 e 1950, há um ideal que permanece no Estado Novo e a posteriori: a busca pela “paz social”.⁴⁴²

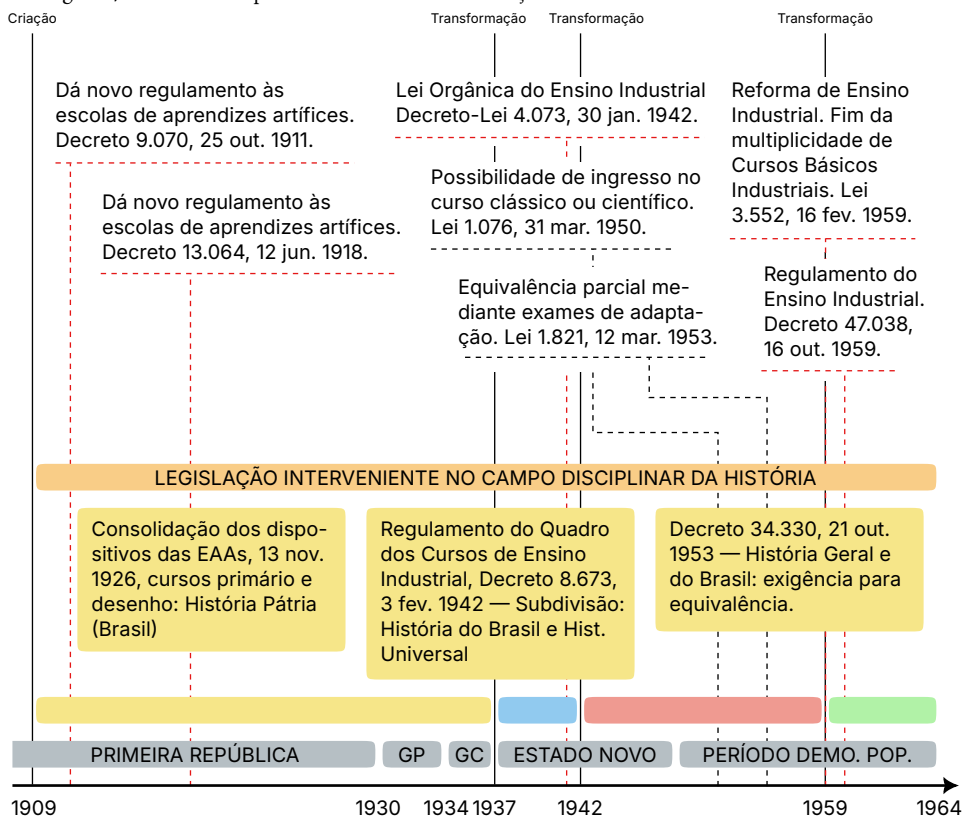
Por fim, acredito esteja construído um panorama da constituição da disciplina de História e seu ensino nas escolas profissionais da rede federal entre 1909 e 1959. Mapeou-se a trajetória da disciplina de História nas instituições que tiveram sua origem nas antigas Escolas de Aprendizes Artífices brasileiras e se tornaram as Escolas Técnicas Federais na década de 1960. Uma opção que trouxe consigo o problema da escassez e fragmentação das fontes, por razões variadas e explicitadas no decorrer do texto. Os indícios serviram para construir o percurso do ensino de História, elucidando a introdução dos conteúdos históricos e a posterior constituição do campo disciplinar nas instituições escolares profissionais da rede federal.

⁴⁴¹O Decreto-Lei nº 7.190, de 22 de dezembro de 1944, criou a função gratificada de “professor-chefe”, a ser designada pelos próprios diretores das escolas. As escolhas eram realizadas mediante crivos políticos e meritocráticos no interior das instituições.

⁴⁴²AMORIM, Mário Lopes. *Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942–1963)*, p. 57.

A fim de sintetizar didaticamente a Parte I deste livro, reavivo a prática comum no ensino de História: a *linha do tempo*. Organizei os aspectos institucionais, legislativos e históricos que dialogam com a trajetória da disciplina de História até meados do século xx.

Figura 4 — Linha Temporal: A História nas Instituições Federais de Ensino Profissional do Brasil



Transformação Institucional até meados do século XX

- 1909 — Escola de Aprendizes e Artífices (EAAs)
- 1937 — Liceus Industriais (LIs)
- 1942 — Escolas Técnicas e Industriais; Escola Técnica Nacional (ETs, EIs, ETN)
- 1959 — Escolas Técnicas e Industriais Federais; Escola Técnica Nacional (ETFs, EIFs, ETN)

Siglas: GP — Governo Provisório GC — Governo Constitucional

2.4 Considerações parciais

A disciplina de história teve trajetória específica nas escolas profissionais federais. A priori, o componente curricular, seja ele denominada *História*

Pátria/Brasil (teor nacional) ou da *História Universal/Civilização* (conteúdo geral), não fazia parte oficialmente do ensino primário profissional federal brasileiro. Isto é, a História não era prevista como disciplina obrigatória na constituição da primeira rede nacional de estabelecimentos de ensino profissional. Todavia, identifica-se que, no início do século xx, havia temas pertinentes ao ensino de História que eram ministrados ao se buscar inculcar nos discentes os “preceitos de moral”, provenientes de diferentes matizes, geralmente religiosos e/ou cívico-patrióticos. As práticas escolares se valeram, didaticamente, de elementos históricos para efetuar uma “pedagogia moral e cidadã”. Especialmente porque muitos dos princípios morais e éticos valorizados à época eram buscados nos heróis do passado nacional ou estrangeiro. Nesse sentido, não havia um ensino de História, propriamente dito, mas aspectos e conteúdos históricos que foram se materializando lentamente por meio dos ensinamentos moral e cívico-patriótico nas escolas.

O Serviço de Remodelação Profissional Técnico, durante a década de 1920, tentava padronizar o ensino no país; para tanto, atuava na definição de materiais didáticos para as escolas. Antes mesmo da *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices* (1926) — que efetivamente definiu a História como componente curricular da Rede Federal de Ensino Profissional —, decidia-se quais os materiais didáticos seriam destinados ao ensino de História. Havia clara intenção de favorecer a integração entre a História e a Instrução Moral e Cívica, por meio de elementos conteudísticos comuns às disciplinas, relacionados, por exemplo, ao tema do amor à pátria, inclusive pelas suas representações simbólicas, como a bandeira e o hino nacional. Aspectos que eram diferentes na Escola Normal de Arte e Ofícios Wenceslau Braz: primeiro, a disciplina de História foi introduzida desde seu funcionamento efetivo em 1919; segundo, a matéria teria um direcionamento de promover uma História das Indústrias.

Até a década de 1930, o ensino de História presente nas escolas profissionais era atrelado à historiografia didática da fase republicana que buscava o povo-síntese e a mestiçagem (com diferentes nuances entre os autores), mas ainda exigia a rápida assimilação do elemento não branco, portanto, não havia grandes rupturas entre a história imperial e a republicana. A partir de meados do século xx, apesar de mudanças nas abordagens — como apresentação dos

indígenas e negros, sendo úteis e dando sua contribuição ao desenvolvimento da nação —, os autores de livros didáticos ainda não faziam emergir os povos indígenas e africanos como protagonistas da história nacional.

O período Vargas reordenou, sistematicamente, as instituições, consolidando uma política educacional padronizadora do ensino e da administração escolar. A centralização era materializada nos documentos escolares, nas formas de organização do currículo, na formação de professores e nos materiais didáticos. Uma tendência que adentrou a década de 1950 e consolidou nas instituições, apesar de suas especificidades locais, uma cultura escolar rumo à centralização e controle das práticas escolares. A Era Vargas centrou esforços na construção de políticas culturais para instituir uma cultura política e uma cultura histórica que deveria ser a dominante, enaltecendo a pátria, o nacionalismo e o desenvolvimento industrial do país. A história e seu ensino acompanharam essas políticas públicas. Desenvolveu-se, até 1959, uma cultura escolar de reproduzir sistematicamente, no interior das escolas, as determinações dos órgãos responsáveis pelo ensino profissional federal.

Portanto, as orientações gerais para o ensino de História não sofreram grandes modificações. Cada unidade escolar procurou, autonomamente, sistematizar a disciplina de História, tendo sempre como horizonte a adequação e o cumprimento das exigências legais das décadas de 1940 e 1950. Os professores eram de origem e formação distintas, o que refletia nas práticas de ensino, quer mais próximas com o campo acadêmico universitário ou normalista. Os currículos possuíam uma estruturação orgânica e sistêmica dos conteúdos referentes à História do Brasil, marcados ainda por aspectos da história política tradicional: linear, evolutiva, episódica e biográfica, por vezes militar. A depender de cada professor, muitas vezes, o planejamento do ensino da disciplina era modificado, temas acrescidos ou retirados. As escolhas docentes refletiam, por vezes, os posicionamentos dos profissionais de acordo com as suas formações. A História Geral, seja Universal ou da Civilização, teve seus momentos específicos em cada escola. Mesmo assim, de acordo com os programas encontrados, a tendência maior foi a prevalência da História da Civilização nas instituições.

Ao final, pela documentação analisada, percebe-se a “Capacidade da escola produzir uma cultura específica, singular e original” como lembra

André Chervel ao tratar da *História das disciplinas escolares*. Contudo, não uma produção cultural qualquer, mas como alerta Dominique Julia, orientada por um conjunto de normas definindo conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. Normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

SEGUNDA PARTE
O Ensino de História e a autarquia das escolas

Capítulo 3

Incorporando a “autonomia”: as experiências nas escolas técnicas federais

As Escolas Técnicas da Rede Federal consolidaram o sistema escolar, previsto pela legislação de 1942, durante a década de 1950. Fiscalização e controle do ensino estavam sistematizados não só nas práticas internas das escolas, mas nos próprios órgãos vinculados ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), especialmente a Diretoria do Ensino Industrial (DEI). Conforme anunciado no capítulo I, em fins da década de 1950, a tendência histórica da política educacional, voltada ao ensino industrial, de natureza centralizadora e fiscalizadora, começaria a se abrir para concessões no sistema de ensino a fim de atender às demandas e ao desenvolvimento do capital industrial brasileiro. A concepção da educação, como capital humano, criou uma *demand*a para atender às necessidades do desenvolvimento industrial do país em consonância com as realidades das indústrias e seus industriários regionais e locais: a *descentralização administrativa* e a *flexibilização dos currículos*. Essa conjuntura se articulou à promulgação da Lei nº 3.552/59,⁴⁴³ que definia a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial, e o subsequente Decreto nº 47.038/59,⁴⁴⁴ em que se estabelecia o *Regulamento do Ensino Industrial* e transformava, institucionalmente, as Escolas Técnicas em entidades autárquicas, *com natureza jurídica própria e autonomia administrativa e pedagógica*.

O presente capítulo objetiva compreender como a conjuntura educacional e política do final da década de 1950 promoveu a descentralização adminis-

⁴⁴³BRASIL. Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3552.htm. Acesso em: 17 jul. 2017.

⁴⁴⁴BRASIL. Decreto nº 47.038, de 16 de Outubro de 1959. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/>. Acesso em: 17 jul. 2017.

trativa e a flexibilização dos currículos, orientando as Escolas Técnicas Federais a incorporarem a nova legislação e passarem a se constituir em Instituições autárquicas. Para tanto, buscarei analisar, num primeiro momento, o que estabelecia o Decreto, em que circunstâncias ele foi criado, o que ele apontava para o ensino técnico no Brasil e como foi encaminhado para as instituições de ensino. Para, em seguida, discutir as particularidades de cada uma das três escolas na recepção do Decreto, questionando como cada Instituição recebeu a nova legislação, como se deram as articulações com o poder central e como essas práticas alteraram a dinâmica escolar interna, por meio da atuação dos sujeitos históricos das escolas nas deliberações específicas que propuseram formatos de ensino em cada Instituição. Assim, destacarei as especificidades de cada unidade escolar nesse contexto de mudanças no sistema educativo profissional da rede federal.

3.1 As Escolas Técnicas Federais, o desenvolvimentismo e a flexibilização curricular

Os anos de 1950 foram marcados pelo ideal nacionalista herdado da Era Vargas, no entanto fora reorientado, a partir de meados da mesma década, para perspectiva uma nacional-desenvolvimentista, que almejava transformar o Brasil num país urbano-industrial com a participação do capital internacional. Segundo Gomes, o país atravessava momentos agitados: primeiro, o suicídio de Vargas, antecessor de Juscelino Kubitschek; segundo, a tentativa de golpe visando a impedir a posse de JK, sob justificativa da não obtenção da maioria dos votos. Diante de tal cenário, o novo presidente assumia apoiado em compromissos integrais de implementar políticas voltadas para o desenvolvimento econômico da nação. Para tanto, foi elaborado um Plano de Metas, o mais ambicioso e bem formulado no país até aquele momento, que previa crescimento a taxas aceleradas, com estabilidade dos preços e a manutenção do regime democrático.⁴⁴⁵

⁴⁴⁵ GOMES, Angela de Castro. Economia e trabalho no Brasil Republicano. In: GOMES, Angela de Castro, PANDOLFFI, Dulce Chaves e ALBERTI, Verena. (coord.). *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: CPDOC, 2002. p. 248.

Esse Plano de Metas foi tributário do diagnóstico dos entraves ao crescimento econômico brasileiro, realizado pela Comissão Mista Brasil-Estados Unidos, entre 1951 e 1953, ainda no governo Vargas. Esses estudos da Comissão Mista junto com os do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e os da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), foram as bases utilizadas pelo Conselho de Desenvolvimento, órgão criado com a finalidade de gerir o Plano de Metas de 1956.⁴⁴⁶

Gomes também nos esclarece que o Plano de Metas de JK tinha por objetivo incumbir o Estado brasileiro do controle e orientação de tudo o que significasse criação de riquezas. Além de uma nova capital prevista, Brasília era a meta-síntese e representava o projeto nacional de desenvolvimento. O Plano de Metas previa investimentos em energia e transportes (ao menos 71,3% do recursos totais planejados), indústria de base, sob responsabilidade do setor privado (com 22,3% dos investimentos), assim como nos setores da alimentação e da educação coordenados pela esfera pública, mas envolvendo apenas 6,4% dos gastos previstos.⁴⁴⁷ Importante destacar que ao final da execução do Plano, o setor da educação foi contemplado somente com 3,4% dos investimentos inicialmente previstos e abrangia uma única meta no plano geral de desenvolvimento do Governo Federal.

Apesar das críticas referentes aos poucos investimentos no campo educacional na época de JK, o que estava bem definido, naquele momento, era a necessidade de investimentos na educação que caminhassem lado a lado com os processos de urbanização e industrialização do país. Não sem razão, a penúltima meta do Plano era a que se referia a um leque específico do campo educacional: Meta 30 — Intensificação da formação de pessoal técnico e orientação da Educação para o Desenvolvimento, com a instalação de institutos de formação especializada.⁴⁴⁸ Isto é, o foco era a formação

⁴⁴⁶ ABREU, Marcelo de Paiva. O processo econômico. In: GOMES, Angela de Castro (coord.). *Olhando para dentro: 1930–1964*. v. 4. 5. Reimp. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019. (História do Brasil Nação: 1808–2010; 4). p. 214.

⁴⁴⁷ GOMES, Angela de Castro. *Op.cit.*, 249.

⁴⁴⁸ BRASIL. *Programa de Metas do Presidente Juscelino Kubitschek*. Estado do Plano de Desenvolvimento econômico em 30 de junho de 1958. Rio de Janeiro: Presidência da República; Serviço de Documentação, 1958. p. 20.

técnica-profissional a fim de capacitar e formar mão de obra que pudesse acompanhar as novas tecnologias — com seus insumos e maquinários — introduzidas no país por meio dos investimentos capitalizados no exterior.

Antes mesmo da formulação do Plano de Metas, houve intenções já bem declaradas em Mensagem Presidencial ao Congresso Nacional no início de 1956. Nesse documento, JK adiantava os intuítos no campo do ensino técnico-profissional brasileiro:

A realidade econômica em, em plena expansão industrial, está solicitando um número cada vez maior de técnicos e operários qualificados. O próprio programa do Govêrno, de explorar as riquezas, naturais do País, está na dependência, pois, de operários e técnicos bem preparados para manejar os instrumentos e aplicar as técnicas da produção altamente especializada e mecanizada de nossos dias. [...]

Êsse ramo do ensino vai merecer tratamento relevante do Govêrno porque constitui o processo educativo específico para integração do homem na civilização industrial, não somente habilitando-o para o domínio da máquina, com ainda o orientando-o para um nova atitude diante da vida.

Há no Brasil 1 600 000 operários, dos quais 80% são meramente braçais e os 20% restantes necessitam de preparação altamente qualificada. Nossas escolas industriais estão mal equipadas e funcionam algumas em prédios adaptados, impróprios e velhos; as novas construções estão paralisadas ou prosseguem muito lentamente, por falta de recursos orçamentários suficientes. [...] a rêde escolar, incluindo as escolas federais, as equiparadas e reconhecidas, atende a uma matrícula de apenas 17 mil alunos; a legislação respectiva necessita de ser atualizada, em virtude da própria natureza do ensino, em mutação permanente.⁴⁴⁹

⁴⁴⁹BRAZIL. *Mensagem ao Congresso Nacional*. Remetida pelo presidente da República Juscelino Kubitschek de Oliveira, por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1956. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1956. p. 203–205.

INCORPORANDO A “AUTONOMIA”

A partir dessas condições iniciais e diagnósticas da realidade do ensino industrial no país, JK alertava para a urgência de execução de um plano no setor educacional, compreendendo:

- a) expansão da rede escolar e reequipamento das escolas existentes;
- b) aperfeiçoamento de professores e administradores das Escolas de Ensino Industrial mediante cursos intensivos, e concessão de bolsas de estudos no estrangeiro;
- c) aprovação do Projeto de Lei nº 501-55, que reajusta a legislação vigente e dá nova organização escolar e administrativa aos estabelecimentos de ensino industrial.

Tal reorganização tem como objetivo principal colocar a rede de escolas industriais e técnicas em condições de bem preparar seus alunos para trabalhos na indústria, nas empresas de transporte, de energia, de construção de estradas, de portos e de outras obras de interesse para produção e circulação de riquezas; prevê, ainda o projeto a realização de cursos intensivos e de pequena duração para operários, além de consubstanciar uma organização escolar descentralizada, flexível, ajustável à realidade do mercado de mão-de-obra e do grau de desenvolvimento fabril de cada região;

- d) elaboração de material didático e de instrução profissional, mediante a publicação de obras para o professor e para o aluno, livros de psicologia e metodologia, séries didáticas para oficinas, etc;
- e) orientação profissional e educacional, para o necessário ajustamento da juventude às exigências da produtividade e bem-estar social;
- f) assistência direta à indústria por meio de treinamento e aperfeiçoamento de seus operários e pessoal qualificado, com o propósito de introduzir métodos de trabalho mais eficientes e corretos, no referente à supervisão de serviços, seleção para emprego, relações humanas no trabalho, etc.

Essa assistência já foi iniciada, em colaboração com a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), que adaptou, às condições nacionais, o método de supervisão conhecido por TWI (Training Whithin Industry);

- g) prosseguimento dos inquéritos sôbre o mercado de mão-de-obra e utilização dos resultados em benefício das regiões estudadas.⁴⁵⁰
(Grifo próprio)

Os itens elencados na mensagem presidencial sintetizam os anseios dos industriais, dos sujeitos históricos à frente das Escolas Técnicas Federais e dos homens da vida política nacional. Os interesses de diferentes setores sociais, no campo do ensino industrial, convergiam e se tornaram política pública concreta na segunda metade da década de 1950. O item C é especialmente importante por que trata do Projeto de Lei nº 501 de 1955, que deu lastro e vazão à Lei nº 3.552/59,⁴⁵¹ a qual, por sua vez, demandou o Decreto nº 47.038/59,⁴⁵² instituindo o *Regulamento do Ensino Industrial* brasileiro. Assim, as discussões em torno do novo sistema educacional para ensino industrial foram pautadas no âmbito político ao menos entre 1955 e 1959. Ainda na mesma mensagem, JK expressou sua leitura a respeito da ação do Estado, no setor da educação e cultura, ao tratar dos objetivos da educação brasileira, destacou as mudanças necessárias para o ensino, especialmente o técnico-profissional:

⁴⁵⁰BRAZIL. *Mensagem ao Congresso Nacional*. Remetida pelo presidente da República Juscelino Kubitschek de Oliveira, por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1956. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1956. p. 204–205.

⁴⁵¹BRASIL. *Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959*. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3552.htm. Acesso em: 17 jul. 2017.

⁴⁵²BRASIL. Decreto nº 47.038, de 16 de Outubro de 1959. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/>. Acesso em: 17 jul. 2017.

Urge, pois que o Govêrno se empenhe em assistir a todos os tipos de escolas necessárias à formação do homem, seriamente integrado na realidade nacional, quer em têrmos de cultura humanística, quer de cultura técnica, quer, sobretudo, de cultura técnico-humanística.

Daí a premência de criá-las ou reestruturá-las nos objetivos, nos métodos e nas conveniências sócio-econômicas de cada uma de nossas diferenciadas regiões.

Dois princípios alicerçam, pois, essa reestruturação: a descentralização administrativa, que lhes dará autonomia funcional, facultando-lhes a integração regional; e a flexibilidade dos currículos que, assim, poderão atender aos interesses regionais e às tendências vocacionais de cada indivíduo. Assim, reestruturadas, radicarão elas as populações locais e propiciarão, ainda, a convivência das diferentes espécies de escolas, reclamadas pelos mais diversos interêsses nacionais, em termos de formação humana e de trabalho produtivo.⁴⁵³ (Grifos próprios)

Em essência, o discurso presidencial e os intuítos governamentais incorporaram as propostas do Projeto de Lei Nº 501 de 1955, que tramitou em diversas instâncias da Câmara dos Deputados (como as Comissões de Educação e Finanças), sofreu alterações por emendas até a aprovação do substitutivo e elaboração de sua redação final. O projeto foi aprovado em 15 de abril de 1958 e encaminhado ao Senado. Por fim, sancionado por JK como a Lei Nº 3.552/59.⁴⁵⁴ Apesar dessa legislação abrir espaço para a criação das chamadas *escolas vocacionais* — o ensino vocacional se estruturou com um sistema público, oficial, que buscou romper com a tradicional concepção dualista no país de uma educação voltada às elites e uma instrução, aos pobres com vistas no mundo do trabalho. As escolas vocacionais constituíram experiências variadas

⁴⁵³BRASIL. *Mensagem ao Congresso Nacional*. Remetida pelo presidente da República Juscelino Kubitschek de Oliveira, por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1956. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1956. p. 196–197.

⁴⁵⁴BRASIL. Câmara dos Deputados. *Dossiê digitalizado do Projeto de Lei 501 de 1955*. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1217126&filename=Dossie+PL+501/1955. Acesso em: 5 jan. 2021.

e ricas como escolas-modelo, no sentido da profissionalização da educação, trazendo contribuições de ordem técnico-pedagógica e metodológica, as quais foram testadas positivamente e difundidas após a desagregação do sistema escolar vocacional na década de 1970⁴⁵⁵ —, a ênfase era na educação técnica e profissional, com vista no desenvolvimento econômico do país e do seu povo.

Importante lembrar que, na década de 1950, havia uma atmosfera mental marcante nas políticas públicas na América, calcada em perspectivas de teorias desenvolvimentistas dos países e de seus povos. Não por coincidência, o modelo tomado como referência para o Brasil era o dos Estados Unidos da América. Os acordos bilaterais promovidos entre EUA e Brasil, no campo do ensino técnico e profissional, remontavam à década de 1940. A Comissão Brasileiro-Americana de Educação (CBAI) foi caso exemplar, sendo mantida até o início da década de 1960. Outro convênio assinado, em meados da década de 1960, serviu para reforçar os estreitos vínculos entre os países nas políticas educacionais profissionalizantes: MEC-USAID (United States Agency for International Development), que tinha por objetivo reestruturar o ensino superior no Brasil, nos moldes tecnicistas norte-americanos, favoráveis ao sistema capitalista.⁴⁵⁶ A influência americana nas concepções educacionais no ensino técnico da Rede Federal foram marcantes e representou bem o projeto de poder imperialista estadunidense na América Latina, no pós-Segunda Guerra Mundial.

Segundo Cardoso, as teses desenvolvimentistas das décadas de 1950 e 1960 tinham como padrão de referência a sociedade norte-americana contemporânea, fortemente idealizada. A autora afirma, a partir de Florestan Fernandes e seu conceito de capitalismo dependente, que tais teses previam, dentro do capitalismo monopolista, uma nova forma de integração à nova expansão capitalista: a integração desigual (subordinada, dependente). Atrelado a esse

⁴⁵⁵Ver NEVES, Joana. *O Ensino Público Vocacional em São Paulo: Renovação Educacional como Desafio Político — 1961–1970*. 2010. (Tese) Doutorado em História Social. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010. p. 320–322.

⁴⁵⁶Ver CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 155–186.

processo de incorporação subordinada de nações “subdesenvolvidas” ou em “desenvolvimento”, havia a ideologia desenvolvimentista: a qual se afirmava como necessidade primeira e meta principal dos países pobres do mundo estar sempre em busca do famigerado “desenvolvimento”. Nesse sentido, houve um deslocamento para o econômico a fim de explicar o mundo e as desigualdades, minimizando todos os demais planos da vida social. Assim, a ideologia do desenvolvimento propunha o crescimento econômico como valor primeiro, pelo qual as sociedades alcançariam um “destino promissor” e para todos, mas sempre em perspectiva futura. Enfim, tratou-se de uma ideologia do grande capital até a década de 1970.⁴⁵⁷

Para Frigotto, essas teorias desenvolvimentistas intervieram em múltiplos aspectos da vida social na América Latina, inclusive no campo educacional:

as teses desenvolvimentistas, especialmente a ideia de modernização não só coincidem como reforçam o intervencionismo do Estado, no interior de diferentes formações sociais latino-americanas, como legitimam a ação imperialista. Nesse sentido, as teorias desenvolvimentistas vão ensejar aos EUA não só um intervencionismo econômico e militar, mas igualmente político, social e educacional, fortalecendo-os como detentores da hegemonia do imperialismo capitalista.⁴⁵⁸

Assim, o autor afirma que foi, nesse período da década de 1950 e 1960, que a *teoria do capital humano*, lastreada na economia neoclássica e ideologicamente positivista, constituiu-se numa teoria do desenvolvimento e numa “teoria da educação”. De forma que:

⁴⁵⁷FREIRE, S. M.; BECHER, M. N. A ideologia persistente do Desenvolvimento: entrevista com Mirian Limoeiro. *Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Gramma, 2013. p. 207–214. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/7567/5470>. Acesso em: 15 jan. 2021.

⁴⁵⁸FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade de escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 123–124.

Quanto ao primeiro sentido — teoria do desenvolvimento — concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora de trabalho e, por extensão, potenciadora de renda, um capital (social e individual), um fator do desenvolvimento econômico e social. Quanto ao segundo sentido, ligado ao primeiro — teoria da educação — a ação pedagógica, a prática educativa escolar reduzem-se a uma questão técnica, a uma tecnologia educacional cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de uma dada sociedade. Trata-se da perspectiva instrumentalista e funcional da educação.⁴⁵⁹

Uma vez que, segundo Renato Saul, as origens históricas e as intenções estruturantes da teoria do capital humano foram renegadas ao se tomar apenas como marco inicial a teorização anunciada por Theodore Schultz em 1960. Para o autor, ainda no contexto norte-americano de fins do século XIX, houve o aumento progressivo das empresas que, aliado ao processo de burocratização, especialização e dispersão do controle dos trabalhadores, desorientou empresários e os levou a reconhecer que o conhecimento das relações sociais era tão importante quanto a habilidade técnica. Gradualmente, se difundiu, entre os grupos empresariais, que a compreensão sobre o conhecimento do homem e das relações humanas eram fundamentais no plano econômico. Conforme o autor, buscaram-se especialistas em questões comportamentais nas universidades a fim de se criarem novas situações de controle social nas empresas. Sociólogos, antropólogos, psicólogos e outros profissionais foram requisitados para propor soluções aos problemas das relações humanas, reorganizando as relações de poder, no interior das empresas, assegurando a imagem de humanização das relações de trabalho perante a sociedade. Saul afirma que o primeiro passo significativo nessa direção foi o uso da teoria da gerência científica, desenvolvida por Frederick

⁴⁵⁹FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade de escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 16.

Taylor.⁴⁶⁰ Como afirma o autor: “Há uma tendência à omissão, quase que total, à contribuição de Taylor e do taylorismo e dos estudos envolvendo a articulação das ciências sociais na organização do trabalho industrial no que respeita ao processo de formação da teoria do capital humano”.⁴⁶¹

Assim, a teorização proposta por Schultz, na década de 1960, é tributária dos estudos de intelectuais que se debruçaram anteriormente a respeito das relações entre capital/trabalho/homem. Em grande medida, Schultz sintetizou a produção a respeito do tema e avançou na sistematização do que é a essência da teoria do capital humano: a ideia do homem como “bem de capital”. A base da teoria se encontra na mudança substantiva da concepção de capital que, a partir de 1930, se amplia e se torna mais abrangente, a ponto de, em 1950, se considerar o trabalho como uma fonte de capital em si mesma e não como uma mercadoria, dando-se lastro a interpretações de que na sociedade industrial americana inexistia um proletariado, devido especialmente aos trabalhadores serem portadores de conhecimentos de valor econômico. Isto é, tanto empresários quanto operários seriam igualmente capitalistas. Assim, a qualificação do trabalhador incorpora ao trabalho a qualidade do serviço desse capital individual, a remuneração corresponderá ao montante acumulado. Portanto, a teoria do capital humano procurava resolver o dilema do liberalismo americano: o da institucionalização de uma sociedade sem classes. Como bem afirma Saul, havia uma serventia prática dessa teorização:

A noção de capital humano parece servir sob medida para atualizar soluções que estavam embutidas na racionalização da atividade produtiva, desde os tempos de Taylor, de modo a reverter a resistência sindical através do incentivo à competição entre os trabalhadores e à individualização dos salários. A identificação da qualidade do

⁴⁶⁰ SAUL, Renato P. As raízes renegadas da teoria do capital humano. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 6, n. 12, jul/dez 2004, p. 230–273. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222004000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 dez. 2020. p. 236–238.

⁴⁶¹ *Ibid.*, p. 253.

serviço, do seu capital individual, colocaria o trabalhador em pé de igualdade com o capital senso estrito, no mercado.⁴⁶²

Segundo Frigotto, a teoria do capital humano no Brasil da década de 1950 foi incorporada ao âmbito educacional e pedagógico tecnicista por razões específicas:

A visão do capital humano vai reforçar toda a perspectiva da necessidade de redimir o sistema educacional de sua “ineficiência” e, por sua vez, a perspectiva tecnicista oferece metodologia ou a tecnologia adequada para constituir o processo educacional como um investimento — a educação geradora de um novo tipo de capital — o “capital humano”. A educação, para essa visão, se reduz a um fator de produção.⁴⁶³

Como analisa Amorim, o discurso do capital humano era difundido por diversos meios dentro da rede das Escolas Técnicas Federal. Além das mensagens presidenciais relatarem, entre os anos de 1956 e 1960, as preocupações com a formação de técnicos bem como isso seria fundamental para o desenvolvimento do país, havia em paralelo a publicação dos conhecidos Boletins da CBAI. Produção constituída por informes e orientações específicas para o ensino industrial brasileiro à luz das experiências de ensino técnico-profissional e de políticas educacionais norte-americanas. Um importante aporte para que professores, técnicos, diretores, autoridades nacionais ou estrangeiras, discursassem em tom quase uníssono em favor da educação como fator de investimento para o progresso econômico e o consequente desenvolvimento do Brasil.⁴⁶⁴

⁴⁶² SAUL, Renato P. As raízes renegadas da teoria do capital humano. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 6, n. 12, jul/dez 2004, p. 230–273. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222004000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 dez. 2020. p. 266.

⁴⁶³ FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade de escola improdutiva*: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista, p. 121.

⁴⁶⁴ AMORIM, Mário Lopes. *Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942–1963)*, p. 264–268.

A exemplo do discurso de Francisco Montojos, na época à frente da Divisão do Ensino Industrial (DEI), em palestra proferida aos diretores das Escolas Técnicas Federais em 1959:

“[...] seria necessário formar o homem capaz de manobrar com as novas técnicas de produção. Para acompanhar o surto do desenvolvimento brasileiro a educação teria de procurar novos rumos, isto é, ao lado do *ensino tradicional de humanidades, no fundo ornamental*, estimular o crescimento dos cursos profissionais, ramo, até então, deixado ao abandono”.⁴⁶⁵ (Grifo próprio).

Dessa maneira, pode-se afirmar que a conjuntura da década de 1950 e, mais especificamente, o período de governo de JK, foi o momento em que se preparava e se almejava um grande surto industrial no país. A tal ponto que o sistema de ensino técnico-profissional precisaria possuir uma nova configuração que atendesse aos interesses dos setores secundários da economia, acompanhasse os investimentos públicos e privados com suas demandas por novas habilidades e conhecimentos no campo industrial, como também permitisse uma flexibilização das formações escolares técnicas para se encaixar em perfis específicos requisitados pelo mercado de trabalho. A tentativa de viabilizar o objetivo foi marcada pelos investimentos: segundo a Mensagem Presidencial de JK em 1960, [...] os recursos orçamentários globais aplicados no ensino industrial ascenderam de 143 milhões [de cruzeiros] em 1955, a perto de 1,1 bilhão, em 1959.⁴⁶⁶ Aspectos bem sintetizados no Boletim da CBAI de 1959:

Sentindo o obsoletismo da antiga Lei Ôrgânica e a necessidade de dinamizar o ensino industrial, a fim de cumprir as suas finalidades,

⁴⁶⁵ MONTUJOS, Francisco. Palestra do Dr. Francisco Montojos, proferida no Seminário de Diretores. *Boletim da CBAI*, Curitiba, v. XIII, n. 2, p. 7, fev. 1959.

⁴⁶⁶ BRASIL. *Mensagem ao Congresso Nacional*. Remetida pelo presidente da República Juscelino Kubitschek de Oliveira, por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1960. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1960. p. 157.

apressou-se o Govêrno em aprovar a lei 3.552 que dá nova estrutura ao ensino e estabelece normas mais flexíveis à sua manutenção.

O ensino industrial é o que maior flexibilidade deve ter, pois seu desenvolvimento obedece à dinâmica dos dias que vivemos, quando os processos técnicos e científicos de produção industrial evoluem numa ascensão vertiginosa, criando diàriamente novos métodos de trabalho e conseqüentemente exigindo novas habilidades e conhecimentos dos operários qualificados.

O interêsse do atual govêrno pelo ensino industrial não se tem limitado a dar a nova lei, mas também está consubstanciado nas verbas elevadas que tem consignado nos últimos orçamentos para a ampliação e a construção de novas escolas.⁴⁶⁷

Apesar do reconhecimento das iniciativas governamentais, por parte dos redatores do Boletim da CBAI — vinculados às Escolas Técnicas Federais e, em especial, a de Curitiba por ser o centro de treinamento da CBAI e de produção do referido periódico —, havia uma grande preocupação com a formação dos professores das áreas técnico-profissionais. A formação do professor era apontada como fundamental para o sucesso do ensino industrial brasileiro. Para além do conhecimento técnico, primava-se pelo saber pedagógico, tanto que se requisitava, no mesmo documento, a constituição de uma “Escola de Formação de Professores”.

3.2 A Reforma do Ensino Industrial: Lei Nº 3.552/59 e Decreto Nº 47.038/59

A Lei Nº 3.552/59⁴⁶⁸ surgiu justamente para responder aos desafios da década de 1950. A política nacional-desenvolvimentista de JK impulsionou diferentes segmentos da produção nacional, promovendo o aprofundamento

⁴⁶⁷Noticiário: “Professor do Ensino Industrial”, parte I. *Boletim da CBAI*, Curitiba, v. XIII, n. 5, p. 3, mai. 1959.

⁴⁶⁸BRASIL. *Lei Nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959*. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3552.htm. Acesso em: 17 jul. 2017.

da substituição das importações e a própria diversificação da estrutura industrial brasileira, atreladas aos investimentos e capitais estrangeiros por meio de multinacionais que se instalavam no país com novas tecnologias e novos insumos. O discurso da necessidade de *autonomia escolar*, no ensino industrial, foi o principal motivo para a instauração da reforma. Formar a mão de obra, de acordo com os interesses diretos do mercado de trabalho, passou a ser o centro das preocupações. Desde a formulação do Projeto de Lei Nº 501 de 1955 — que fundamentou a lei em questão —, esse propósito esteve presente.

Como bem enfatiza Amorim, a lei partia do princípio da descentralização, contido no capítulo *Da Organização Administrativa*, e estabelecia que as escolas federais passariam a ter autonomia administrativa, didática, financeira e técnica, além de personalidade jurídica própria. No entanto, o autor destaca que essa descentralização foi *limitada*, pois, ao final, os currículos, os materiais didáticos, provas de rendimento escolar, avaliações de rendimento e a eficiência dos cursos ministrados teriam de ser avaliados e aprovados pela Diretoria de Ensino Industrial (DEI), ainda a cargo da figura centralizadora de Francisco Montojos.⁴⁶⁹

Essa análise de Amorim tem muita similaridade com a interpretação das bases dessa legislação por parte de um grupo de professores da *Escola Técnica Nacional* em 1958. Isto é, época em que o projeto de Lei Nº 501 ainda se encontrava em processo de tramitação no Congresso Nacional:

*Incoerente o projeto que modifica o regime das escolas industriais
Aprovado tranquilamente na Câmara dos Deputados*

Falhas apontadas

Falando ao Diário de Notícias sobre o projeto 501-A, de 1955, que dá nova organização escolar e administrativa aos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, um grupo de professores da Escola Técnica Nacional, entre os quais os srs. Orlando

⁴⁶⁹ AMORIM, Mário Lopes. *Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942-1963)*, p. 269.

de Maria, Eugênio Trombim Pelerano, Heitor Pinto da Silva, Wilkie Barbosa, Álvaro Afonso Rebelo, João Ribeiro da Silva, Fábio de Faria Rocha, Rosalvo do Vale, José Alfredo Leifert, Clodoaldo da Fonseca, assim se pronunciou:

«Muito se tem falado da necessidade de uma reforma no ensino de grau médio, principalmente na formação de técnicos para atender ao nosso grande desenvolvimento industrial. Afirmam alguns que só tem cabimento a reforma geral nos moldes da Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional.

Por isso, não compreendemos como pôde ser aprovado pela Câmara dos Deputados, em março dêste ano, o projeto de lei n. 501-A, de 1955, que trata da reforma do ensino industrial, sem maiores exames e discussões pois foi aprovado tal como foi encaminhado pelo executivo em mensagem de 1955 («Diário o Congresso» de 28 de março de 1958).

A nosso vêr o referido projeto contém muitos defeitos, além de ser fundamentalmente incoerente. Segundo preceitua o art. 16 do projeto em questão: «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».

Autonomia

Autonomia é a faculdade de se governar **por si mesmo**, é emancipação, é independência, por isso, não se compreende a autonomia de uma Escola sem que seus professores tenham adquirido o direito de decidir livremente quanto à sua atividade didática e pedagógica, respeitados apenas os «padrões mínimos fixados em lei ou regulamento». Uma Escola só tem autonomia quando seus professores têm participação ativa na direção e administração da Escola. Assim é na Universidade do Brasil e em todos os Institutos que possuem autonomia.

O projeto de Lei n.º 501-A, de 1955, tal como está redigido, não atende aos objetivos da autonomia, e, por incrível que pareça, é a

pretendida autonomia a base de tóda a justificativa para a reforma em questão.

De acórdo com o art. 17 do projeto de lei os atuais estabelecimentos de ensino industrial serão administrados por um Conselho de Representantes, um diretor e um Conselho de Professores, este último terá unicamente a função de elaborar os programas de ensino na forma determinada pela Diretoria do Ensino Industrial, os quais deverão em seguida ser aprovados pelo Conselho de Representantes.

Incoerência

O Conselho de Representantes terá seus seis representantes da comunidade escolhidos, pelo presidente da República, de uma «lista tríplice» (!) elaborada pelo Ministério da Educação. Por que seis representantes e não dois ou vinte? De que parte da comunidade serão êsses representantes? Serão professores e engenheiros ou serão homens de indústria e representantes dos partidos políticos?

O diretor da Escola será designado pelo Conselho de Representantes, os professores não terão o direito de elegê-lo.

Os professores não terão representante no Conselho de Representantes.

Tôdas as atribuições que deveriam caber ao Conselho de Professores foram dadas à Diretoria do Ensino Industrial e ao Conselho de Representantes.

Como poderá haver **autonomia**, se os dirigentes da Escola não serão eleitos, serão impostos pelo Ministério da Educação e Cultura?

Evidentemente, não procede qualquer alegação de que a regulamentação da lei corrigirá falhas tão graves.

O projeto de lei em questão é flagrantemente incoerente pois, pretendendo ser de **autonomia** das escolas industriais, não lhes assegura esta autonomia e até mesmo a impede.⁴⁷⁰

⁴⁷⁰ DIÁRIO DE NOTÍCIAS, Rio de Janeiro, 24 abril de 1958, p. 4. Caderno Diário Escolar. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 15 dez. 2020.

Conforme alertava a crítica dos professores da Escola Técnica Nacional, a Lei 3.552/59, da forma como foi promulgada, não alterou essencialmente os princípios de seu projeto nem garantiu a autonomia plena das Escolas Técnicas Federais. Previa-se na lei a seguinte organização administrativa:

Art 17. Os estabelecimentos de ensino industrial serão administrados por um Conselho de representantes, e terão um Conselho de Professores, obedecidas as atribuições fixadas nesta lei.

§ 1º O Conselho será composto de seis representantes da comunidade, escolhidos pelo Presidente da República, mediante proposta, em lista tríplice elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura, depois de ouvida a Diretoria do Ensino Industrial, renovando-se, cada dois anos, por um terço de seus membros.

§ 2º O Diretor da Escola, ao qual competem as funções executivas, será nomeado pelo Presidente do Conselho, pelo prazo de três anos, findo o qual poderá ser reconduzido, recaindo sua escolha em pessoa estranha ao mesmo Conselho e com habilitação para o exercício do cargo, segundo critérios fixados pelo Ministério da Educação e Cultura.⁴⁷¹

Dentre esses dois órgãos escolares criados e com poderes deliberativos, o que nos interessa mais de perto é o *Conselho de Professores*, justamente por sua função prevista no Art. 18 da Lei 3.552/59: “O Conselho de Professores, *órgão de direção pedagógico-didática* da Escola, sob a presidência do Diretor, será constituído na forma do respectivo Regimento”. De acordo com o Art. 21 da mesma legislação, apesar desse papel do *Conselho de Professores*, competia à *Diretoria do Ensino Industrial* no campo didático-pedagógico:

elaborar diretrizes gerais dos currículos, sistemas de notas e de exames e promoções; proceder a estudos sobre organização dos cursos mais

⁴⁷¹BRASIL. *Lei Nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959*. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3552.htm. Acesso em: 17 jul. 2017.

convenientes às diferentes regiões geo-econômicas do País; elaborar material didático e planos de cursos e de provas de rendimento escolar; realizar estudos para sondagem e avaliação do rendimento escolar, eficiência e adequação dos cursos ministrados nas escolas; reunir e publicar dados estatísticos; promover reuniões e seminários locais ou regionais, para fixação da política de cursos, de matrícula e de colocação dos alunos; organizar cursos, seminários e estágios e conceder bolsas para aperfeiçoamento do pessoal da direção, docente e administrativo; conceder bolsas a alunos do ensino industrial.⁴⁷²

Não obstante, mesmo com suas limitações, a criação dos *Conselhos de Representantes* e de *Professores* significava um encaminhamento na direção da descentralização administrativa das Instituições de Ensino Industrial Federal do país.

A organização escolar previa manter nas Escolas de Ensino Industrial Federal os cursos de aprendizagem, curso básico e cursos técnicos. Sendo os cursos de aprendizagem destinados a jovens de, ao menos, 14 anos, com base em conhecimentos elementares e que desejassem se preparar para ofícios qualificados. Os alunos que tivessem concluído curso de aprendizagem poderiam ingressar em uma das séries do curso básico, mediante verificação prévia de seus conhecimentos. O curso básico, de quatro séries, era essencialmente de educação geral e comum a todos, destinava-se aos alunos que tinham concluído o curso primário. O objetivo do curso básico era “ampliar os fundamentos de cultura, explorar as aptidões do educando e desenvolver suas capacidades, orientando-os, com a colaboração da família, na escolha de oportunidades de trabalho ou de estudos ulteriores”.⁴⁷³ Os cursos técnicos, de quatro ou mais séries, com caráter profissionalizante, tinham por objetivo “assegurar a formação de técnicos para o desempenho de funções de imediata assistência a engenheiros ou a administradores, ou

⁴⁷² BRASIL. *Lei Nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959*. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3552.htm. Acesso em: 17 jul. 2017.

⁴⁷³ *Ibid.*

para o exercício de profissões em que as aplicações tecnológicas exijam um profissional dessa graduação técnica”.⁴⁷⁴ Isto é, no 1º Ciclo, os cursos básicos deixavam de ofertar as diversas especializações as quais passavam a caracterizar apenas os cursos do 2º Ciclo.

Esse aspecto direcionou o sistema escolar, nas décadas de 1960 e 1970, a extinguir os cursos básicos industriais nas Escolas Técnicas Federais, tanto por se tornarem equivalentes ao ensino propedêutico regular geral quanto pela decisão do Ministério da Educação em ampliar as matrículas dos cursos técnicos em detrimento ao Ginásio Industrial. O fim da oferta do curso ginásial dependeu das deliberações colegiadas internas das Escolas Técnicas Federais. Assim, o ritmo do fechamento dos cursos variou na rede federal devido à autonomia das decisões locais.

Após oito meses da promulgação da Lei 3.552/59, aprovou-se o Decreto Nº 47.038/59,⁴⁷⁵ que instituiu o *Regulamento do Ensino Industrial* brasileiro. A regulação pormenorizava o funcionamento das Escolas Técnicas Federais em nível nacional, definindo: os cursos; as formas de entrada; diplomação; habilitação e certificação; as funções dos órgãos escolares consultivos e/ou deliberativos; aspectos didáticos e pedagógicos; diretrizes administrativas e financeiras. Vale salientar que essa legislação foi obrigatória para a Rede Federal de Ensino Industrial, enquanto as redes de Escolas Técnicas Profissionalizantes estaduais, municipais e privadas tiveram a liberdade de se adaptar, ou não, à referida lei e seu decreto regulamentador.

Cabe destacar as funções dos Conselhos Escolares, de caráter consultivo e/ou deliberativo, que foram regulamentados a partir do Decreto Nº 47.038/59. O primeiro deles é o *Conselho de Representantes*, ao qual cabia:

- a) aprovar o orçamento da despesa anual da escola, [...];

⁴⁷⁴BRASIL. *Lei Nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959*. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3552.htm. Acesso em: 17 jul. 2017.

⁴⁷⁵BRASIL. Decreto Nº 47.038, de 16 de Outubro de 1959. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. Art. 94. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/>. Acesso em: 17 jul. 2017.

INCORPORANDO A “AUTONOMIA”

- b) fiscalizar a execução do orçamento e autorizar transferência de verbas [...];
- c) realizar a tomada de contas do diretor;
- d) controlar o balanço físico anual e dos valores patrimoniais da escola;
- e) autorizar qualquer despesa que ultrapasse cem mil cruzeiros;
- f) aprovar a organização dos cursos, respeitada a distribuição do currículo elaborado pelo Conselho de Professôres;
- g) aprovar os sistemas de exames e promoções, respeitadas as diretrizes elaboradas pela Diretoria do Ensino Industrial;
- h) aprovar os quadros de pessoal docente, técnico e administrativo;
- i) examinar o relatório anual do diretor da escola e encaminhá-lo, com observações, ao Ministério da Educação e Cultura;
- j) aprovar o regimento da escola, submetendo-o, em seguida, à consideração da Diretoria do Ensino Industrial;
- k) reunir-se ordinariamente, uma vez por mês, e extraordinariamente, quando convocado pelo Presidente ou a requerimento de metade, pelo menos, dos Conselheiros em exercício.
- l) aprovar o regimento do Conselho de Professôres.⁴⁷⁶

O segundo órgão era o *Conselho de Professores*, de caráter consultivo e deliberativo, ainda que suas deliberações tivessem de ser homologadas, ou aprovadas, em resolução do *Conselho de Representantes*. Eram competências do *Conselho de Professores*:

- a) elaborar seu regimento;
- b) elaborar o currículo escolar, observar as normas dêste regulamento e as diretrizes expedidas pela Diretoria do Ensino Industrial;

⁴⁷⁶BRASIL. Decreto Nº 47.038, de 16 de Outubro de 1959. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. Art. 94. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/>. Acesso em: 17 jul. 2017.

INCORPORANDO A “AUTONOMIA”

- c) orientar e coordenar os estudos sobre elaboração de programas e sistemas de exames de verificação de conhecimentos e os concursos para provimento de vagas;
- d) aprovar os programas das diferentes matérias;
- e) apreciar os assuntos de sua alçada e os que lhe forem encaminhados, exercendo as atribuições conferidas pelo respectivo regimento e pelo da escola, inclusive o de propor emendas ao mesmo;
- f) fixar o número de vagas nos diferentes cursos, tendo em vista a capacidade didática da escola;
- g) escolher, por votação uninominal e secreta, em três escrutínios, três nomes para constituição da lista destinada à nomeação do Diretor da escola, devendo a escolha recair em pessoas habilitadas para o exercício da investidura, segundo os critérios fixados neste regulamento;
- h) escolher, por votação uninominal e secreta, em três escrutínios, três nomes, entre os professores em exercício na escola, para a constituição da lista destinada à nomeação de um dos componentes do Conselho de Representantes.⁴⁷⁷

Esses conselhos eram complementares entre si, o primeiro possuía uma função mais administrativa e financeira, enquanto o segundo mais pedagógico e didático. Todavia, era comum o diálogo entres esses diferentes níveis decisórios no interior das Escolas Técnicas Federais do país. A composição do *Conselho de Professores* era hegemonicamente de professores da área técnica e profissional: apenas 6 (seis) professores das disciplinas de cultura geral faziam parte da composição do órgão, enquanto a maioria era constituída por 10 (dez) professores das matérias de oficinas do curso básico e mais 20 (vinte) professores das disciplinas de cultura técnica dos cursos técnicos. Diante dessa representação do campo propedêutico, ficava oficializada a proeminência

⁴⁷⁷BRASIL. Decreto Nº 47.038, de 16 de Outubro de 1959. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. Art. 104. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/>. Acesso em: 17 jul. 2017.

das disciplinas técnicas e profissionalizantes nos jogos das decisões internas que as Escolas Técnicas Federais passariam a ter de administrar.

A partir da publicação do decreto nº 47.038/59, iniciaram-se processos políticos internos nas Escolas Técnicas Federais para a definição da composição desses conselhos escolares, com mais ou menos celeridade, de acordo com a realidade de cada unidade do Estado da federação.

3.3 A lei e o decreto praticados na rede federal de ensino técnico-profissional

Deter-me-ei nos casos das escolas que são objeto deste estudo: Escola Técnica Nacional, Escola Técnica de Curitiba e Escola Técnica de Belo Horizonte. A partir da documentação dessas escolas, pode-se dizer que houve certo entusiasmo com a legislação promulgada em 1959.

Caso exemplar é o da Escola Técnica de Belo Horizonte, registrado em ata de reunião de professores para a escolha do primeiro representante dos professores, no *Conselho de Representantes* da Escola, realizada em 27 de outubro, a apenas 11 dias da existência da nova legislação. O professor eleito, por meio de três escrutínios, Luiz Gonzaga da Fonseca, foi o primeiro professor a compor o *Conselho de Representantes* da escola. Após o pleito, outro professor, que deixaria a escola por motivo de tratamento de doença da esposa no Rio de Janeiro, José Alexandre Jorge Denis, afirma em fala de despedida que a referida reunião “marca uma nova alvorada no ensino industrial do País”.⁴⁷⁸

Na Escola Técnica de Curitiba, o mesmo pleito foi realizado no dia 31 de outubro de 1959. Após a eleição de definição da lista tríplice, venceu o professor Henrique Bettés, tendo como suplente Eurico Back.⁴⁷⁹ Em ambas as escolas, mineira e curitibana, prevaleceu a nomeação como representante dos

⁴⁷⁸ ESCOLA TÉCNICA DE BELO HORIZONTE. *Ata de reunião relativa à seleção de nomes para integrarem o Conselho de Representantes*. 27 out. 1959. Datilografado. Notação de arranjo: 02.01.00.02-036. Arquivo Geral, CEFET-MG.

⁴⁷⁹ ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA. *Livro de Atas do Conselho de Representantes (1959-1968)*. Ata da I Reunião de Professôres Estáveis para escôlha de seu representante e respectivo suplente no Conselho de Representantes. 31. Out. 1959. Manuscrito. Arquivo Geral, UTFPR. p. 1-3.

professores aquele que obteve o maior número de votos após três escrutínios. Na Escola Técnica Nacional, o vencedor como representante do corpo docente foi o professor Theodorino Rodrigues Pereira, tendo como seu suplente o professor Nazir Ribeiro Fragoso, num pleito bem mais tarde que as demais escolas, em 28 de março de 1960.⁴⁸⁰

As composições dos primeiros Conselhos de Representantes das três escolas foram as seguintes: *Escola Técnica Nacional* — Theodorino Rodrigues Pereira (professor representante do corpo docente da escola), Cesar Reis de Castanheda Almeida (professor da Escola Nacional de Engenharia da Universidade do Brasil), José de Barros Ramalho Ortigão Junior (representante do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura da 5ª Região), Haroldo Monteiro Junqueira e Gabriel Pereira (representantes dos industriais), Joaquim de Faria Góes Filho (representante educacional); *Escola Técnica de Curitiba* — Henrique Bettes (professor representante do corpo docente da escola), Ralph Jorge Leitner (professor da Escola de Engenharia da Universidade do Paraná), Paulo Augusto Wendler (representante do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura da 7ª Região), Telange Telon Alves e Raymundo Egg (representantes dos industriais), João Xavier Vianna (representante educacional);⁴⁸¹ *Escola Técnica de Belo Horizonte* — Daniel Iretsky Antipoff (professor representante do corpo docente da escola), Cândido Holanda de Lima (professor da Escola de Engenharia da Universidade de Minas Gerais), Henrique Alves de Minas (representante do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura da 4ª Região), Lídio Lunardi e Joaquim Ribeiro (representantes dos industriais), Pedro Paulo Penido (representante educacional).⁴⁸²

⁴⁸⁰ Ata de Instalação do 1º Conselho de Representantes da Escola Técnica Nacional. 28 mar. 1960. In: DIAS, Demosthenes de Oliveira. *Estudo Documentário e Histórico da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca*, p. 161-163.

⁴⁸¹ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decretos de 27 de fevereiro de 1960. O presidente da República resolve designar a constituição dos Conselhos de Representantes da Escola Técnicas e Industriais da Rede Federal. *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro, DF, 27 fev. 1960. n. 49, Seção I, Parte I, p. 3411-3412.

⁴⁸² BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decretos de 18 de janeiro de 1961. O presidente da República resolve designar a constituição dos Conselhos de Representantes

O *Conselho de Professores* influenciava na definição de duas figuras de poder nas escolas: o *diretor* e o *conselheiro representante do corpo docente* no *Conselho de Representantes*. Em geral, esse conselheiro se tornava o presidente ou vice-presidente do próprio conselho, aspecto que, por vezes, dependia das relações de poder institucionais, numa articulação junto ao Ministério da Educação e à Diretoria de Ensino Industrial. Tal como fora o caso da Escola Técnica Nacional, em que o eleito presidente, César Reis de Cantanhede Almeida, era externo à Instituição e representava a Escola Nacional de Engenharia da Universidade do Brasil, e o vice-presidente, Theodorino Rodrigues Pereira, era professor próprio da escola.

Os discursos no interior das escolas circulavam em torno de um *novo momento*, uma vez que a reestruturação do poder institucional, promovida pela nova lei, deu ares de autonomia aos sujeitos históricos que compunham a Rede Federal de Ensino Industrial. Apesar de que, contraditoriamente, a institucionalização dos *Conselhos de Representantes* era definida por decretos presidenciais. Havia, assim, um jogo de *autonomia e controle* por meio desses órgãos deliberativos escolares. Parece ter sido estratégia dos professores tentarem manter o poder de escolha dos nomes a pleitearem as funções de diretor e conselheiro, especialmente por serem aquelas que mais teriam visibilidade e representatividade nas escolas, tanto em âmbito local quanto nacional.

Uma forma de sistematizar as ações do *Conselho de Professores* para essa finalidade, foi a produção dos regimentos do órgão nas escolas. A exemplo do *Projeto de Regimento Interno do Conselho de Professores da Escola Técnica Nacional*, que ficou pronto em 27 de dezembro de 1960.⁴⁸³ Esse documento se iniciava pela forma de composição do órgão e da sua competência, baseado, essencialmente, no Decreto Nº 47.038/59. Abriam-se as competências justamente a partir da eleição dos nomes pleiteantes a diretor escolar e a representante docente no *Conselho de Representantes*. O

da Escola Técnicas e Industriais da Rede Federal. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 18 jan 1961. n. 15, Seção 1, Parte 1, p. 486.

⁴⁸³ ESCOLA TÉCNICA NACIONAL. *Projeto de Regimento Interno do Conselho de Professores da Escola Técnica Nacional, 1960*. Arquivo Geral, CEFET-RJ, Caixa 62.4.3, Conselho de Professores. Anos de 1960–1961.

documento possui a seguinte estruturação: Título I — Da composição e competência do Conselho de Professores (Da composição e Da competência); Título II — Dos Trabalhos do Conselho de Professores (Do Presidente, Do Secretário, Das Comissões, Das Proposições, Das Sessões, Dos Debates, Das Votações, Das Atas); Título III — Das Disposições Gerais. Rumava-se, em consequência dos conselhos e seus poderes, para um processo de burocratização das ações dos professores no interior das escolas.

A adaptação rápida à legislação em vigor pode ser vista como uma estratégia a fim de garantir certa autonomia frente aos controles impostos por lei junto à Diretoria do Ensino Industrial que, a partir de 1961, passava ao comando de Armando Hildebrand, que fora Diretor do Ensino Secundário e acompanhava de perto a realidade do ensino industrial assumindo o cargo à época do efêmero governo presidencial de Jânio Quadros. Um dos anos mais conturbados da história política nacional, com direito a renúncia presidencial e posterior assunção do vice-presidente, João Goulart, com poderes cerceados pela implementação de um sistema político parlamentarista. A disputa de diferentes forças políticas, da direita à esquerda, permeadas pela atmosfera mental da Guerra Fria marcada pelos fantasmas da luta anticomunista e dos anseios revolucionários, levaram o país a um clima de instabilidade política que culminou no posterior golpe civil-militar de 1964.⁴⁸⁴

Se bem que, o ano de 1961 foi também emblemático no campo educacional em razão da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).⁴⁸⁵ Foram longos anos de debate em torno da centralização ou descentralização do Sistema Educacional Brasileiro, iniciado em 1947 por meio do ministro da Educação do governo Dutra, Clemente Mariani, em virtude do cumprimento de dispositivo constitucional de 1946, o qual previa a regulação da educação no país. O projeto aprovado e enviado ao Congresso propunha a descentralização do ensino, aspecto que contrariava

⁴⁸⁴ FAUSTO, Boris. A vida política. In: GOMES, Angela de Castro (coord.). *Olhando para dentro: 1930–1964*. v. 4. 5. Reimp. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019. (História do Brasil Nação: 1808–2010; 4). p. 124–140.

⁴⁸⁵ BRASIL. *Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jan. 2021.

profundamente o relator do parecer à época, o ex-ministro da Educação e Saúde e então deputado federal Gustavo Capanema. Devido às divergências quanto ao tema, o projeto de lei ficou paralisado até 1957, quando o ministro da educação do governo JK, Clóvis Salgado, foi requisitado para atualizar a proposição. Para elaborar o substitutivo, convidaram-se nomes de referência no cenário educacional brasileiro, dentre eles, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Conhecidos escolanovistas que retomaram os princípios da defesa da escola pública, gratuita e laica, a partir de uma orientação descentralizadora do Sistema Educacional. Outro substitutivo foi apresentado pelo deputado federal Carlos Lacerda que, apesar de recusado pela Comissão de Educação e Cultura, marcou a posição contrária ao papel do Estado como agente financiador da escola pública, gratuita e laica. Defendia o “ensino livre”, o ensino particular e especialmente confessional, destinando recursos à iniciativa privada. Esse debate foi travado em diferentes instâncias entre 1958 e 1960. Gomes bem sintetiza o desfecho desse embate educacional:

A Lei de Diretrizes só foi votada após o fim da crise gerada pela renúncia do presidente Jânio Quadros. Em fins de 1961, o Congresso compôs um texto que procurou conciliar as tendências em disputa, e a lei foi sancionada pelo presidente João Goulart. A Lei de Diretrizes e Bases introduziu uma orientação descentralizadora em nosso sistema de ensino, criando também o Conselho Federal de Educação, um órgão colegiado que passou, ao lado do Ministério da Educação, a ter funções normativas que alcançavam todo o território nacional. A escola pública não perdeu sua posição política central, mas abriram-se canais para que o Estado pudesse subsidiar com recursos públicos a iniciativa privada.⁴⁸⁶

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Escolas Técnicas Federais iniciaram movimentos de interpretação

⁴⁸⁶ GOMES, Angela de Castro. A escola republicana: entre luzes e sombras. *In*: GOMES, Angela de Castro, PANDOLFFI, Dulce Chaves e ALBERTI, Verena. (coord.). *A República no Brasil*. p. 430.

INCORPORANDO A “AUTONOMIA”

e adaptação à nova regulamentação do ensino nacional. O reflexo dessa preocupação se materializou na “Reunião de Presidentes de Conselho e Diretores das Escolas de Ensino Industrial do Ministério da Educação e Cultura”, realizada de 7 a 12 de janeiro de 1962. Esse evento, de caráter nacional, reuniu justamente os ocupantes das funções que eram influenciadas pelas escolhas dos *Conselhos de Professores* das escolas no país. Participaram das atividades o seguinte quadro de representantes dos Estados:

Quadro 27 — Participantes da Reunião de Presidentes de Conselho e Diretores das Escolas de Ensino Industrial do Ministério da Educação e Cultura (1962)

Representantes dos Estados		
Escola Industrial de Aracaju	Marcos Pereira de Jesus Josino Pinheiro de Carvalho Manoel Messias dos Santos	Presidente de Conselho Diretor Conselheiro
Escola Industrial de Belo Horizonte	Manoel Brandão Fontes Agnelio Corrêa Vianna	Presidente de Conselho Diretor
Escola Industrial de Cuiabá	Darwin Monteiro da Silva Orlando Nigro	Presidente de Conselho Diretor
Escola Industrial de Curitiba	Henrique Bettes Lauro Wilhelm Telange Alves	Presidente de Conselho Diretor Conselheiro
Escola Industrial de Florianópolis	Victor Antônio Peluso Jr. Moacyr Benvenuto	Presidente de Conselho Diretor
Escola Industrial de Fortaleza	José Roberto de Melo Barreto	Diretor
Escola Técnica de Goiânia	Ary Pereira da Silva Amaro José Freire	Presidente de Conselho Diretor
Escola Industrial Deodoro da Fonseca — Maceió	Joaquim Leão Talvanes Augusto de Barros	Presidente de Conselho Diretor
Escola Técnica de Manaus	José Dias Barbosa Waldir Garcia	Presidente de Conselho Diretor
Escola Industrial de Natal	Marcelo Fernandes de Oliveira Pedro Pinheiro Souza	Presidente de Conselho Diretor
Escola Técnica Mineração e Metalurgia — Outro Preto	Theodorico da Cruz	Presidente de Conselho
Escola Técnica de Pelotas	Gabriel Castro da Motta Gabriel Tomberg	Presidente de Conselho Diretor

Continua

INCORPORANDO A “AUTONOMIA”

Representantes dos Estados		
Escola Técnica Nacional Guanabara	César Castanhede Celso Suckow da Fonseca	Presidente de Conselho Diretor
Escola Técnica de Química Guanabara	Gen. Otacílio Almeida Eurico Assis	Presidente de Conselho Diretor
Escola Técnica de Salvador	Arquimedes Pereira Guimarães Walter Orlando de Oliveira	Presidente de Conselho Diretor
Escola Técnica de São Luís	Urbano de Araújo Franco Argemiro Freire Gameiro	Presidente de Conselho Diretor
Escola Industrial de Teresina	Fernando Pires Leal Murilo de Rubin Couto	Presidente de Conselho Diretor
Escola Industrial de Vitória	Balbino de Lima Pitta Mauro Fontoura Borges	Presidente de Conselho Diretor
Escola Técnica de Campos	Francisco Pandolfo José Silva	Diretor Professor
Escola Técnica de São Paulo	Djalma Fonseca Neiva Eduardo Corona	Diretor Vice-Presidente de Conselho
Escola Técnica de Recife	Jeremias Pinheiro Câmara Filho	Diretor

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial. *Relatório da Reunião de Presidentes de Conselhos e Diretores das Escolas Industriais do Ministério da Educação e Cultura — 1962*. Datilografado e Mimeografado. Notação de arranjo: 02.01.00.05-023. Arquivo Geral, CEFET-MG. p. 2-4.

Como representantes do Ministério da Educação e Cultura, vinculados à Diretoria do Ensino Industrial (DEI) estiveram presentes: Armando Hildebrand (diretor); Carly Nogueira de Araújo; Paulo de Oliveira; Salomão Dias Frazão; Eunice de Araújo Carneiro; Roberto Pereira da Silva; Marius Theophile Mercier; Carolina Vitória Caylão Pereira; Sérgio Fagundes de Faria; José Maria de Araújo Souza e Zoeh Pontes. Havia 2 (dois) representantes da Divisão do Orçamento (DO) e 1 (um) da Divisão do Pessoal (DP), ambos setores do MEC: Edmundo Rodrigues e Walter Reis Freire; Paulo de Carvalho Ribeiro. O restante da comitiva central estava relacionado institucionalmente à CBAI: Arthur Seixas; Ricardo Luiz Knesebeck; Vicente de Paulo Umbelino de Souza; Oswaldo Vianna; Hélio de Alcântara Avelar; Marcos Pontual; Alton Hill; Arthur Byrnes; Carlton Gerbracht; Robert H. Wilson.⁴⁸⁷

⁴⁸⁷ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Relatório da Reunião de Presidentes de Conselhos e Diretores das Escolas Industriais do Ministério da Educação e Cultura — 1962*.

INCORPORANDO A “AUTONOMIA”

O evento foi sistematizado em 15 (quinze) Grupos de Trabalho, abordando de forma ampla variados aspectos orçamentários, didático-pedagógicos, estruturais, estatísticos e políticos no interior do ensino industrial brasileiro. Os diretores escolares e os presidentes de Conselho de Representantes eram os responsáveis por levar as demandas de cada unidade escolar junto à cúpula político-administrativa do Ministério da Educação. Assim como foram responsáveis por coordenar e/ou participar dos GTs, de forma a aprofundar as temáticas e elaborar proposições.

Apesar do relatório final das atividades ter sido enviado oficialmente às Escolas Federais, trata-se de documentação fragmentada e rara, nos atuais arquivos das Instituições escolares pesquisadas. Razão pela qual também é interessante apresentar os GTs específicos que orientaram as discussões sobre o ensino industrial em nível nacional:

Quadro 28 — Grupos de Trabalho da Reunião de Presidentes de Conselho e Diretores das Escolas de Ensino Industrial do Ministério da Educação e Cultura (1962)

Grupos de Trabalho (GTs)	
GT 1	— Orçamento: Elaboração da Proposta e Execução Orçamentária Coordenador: Roberto Pereira da Silva
GT 2	— Conselho de Representantes e Conselho de Professores Coordenador: Cesar Castanheda
GT 3	— Material Didático e Auxílios Visuais Coordenador: Marcos Pontual
GT 4	— Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Sua repercussão na legislação do Ensino Industrial Coordenador: Hélio de Alcântara Avelar
GT 5	— Pessoal das Escolas Federais Coordenador: Paulo de Oliveira
GT 6	— Obras Coordenador: Sérgio F. Faria
GT 7	— Dados Estatísticos de Interesse para Ensino Industrial Coordenador: Djalma Montenegro Duarte
GT 8	— Curso Industrial Básico e Ginásio Industrial Coordenador: Vicente de Paulo Umbelino de Souza

Continua

Datilografado e Mimeografado. Notação de arranjo: 02.01.00.05-023. Arquivo Geral, CEFET-MG. p. 1.

INCORPORANDO A “AUTONOMIA”

Grupos de Trabalho (GTs)	
GT 9	— Critérios para a Criação e Manutenção de Cursos pelas Escolas Federais Coordenador: Celso Suckow da Fonseca
GT 10	— Registro e Diploma Coordenador: Eunice Araújo Carneiro
GT 11	— Registro de Professôres do Ensino Industrial Coordenador: Carolina Victoria Caylão Pereira
GT 12	— Formação e Aperfeiçoamento de Professôres para o Ensino Industrial: Cultura Geral, Aprendizagem, Industrial Básico e Técnico. Coordenador: Ricardo Luís Knesebeck
GT 13	— O Aluno e seus Problemas Escolares Coordenador: Agnelo Corrêa Vianna
GT 14	— Bôlsas de Estudo Coordenador: Fernando Duque Estrada
GT 15	— Equipamentos para as Escolas Coordenador: Walter Pôrto

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial. *Relatório da Reunião de Presidentes de Conselhos e Diretores das Escolas Industriais do Ministério da Educação e Cultura — 1962*. Datilografado e Mimeografado. Notação de arranjo: 02.01.00.05-023. Arquivo Geral, CEFET-MG. p. 13-14.

Em relação a LDBEN, o relatório contém uma síntese das discussões relacionadas ao ensino industrial à luz de artigos específicos da nova legislação. Abre-se a discussão a partir de ressalvas ao princípio de formação humana integrada ao ensino técnico-profissional. Como bem se lê no documento:

Convém assinalar que o ensino profissional (técnico) tem duplo alvo, o de promover a formação humana e, ao mesmo tempo, o preparo tecnológico para o exercício de uma profissão. Puro engano, para o estabelecimento de uma correta filosofia do ensino técnico, é supor que as matérias de cultura geral que devam ter acolhida nas séries e ciclos (2º) do curso técnico que visem também à formação profissional sejam apenas aquelas especificamente relacionadas com essa formação. Algumas há, sem próxima relação com a formação estritamente profissional, que devem essencialmente figurar, pela base oferecida

e pela integração mais eficaz do estudante na comunidade, que propiciam.⁴⁸⁸

Vê-se que o primeiro ponto tratado é sobre a crucial preeminência da área técnica em detrimento à formação geral. O tecnicismo, nesse momento, está sendo mais ainda defendido como saída para o ensino industrial. Em seguida, as discussões tratam da autonomia do *Conselhos de Representantes* das Escolas Industriais Federais frente às competências do futuro *Conselho Federal de Educação* (CFE): destaca-se a questão das disciplinas obrigatórias, que passariam a ser definidas pelo CFE, esmaecendo uma competência da Diretoria do Ensino Industrial; reconhece-se que o magistério permaneceria federalizado, com contratações por meio da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), apesar de não se saber, até o momento, o papel dos Conselhos de Representantes na apreciação recursal das admissões; interpreta-se que o poder de sugerir medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino por parte do CFE seria apenas autorizativo.

Ao tratar do sistema de ensino previsto na LDBEN, o GT pontuou: a instituição de três sistemas de ensino (União, dos Estados e do Distrito Federal), com reconhecimento do municipal com suas liberdades ao setor privado desde que respeitasse as legislações estaduais, municipais e as diretrizes da lei federal; a interferência no então vigente sistema de classificação das escolas, sendo a autorização, reconhecimento e inspeção das escolas não pertencentes à União uma competência de Estados e Distrito Federal; a centralização das ações burocráticas no MEC; o fim da possibilidade de repetência mais de uma vez; a obrigatoriedade das práticas de educação física dos alunos de 2º ciclo, até 18 anos.

Sobre o Ensino Médio, o relatório expõe as seguintes conclusões a respeito da LDBEN: acentua o caráter de formação, da educação de grau médio; os cursos são renomeados, mantendo-se dois ciclos, em que o 1º seria chamado de Ginásial e o 2º denominado de Colegial; interferência do

⁴⁸⁸BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial. *Relatório da Reunião de Presidentes de Conselhos e Diretores das Escolas Industriais do Ministério da Educação e Cultura — 1962*. Datilografado e Mimeografado. Notação de arranjo: 02.01.00.05-023. Arquivo Geral, CEFET-MG. p. 33-34.

CFE na competência do *Conselhos de Professores*, ao definir a “amplitude e desenvolvimento dos programas”, mesmo que isso não significasse a sua elaboração analítica; alteração da estrutura do 1º ciclo do ensino industrial, uma vez que as duas primeiras séries do ginásio técnico industrial teriam organização comum às duas primeiras séries dos outros tipos de ginásio; crítica o fim da exigência apenas de escolaridade prévia ao se adotar o exame de admissão obrigatório para entrada na primeira série dos cursos de ensino médio, devido especialmente à eventualidade do estado emocional do aluno no instante da prova; defesa da preferência dos alunos da própria escola na transição do aluno do 1º para o 2º ciclo, posto que, por conta da insuficiência de vagas, considerou-se melhor ao ensino, submeter todos os candidatos (internos ou externos à escola) ao processo de classificação; a obrigatoriedade dos exames serem prestados perante uma comissão examinadora, composta por professores das escolas; alargamento dos 180 dias letivos ao se definir, à parte, o tempo de provas e exames; alteração da legislação vigente ao atribuir ao CFE o poder de organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, competência anterior da DEI, dos Conselhos de Professores e Representantes; sugestão ao CFE para serem consideradas obrigatórias, em ambos os ciclos do ensino técnico industrial, a Matemática e a História (do Brasil no 1º e Geral no 2º), a favorecer a integração humana na comunidade e a própria formação básica.

Em relação ao Ensino Técnico, os trabalhos identificaram que: o registro e validação dos diplomas passariam a se dar através do MEC; altera a nomenclatura dos cursos para Ginásio Industrial e Colégio Industrial, sendo o primeiro de 4 (quatro) anos e o segundo de no mínimo 3 (três) anos, era possível o máximo de 4 (quatro) anos desde que a escola fosse da Rede Federal; define a iniciação profissional de forma genérica no ginásio; haveria 4 (quatro) matérias à escolha das escolas nas duas últimas séries do Curso Ginásio, sendo 1 (uma) optativa e de livre escolha aos estabelecimentos de ensino — além do Português, a Matemática, Desenho, História e Geografia do Brasil, Ciências foram matérias para as quais o GT entendeu solicitar que merecessem especial consideração ao futuro CFE, para a escolha, entre elas, das que seriam de inclusão obrigatória; consagrou-se a divisão em cadeiras do curso técnico em matérias de cultura técnica e geral, mas haverá cinco

disciplinas do curso secundário, sendo uma optativa — “considerou o GT a conveniência, para assegurar as bases de cultura geral e de introdução à compreensão do mundo atual (e não apenas à possibilidade de prosseguir estudos), que o Conselho que irá fixar tais matérias fosse sugerida a inclusão, pelo menos, de Português, Matemática, História Geral”.⁴⁸⁹ Por fim, trata-se dos momentos em que as disciplinas eram ministradas nos cursos técnicos de acordo com LDBEN:

Inovação, que sob certos aspectos, parecem infeliz. A finalidade do ensino técnico no 2º ciclo é proporcionar formação humana e tecnológica. Da base de cultura geral, facilitar prosseguimento de estudos e proporcionar uma profissão. Os cursos técnicos são propedêuticos e finalísticos. A concentração das cadeiras de cultura geral numa série e o seu abandono, nas outras, como um fardo incômodo, nem sempre tem o esteio de boas razões pedagógico-didáticas. Algumas disciplinas poder ser apreciadas numa série só, como ora se procede nos estudos técnicos com a História Geral. Fazê-lo, porém com o Português e o Inglês (técnico), por exemplo, será contraproducente ou inócuo. Daí a recomendação do GT para, nas escolas de 2º ciclo que constituírem curso pré-técnico, algumas matérias de cultura geral serem ministradas nas séries do curso de colégio técnico subsequentes, mesmo que não se vinculassem, especificamente, à formação profissional atendida pelo curso.⁴⁹⁰

Essas orientações em relação à definição das disciplinas obrigatórias propostas pelo GT parecem ter surtido efeito prático na Portaria nº 26-Br, de 7 de março de 1962. O MEC baixou a referida portaria, fundamentado na indicação do Conselho Federal de Educação, tratando a respeito dos currículos dos cursos técnicos de ensino médio. Nela se estipulou tanto as

⁴⁸⁹ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial. *Relatório da Reunião de Presidentes de Conselhos e Diretores das Escolas Industriais do Ministério da Educação e Cultura — 1962*. Datilografado e Mimeografado. Notação de arranjo: 02.01.00.05-023. Arquivo Geral, CEFET-MG. p. 41-42.

⁴⁹⁰ *Ibid.*, p. 42.

INCORPORANDO A “AUTONOMIA”

disciplinas obrigatórias dos Cursos Técnicos Industriais do 1º ciclo (Ginásio Industrial) quanto do 2º Ciclo (Colégio Industrial). A distribuição curricular foi estruturada da seguinte forma:

Quadro 29 — Disciplinas obrigatórias nos Cursos das Escolas Técnicas e Industriais Federais (1962)

Curso Ginásio Industrial					Curso Colégio Industrial				
Disciplinas	Serição				Disciplinas	Serição			
	1ª	2ª	3ª	4ª		1ª	2ª	3ª	4ª
Português	X	X	X	X	Português	X	X	X	Trabalho orientado e com assistência na profissão
Matemática	X	X	X	X	Matemática	X	X	—	
História	X	X	—	—	História	X	—	—	
Geografia	X	X	—	—	Ciências Físicas e Biológicas	X	—	—	
Ciências	X	X	X	X					

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria Ministerial Nº 26-Br, de 7 de março de 1962. Resolve a composição dos currículos dos cursos técnicos de ensino médio. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 9 mar. 1962. n. 47, Seção I, Parte I, p. 2711.

O relatório do GT, ao final, trata das especificidades dos registros de professores através do MEC e da formação de professores, no Centro de Curitiba, por meio da DEI e da CBAI. A conclusão do GT reconheceu o momento de descentralização do ensino brasileiro e a manutenção da autonomia das Escolas Técnicas Federais. Ressalvando algumas questões:

Finalizando, quer o GT — 4 assinalar que, face a muitas das conquistas e atitudes renovadoras da Lei 3.552 e atos complementares, a Lei de Diretrizes e Bases, no que tange ao ensino técnico industrial, traduz, muitas vezes, retrocesso, embora contenha inegáveis valores positivos. Menor em sua disciplina, a liberdade de organização das escolas dessa modalidade, especialmente as particulares. É alentador, porém, constatar que, pelo menos, a autonomia das escolas da rede federal foi mantida, em suas linhas mestras.⁴⁹¹

⁴⁹¹BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial. *Relatório da Reunião de Presidentes de Conselhos e Diretores das Escolas Industriais do Ministério da Educação e Cultura — 1962*. Datilografado e Mimeografado. Notação de arranjo: 02.01.00.05-023. Arquivo Geral, CEFET-MG. p. 42.

Assim, pode-se afirmar que saiu das discussões desse GT as orientações gerais de interpretação e adaptação das Escolas Técnicas Federais com relação à promulgação da LDBEN.

As Escolas Técnicas Federais e seus sujeitos históricos estavam se reestruturando desde 1959. A Lei nº 3.552/59, o Decreto nº 47.038/59 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 tiveram de ser materializadas no cotidiano escolar: na reorganização de cursos, na produção dos regimentos internos, nas instâncias de poder institucionais, nas formas de entrada e saída dos estudantes, na burocratização dos trâmites administrativos, na função e na finalidade institucional. Enfim, tratou-se de legislação que reorientou o sistema escolar técnico-profissional da Rede Federal na década de 1960. Embora, não se perdesse de vista a percepção da conquista da autonomia das escolas. Um episódio de 1962 simboliza a defesa da autonomia e envolveu diretamente uma competência dos *Conselhos de Professores* das escolas no país: o de escolher o Diretor da escola. Em meio ao contexto parlamentarista da presidência de João Goulart, o Conselho de Ministros publicou o Decreto 615 de 1962,⁴⁹² que extinguiu o direito dos professores de eleger o diretor das Escolas Técnicas Federais. O *Conselho de Professores* da Escola Técnica Nacional reagiu ao decreto, produzindo documento intitulado de “Memorial de Protesto do Conselho de Professores da ETN relativo ao Decreto nº 615/62”,⁴⁹³ encaminhado ao Conselho de Ministros, com o intuito de reivindicar a revogação do decreto.

O memorial se inicia por uma retrospectiva da legislação de 1959, destacando o papel dos Conselhos nas Escolas Técnicas Federais. Em seguida, trata dos trabalhos do Conselho de Professores da Escola Técnica Nacional, especificando suas ações, registros em atas, a integração com o Conselho

⁴⁹²BRASIL. *Decreto do Conselho de Ministros nº 615, de 20 de Fevereiro de 1962*. Altera o Regulamento do Ensino Industrial, aprovado pelo Decreto n. 47.038, de 16 de outubro de 1959, e modificado pelos Decretos nºs. 47.258, de 17 de novembro de 1959 e 49.304, de 21 de novembro de 1960. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decmin/1960-1969/decretodoconselhodeministros-615-20-fevereiro-1962-355789-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jan. 2021.

⁴⁹³ESCOLA TÉCNICA NACIONAL. *Memorial de Protesto do Conselho de Professores da ETN relativo ao Decreto nº 615/62, em 27 de abril 1962*. Arquivo Geral, CEFET-RJ, Caixa 62.4.2, Pasta Conselho de Professores (1961-1965).

de Representantes e a Diretoria escolar, em obediência à legislação vigente da época. Sobre o Decreto nº 615, o documento memorial apresenta os seguintes pontos: trata-o como ilegal por ferir o direito dos professores de escolher, democraticamente, o seu diretor escolar; é tido como contraditório em relação ao Decreto nº 47.038/59 que regulamentava, de forma ampla, o ensino industrial no país, uma vez que a nomeação do diretor passaria a ser realizada por livre escolha do presidente do Conselho de Representantes e com a aprovação dos demais conselheiros; destaca que, dessa maneira, o Diretor seria um delegado do Conselho de Representantes — fundindo diretoria e conselho, quando pela lei o diretor deveria ser estranho ao conselho —, destituindo o papel de fiscalizar, controlar e examinar atos da diretoria; alerta para o que ocorreu em outros períodos da história da escola, em que se receberam diretores desconhecedores dos problemas, das necessidades e do pensamento de cada unidade escolar.

Em seguida, o protesto se direciona à interferência na autonomia do Conselho de Professores, pois o Decreto nº 615 fixou rigorosamente o que seriam as atribuições pedagógico-didáticas do conselho. Aspecto até então subentendido de forma ampla pela legislação de 1959, o que permitia liberdade de atuação e deliberação dos professores em variados temas relacionados ao ensino. O decreto estipulou o seguinte:

Artigo 101: *Parágrafo único.* Consideram-se questões pedagógico-didáticas, para os efeitos de pronunciamento necessário do Conselho de Professores, as relativas ao currículo escolar e às respectivas cargas horárias, à apreciação dos programas das matérias de que se compõe o currículo, à fixação, tendo em vista a capacidade didática, do número de vagas dos diversos cursos, e do estudo de programas, sistemas de exames de verificação de conhecimentos e concursos para provimento de vagas e de adaptação, nos casos de transferência.⁴⁹⁴

⁴⁹⁴BRASIL. *Decreto do Conselho de Ministros nº 615, de 20 de Fevereiro de 1962.* Altera o Regulamento do Ensino Industrial, aprovado pelo Decreto n. 47.038, de 16 de outubro de 1959, e modificado pelos Decretos nºs. 47.258, de 17 de novembro de 1959 e 49.304, de 21 de novembro de 1960. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/>

Além de fixar as atribuições, outra alteração destacada pelo documento diz respeito à subordinação do Conselho de Professores ao Conselho de Representantes, uma vez que o Decreto nº 615 também previa a exequibilidade das deliberações do primeiro somente após a homologação do segundo. Isto é, o órgão de direção didático-pedagógica subordinado ao órgão administrativo. Outra crítica do memorial se destina à quebra de compromisso entre o Poder Executivo e o Poder Legislativo. Ao apresentar os trâmites pelos quais passou a legislação do ensino industrial até a promulgação da Lei nº 3.552/59 e do Decreto nº 47.038/59, o memorial afirma que o compromisso selado entre os poderes foi “por terra” pelas alterações promovidas pelo Decreto nº 615. Assim, conclui-se que o documento manifesto trata do “Desprestígio do Conselho de Professores”:

Por fim, Excelência, não é depicienda a posição moral de um órgão instituído por lei.

Com as alterações do Decreto 615, aqui examinamos, o Conselho de Professores já não é órgão de direção ou de deliberação pedagógico-didática; apenas pronuncia-se sobre aquelas questões pedagógicas-didáticas rigorosamente fiscadas no parágrafo único do Art. 101. Já não indica os três nomes para a escolha do Diretor da Escola, o que passa agora a ser da competência estrita do Conselho de Representantes.

É escusado dizer que está abalado o prestígio do Conselho Professores, cujas atribuições já não o distinguem da Coordenação do Ensino da Escola (“Regimento Interno da Escola Técnica Nacional”, Cap. III) ou de um meio órgão burocrático-administrativo. E o que ainda é mais para admirar é que tais alterações contrastam flagrantemente com o espírito de liberdade, com o prestígio e dignidade com a Lei de Diretrizes e Bases em boa hora escorria o trabalho do professor.⁴⁹⁵

fed/decmin/1960-1969/decretodoconselhodeministros-615-20-fevereiro-1962-355789-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 15 jan. 2021.

O primeiro Conselho de Professores eleitos da Escola Técnica Nacional em 1960, que essencialmente participou do memorial de protesto, era composto pelos seguintes docentes: Aider de Toledo Piza, Alcides Margonar, Álvaro Affonso Rebello, Archimedes Edmundo Vailati, Arlindo Clemente, Carlos Theophilo de Souza Mello, Demosthenes de Oliveira Dias, Edmar de Oliveira Gonçalves, Erotides da Silva Neves, Eugênio Trombini Pellerano, Floriano de Góes, Hugo Regis dos Reis, José Ferreira da Motta, Maria Esmeria Martins Vieira, Nazir Ribeiro Fragoso, Orlando de Maria, Paulo Mendes Feijó, Rosalvo do Valle, Rubens C. T. de Mattos, Theodorino Rodrigues Pereira e Washington Alonso.⁴⁹⁶ Dentre esses professores, um deles, em 14 de abril de 1962, retirou o pedido de sua exclusão do Conselho de Professores da instituição, justamente em razão das alterações promovidas pelo Decreto nº 615/62. Interessante perceber nesse registro, de Álvaro Affonso Rebello, as raízes de formulação do referido decreto. Segundo o professor, a origem do decreto foi na “Reunião de Brasília” de Diretores e Presidentes de Conselhos de Representantes das Escolas Técnicas, a mesma que me referi anteriormente, a partir das discussões do GT 2 — Conselho de Representantes e Conselho de Professores, sob coordenação de César Reis de Castanhede Almeida (Presidente do Conselho de Representantes da ETN). O desfecho desse GT foi relatado aos professores pelo então diretor da escola, Celso Suckow da Fonseca que, segundo Rebello, leu as “conclusões que aparecem repetidas praticamente ‘ao pé da letra’ no referido Decreto”.⁴⁹⁷

Isto é, o enfraquecimento dos Conselhos de Professores pelo Decreto nº 615/59, provavelmente, foi proposição de alguns dos próprios presidentes de Conselho de Representantes e/ou Diretores das Escolas Técnicas Federais. Além de Castanhede, participaram desse GT: Eduardo Corona (SP); Gabriel Tomberg (Pelotas); Darwin Monteiro da Silva (Cuiabá); Hélio Avelar (DEI);

⁴⁹⁵ ESCOLA TÉCNICA NACIONAL. *Memorial de Protesto do Conselho de Professores da ETN relativo ao Decreto Nº 615/62, em 27 de abril 1962*. Arquivo Geral, CEFET-RJ, Caixa 62.4.2, Pasta Conselho de Professores (1961–1965), p. 8–9.

⁴⁹⁶ DIAS, Demosthenes de Oliveira. *Estudo Documentário e Histórico da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca*, p. 165.

⁴⁹⁷ ESCOLA TÉCNICA NACIONAL. *Sessão do Conselho de Professores, realizada em 14 de abril de 1962*. Arquivo do CEFET-RJ, Caixa 62.4.2, Pasta Conselho de Professores (1961–1965).

Mauro Fontoura Borges (Vitória); Eurico Assis (ETQ-RJ); General Otacílio Almeida (ETQ-RJ) e Marcos Ferreira de Jesus (Aracajú).⁴⁹⁸

O memorial de protesto produzido pelo Conselho de Professores da Escola Técnica Nacional, solicitando a anulação das alterações promovidas pelo Decreto nº 615/62, foi encaminhado ao MEC que, em seguida, enviou ao Conselho Federal de Educação. A partir dessa instância, foram produzidos um parecer da Comissão de Ensino Primário e Médio (Parecer nº 302/62) e outro da Comissão de Legislação (Parecer nº 58/63), para então haver a devolução do processo ao gabinete do ministro. Em 14 de março de 1963, o conselho recebeu resposta negativa desses pareceres por meio do ofício nº 338, do Diretor do Ensino Industrial, Armando Hildebrand. Após isso, o Conselho de Professores da ETN requisitava, por meio de ofício, ao Presidente da República, que fosse tomada uma decisão final a respeito do pleito que estava esquecido, especialmente pelo restabelecimento dos poderes presidenciais em virtude da abolição do sistema parlamentarista pela Emenda Constitucional nº 6, de 21 de janeiro de 1963. O Conselho concebia os pareceres — que rejeitaram as reivindicações do memorial — como uma opinião e por isso solicitava uma decisão da autoridade superior, no caso, do próprio presidente.⁴⁹⁹

Apesar do esforço do Conselho de Professores da Escola Técnica Nacional em questionar o Decreto nº 615/62, mantiveram-se as alterações no decorrer da década de 1960. Reflexo disso pode ser visto na elaboração do *Regimento Interno do Conselho de Professores da Escola Técnica de Belo Horizonte*, publicado em 16 de agosto de 1963. O documento possui a seguinte estruturação: Capítulo I — Do Conselho de Professores e seus fins; Capítulo II — Da Composição do Conselho; Capítulo III — Da Presidência; Capítulo IV — Dos Trabalhos; Capítulo V — Disposições finais

⁴⁹⁸ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial. *Relatório da Reunião de Presidentes de Conselhos e Diretores das Escolas Industriais do Ministério da Educação e Cultura — 1962*. Datilografado e Mimeografado. Notação de arranjo: 02.01.00.05-023. Arquivo Geral, CEFET-MG. p. 15.

⁴⁹⁹ ESCOLA TÉCNICA NACIONAL. *Requisição de resposta do Presidente da República ao Memorial de Protesto do Conselho de Professores da Escola Técnica Nacional*. 1963. Arquivo Geral, CEFET-RJ, Caixa 62.4.2, Pasta Conselho de Professores (1961-1965). s.p. 1963.

e transitórias — Resolução CR-13/63. Quando se trata dos *fn*s do conselho no primeiro capítulo, incorporam-se as alterações do Decreto nº 615/62. Exclui-se o papel dos professores no processo de seleção dos nomes possíveis para assunção do cargo de diretor da escola, e replica-se o que foi fixado como atribuições didático-pedagógicas pelo Art.101 do referido decreto.⁵⁰⁰ Portanto, as reivindicações do memorial dos professores da Escola Técnica Nacional não obtiveram êxito em anular as alterações do decreto, que foi incorporado na formulação dos regimentos internos dos Conselhos de Professores das escolas técnicas federais.

A Lei nº 3.552/59, o Decreto nº 47.038/59, a LDBEN e Decreto 615/62 foram alvo de reinterpretções e incorporações no cotidiano das Escolas Técnicas Federais no decorrer da década de 1960. Aspecto, inclusive, expresso na continuidade das demais *Reuniões de Presidentes de Conselhos de Representantes e Diretores das Escolas Técnicas e Industriais da Rede Federal*, que tiveram sua origem no encontro de 1962.⁵⁰¹ Com a implementação do golpe civil-militar de 1964, o Brasil transitou para um regime político autoritário e persecutório, que trouxe consigo novas orientações e nova legislação no campo de ensino técnico-profissional federal. Apesar disso, alguns anseios da década de 1950 permaneciam vivos e presentes nas falas dos dirigentes escolares, tal como a ideia de vincular a formação profissional às especificidades dos mercados regionais e locais. A tomar por exemplo, as conclusões da “Comissão VII — Programa Intensivo de mão-de-obra industrial”, da VI *Reunião de Presidentes de Conselhos de Representantes e Diretores das Escolas Técnicas e Industriais da Rede Federal*, ocorrida em Brasília no mês de outubro de 1966:

⁵⁰⁰ ESCOLA TÉCNICA DE BELO HORIZONTE. *Regimento Interno do Conselho de Professôres da Escola Técnica de Belo Horizonte*. 1963. Datilografado e Mimeografado. Notação de arranjo: 02.02.02.09-001. Arquivo Geral, CEFET-MG.

⁵⁰¹ Em pesquisa preliminar ao doutorado, encontrei no Arquivo Geral do campus Natal-Central, do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IFRN), fragmentos dos relatórios finais da VI e VII Reunião de Presidentes de Conselhos de Representantes e Diretores das Escolas Técnicas e Industriais da Rede Federal, ocorridas em 1966 e 1967. Apesar dessa documentação ter sido mimeografada pelo Ministério da Educação e Cultura e enviada a todas as escolas do país, não a localizei em nenhum dos três arquivos das escolas que são objeto desta pesquisa.

INCORPORANDO A “AUTONOMIA”

1. Preparação intensiva de instrutores.
2. Levantamento prévio das condições da pequena, média e grande indústrias locais para determinação das suas necessidades de mão-de-obra industrial.
3. Recomendação às Coordenações Regionais de somente promoverem funcionamento de cursos ajustados às necessidades do mercado local de trabalho.
4. Incentivar o funcionamento de cursos de aperfeiçoamento para trabalhadores já em serviço.
5. Sugerir e dar assistência às indústrias locais para a realização de cursos no local de trabalho, utilizando seu próprio equipamento e pessoal.
6. Divulgar junto aos industriais e trabalhadores as vantagens de instalação dos cursos intensivos para adultos.
7. Ressaltar que a realização dos cursos intensivos de adultos motivará a valorização da mão-de-obra e o incremento da produtividade empresarial.
8. Recomendar a continuidade da elaboração de manuais destinados principalmente ao preparo de Supervisores, Auxiliares Técnicos e Técnicos Industriais cujas tiragens possam atender às reais necessidades.
9. Enfatizar à Coordenação Nacional a carência de mais complementação de equipamento para as Escolas, visando melhor formação técnico-profissional.⁵⁰²

Assim, pode-se afirmar que certas orientações para o ensino técnico e industrial atravessaram diferentes contextos políticos do país. A tendência, na década de 1960, é do aprofundamento da educação profissional na lógica da Teoria do Capital Humano. Nessa perspectiva, o ensino foi caminhando para ser estruturado em sistemas educacionais cada vez tecnicistas, produ-
ti-

⁵⁰²BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial. *Relatório da VI Reunião de Presidentes de Conselhos e Diretores das Escolas Técnicas e Industriais da Rede Federal — 1966*. Datilografado e Mimeografado. Arquivo Geral do campus Natal-Central, do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IFRN), s/p.

INCORPORANDO A “AUTONOMIA”

vistas e acríticos. Segundo Frigotto, “toda política educacional, desenhada especialmente após a segunda metade da década de 1960, tem, nos postulados da teoria do capital humano, o seu suporte básico”.⁵⁰³ Assim, há a formulação sistemática e o uso ideológico político da crença de que o progresso técnico era atrelado à qualificação mais apurada, possível via escolarização, garantindo a ascensão do trabalhador a uma atividade qualificada e, conseqüentemente, com níveis de renda mais elevados.

O relatório da reunião de 1966 também apresenta um quadro geral orçamentário das instituições no Brasil, detalhando a quantidade de alunos, o custo médio por aluno, os gastos com obras, reequipamento e manutenção das escolas técnico-profissionais da Rede Federal. Conforme se vê a seguir:

Tabela 18 — Custos Gerais das Escolas Técnicas e Industriais da Rede Federal (1966)

Estabelecimentos de ensino	Reequipamento	Obras	Manutenção	Nº de alunos	Custo médio por aluno*
1) Escola Técnica Federal da Guanabara	Cr\$ 60.000	Cr\$ 150.000	Cr\$ 2.268.024	4.499	Cr\$ 504.117
2) Escola Técnica Federal do Amazonas	Cr\$ 112.000	Cr\$ (?)8.000	Cr\$ 590.827	930	Cr\$ 635.351
3) Escola Industrial Federal do Pará	Cr\$ 160.000	Cr\$ 150.00	Cr\$ 615.354	1.100	Cr\$ 57(?) .581
4) Escola Técnica Federal do Maranhão	Cr\$ 70.000	Cr\$ 80.000	Cr\$ 1.120.244	1.505	Cr\$ 744.348
5) Escola Industrial Federal do Piauí	Cr\$ 135.000	Cr\$ 200.000	Cr\$ 537.005	950	Cr\$ 565.269
6) Escola Industrial Federal do Ceará	Cr\$ 219.000	Cr\$ 245.000	Cr\$ 687.027	770	Cr\$ 892.242
7) Escola Industrial Federal do Rio G. do Norte	Cr\$ 90.000	Cr\$ 600.000	Cr\$ 847.912	991	Cr\$ 855.000
8) Escola Industrial Federal da Paraíba	Cr\$ 60.000	Cr\$ 90.000	Cr\$ 690.000	1.230	Cr\$ 561.184

Continua

⁵⁰³FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade de escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*, p. 27.

INCORPORANDO A “AUTONOMIA”

Estabelecimentos de ensino	Reequipamento	Obras	Manutenção	Nº de alunos	Custo médio por aluno*
9) Escola Técnica Federal de Pernambuco	ℳ\$ 40.000	ℳ\$ 90.000	ℳ\$ 1.041.079	1.351	ℳ\$ 770.598
10) Escola Industrial Federal de Alagoas	ℳ\$ 120.000	ℳ\$ 100.000	ℳ\$ 748.269	866	ℳ\$ 865.051
11) Escola Industrial Federal de Sergipe	ℳ\$ 155.000	—	ℳ\$ 693.027	873	ℳ\$ 793.845
12) Escola Técnica Federal da Bahia	ℳ\$ 40.000	ℳ\$ 100.000	ℳ\$ 792.491	782	ℳ\$ 1.013.415
13) Escola Técnica Federal de Minas Gerais	ℳ\$ 70.000	ℳ\$ 60.000	ℳ\$ 1.124.000	1.760	ℳ\$ 638.636
14) Escola Técnica Federal de Ouro Prêto	ℳ\$ 90.000	ℳ\$ 100.000	ℳ\$ 351.320	427	ℳ\$ 822.763
15) Escola Técnica Federal do Espírito Santo	ℳ\$ 80.000	ℳ\$ 100.000	ℳ\$ 928.541	1.184	ℳ\$ 784.420
16) Escola Téc. Fed. de Química da Guanabara	ℳ\$ 60.000	ℳ\$ 150.000	ℳ\$ 244.626	320	ℳ\$ 764.443
17) Escola Técnica Federal de São Paulo	ℳ\$ 130.000	ℳ\$ 720.000	ℳ\$ 741.535	550	ℳ\$ 1.348.535
18) Escola Técnica Federal de Campos	ℳ\$ 200.000	ℳ\$ 300.000	ℳ\$ 535.115	600	ℳ\$ 891.858
19) Escola Técnica Federal do Paraná	ℳ\$ 50.000	ℳ\$ 15.000	ℳ\$ 1.097.542	1.687	ℳ\$ 650.558
20) Escola Industrial Federal de Santa Catarina	ℳ\$ 40.000	ℳ\$ 100.000	ℳ\$ 714.263	1.734	ℳ\$ 411.916
21) Escola Técnica Federal de Pelotas	ℳ\$ 55.000	ℳ\$ 35.000	ℳ\$ 983.997	1.500	ℳ\$ 655.998
22) Escola Industrial Federal de Mato Grosso	ℳ\$ 219.000	ℳ\$ 245.000	ℳ\$ 686.027	1.565	ℳ\$ 438.355
23) Escola Industrial Federal de Goiás	ℳ\$ 130.000	ℳ\$ 120.000	ℳ\$ 676.000	1.018	ℳ\$ 610.108

* Para o cálculo do custo médio por aluno considerou-se apenas a verba de manutenção.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial. *Relatório da VI Reunião de Presidentes de Conselhos e Diretores das Escolas Técnicas e Industriais da Rede Federal — 1966*. Datilografado e Mimeografado. Arquivo Geral do campus Natal-Central, do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IFRN), s/p.

Cabe salientar que nesse período as escolas carioca, mineira e curitibana passam por mudanças nas suas denominações e qualificações. A Lei 4.795/65,⁵⁰⁴ aliada à Portaria Ministerial Nº 239/65,⁵⁰⁵ promoveram as seguintes alterações: de Escola Técnica Nacional para *Escola Técnica Federal da Guanabara*; de Escola Técnica de Belo Horizonte para *Escola Técnica Federal de Minas Gerais*; de Escola Técnica de Curitiba para *Escola Técnica Federal do Paraná*. No caso da primeira escola, havia também o motivo político, devido à transferência da capital federal para Brasília. Contudo, em 1967 houve nova mudança na escola carioca, em razão de homenagem ao recém falecido diretor Celso Suckow da Fonseca, a Instituição passou a se denominar de *Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca*.

O quadro geral de custos nos informa que as escolas de Minas Gerais, do Rio de Janeiro e do Paraná são as que possuem um maior número de alunos e, ao mesmo tempo, os maiores custos de manutenção escolar de toda a rede de estabelecimentos educativos federais. Isto é, nas discussões efetivadas nas reuniões nacionais, eram vistas como escolas referenciais para as demais. Outro dado que chama a atenção são os custos mais baixos ou medianos com reequipamento, talvez por conta de as três unidades terem recebido, ao longo dos seus percursos institucionais, recursos para sua estruturação. A escola de Curitiba teve verbas direcionadas pela CBAI em razão de ser centro de formação da rede entre 1950 e 1960, a Instituição do Rio de Janeiro recebeu importância por sido a escola-modelo durante as décadas de 1940 e 1950, enquanto o estabelecimento de Minas Gerais foi favorecido com recursos oriundos das boas relações políticas na esfera federal.

Outro documento que demonstra bem a atuação dos sujeitos escolares, a partir da legislação de 1959, é o relatório da VII Reunião de Presidentes de Conselhos e Diretores das Escolas Técnicas e Industriais da Rede Federal, de

⁵⁰⁴ BRASIL. Lei Nº 4.759, de 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jan. 2021;

⁵⁰⁵ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria Nº 239, de 13 de setembro de 1965. Instruções Normativas sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 13 set. 1965. n. 174, Seção 1, Parte 1, p. 9370.

INCORPORANDO A “AUTONOMIA”

1967. O evento ocorreu entre os dias 4 e 7 de julho, na cidade de Campos (RJ), em comemoração ao centenário de nascimento de Nilo Peçanha. Os trabalhos, que visavam debater e propor orientações ao ensino técnico e industrial brasileiro, foram organizados em 8 (oito) Comissões, com os seguintes títulos: I — Administração da Escola; II — A autonomia em face da Reforma Administrativa e da Constituição; III — Problemática do Pessoal; IV — Orçamento, Auditoria e Assistência Contábil; v — Ajustamento dos cursos técnicos às necessidades Regionais; VI — Assistência ao estudante técnico; VII — Modificação de legislação específica; VIII — Exercício orientado da profissão.

Passados 5 (cinco) anos da primeira reunião nacional de 1962, houve mudanças no quadro de Presidentes de Conselhos de Representantes e de Diretores das Escolas Técnicas e Industriais da Rede Federal. Nesse sentido, é interessante registrar os nomes dos sujeitos escolares envolvidos nos debates nacionais no decorrer da segunda metade da década de 1960:

Quadro 30 — Participantes da VII Reunião de Presidentes de Conselho e Diretores das Escolas Técnicas e Industriais da Rede Federal (1967)

Representantes dos Estados		
Escola Industrial Federal de Sergipe	Nelson Mascarenhas de Andrade Theotonílio Mesquita	Presidente de Conselho Diretor
Escola Técnica Federal de Ouro Preto	Theodorico da Cruz Edmundo José Vieira	Presidente de Conselho Diretor
Escola Técnica Federal de Goiás	Hélio Naves Niso Prego	Vice-Presidente de Conselho Diretor
Escola Industrial Federal de Mato Grosso	Hélio de Souza Vieira José Augusto de Almeida	Presidente de Conselho Diretor
Escola Técnica Federal da Bahia	Nelson de Oliveira Walter Orlando D'Oliveira Pôrto	Presidente de Conselho Diretor
Escola Técnica Federal do Espírito Santo	Dido Fontes de Faria Brito Mauro Fontoura Borges	Presidente de Conselho Diretor
Escola Técnica Federal de Campos	Rubens Sardinha Moll Renato Marion Martins de Aquino	Presidente de Conselho Diretor
E. Téc. Fed. “Celso Suckow da Fonseca”	César Reis de Castanheda Edmar de Oliveira Gonçalves	Presidente de Conselho Diretor

Continua

INCORPORANDO A “AUTONOMIA”

Representantes dos Estados		
Escola Técnica Federal de Química	Mário Paulo de Brito Eurico de Oliveira Assis	Presidente de Conselho Diretor
Escola Técnica Federal do Amazonas	Elias Jacob Benzecry José Ribamar Costa	Presidente de Conselho Diretor
Escola Industrial Federal do Pará	José Hermógenes Barra Yolanda Ferreira Pinto	Presidente de Conselho Diretor
Escola Técnica Federal do Maranhão	Urbano de Araújo Franco Ronald da Silva Carvalho	Presidente de Conselho Diretor
Escola Industrial Federal do Piauí	Paulo Henrique Marques dos Santos Murilo de Rubim Couto	Presidente de Conselho Diretor
Escola Industrial Federal do Ceará	Waldir Diôgo Siqueira José Roberto de Mello Barreto	Presidente de Conselho Diretor
Escola Ind. Fed. do Rio Grande do Norte	Luiz Carlos Abbot Galvão Pedro Martins de Lima	Presidente de Conselho Diretor
Escola Técnica Federal do Paraná	Eurico Back Ricardo Luiz Knesebeck	Presidente de Conselho Diretor
Escola Ind. Fed. de Santa Catarina	Aldo Severiano de Oliveira Frederico Guilherme Buendgens	Presidente de Conselho Diretor
Escola Técnica Federal de Pelotas	Gabriel Tomberg Ildemar Capdebosq Bonat	Presidente de Conselho Diretor
Escola Técnica Federal de Minas Gerais	Arthur de Oliveira Fonseca Nelson Hortmann	Presidente de Conselho Diretor
Escola Industrial Federal da Paraíba	José Paulo Pires Braga Itapuan Bôtto Targino	Presidente de Conselho Diretor
Escola Técnica Federal de Pernambuco	Ranulpho Miguel de Oliveira Lima Edson Rodrigues de Lima	Presidente de Conselho Diretor
Escola Industrial Federal de Alagoas	Antônio Mário Mafra Amaro Nascimento Mendes	Presidente de Conselho Diretor
Escola Técnica Federal de São Paulo	Luiz Gonzaga Ferreira Moacir Benvenuti	Presidente de Conselho Diretor

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial. Relatório da VII Reunião de Presidentes de Conselhos e Diretores das Escolas Técnicas e Industriais da Rede Federal — 1967. Datilografado e Mimeografado. Arquivo Geral do campus Natal-Central, do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IFRN), s/p.

Esse encontro representou também uma apresentação nacional do novo Diretor de Ensino Industrial aos representantes das escolas. Com a aposen-

tadoria de Armando Hildebrand em 1967,⁵⁰⁶ assumiu o posto Jorge Alberto Jacobus Furtado, ex-Diretor do Departamento Regional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, permanecendo no cargo até o ano de 1969.⁵⁰⁷ O novo diretor abriu os trabalhos do encontro com um longo discurso a respeito das condições do ensino industrial para a época. Destacando, especialmente, a oposição entre a sociedade tradicional (agrária, conservadora, estática e não científica) e a sociedade progressista moderna (urbano-industrial, liberal, dinâmica e científica), para definir que aquele momento era o das mudanças, revisões e novas interpretações sobre a educação profissional, sobretudo o papel dos técnicos na sociedade brasileira e suas relações com o mundo. É reiterado, na fala de Furtado, aspectos vinculados à perspectiva da teoria capital humano, em certas passagens, o diretor questiona os participantes a respeito do rumo dos educandos quando não se considera a formação técnica atrelada à realidade industrial regional ou local:

Nós não podemos dizer que vamos preparar 50 pessoas, como um capital humano que vai aguardar no lugar, à espera de que venha uma indústria para alí, porque o homem é movel, ou êle esquece aquilo que aprendeu, ou então êle vai à procura daquele trabalho em que êle pode aplicar aquilo que aprendeu. [...] É um absurdo imaginar que forme capital humano, imóvel, num determinado lugar.⁵⁰⁸

O tom do discurso é de mudanças, renovação das práticas orientadoras do ensino industrial no país. Inclusive, trata da autonomia das escolas:

⁵⁰⁶ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria Nº 261, de 23 de junho de 1967. Concessão de Aposentadoria. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 24 jun. 1967. n. 119, Seção I, Parte I, p. 6824.

⁵⁰⁷ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decretos de 22 agosto de 1969. Concessão de Exoneração. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 25 ago. 1969. n. 161, Seção I, Parte I, p. 7191.

⁵⁰⁸ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial. *Ata da VII Reunião de Presidentes de Conselhos e Diretores das Escolas Técnicas e Industriais da Rede Federal — 1967*. Palestra de abertura dos trabalhos do Diretor de Ensino Industrial, Jorge Alberto Jacobus Furtado. Datilografado e Mimeografado. Arquivo Geral do campus Natal-Central, do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IFRN), p. 7–8.

As escolas técnicas se caracterizam pela sua progressiva autonomia e nós fazemos o impossível para que isso ocorra. Realmente, autonomia, liberdade, significa ficar adulto, ter procedimento adulto, saber utilizar a sua liberdade. E a liberdade, ela só se sabe utilizar, a liberdade aos poucos.⁵⁰⁹

O discurso destaca que essa autonomia deveria ser gradual, controlada. Furtado ainda vincula a maturidade dessa autonomia escolar ao relacionamento harmonioso e equilibrado entre as instâncias de poder internas nas escolas técnicas: Presidência do Conselho de Representantes, Diretoria e Conselhos (Representantes e Professores). Aproveita o ensejo e afirma que a Diretoria do Ensino Industrial auxiliaria as escolas em seus exercícios por meio de auditorias, que também verificariam a “lição do estado, de ver como as coisas estão, saber como as coisas estão”, mas sem interferir na autonomia de cada unidade. Ao final da fala, o Diretor do Ensino Industrial solicitou reflexão sobre a possibilidade de implementação de um exame de madureza, nas escolas técnicas, que se relacionasse às realidades de saberes dos que trabalhavam, e defendeu a criação de cursos superiores de engenharia de operação nas Escolas Técnicas Federais. Daí em diante, as discussões foram encaminhadas nas comissões.

Na Comissão 1 — Administração da Escola, sob presidência de Edmar de Oliveira Gonçalves (então Diretor da escola carioca, ex-conselheiro dos professores). Gonçalves expôs o tema ressaltando a necessidade de serem estabelecidas definições para verdadeira autonomia do Conselho de Professores em matéria didático pedagógica, entendendo como tal a admissão de professores, organização de currículos e programas, problemas disciplinares graves enquanto a fixação de vagas deveria ficar na competência do Conselho de Representantes. Além disso, abordou que deveriam ser fixados critérios disciplinares como referência dos professores que iriam votar e serem votados,

⁵⁰⁹BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial. *Ata da VII Reunião de Presidentes de Conselhos e Diretores das Escolas Técnicas e Industriais da Rede Federal — 1967*. Palestra de abertura dos trabalhos do Diretor de Ensino Industrial, Jorge Alberto Jacobus Furtado. Datilografado e Mimeografado. Arquivo Geral do campus Natal-Central, do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IFRN), p. 9.

tanto para o Conselho de Professores quanto para representante do corpo docente no Conselho de Representantes, sugeriu que esses deveriam ser do quadro permanente da escola com pelo menos cinco anos de exercício. Defendeu o princípio de que o Diretor deveria ser escolhido pelo Presidente do Conselho de Representantes em lista tríplice apresentada pelos professores da escola, tal como era antes do Decreto nº 615/62. Isto é, retomava-se uma das reivindicações do memorial de protesto produzido pelo Conselho de Professores da Escola Técnica Nacional em 1962.⁵¹⁰ Nesse sentido, a comissão resgatava mais uma vez a legislação de 1959, inclusive sugerindo modificações no texto do Decreto 47.038/59 a fim de melhor definir as deliberações do Conselho de Professores que deveriam ser homologadas ou aprovadas pelo Conselho de Representantes.

A Comissão II - A autonomia, em face da Reforma Administrativa e da Constituição, presidida por Mauro de Fontoura Borges (diretor da Escola Técnica Federal do Espírito Santo), tratou justamente de como as escolas passaram a exercer sua autonomia frente ao governo militar e suas ações no campo do ensino industrial. O professor Borges produziu um documento para a apresentação do tema, subdividido nas seguintes partes: Introdução; a Autonomia e o Conceito de Autarquia; A Legislação posterior e restritiva; A Reforma Administrativa; A Constituição de 1967; e Conclusões. Para realizar um “retrospecto histórico” da autonomia das Escolas Técnicas Federais, o palestrante resgatou a *Exposição de Motivos* do ex-Ministro da Educação, Clóvis Salgado, que propunha ao presidente JK a regulamentação da Lei 3.552/59:

Impunha-se colocar a rede de escolas industriais e técnicas mantida pela união em condições de preparar eficientemente seus alunos para o exercício de empregos nas empresas que realizam a produção, transformação e circulação de riqueza.

⁵¹⁰BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial. *Ata da VII Reunião de Presidentes de Conselhos e Diretores das Escolas Técnicas e Industriais da Rede Federal — 1967*. Exposição do professor Edmar de Oliveira Gonçalves na Comissão I — Administração da Escola. Datilografado e Mimeografado. Arquivo Geral do campus Natal-Central, do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IFRN), s/p.

Êsse espírito que animou a elaboração e promulgação da aludida Lei 3.552, de 1959, na qual se previu a realização, para operários, de cursos intensivos a curto prazo, a de um curso básico de nível médio, de quatro anos, e de cursos técnicos de quatro ou mais anos, para os centros industrializados.

Outro aspecto da reforma, ora regulamentada, reside na necessidade de atribuir às escolas a capacidade intrínseca de gradual adaptação a situações industriais, em permanente evolução, e profunda e sensivelmente variáveis conforme as peculiares condições locais. Aconselhava-se, ainda, que a formação da mão-de-obra qualificada resultasse de uma real e eficaz associação entre escola e fábrica.

Em lugar de um sistema uniforme e simétrico de escolas, de cursos e organizações idênticos, tanto para as grandes como para as pequenas cidades, sob rígida administração de um departamento central, a reforma consubstanciou organização/descentralizada, flexível e ajustável às mutáveis realidades do mercado de mão-de-obra e ao grau de desenvolvimento fabril das diversas regiões geoeconômicas.

Se bem que atribuindo às escolas da rede federal a autonomia financeira, administrativa e didática necessária à seu rápido ajustamento as exigências locais, sempre em mudança, não deixou a lei nova de outorgar à Diretoria do Ensino Industrial importantes atribuições, inclusive a de propor ao Governo a distribuição dos fundos federais para a manutenção das escolas, a determinação das diretrizes gerais dos currículos e a aprovação dos que, respeitadas essas normas, foram elaborados pelos organismos competentes de cada escola, cabendo-lhe ainda funcionar como órgão de assistência e enriquecimento da parte didática, através, por exemplo, da elaboração de material pedagógico.

Não perdeu, assim, a União o controle das escolas que, aliás, se amplia pela multiplicação do Conselhos de homens responsáveis, guardando o Governo a prerrogativa de classificar as escolas segundo sua eficiência e de intervir na administração nos casos de extrema necessidade.

A administração, escolar atribuída, na rede do Ministério da Educação e Cultura, a um Conselho de Representantes, escolhido pelo Presidente da República em listas tríplices, encaminhadas pelo Ministério da Educação e Cultura, cabendo ao presidente do Conselho nomear o diretor da Escola, seu órgão executivo. Um Conselho de Professores exerce a direção pedagógico-didático, admitida, a seu critério, a presença nas sessões de um representante dos alunos, quando necessária.

Para o pessoal admitido futuramente forma removidos os óbices que, antes, impediam a administração escolar de prover os claros ocorridos no corpo docente e técnico, ou mesmo administrativo, assegurado o sistema de mérito pelo regulamento e preceituado o amparo da legislação trabalhista e da previdência social, esta através do Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários.

Um dos aspectos mais assinalados na lei, que se refere nos dispositivos deste regulamento, é autonomia administrativa, financeira e pedagógico-didática das escolas da rede federal, cuja uniformidade rígida justificada numa fase de indústria incipiente se tornava impeditiva — numa era de diversificação e aceleração da produtividade fabril —, daquela mencionada capacidade intrínseca de adaptação a situações industriais sempre renovadas. Isto, quanto ao aspecto didático, cumprindo ainda acentuar o desafoço administrativo proporcionado a seu mecanismo burocrático.

Inovação apreciável, contida no regulamento como decorrência da descentralização de poderes, atribuições e responsabilidades, com excelente reflexo no descongestionamento dos órgãos centrais do Ministério, é a atribuição às escolas da rede federal da faculdade de registrarem os diplomas e certificados que expedirem.⁵¹¹

⁵¹¹BORGES, Mauro Fontoura. A Autonomia das Escolas em face da Reforma Administrativa e da Constituição. Campos (RJ), 1967, 10 p. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial. *Relatório da VII Reunião de Presidentes de Conselhos e Diretores das Escolas Técnicas e Industriais da Rede Federal — 1967*. Datilografado e Mimeografado. Arquivo Geral do campus Natal-Central, do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IFRN), p. 1-3.

Logo após se valer do discurso do ex-ministro, Borges relembra a aprovação do Regulamento do Ensino Industrial pelo Decreto nº 47.038/59, e o aponta como a consumação da reforma, da nova estrutura e do sistema escolar vinculados à uma nova filosofia de ensino, concebida em bases modernas. Daí em diante, o diretor da escola capixaba destacou sua visão sobre o sentido que a palavra *autonomia* teve no interior das Escolas Federais do país:

Autonomia fôra a palavra mágica: ocupou-se a capacidade ociosa das Escolas, com um índice de aumento das matrículas até então nunca visto; criaram-se novos cursos; estabeleceu-se um surto de desenvolvimento no ensino industrial, sem precedentes; oficinas, fechadas por falta de professôres, puderam entrar em funcionamento; remodelaram-se instalações; salas de aulas, laboratórios, bibliotecas brotaram, renovadas, em quase tôdas as unidades; equiparam-se oficinas; demoliram-se prédios obsoletos e construíram-se novas e amplas, e modernas unidades escolares, para não falar naquelas cujas obras arrastavam-se, ou estavam paralisadas, e que puderam, finalmente, tornarem-se palpável realidade.⁵¹²

A partir das experiências dos anos de vigência da legislação de 1959, Borges sintetiza o que era cada tipo de autonomia: didática; administrativa; técnica; e financeira. A *autonomia didática* consistia em: estabelecer o regime didático e escolar dos diferentes cursos, fixando-lhes os currículos; instituir o sistema de notas, exames e promoções; elaborar os programas das disciplinas de cada curso e organizar, pedagogicamente, o regime escolar, sem outras limitações que as previstas em lei. A *autonomia administrativa* compreendia: elaborar e reformar o Regimento Interno; escolher o Diretor; organizar o quadro

⁵¹²BORGES, Mauro Fontoura. A Autonomia das Escolas em face da Reforma Administrativa e da Constituição. Campos (RJ), 1967, 10 p. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial. *Relatório da VII Reunião de Presidentes de Conselhos e Diretores das Escolas Técnicas e Industriais da Rede Federal — 1967*. Datilografado e Mimeografado. Arquivo Geral do campus Natal-Central, do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IFRN), p. 3.

de pessoal; contratar professores e auxiliares de ensino; admitir ou demitir quaisquer empregados dentro de suas dotações orçamentárias ou recursos financeiros. A *autonomia técnica* abarcaria a criação, organização e extinção de cursos, tendo em vista as artes ou ofícios em relação às peculiaridades regionais do mercado de trabalho. Por fim, a *autonomia financeira* que representava: administrar o patrimônio, movimentar e contabilizar os recursos financeiros; organizar, executar e reformular o orçamento total de sua receita e despesa; aceitar subvenções, doações, heranças e legados.⁵¹³

Realizada a retrospectiva histórica, o documento adentra no item III — A Legislação Posterior e Restritiva. Primeiro, lembra da LDBEN de 1961 que, por sua natureza dinâmica, liberal, flexível, moderna e democrática, não introduziu na legislação do ensino industrial alterações substanciais, ao ver de Borges, pelo contrário, ampliou a autonomia didática, ao fazer surgir a denominação “Autarquia Educacional” que, posteriormente, foi aplicada às Escolas Técnicas e Industriais. Todavia, Borges destaca que “após a vitória da Revolução” a Lei 4.320.64⁵¹⁴ contrariou o artigo 29 e seu parágrafo 1º da Lei 3.552/59.

O artigo 107, da mencionada da Lei 4.320/64, exigia a aprovação, por decreto do Poder Executivo, dos orçamentos de todas as entidades autárquicas, restringindo, mais uma vez, a autonomia das escolas e, também, a competência dos Conselhos de Representantes. Outra lei interveniente na autonomia das escolas foi a Nº 4.345/64.⁵¹⁵ Para Borges, era “calcada na imperiosa necessidade de o Governo Revolucionário estender a sua ação saneadora às Autarquias

⁵¹³ BORGES, Mauro Fontoura. A Autonomia das Escolas em face da Reforma Administrativa e da Constituição. Campos (RJ), 1967, 10 p. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial. *Relatório da VII Reunião de Presidentes de Conselhos e Diretores das Escolas Técnicas e Industriais da Rede Federal — 1967*. Datilografado e Mimeografado. Arquivo Geral do campus Natal-Central, do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IFRN), p. 4.

⁵¹⁴ BRASIL. *Lei Nº 4.320 de 17 de março de 1964*. Estatui Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e contróle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14320.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

⁵¹⁵ BRASIL. *Lei Nº 4.345 de 26 de junho de 1964*. Institui novos valores de vencimentos para os servidores públicos civis ao Poder Executivo e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14320.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

e Empresas Públicas, cronicamente deficitárias, sem fazer distinções, atinge novamente as Escolas, reduzindo-lhes a autonomia”.⁵¹⁶ A partir daí, o diretor afirma que as Escolas passaram a ver, a par da orientação e reduções do Ministério do Planejamento, as suas dotações, na lei dos meios, consignadas em compartimentos estanques, dificultando a administração escolar.

Adentrando no item IV — A Reforma Administrativa, o palestrante destaca o Decreto-Lei nº 200/67⁵¹⁷ como salutar para a administração pública porque: conceitua a Administração Federal (direta e indireta); define Autarquia, Empresa Pública e Sociedade de Economia Mista; estabelece os princípios fundamentais da Administração; cria a Supervisão Ministerial; dispõe sobre as normas de Administração Financeira e de Contabilidade; cria a transformação de Ministérios, Departamentos e Cargos. Ao final, Borges elegia a reforma por caminhar na “sequência lógica do Planejamento — Coordenação — Descentralização — Delegação de Competência — Controle, dando ênfase à descentralização [...]”.⁵¹⁸ O último item, V — A Constituição do Brasil —, o diretor Borges percebia que a efetividade das distintas autonomias escolares, descritas anteriormente, estava atrelada a autonomia econômica das instituições. Segundo Borges, a Constituição de 1967 pôs fim às dotações estanques e garantiu a plena autonomia financeira alinhada com as premissas da legislação específica das Escolas industriais e técnicas, encontradas na Lei 3.552/59. Conforme era expresso no Artigo 65, parágrafo 1º da Constituição: “A inclusão, no orçamento anual, da despesa e receita dos órgãos da administração indireta, será feita em dotações globais e não lhes prejudicará a autonomia

⁵¹⁶BORGES, Mauro Fontoura. A Autonomia das Escolas em face da Reforma Administrativa e da Constituição. Campos (RJ), 1967, 10 p. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial. *Relatório da VII Reunião de Presidentes de Conselhos e Diretores das Escolas Técnicas e Industriais da Rede Federal — 1967*. Datilografado e Mimeografado. Arquivo Geral do campus Natal-Central, do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IFRN), p. 6.

⁵¹⁷BRASIL. *Decreto-Lei Nº 200 de 25 de fevereiro de 1967*. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/delo200.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

⁵¹⁸BORGES, Mauro Fontoura. *Op. cit.*, p. 7.

na gestão dos seus recursos, nos termos da legislação específica”.⁵¹⁹ (Grifos do autor). Nas conclusões dos trabalhos da comissão, afirmou-se a defesa da autonomia financeira das instituições como garantidora das demais autonomias escolares, e que as escolas deveriam tomar atitudes positivas e uniformes para manter a condição autárquica, conforme previa a legislação de 1959.

Na comissão VIII — Exercício orientado da profissão, presidida por Theotonílio Mesquita, a apresentação do tema ficou a cargo de Moacir Benvenuti, diretor da Escola Técnica Federal de São Paulo. Em ofício ao Diretor do Ensino Industrial, Benvenuti explicava a participação dos variados sujeitos da escola na efetivação do sistema de orientação profissional aplicado na sua própria realidade institucional:

Assim, ladeado não só por um Conselho de Representantes, sempre presente aos assuntos educacionais, mas também por professores, técnicos, e instrutores, tem a Escola Técnica Federal de São Paulo, sob tranquila e segura assistência do Senhor Presidente, Professor Luiz Gonzaga Ferreira, primado pela amplitude do processo educativo, fixado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.⁵²⁰

Como visto, a LDBEN se constituiu em marco orientador das práticas educacionais nas Escolas técnicas e industriais do país. O diretor da escola paulista apresentou, nos trabalhos da comissão, uma síntese das atividades educacionais implementadas. Ao tratar na palestra do subtema “função do

⁵¹⁹BORGES, Mauro Fontoura. A Autonomia das Escolas em face da Reforma Administrativa e da Constituição. Campos (RJ), 1967, 10 p. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial. *Relatório da VII Reunião de Presidentes de Conselhos e Diretores das Escolas Técnicas e Industriais da Rede Federal — 1967*. Datilografado e Mimeografado. Arquivo Geral do campus Natal-Central, do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IFRN), p. 8.

⁵²⁰ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SÃO PAULO. Ofício nº 140/67 — Exercício Orientado da Profissão. 5 jul. de 1967. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial. *Relatório da VII Reunião de Presidentes de Conselhos e Diretores das Escolas Técnicas e Industriais da Rede Federal — 1967*. Datilografado e Mimeografado. Arquivo Geral do campus Natal-Central, do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IFRN), s/p.

técnico e formulação dos programas”, esclareceu a preocupação com o campo humanístico integrado ao conhecimento técnico:

Sendo grande a preocupação da Escola em completar-se, providências também foram tomadas no sentido de atender à formação humanística como veículo a estudos ulteriores, para isso foi organizada uma programação de tal forma, que a cultura geral integrada, figure nos programas das escolas técnicas como elemento preponderante da tecnologia moderna.⁵²¹

O documento expressa também como os programas eram elaborados por professores específicos, de acordo com as suas especialidades. Benvenuti exemplifica uma possível divisão programática:

- a) 40% — disciplinas de âmbito geral, de acôrdo com as normas estabelecidas pelos métodos próprios de ensino, cujo conteúdo segue a orientação didática e pedagógica;
- b) 60% — disciplinas extraídas do ambiente industrial, com o concurso de técnicos que militam nas várias empresas, levando em conta ser necessário a inclusão de vários objetos do parque industrial para a motivação das aulas prelecionadas.⁵²²

Como era de se esperar, a ênfase do ensino se dava nos saberes técnicos. O interessante é perceber a dinâmica dos sujeitos históricos das escolas, atuando a partir do que previa a legislação de 1959. O restante do relatório de 1967 também apresenta, nas demais comissões, o reconhecimento da importância da Lei nº 3.552/59 e do Decreto nº 47.038/59. Em síntese, a reunião de 1967 tinha por objetivos: 1 — Fixar a política educacional; 2 — Debater com os

⁵²¹BENVENUTTI, Moacir. Exercício Orientado da Profissão. Campos (RJ), 1967, 14 p. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial. *Relatório da VII Reunião de Presidentes de Conselhos e Diretores das Escolas Técnicas e Industriais da Rede Federal — 1967*. Datilografado e Mimeografado. Arquivo Geral do campus Natal-Central, do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IFRN), p. 12.

⁵²²*Ibid.*, p. 12-13.

Presidentes de Conselho e Diretores os problemas técnicos-pedagógicos e administrativos das Escolas; 3 — Analisar a Escola como entidade autônoma, em face da Reforma Administrativa e da Constituição; 4 — Revisar os sistemas de assistência e fiscalização financeira da DEI; 5 — Analisar a problemática de Pessoal.

Os representantes das escolas técnicas e industriais do país propuseram adaptações, alterações e, até mesmo, sugeriram novos projetos de lei, mas sempre num diálogo com a lei e o decreto de 1959, que se tornaram os pilares legais das escolas da rede federal. Assim, têm-se variadas situações exemplares da participação dos diferentes sujeitos históricos das escolas, em decorrência do rearranjo institucional promovido pela legislação de 1959. Os órgãos criados nas escolas foram atuantes na defesa efetiva da autonomia escolar.

Portanto, pode-se afirmar que, na década de 1960, as escolas técnicas e industriais do país efetivamente se valeram da condição autárquica garantida por lei. Aspecto que refletiu diretamente no interior da organização do sistema escolar. As reuniões nacionais representaram bem o intuito de articular organicamente as decisões, diretrizes, encaminhamentos, proposições dos representantes das escolas junto ao Ministério da Educação e Cultura, outros ministérios, Congresso Nacional, Conselho Federal de Educação e, quiçá, a Presidência da República. Todo esse esforço só foi possível pela condição que as escolas galgaram a partir de 1959. Assim, a partir da documentação das reuniões nacionais — apesar de representarem apenas três encontros —, tem-se uma noção de como a legislação de 1959 foi praticada na Rede Federal de ensino técnico-profissional.

As últimas alterações, no campo legislativo, que intervieram no ensino profissional da Rede Federal, em seu primeiro ciclo autárquico, ocorreram entre fins de 1960 e início de 1970, mais especificamente pelo Decreto Nº 65.070/69,⁵²³ pela Lei Nº 5.692/1971⁵²⁴ e pelo Decreto Nº 72.538/73.⁵²⁵ O decreto de 1969 deu maiores poderes ao Conselho de Representantes nas escolas, transformando-os na “primeira linha da estrutura organizacional da

⁵²³ BRASIL. *Decreto Nº 65.070, de 27 de agosto de 1969*. Dispõe sobre a administração dos estabelecimentos de ensino industrial e a remuneração de seus diretores. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65070impressao.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

autarquia escolar”, sobressaindo-se definitivamente à Diretoria e ao Conselho de Professores. Inclusive, o Presidente do Conselho de Representantes era responsável tanto por contratar quanto por destituir o próprio diretor escolar, mediante pedido fundamentado ao titular da pasta do Ministério da Educação e Cultura. As deliberações do Conselho passaram a ser baixadas mediante Resoluções, aprovadas por maioria absoluta de votos e cuja execução caberia à Diretoria do estabelecimento, que encaminharia cópia autêntica ao Departamento de Ensino Médio.

A Lei nº 5.692/1971 reestruturou o sistema de ensino nacional, culminando numa reforma rumo à profissionalização compulsória do Ensino Médio de 2º grau. Houve a incorporação do ciclo ginásial do ensino médio ao curso primário, constituindo o ensino comum de 1º grau, com duração de 8 (oito) anos. O ciclo colegial foi transformado em 2º grau, com um caráter predominantemente profissional, com duração de 3 (três) ou 4 (quatro) anos. Tratou-se de uma reforma que, ao invés de ampliar as possibilidades de acesso ao Ensino Superior, propôs ao Ensino Médio um caráter de terminalidade. Para tanto, a lei demandava do Conselho Federal de Educação a definição do núcleo comum de disciplinas a comporem o currículo do ensino de 1º e 2º graus. A Resolução nº 8, de 1 de dezembro de 1971, do CFE, estabeleceu as seguintes matérias: Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa); Estudos Sociais (Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil); Ciências (Matemática e Ciências Físicas e Biológicas); e mais as práticas educativas constantes do art. 7º da lei: Educação Física, Educação Artística; Educação Moral e Cívica; Programas de Saúde; Ensino Religioso (facultativo para os alunos). Segundo Piletti, “para um núcleo comum, obrigatório em todo território nacional, o número de dez disciplinas parece ser excessivamente exagerado, representando mesmo um retrocesso em relação ao plano anterior,

⁵²⁴BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692imprensa.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

⁵²⁵BRASIL. *Decreto nº 72.538, de 27 de julho de 1963*. Altera a redação do Decreto nº 65.070 de 27 de agosto de 1969, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72538-27-julho-1973-421504-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jan. 2021.

que estabelecia cinco disciplinas obrigatórias (Português, História, Geografia, Matemática e Ciências)”.⁵²⁶

Essas mudanças refletiram diretamente nas Escolas Técnicas Federais, vistas como promissoras e exemplos a serem seguidos nos processos de educação profissionalizante. Os próprios sujeitos escolares, por vezes, viam nessa legislação a possibilidade de se tornarem “pioneiros” na implementação do 2º grau profissionalizante. A exemplo da fala do Coordenador Didático da Escola Técnica Federal do Paraná, Niquelson Rodrigues dos Santos, que, em reunião do Conselho de Professores, acabou “observando que a Escola tem condições para se identificar com a Lei 5.692 e ser pioneira”.⁵²⁷ Em reunião seguinte, o Diretor Executivo e Presidente do Conselho de Professores, Ricardo Luís Knesebeck, apresentou proposta para a “Reformulação do Regimento Interno para adaptá-lo à Lei 5.692”.⁵²⁸ Assim, as escolas foram se adequando à legislação, era uma característica das gestões nas Escolas Técnicas Federais: a prática legalista. A perspectiva tecnicista do ensino, historicamente desenvolvida no interior dessas Instituições, apenas ganhou mais um impulso oficial diante da nova legislação.

Por fim, o Decreto nº 72.538/73, que em grande medida sintetizou elementos provenientes ainda da legislação de 1959, do Decreto nº 65.070/69 e da Lei nº 5.692/1971. O decreto de 1973 foca na fixação das composições, competências, atribuições e vigências das funções dos respectivos Conselhos de Representantes, Conselhos de Professores e Diretorias Executivas das escolas técnicas profissionalizantes da Rede Federal. O decreto de 1973 representou a última formulação legislativa dos órgãos internos dessas Instituições.

Essa condição autárquica, marcada pela atuação dos órgãos consultivos e deliberativos — determinada pela legislação de 1959 —, perdurou até 1974.

⁵²⁶ PILETTI, Nelson. *Ensino de 2º grau: educação geral ou profissionalização?* São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. (Temas básicos de educação e ensino). p. 55–56.

⁵²⁷ ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARANÁ. *Ata da sessão extraordinária de 29 de outubro de 1971*. Conselho de Professores. Livro 3, 152 p. Arquivo Geral da UTFPR. p. 38–42.

⁵²⁸ *Ibid.*, *Ata da sessão extraordinária de 8 de novembro de 1971*. Livro 3, 152 p. Arquivo Geral da UTFPR. p. 43.

Ano em que houve a implementação da *Nova Organização das Escolas Técnicas Federais*, firmada pelo Decreto nº 75.079/74, que reordenou o organograma funcional das escolas e extinguiu o Conselho de Representantes e de Professores. Isso representou o fim de um ciclo de autonomia dos sujeitos históricos que compunham internamente aquelas Instituições escolares que, a partir de então, implementaram o chamado *Conselho Técnico Consultivo*, destinado a “colaborar para o aperfeiçoamento do processo educativo com informações da comunidade e zelar pela boa execução da política educacional da Escola”,⁵²⁹ composto apenas pelo Diretor da Escola e por seis membros da comunidade designados pelo Ministério da Educação e Cultura.

Um caso exemplar da extinção desses conselhos se encontra no livro de *Ata do Conselho de Professores da Escola Técnica Federal do Paraná*. No dia 8 de março de 1975, sob presidência do diretor Ivo Mezzadri, foi iniciada a última sessão do órgão. O diretor relatou ter sido membro da comissão de diretores, constituída na época do anteprojeto do referido Decreto, e que nela defendeu posição favorável à manutenção do Conselho de Professores. Achava lícito que, extintos os Conselhos de Professores, fosse criado na Escola um organismo parecido, com atribuição didático-pedagógica. Sugeriu, então, a criação de um Colegiado para tratar dos assuntos didático-pedagógicos, com ampla participação dos antigos conselheiros. Proposição que foi unanimemente aprovada na reunião. Logo após isso, lavrou-se em ata o “Termo de extinção do Conselho de Professores da Escola Técnica Federal do Paraná”, em cumprimento à determinação do diretor e presidente, Ivo Mezzadri. Decisão registrada em ata por Adalberto Américo Pietruza Walger, secretário, que declarou extinto o Conselho de Professores da Escola Técnica Federal do Paraná e, em consequência, encerradas as suas atividades, nos termos do Decreto nº 75.079, de 12 de dezembro de 1974.⁵³⁰

⁵²⁹BRASIL. *Decreto Nº 75.079, de 12 de novembro de 1974*. Dispõe sobre a organização das Escolas Técnicas Federais e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D75079impressao.htm. Acesso em: 25 jun. 2018.

⁵³⁰ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARANÁ. *Ata da 1ª Sessão Ordinária do Conselho de Professores da Escola Técnica Federal do Paraná, realizada em 8 de março de 1975*. Conselho de Professores. Livro 3, 152p. Arquivo Geral da UTFPR. p. 150-152.

3.3.1 A atuação dos Conselhos de Professores no campo didático-pedagógico

As atas das reuniões dos Conselhos de Professores são os documentos que melhor expressam a atuação dos docentes nas questões didático-pedagógicas. A pesquisa localizou diversas atas, mas geralmente fragmentadas, justamente em decorrência do que foi preservado em termos documentais nos arquivos. Na maioria dos casos, trata-se de documentos isolados, exceto quando se tem o Livro de Atas preservado na íntegra. Embora esses livros encontrem-se incompletos, em termos de números produzidos, devido especialmente ao tempo de funcionamento dos Conselhos de Professores: de 1959 a 1974. Nesse sentido, valer-me-ei das atas localizadas para discutir como a ação dos professores foi fundamental para a organização das escolas, e de que maneira houve a tomada de decisões autônomas dos Conselhos de Professores das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Rio de Janeiro e do Paraná.

O Conselho de Professores da Escola Técnica Nacional iniciou os seus trabalhos em 1960, a partir de algumas pautas: discussão dos programas das disciplinas de História, de Geografia e Desenho para concurso de ingresso na escola; previsão quantitativa de vagas para o Curso Industrial Básico, Cursos Técnicos e Curso de Aprendizizes para o ano de 1961; formação das comissões para realização das provas do concurso; por fim, encaminhamentos para eleição de comissões de estudo dos currículos dos técnicos ofertados na escola.⁵³¹

A ata da primeira reunião do Conselho de Professores da Escola Técnica de Belo Horizonte, nos apresenta a composição dos primeiros conselheiros, empossados em 19 de janeiro de 1962: Benedito José de Sousa, Nelson Hortman, Iarady de Aguiar Carvalho, Sudário Sebastião Leal, Hélio José Muzzi de Queiroz, José Joaquim Francisco de Paula, Raimundo Gonçalves Rios, José Cristovão Veloso, Romeu Bazolli, Luiz Pinto Fernandes, Roberto Oberdá, Álvaro César de Figueiredo, Lauro Luz Pereira, José Polidoro Monteiro, Hely Naziré da Silva, Francisco de Assis Porto de Meneses, Eônio

⁵³¹ ESCOLA TÉCNICA NACIONAL. *Ata da 4ª Reunião do Conselho de Professores da Escola Técnica Nacional, realizada em 26 de dezembro 1960*. Arquivo Geral, CEFET-RJ, Caixa 62.4.3, Conselho de Professores. Anos de 1960 e 1961. s/p.

Aluisius Alves Sartori, Oséas Ferreira Cardoso, Moacyr Antônio Barbosa, Eduardo Rios Neto, Coracy de Alencar, Tasso Ramos de Carvalho, Eros Magalhães Soares, Antônio Lúcio Ferreira Blanco, Edgard Fantini, Dante Frederico, Antônio Pimenta. A presidência do Conselho era do então diretor executivo da Escola, Agnelo Corrêa Vianna.⁵³²

Nessa primeira reunião, houve discussões sobre temas variados, inclusive não referentes às questões didático-pedagógicas. Como se tratava de um início das atividades dos conselhos, foi comum certa confusão na interpretação por parte dos sujeitos escolares a respeito de suas reais competências em cada conselho. Ao se tratar de questões referentes a um Plano de Obras da escola, registrou-se, no documento, um embate entre o professor conselheiro Iarady de Aguiar Carvalho e o diretor Agnelo Corrêa Vianna: o conselheiro afirmou que, por não haver ainda regimento interno da escola, o Conselho de Professores seria o Conselho máximo da Instituição e, por essa razão, antes de qualquer deliberação, os assuntos da Escola deveriam ser levados ao conhecimento do Conselho de Professores; o diretor afirmou que o assunto estava sendo tratado no Conselho de Representantes e, em atenção ao Conselho de Professores, fez a comunicação sobre o Plano de Obras. Para o diretor, o Conselho de Representantes era, de fato, o órgão máximo da Escola. Assim, percebe-se que as relações de poder internas na Instituição começaram a emergir nas primeiras atividades dos órgãos consultivos e deliberativos.⁵³³

Passada essa primeira tensão, a reunião começou a discutir questões de ordem didático-pedagógica, a partir de comissões formadas para determinadas demandas: 1ª comissão — providência de edital, banca examinadora etc, para o concurso de provimento de vagas; casos de transferências de alunos; discussão sobre a inscrição de alunos concluintes do Curso Científico no 3º ano dos Cursos Técnicos diante da LDBEN; 2ª Comissão — Calendário escolar, projeto de horário, programas mínimos, definição das matérias compulsórias e optativas dos cursos; 3ª comissão — material didático e oficina, com levantamento do material de consumo para professores e alunos,

⁵³² ESCOLA TÉCNICA DE BELO HORIZONTE. *Ata da 1ª Reunião do Conselho de Professores da Escola Técnica de Belo Horizonte*, realizada em 29 de jan. 1962. Datilografado. Notação de arranjo: 02.02.02.01-003. Arquivo Geral, CEFET-MG. p. 1.

⁵³³ *Ibid.*, p. 2.

além dos materiais necessários para o funcionamento de cada disciplina, seja técnica ou propedêutica; 4ª comissão — equipamentos específicos necessários para os cursos técnicos; implementação de sala de projeções; 5ª comissão — elaboração dos Regimento Escolar e do Conselho de Professores.⁵³⁴

Na apresentação das discussões desta última comissão, se deu novo debate acalorado entre o professor conselheiro Iarady de Aguiar Carvalho e o diretor Agnelo Corrêa Vianna em torno do papel do Conselho de Professores e da legitimidade do Conselho de Representantes na escola mineira. O professor, durante parte significativa da reunião, questionava o poder do Conselho de Representantes de aprovar as decisões dos professores, inclusive a respeito da elaboração do Regimento Interno da Escola e do Regimento do Conselho de Professores. A resistência do professor Iarady, que era o relator da 5ª comissão, chegou ao ponto de destacar que um dos membros do Conselho de Representantes, Lídio Lunardi, era arrolado em inquéritos administrativos, numa clara estratégia de desprestigiar o órgão. O presidente da reunião e diretor, Agnelo Vianna, em diversos momentos, precisou aumentar o tom da fala para equilibrar as discussões e deixar claro que a lei definia o Conselho de Representantes como o 1º poder, o Conselho de Professores como o 2º poder e a Direção Executiva como o 3º poder nas escolas técnicas e industriais da Rede Federal. Em meio a esses embates, surge o discurso de outro professor conselheiro, Eduardo Rios Neto, que representa bem os anseios dos docentes e pondera a interpretação do funcionamento dos diferentes órgãos escolares em busca de certa harmonia:

Foi dado ao Conselho de Representantes um fôça muito grande, já que é êle que vai aprovar o Regimento da Escola e o do Conselho de Professôres, aliás, praticamente, trata-se de homologação. Surgem, então, problemas omissos, por exemplo, o caso de o Conselho de Representantes não aprovar uma matéria, que tenha sentido jurídico e que não possamos resolvê-la em pouto tempo. Acho que deveria

⁵³⁴ ESCOLA TÉCNICA DE BELO HORIZONTE. *Ata da 1ª Reunião do Conselho de Professôres da Escola Técnica de Belo Horizonte*, realizada em 29 de jan. 1962. Datilografado. Notação de arranjo: 02.02.02.01-003. Arquivo Geral, CEFET-MG. p. 1-13.

haver entrosamento entre os dois Conselhos. Talvez, o que se pudesse fazer, menos com a preocupação jurídica, e mais com a preocupação da harmonia da Escola, era levar ao conhecimento do Conselho de Representantes que chegámos à divisão das áreas de competência. Podemos levar o assunto ao arbítrio do Consultor Jurídico do Ministério da Educação. A matéria é difícil, não há dúvida, porque não é assim tão pacífico o problema da interpretação, mas, debates, nesta altura, nos poderiam levar ao infinito e a uma demora na aprovação do Regimento dêste Conselho. Antes de mais nada precisamos de conhecer o pensamento do referido Conselho. A nossa intenção não é outra senão a de dar prestígio ao nosso Conselho e à Diretoria da Escola. Achamos que somos realmente a alma da escola. O Conselho de Representantes é mais um Conselho de comunidade, que visa trazer a colaboração de outros setores para a Escola; sua função é a de fiscalização. O Conselho de Representantes tem demonstrado interesse nos problemas da Escola, mas, de qualquer forma, temos uma área de competência ainda não bem estabelecida. Seria muito útil um encontro. A nossa comissão, senhor diretor, não poderia adiantar mais nada do que realmente aquilo que fêz, que é o de prestigiar o nosso Conselho e o Diretor da Escola.⁵³⁵

Assim, percebe-se que a implementação da legislação de 1959 foi movida pela dinâmica política interna de cada escola. Os Conselhos de Representantes, como visto nas reuniões nacionais, acabavam se sobrepondo, em termos de poder, no interior das Instituições e na própria representação escolar em nível nacional. A resposta a isso foi a resistência dos professores, a exemplo da Escola Técnica Nacional e da Escola Técnica de Belo Horizonte.

A formação de comissões para tratar de assuntos específicos também foi prática comum nas atividades do Conselho de Professores da escola carioca. De modo que, as comissões foram pré-definidas, em Regimento Interno

⁵³⁵ ESCOLA TÉCNICA DE BELO HORIZONTE. *Ata da 1ª Reunião do Conselho de Professores da Escola Técnica de Belo Horizonte*, realizada em 29 de jan. 1962. Datilografado. Notação de arranjo: 02.02.02.01-003. Arquivo Geral, CEFET-MG. p. 9-10.

do órgão escolar, no qual foram especificadas as *Comissões Permanentes*: a) Comissão de Ensino Industrial e Técnico; b) Comissão de Ensino Industrial Básico; c) Comissão de Cursos de Aprendizagem Industrial; d) Comissão de Legislação e Regimento. Além disso, poderiam ser criadas *Comissões Especiais*, desde que sua finalidade específica não fosse da competência das Comissões Permanentes.⁵³⁶ A Escola mineira definiu as comissões no seu respectivo Regimento Interno do Conselho de Professores, entretanto, apenas de forma genérica, conforme indicava o art. II do documento: “os trabalhos do Conselho e de suas Comissões considerar-se-ão atividades docentes”.⁵³⁷ As especificidades dessas comissões podem ser percebidas em registros de ata em algumas deliberações publicadas no interior da escola.

Dentre os registros da escola mineira, deliberações do Conselho de 1962 a 1965 constituíram comissões específicas de trabalho dos professores. Em 1962, duas comissões foram formadas: 1. Comissão de Cursos e Programas; 2. Comissão de Equipamentos e Instalações. Na primeira, discutiram-se os planos de cursos, “lotação racional da Escola” (número de vagas para as primeiras séries do 1º e 2º ciclos), número de vagas para transferências, exames de admissão (programas, provas, aplicação e correção), calendário escolar, currículo e programas e atividades complementares. Na segunda comissão, foram realizados estudos e sugestões sobre o projeto de distribuição da área das oficinas e salas de aula, pintura, iluminação e vedação das oficinas, equipamentos e produção. A rotina dos trabalhos tinha a seguinte lógica: a) reunião da comissão; b) proposição; c) Apresentação em plenário; d) Aprovação pelo Conselho de Professores; e) deliberação; f) Aprovação pelo Conselho de Representantes.⁵³⁸

⁵³⁶ ESCOLA TÉCNICA NACIONAL. *Projeto de Regimento Interno do Conselho de Professores da Escola Técnica Nacional, 1960*. Arquivo Geral, CEFET-RJ, Caixa 62.4.3, Conselho de Professores. Anos de 1960 e 1961. p. 3.

⁵³⁷ ESCOLA TÉCNICA DE BELO HORIZONTE. *Regimento Interno do Conselho de Professores da Escola Técnica de Belo Horizonte, 1963*. Datilografado e Mimeografado. Notação de arranjo: 02.02.02.09-001. Arquivo Geral, CEFET-MG.

⁵³⁸ *Id.* *Comissões do Conselho de Professores da Escola Técnica de Belo Horizonte*. 30 out. 1962. Datilografado e Mimeografado. Notação de arranjo: 02.02.02.03-001. Arquivo Geral, CEFET-MG.

Para o exercício de 1963 e 1964, ampliaram-se as comissões como grupos de trabalho do conselho mineiro: 1. Comissão de Legislação e Regimento; 2. Comissão de Currículos e Programas dos Curso de 2º Ciclo; 3. Comissão de Currículos e Programas de Curso de 1º Ciclo; 4. Comissão de Provas e Exames; 5. Comissão de Cursos Extraordinários e Promoções Educacionais; 6. Comissão de Orientação da Vida Escolar Discente.⁵³⁹ Em 1965, houve mais uma ampliação. Além da manutenção das comissões constituídas em 1963, foram acrescentadas 2 (duas) novas: 7. Comissão de Controle de Material Didático; 8. Comissão de Relações Industriais. Antes de 1965, as comissões eram compostas por grupo único de professores, depois passaram a serem formadas por professores subdivididos em “Grupo A e B”.⁵⁴⁰ Talvez o intuito do Conselho fosse aprofundar os debates por meio da criação de subcomissões formadas por grupos distintos de docentes, que analisariam os temas relevantes para a escola, e depois sintetizariam os encaminhamentos finais de cada comissão para futuras deliberações.

A ata da primeira reunião do Conselho de Professores da Escola Técnica de Curitiba nos apresenta a composição dos primeiros conselheiros, eleitos em 21 de dezembro de 1960, mas apenas empossados em 3 de dezembro de 1961: Altivir Bassetti, Hyperides Zanello, Haroldo Carneiro Afonso da Costa, Walter Peter Maurer, Paulo Wistuba, Amantino de Mello Ribas, Hariel Paoli Pedroso Bastos, Amaru Ferreira Brasil, Arthur Bientenez e Augusto Klopffleisch.⁵⁴¹ A primeira reunião do Conselho de Professores paranaense, após a constituição de seus membros, estabeleceu a formação de uma comissão para revisar o Regimento Interno Escolar. Além disso, afirmou-se a manutenção dos cursos ofertados em 1960 para o ano seguinte, sem maiores alterações devido à previsão orçamentária ser a mesma. Outro

⁵³⁹ ESCOLA TÉCNICA DE BELO HORIZONTE. *Comissões do Conselho de Professores da Escola Técnica de Belo Horizonte*. Deliberação n. 1. 63. 26 set. 1963. Datilografado e Mimeografado. Notação de arranjo: 02.02.02.03-001. Arquivo Geral, CEFET-MG.

⁵⁴⁰ *Id.* *Comissões do Conselho de Professores da Escola Técnica de Belo Horizonte*. Deliberação n. ?. 65. 1965. Datilografado e Mimeografado. Notação de arranjo: 02.02.02.03-001. Arquivo Geral, CEFET-MG.

⁵⁴¹ ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA. *Ata da 1ª Sessão Ordinária do Conselho de Professores da Escola Técnica de Curitiba, realizada em 21 de dezembro de 1960*. Conselho de Professores. Livro 1, 101p. (1960-1964). Arquivo Geral da UTFPR, p. 3.

destaque era sobre os currículos e as disciplinas de cultura geral, que teriam seus programas mantidos, mas adaptados às exigências do Ensino Industrial e atenderiam à legislação federal em vigor.⁵⁴²

Na escola curitibana, a formação de comissões específicas do órgão começou a ser ventilada no início de 1961. Importante destacar que esse ano foi atípico em relação à quantidade de reuniões realizadas, provavelmente por conta da urgência em resolver o acúmulo de tarefas sob responsabilidade do Conselho de Professores à luz da nova legislação de 1959. Para se ter um parâmetro, entre 3 janeiro e 25 de março de 1961 foram realizadas 42 (quarenta e duas) reuniões do Conselho de Professores da escola paranaense, apenas a partir do mês de abril os encontros ordinários foram estabilizados em 1 (um) por mês.⁵⁴³ Após a primeira comissão formada para terminar o Regimento Interno da escola, almejava-se nomear uma comissão para estudar a situação dos cursos para atender às suas necessidades, sempre em contínuo diálogo com a diretoria e o Conselho de Representantes.⁵⁴⁴ A partir desse intento, em reunião seguinte, o professor Amantino de Mello Ribas, na qualidade de presidente do órgão, sugeriu a “formação de uma comissão de programas, encarregada de levar o levantamento de cursos com os respectivos professôres, matérias e programas da antiga e novas leis [...]”.⁵⁴⁵ Vale salientar que devido à viagem de estudos do professor e diretor Lauro Wilhelm aos Estados Unidos, até o final de março de 1961, a presidência do órgão escolar foi exercida, majoritariamente, pelo professor Ribas. Na ata da décima nona reunião, encontra-se a descrição do funcionamento da Secretaria do Conselho

⁵⁴² ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA. *Ata da 1ª Sessão Ordinária do Conselho de Professôres da Escola Técnica de Curitiba, realizada em 21 de dezembro de 1960*. Conselho de Professores. Livro 1, 101p. (1960–1964). Arquivo Geral da UTFPR, p. 5–6.

⁵⁴³ *Id.* *Livro de Atas*. Conselho de Professores. Livro 1, 101p. (1960–1964). Arquivo Geral da UTFPR.

⁵⁴⁴ *Id.* *Ata da 12ª Sessão Ordinária do Conselho de Professôres da Escola Técnica de Curitiba, realizada em 9 de fevereiro de 1961*. Conselho de Professores. Livro 1, 101p. (1960–1964). Arquivo Geral da UTFPR. p. 18–19.

⁵⁴⁵ *Id.* *Ata da 17ª Sessão Ordinária do Conselho de Professôres da Escola Técnica de Curitiba, realizada em 20 de fevereiro de 1961*. Conselho de Professores. Livro 1, 101p. (1960–1964). Arquivo Geral da UTFPR. p. 24–25.

de Professores da escola, uma remissão direta às atividades que eram de responsabilidade do órgão:

“[...] a secretaria do Conselho está funcionando devidamente organizada, constando das seguintes pastas: correspondência recebida, correspondência expedida, Deliberações, Programas a ser aprovados, Relação nominal dos Professores e respectiva matéria, Relação de Cursos Industrial Básico e Industriais Técnicos, Concursos e exames de seleção, Legislação do Ensino, Presidência do Conselho, Pauta da Sessão, material de Expediente”.⁵⁴⁶

Nessa mesma ata, registrava-se a formação de comissão específica em virtude de necessidade preeminente de contratação de professores, que representava uma das funções do Conselho de Professores: a *Comissão de Concurso para as Provas de Seleção de Pessoal*. No entanto, as comissões de trabalho do órgão foram melhor definidas na escola curitibana somente a partir do *Regimento Interno do Conselho de Professores*, em fins do ano de 1962: Comissão de Provas; Comissão de Redação; Comissão de Programas; Comissão de Adaptação de Cursos.⁵⁴⁷

Apesar da composição dos Conselhos de Professores ter tomado como referência a legislação de 1959, cada escola definiu o quantitativo de participantes e de quais áreas seriam oriundos. Na escola carioca, assim se definiu o órgão em 1960: 6 (seis) professores das matérias de cultura geral, inclusive de práticas educativas, 6 (seis) professores de práticas de oficinas do curso industrial básico e 12 (doze) professores de matérias teóricas de cultura técnica dos cursos industriais técnicos.⁵⁴⁸ A escola paranaense compôs-se, em 1960, da

⁵⁴⁶ ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA. *Ata da 19ª Sessão Ordinária do Conselho de Professores da Escola Técnica de Curitiba, realizada em 22 de fevereiro de 1961*. Conselho de Professores. Livro 1, 101p. (1960–1964). Arquivo Geral da UTFPR. p. 26–27.

⁵⁴⁷ *Id.* *Ata da 7ª Sessão Ordinária do Conselho de Professores da Escola Técnica de Curitiba, realizada em 27 de outubro de 1962*. Conselho de Professores. Livro 1, 101p. (1960–1964). Arquivo Geral da UTFPR. p. 72–73.

⁵⁴⁸ ESCOLA TÉCNICA NACIONAL. *Projeto de Regimento Interno do Conselho de Professores da Escola Técnica Nacional, 1960*. Arquivo Geral, CEFET-RJ, Caixa 62.4.3, Conselho de Professores. Anos de 1960 e 1961. p. 1.

seguinte forma: 5 (cinco) professores de cultura técnica do cursos técnicos; 3 (três) professores das matérias de oficinas do curso básico; 2 (dois) professores de cultura geral.⁵⁴⁹ A escola mineira optou por constituição semelhante à Escola Técnica Nacional em 1963: 12 (doze) professores de disciplinas específicas do colégio técnico; 6 (seis) professores das matérias de oficinas; 6 (seis) professores de disciplinas gerais.⁵⁵⁰

Segundo o *Livro de Atas da Escola Técnica de Curitiba e da Escola Técnica Federal do Paraná*, percebe-se que o Conselho de Representantes tratava essencialmente da autorização de despesas (viagem, diárias, compras de material de consumo e/ou permanente, custeios, verbas indenizatórias, pensões, etc), da contratação de serviços e outros assuntos (convênios, licenças capacitação e saúde etc), e também avaliava na “ordem do dia” as deliberações do Conselho de Professores. Por meio de ofícios, o diretor executivo escolar encaminhava as deliberações do Conselho de Professores para serem aprovadas ou rejeitadas pelo Conselho de Representantes. O diretor era um interlocutor entre os órgãos, articulando as demandas de um conselho para o outro. Presidia tanto o Conselho de Professores, com direito a voto de desempate, quando participava do Conselho de Representantes, mas sem direito a voto. O Conselho de representantes em geral aprovava as deliberações dos professores, por vezes com algumas ressalvas.⁵⁵¹

Na Escola Técnica Nacional, foi comum em 1961 o Conselho de Professores — ou, até mesmo, um membro representante do órgão — publicar, internamente na Instituição, abaixo-assinados, resoluções, justificativas, questionamentos e proposições no campo didático-pedagógico. Recorria-se aos Regimentos Internos da Escola e do Conselho de Professores para embasar as atribuições e obrigações do órgão na escola.

⁵⁴⁹ ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA. *Ata da 1ª Sessão Ordinária do Conselho de Professores da Escola Técnica de Curitiba, realizada em 21 de dezembro de 1960*. Conselho de Professores. Livro I, 101p. (1960–1964). Arquivo Geral da UTFPR. p. 1–2.

⁵⁵⁰ ESCOLA TÉCNICA DE BELO HORIZONTE. *Regimento Interno do Conselho de Professores da Escola Técnica de Belo Horizonte*. 1963. Datilografado e Mimeografado. Notação de arranjo: 02.02.02.09–001. Arquivo Geral, CEFET-MG. p. 3.

⁵⁵¹ ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA; ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARANÁ. *Livro de Atas do Conselho de Representantes (1959–1968)*. Livro I, 560p. Arquivo Geral da UTFPR.

Os assuntos tratados pelos Conselhos de Professores se relacionavam ao número de vagas a serem ofertadas, aos exames de entrada nas Instituições, calendários escolares e pedidos de transferência, às normas de avaliação e aproveitamento escolar, aos programas das disciplinas e currículos dos cursos, matérias compulsórias e optativas, à fiscalização do funcionamento dos cursos — inclusive das instalações de oficinas e laboratórios —, à exigência do cumprimento dos regimes internos das escolas, ao apoio pedagógico, junto ao corpo discente e à orientação profissional. Inclusive, pautavam-se as questões administrativo-financeiras próprias que demandariam a aprovação dos Conselhos de Representantes, tais como: a definição do número de aulas ministradas pelos docentes em caráter obrigatório e extraordinário, remuneração, gratificações, contratação de professor, acúmulo de cargos e funções etc. Isto é, o Conselho de Professores era um órgão que não só atuava no campo didático-pedagógico, mas se constituía numa instância de poder nas escolas que representava variados interesses do próprio corpo docente.

Apesar do entusiasmo inicial na atuação dos que compunham os Conselhos de Professores, houve, em algumas realidades, um certo esvaziamento do órgão escolar nos anos seguintes. Na Escola Técnica Nacional, há em ata a afirmação de que a diminuição do número de conselheiros, nas sessões entre 1962 e 1964, ocorreu não só devido à demissão de vários conselheiros, mas também pela ausência sistemática de diversos membros. Lembro que o episódio de 1962, relacionado ao Decreto Nº 615/62, desmotivou muitos conselheiros, alguns até solicitaram a saída do órgão por entender que havia se perdido a essência e o sentido da existência do Conselho de Professores. A ata da sessão de 9 de julho de 1964 chama a atenção justamente para esse problema da participação, anuncia as próximas eleições do órgão para 1965 e propõe a sua recomposição imediata por meio da convocação dos professores que ficaram como suplentes por número de votos na última eleição. Ademais, exigia que o Diretor da escola requeresse o posicionamento dos faltosos no sentido de definirem sua manutenção ou saída definitiva do Conselho.⁵⁵² Na

⁵⁵² ESCOLA TÉCNICA NACIONAL. *Ata da Sessão do Conselho de Professores da Escola Técnica Nacional, realizada em 9 de julho de 1964*. Arquivo Geral, CEFET-RJ, Caixa 62.4.2, Pasta Conselho de Professores. (1962–1965). s/p.

INCORPORANDO A “AUTONOMIA”

Escola Técnica de Belo Horizonte, de acordo com o livro de atas de 1959 a 1963, as reuniões do conselho foram regulares em termos de participação dos membros do órgão, sendo poucas as situações em que não houve quórum mínimo para permitir as deliberações.⁵⁵³

A discussão curricular foi tema recorrente nas atas do Conselho de Professores das Escolas. Em 1961, os membros do órgão da Instituição curitibana definiram o currículo das disciplinas propedêuticas da seguinte maneira:

Quadro 31 — Currículo do Curso Básico Industrial da Escola Técnica de Curitiba (1961)

Disciplinas de Cultura Geral do Curso Básico Industrial			
Primeiro Ano		Segundo Ano	
Disciplinas obrigatórias	Número de aulas	Disciplinas obrigatórias	Número de aulas
Português	3	Português	3
Matemática	3	Matemática	3
Ciências	2	Inglês	3
Desenho	3	Desenho	3
Disciplinas optativas	Número de aulas	Disciplinas optativas	Número de aulas
Geografia Geral	2	Ciências	2
História Geral	2	Francês	2
Francês	2	Geografia do Brasil	2
Terceiro Ano		Quarto Ano	
Disciplinas obrigatórias	Número de aulas	Disciplinas obrigatórias	Número de aulas
Português	3	Português	3
Matemática	3	Matemática	3
Inglês	3	Inglês	2
Geografia do Brasil	2	História do Brasil	2

Continua

⁵⁵³ ESCOLA TÉCNICA DE BELO HORIZONTE. *Reuniões de Conselho de Professores*. (27 out. 1959 a 26 out. 1963). Manuscrito. Livro I. Notação de arranjo: 02.02.02.01-002. Arquivo Geral, CEFET-MG.

INCORPORANDO A “AUTONOMIA”

Disciplinas de Cultura Geral do Curso Básico Industrial			
Terceiro Ano		Quarto Ano	
Disciplinas obrigatórias	Número de aulas	Disciplinas obrigatórias	Número de aulas
Desenho	3	Desenho	3
Ciências	3	Ciências	3
Disciplinas optativas	Número de aulas	Disciplinas optativas	Número de aulas
Latim	2	Latim	2
Francês	2	Francês	2
História do Brasil	2	Geografia do Brasil	2

Fonte: ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA. *Ata da 19ª Sessão Ordinária do Conselho de Professores da Escola Técnica de Curitiba, realizada em 22 de fevereiro de 1961*. Conselho de Professores. Livro 1, 101p. (1960–1964). Arquivo Geral da UTFPR. p. 27–28.

Perceba-se que, a depender do ano cursado, a disciplina de História transita entre ser obrigatória e opcional ao corpo discente. Português e Matemática se mantiveram como as matérias fundamentais (histórico), e discussões em atas defendiam a disciplina de Desenho como indispensável, o que representou na presença dela como obrigatória em todos os anos.

Também se definiu, em reunião do Conselho de Professores, o currículo das disciplinas de conhecimentos gerais dos Cursos Técnicos Industriais, veja-se:

Quadro 32 — Currículo do Curso Técnico Industrial da Escola Técnica de Curitiba (1961)

Disciplinas de Cultura Geral do Curso Técnico Industrial			
Primeiro Ano		Segundo Ano	
Disciplinas obrigatórias	Número de aulas	Disciplinas obrigatórias	Número de aulas
Matemática	3	Matemática	3
Português	3	Português	3
Inglês	3	Física	3
Física	3	Inglês	2

Continua

INCORPORANDO A “AUTONOMIA”

Disciplinas de Cultura Geral do Curso Técnico Industrial			
Primeiro Ano		Segundo Ano	
Disciplinas optativas	Número de aulas	Disciplinas optativas	Número de aulas
História Natural	3	História Natural	3
Química	2	Química	2
História da América	2	Geografia Física	2
Terceiro Ano		Quarto Ano	
Disciplinas obrigatórias	Número de aulas	Disciplinas obrigatórias	Número de aulas
Matemática	2	Matemática	2
Português	3	Geografia Econômica	3
História Geral	2	Org. e Segurança Trab.	2
Química	2	Higiene Industrial	1
Disciplinas optativas	Número de aulas	Disciplinas optativas	Número de aulas
Inglês	2	Inglês	2
História Natural	3	Português	2
Hespanhol	2	Biologia	2

Fonte: ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA. *Ata da 19ª Sessão Ordinária do Conselho de Professores da Escola Técnica de Curitiba, realizada em 22 de fevereiro de 1961*. Conselho de Professores. Livro 1, 101p. (1960–1964). Arquivo Geral da UTFPR. p. 27–28.

No caso dos cursos técnicos industriais, a disciplina de Matemática se sobressaiu em relação às demais, sendo a única a permanecer como obrigatória em todos os anos. Interessante notar que a disciplina de História era também abordada pelo viés de uma História da América. Uma tendência curricular nacional das décadas de 1950 e 1960, em face da grande influência norte-americana no Brasil. Conforme identificou Bittencourt, nos programas de 1951, a História da América foi criada como disciplina autônoma, presente na 2ª série do ginásial, com ênfase na consolidação do pan-americanismo, do êxito da “política da boa-vizinhança” iniciada pelo presidente Roosevelt.⁵⁵⁴

⁵⁵⁴BITTENCOURT, C. M. F. O percurso acidentado do Ensino de História da América. In: BITTENCOURT, C. M. F.; IOKOI, Zilda M. G. (Org.). *Educação na América Latina*. 1. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão e Cultura, EDUSP, 1996. v. I. 315p . p. 207.

INCORPORANDO A “AUTONOMIA”

Aspecto disciplinar condizente e razoável à escola curitibana que, historicamente, estabeleceu laços de proximidade com o ensino industrial dos EUA, reverberado aqui nos trópicos, por meio de acordo políticos e educacionais, como fora o caso da CBAI. Contudo, ao final de 1961, surgia a LDBEN e sua padronização curricular em nível nacional. Diante das novas exigências legais, o Conselho de Professores precisou rever o currículo escolar para se adequar à nova realidade instituída. Novas discussões do órgão resultaram no seguinte currículo do Ginásio Industrial:

Quadro 33 — Currículo do Ginásio Industrial da Escola Técnica de Curitiba (1962)

Disciplinas de Cultura Geral do Ginásio Industrial		
	Disciplinas	Aulas semanais
1ª Série 10 disciplinas 24 horas semanais de aulas	I. Português	3 (3 horas)
	II. Matemática	3 (3 horas)
	III. Geografia Geral	2 (2 horas)
	IV. História Geral	2 (2 horas)
	V. Iniciação à Ciência	2 (2 horas)
	VI. Artes Industriais	2 (4 horas)
	VII. Desenho	2 (4 horas)
	VIII. Educação Física	2 (2 horas)
	IX. Educação Artística	2 (2 horas)
	<i>Paras as classes femininas haverá:</i>	
	VIII. Educação Física	1 (1 hora)
	IX. Educação Artística	1 (1 hora)
	X. Educação para o Lar	2 (2 horas)
2ª Série 10 disciplinas 24 horas semanais de aulas	I. Português	3 (3 horas)
	II. Matemática	3 (3 horas)
	III. Geografia Geral	2 (2 horas)
	IV. História Geral	2 (2 horas)
	V. Ciências	2 (2 horas)
	VI. Artes Industriais	3 (6 horas)
	VII. Desenho	3 (3 horas)
	VIII. Educação Física	2 (2 horas)

Continua

INCORPORANDO A “AUTONOMIA”

Disciplinas de Cultura Geral do Ginásio Industrial		
	Disciplinas	Aulas semanais
	IX. Educação Artística	1 (1 hora)
	<i>Paras as classes femininas haverá:</i>	
	VI. Artes Industriais	2 (2 horas)
	VIII. Educação Física	1 (1 hora)
	IX. Educação Artística	1 (1 hora)
	X. Educação para o Lar	3 (3 horas)
3ª Série 9 disciplinas 30 horas semanais de aulas	I. Português	3 (3 horas)
	II. Matemática	3 (3 horas)
	III. Ciências	2 (2 horas)
	IV. Desenho	3 (6 horas)
	V. Inglês	2 (2 horas)
	VI. Prática Profissional	4 (12 horas)
	VII. Educação Física	2 (2 horas)
	<i>Paras as classes femininas haverá:</i>	
	VI. Prática Profissional	3 (9 horas)
	VII. Educação Física	1 (1 hora)
	VIII. Educação Artística	1 (1 hora)
	IX. Educação para o Lar	3 (3 horas)
4ª Série 8 disciplinas 30 horas semanais de aulas	I. Português	3 (3 horas)
	II. Matemática	3 (3 horas)
	III. Ciências	2 (2 horas)
	IV. Desenho	3 (6 horas)
	V. Inglês	2 (2 horas)
	VI. Prática Profissional	4 (12 horas)
	<i>Paras as classes femininas haverá:</i>	
	VI. Prática Profissional	3 (9 horas)
	VII. Educação Física	1 (1 hora)
	VIII. Educação para o Lar	3 (3 horas)

Fonte: ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA. *Ata da 3ª Sessão Extraordinária do Conselho de Professores da Escola Técnica de Curitiba, realizada em 6 de dezembro de 1962.* Conselho de Professores. Livro 1, 101p. (1960–1964). Arquivo Geral da UTFPR. p. 76–78.

INCORPORANDO A “AUTONOMIA”

O Conselho de Professores também definiu o currículo das disciplinas propedêuticas do Colégio Técnico Industrial da Escola Técnica de Curitiba à luz da LDBEN, resultando na seguinte organização curricular:

Quadro 34 — Currículo do Colégio Técnico Industrial da Escola Técnica de Curitiba (1962)

Disciplinas de Cultura Geral do Ginásio Industrial		
	Disciplinas	Aulas semanais
1ª Série 15 horas semanais de aulas	I. Português	2 (2 horas)
	II. Matemática	3 (3 horas)
	III. Física	2 (3 horas)
	IV. Química	3 (3 horas)
	V. Mineralogia e Geologia	2 (2 horas)
	VI. História do Brasil	2 (2 horas)
2ª Série 9 horas semanais de aulas	I. Português	2 (2 horas)
	II. Matemática	3 (3 horas)
	III. Física	2 (2 horas)
	IV. Química	2 (2 horas)
3ª Série 6 horas semanais de aulas	I. Português	2 (2 horas)
	II. Matemática	2 (2 horas)
	III. Elementos de economia e noções de contabilidade	2 (2 horas)

Fonte: ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA. *Ata da 4ª Sessão Extraordinária do Conselho de Professores da Escola Técnica de Curitiba, realizada em 11 de dezembro de 1962*. Conselho de Professores. Livro 1, 101p. (1960–1964). Arquivo Geral da UTFPR. p. 78–79.

A retomada dos trabalhos do Conselho de Professores, em 1963, trouxe consigo desentendimentos em torno da formação de uma “Comissão para reestruturar os currículos”, que estudaria a possibilidade de reduzir a carga horária dos cursos técnicos em um único período. A pauta gerou uma “calorosa discussão”, a ponto de o presidente da comissão, professor Hypérides Zanello, renunciar ao cargo. Os demais professores que compunham o grupo de trabalho, Arthur Dybowicz e Walter Maurer, acompanharam a postura de Zanello e se afastaram dos trabalhos. Todos alegavam desprestígio e desconsideração por parte do Diretor da escola e do Coordenador de Cursos ante a visita de Hélio Avelar e Martiniani — representantes da Diretoria do

Ensino Industrial — que se encontravam na escola para tratar a respeito dos currículos. O episódio representa algumas disputas em torno do currículo que poderiam interferir em decisões político-administrativas futuras na escola, tais como carga-horária, contratações, remunerações etc.⁵⁵⁵ Ao final, resolveu-se pela impraticabilidade da redução dos tempos dos cursos técnicos.

A ata da 13ª reunião de Professores da Escola Técnica de Belo Horizonte, realizada em 19 de junho de 1962, traz aspectos interessantes sobre a questão da aprovação dos programas. O primeiro ponto a destacar é a respeito do papel ainda exercido da Escola Técnica Nacional como escola-modelo e, portanto, referencial para a Rede Federal. O documento registra a observação do professor José Joaquim, do Curso Construção de Máquinas e Motores, a respeito do currículo da escola mineira ter sido, em geral, baseado no da escola carioca. O segundo aspecto a frisar é relacionado aos programas de Cultura Geral. Tudo indica que se iniciava uma organização programática em função dos cursos técnicos de forma mais sistêmica e com apoio do Conselho. Tal como se percebe na fala do diretor da Escola, Agnelo Corrêa Vianna:

Sobre os programas de Cultura Geral, o que fizemos foi o seguinte:

Os professôres se reuniram, no âmbito das suas cadeiras, com vistas aos cursos correlacionados. Tivermos a oportunidade de examinar agora um programa de Matemática, feito por um grupo de professôres do Curso Ginásial e do Curso Técnico, e segundo a opinião que ouvi do supervisor do Curso de Eletrotécnica e do Professor José Joaquim, o programa está bom, a sequência está bem feita. Precisa apenas a mudança de um tópico para atender aos cursos.⁵⁵⁶

⁵⁵⁵ ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA. *Ata da 1ª Sessão Ordinária do Conselho de Professôres da Escola Técnica de Curitiba, realizada em 26 de março de 1963*; _____. *Ata da 2ª Sessão Ordinária do Conselho de Professôres da Escola Técnica de Curitiba, realizada em 3 de maio de 1963*; _____. *Ata da 3ª Sessão Ordinária do Conselho de Professôres da Escola Técnica de Curitiba, realizada em 5 de maio de 1963*. Conselho de Professores. Livro 1, 101p. (1960–1964). Arquivo Geral da UTFPR. p. 79–82.

Em seguida, o professor Iarady Carvalho, do Curso de Eletrotécnica, expressa claramente a tendência de subordinação do ensino propedêutico ao ensino técnico. Segundo o conselheiro, “a idéia do Sr. Presidente de apresentar os programas para estudo é mais objetiva, porque, por exemplo, os programas de Cultura Geral não foram ainda vistos pelos professores de Cultura Técnica, inclusive pelos próprios supervisores, então seria razoável que os supervisores e os professores tivessem deles conhecimento para que não fosse aprovados na base da confiança”.⁵⁵⁷ Em resposta, o presidente do Conselho e diretor da Escola, pondera a afirmação e busca recompor certa autonomia dos professores das disciplinas de Cultura Geral: “Nós evoluímos na primeira discussão; mas nós estamos certos de que a matéria de Cultura Geral é da responsabilidade do Professor de Cultura Geral. O que faremos, por certo, é apresentar sugestões ao professor de Cultura Geral, ele pode ou não aceitar, mas desde que ele nos convença, não haverá problemas”.⁵⁵⁸ Índícios dessa prática também surgem na escola curitibana, quando se afirma em ata do Conselho que “[...] programas foram devidamente amoldados às exigências do Ensino Técnico”.⁵⁵⁹

A ideia do “convencimento” revela a necessidade preeminente das disciplinas de Cultura Geral se ajustarem às necessidades das matérias de caráter técnico, especialmente quando se tratava de disciplinas vistas com maior diálogo com a área específica (a exemplo de matemática e física). Esse direcionamento pedagógico foi se tornando uma prática crescente dentro das Instituições no decorrer da década de 1960. Um fator influenciador na assimilação do tecnicismo pelos sujeitos escolares se encontra na tomada de poder pelos militares a partir de 1964. As escolas passaram, cada vez mais, por controles externos e internos. As atas e documentos encontrados nos arquivos

⁵⁵⁶ ESCOLA TÉCNICA DE BELO HORIZONTE. *Ata da 13ª Reunião do Conselho de Professores da Escola Técnica de Belo Horizonte, realizada em 19 de junho 1962*. Datilografado. Notação de arranjo: 02.02.02.01-003. Arquivo Geral, CEFET-MG. p. 5.

⁵⁵⁷ *Ibid.*, p. 6.

⁵⁵⁸ *Ibid.*, p. 6.

⁵⁵⁹ ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA. *Ata da 6ª Sessão Extraordinária do Conselho de Professores da Escola Técnica de Curitiba, realizada em 21 de setembro de 1963*. Conselho de Professores. Livro I, 101p. (1960-1964). Arquivo Geral da UTFPR. p. 89.

refletem as intenções, os interesses dos militares em intervir nas Escolas Técnicas Federais. A leitura da documentação nos leva a crer que diversos sujeitos escolares comungavam dos “ideais revolucionários”, apregoados à época pelos militares. Especialmente porque a atmosfera mental da Guerra Fria estava espraiada entre professores, diretores e servidores em geral das Instituições.

Pouco mais de um mês, após o golpe, o governo militar se encarregou de instaurar comissões de investigação que, em termos práticos, objetivavam definir os “servidores que tenham exercido atividades incompatíveis com o serviço público federal”. Uma “caça às bruxas” à brasileira, que se desenvolveu nos ministérios e reverberou nas escolas federais do país. Alguns estudos acadêmicos, que analisaram o recorte temporal das décadas de 1960 e 1970, identificaram intervenções diretas dos governos militares nas escolas. As disputas de poder internas entre os sujeitos escolares foram marcadas, em determinadas situações, por alianças externas ao espaço escolar que permitiram práticas de cerceamento e perseguição, culminando, por vezes, em aposentadoria compulsória ou exoneração de servidores federais. Assim como houve a ascensão política de novos sujeitos históricos nas escolas, capazes de garantir os anseios dos militares no campo do ensino técnico profissional. A instauração de comissões criou um clima de delação e desconfiança entre os que serviam nas Instituições.⁵⁶⁰

Em 6 de maio de 1964, emitiram-se as orientações de constituição e funcionamento das Comissões de Investigação em toda a rede de escolas profissionais federais, veja-se a seguir no Quadro 35.

⁵⁶⁰Ver SILVA, Maria da Guia de Sousa. *Escola para os filhos dos outros*: trajetória histórica da Escola Industrial de Natal (1942–1968). 2012. 225f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. p. 99–100; SOUSA, Francisco Carlos Oliveira de. *Em nome da ordem e do progresso*: a formação profissional no percurso da Escola de Aprendizes Artífices à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1909–1971). 2015. 275f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2015. p. 158; 168; D’ANGELO, Márcia. *Escola Técnica Federal de São Paulo*: a integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio (1965–1986). 2007. 353f. Tese (Doutorado em História Social) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. p. 276–277.

INCORPORANDO A "AUTONOMIA"

Quadro 35 — Ofício Circular Nº 551/1964 — DEI/PCR — Comissão de Investigação

Brasília, 6 de maio de 1964

Ofício Circular nº 551/Tr.
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
Do Diretor do Ensino Industrial
Ao Sr. Presidente do Conselho de Representantes
Escola

Senhor Presidente

Para dar cumprimento ao disposto no Art. 7º, parágrafo 1º do Ato Institucional e tendo em vista a recomendação contida no Aviso Ministerial nº 82, de 7.5.1964, determino seja constituída nessa Escola uma Comissão de Investigação a fim de apurar a existência de servidores que tenham exercido atividades incompatíveis com o serviço público federal, nos termos do que estabelece o Art. 3º § 1º do Decreto nº 53.897, de 27.4.1964 que regulamentam o mencionado Ato.

A Comissão deverá compor-se de três membros, designados por esse Conselho, em reunião para esse fim convocada, cabendo-lhe apurar atos contra a segurança do País, o regime democrático e a probidade da administração pública. Quando possível e para facilitar acesso a informações, é recomendável que a Comissão seja assessorada por oficial do Exército, cuja indicação poderá ser solicitada ao Comando da Região Militar.

A Comissão terá 20 dias de prazo, a partir da data do recebimento desta expediente, para apresentar relatório conclusivo de seus trabalhos.

Pelo rito processual estabelecido no Decreto que regulamentam o Ato Institucional, será dado um prazo razoável de defesa (não superior a 3 dias) aos indicados, devendo o processo ser concluído no máximo em 20 dias.

Dos componentes da Comissão deverá ser apresentado a esta Diretoria "dossier" que os caracterize como funcionários em condições de realizar as investigações para que são designados.

Recomendo sejam as investigações conduzidas de modo a não turbar a rotina do ambiente escolar.

Ainda de acordo com determinações do Sr. Ministro, recomendo-vos severa vigilância sobre quaisquer atividades que possam comprometer a causa da paz social e a reintegração da ordem jurídica democrática.

Nas escolas em que, em virtude do telegrama da Divisão de Pessoal, se criaram comissões semelhantes, poderá esse Conselho adotar suas conclusões ou fazer as adaptações que julgar indispensáveis, dentro do espírito destas instruções.

Espero que esse Conselho tome imediatamente as providências aqui determinadas, remetendo urgentemente os relatórios conclusivos a esta Diretoria.

Atenciosamente,

Armando Hildebrand
Armando Hildebrand
DIRETOR DO ENSINO INDUSTRIAL

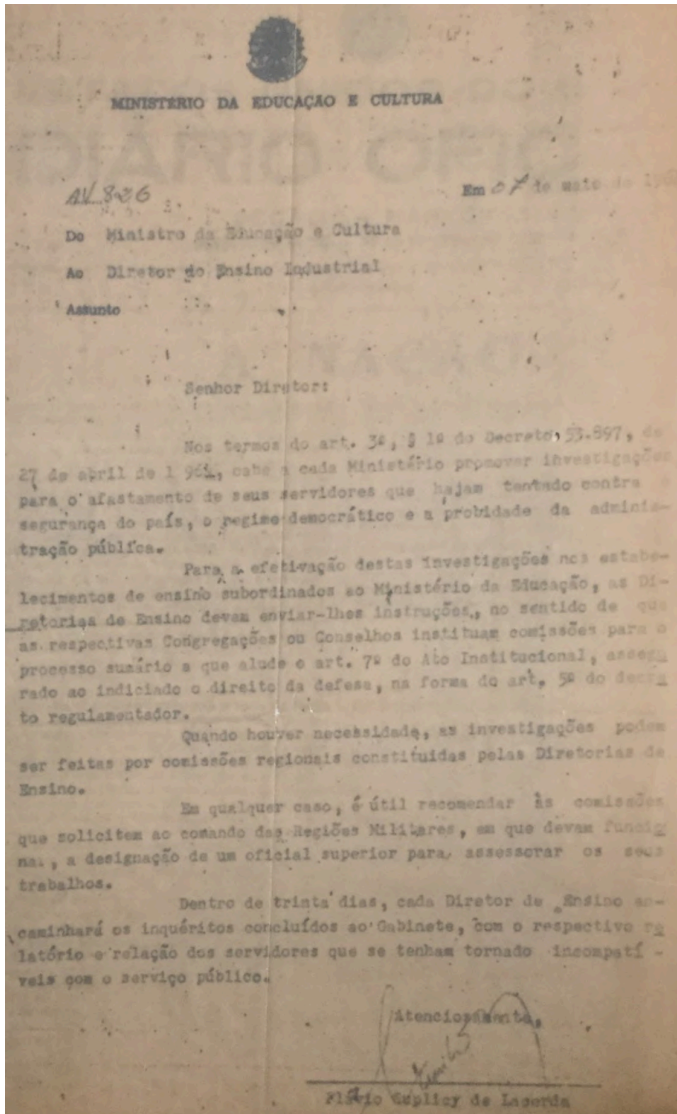
Anexos:
Ato Institucional nº 1
Portaria nº 1
Ato nº 9
Decreto nº 53.897
Aviso Ministerial nº 82

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial. *Ofício Circular Nº 551/1964*. Brasília, 6 mai. 1964. Datilografado. Notação de arranjo: 02.01.00.01-062. Arquivo Geral, CEFET-MG.

INCORPORANDO A “AUTONOMIA”

O Ministro da Educação e Cultura, Flávio Suplicy de Lacerda, em paralelo, orientava o Diretor do Ensino Industrial, Armando Hildebrand, a respeito das Comissões de Investigação:

Quadro 36 — Aviso Ministerial Nº 826/1964 — MEC/DEI — Comissão de Investigação



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial. *Aviso Ministerial Nº 826/1964*. Brasília, 7 mai. 1964. Datilografado. Notação de arranjo: 02.01.00.01-062. Arquivo Geral, CEFET-MG.

Estava oficialmente instituída a abertura das investigações internas nas escolas. O objetivo era o de “apurar atos contra a segurança do País, o regime democrático e a probidade administrativa pública”. Caberia, portanto, a cada ministério promover as investigações com o intuito de afastar servidores que fossem enquadrados nessas acusações. Pode-se afirmar que esse foi o início das primeiras práticas persecutórias de forma institucionalizada pela ditadura militar, no âmbito das escolas industriais e técnicas federais. A partir disso, abriu-se, definitivamente, a possibilidade da realização de delações junto aos órgãos de controle e repressão — como o Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) —, de acordo com os interesses e jogos de poder inerentes aos grupos internos das instituições escolares.

Caso exemplar da recepção desses documentos nas escolas se encontra no *Livro de Atas do Conselho de Representantes da Escola Técnica de Curitiba*. Poucos dias após a emissão do ofício circular nº 551, o conselho realizou uma reunião extraordinária para tratar da formação da *Comissão de Investigação* na escola. O relato, em ata, apresenta detalhadamente o processo de constituição da referida comissão, *pari passu* ao que orientavam os documentos oficiais:

O senhor presidente lê ofício circular nº 551/Br do Sr. Diretor do Ensino Industrial, acompanhado do Av. 826 de 7.5.1964, do Exmo. Sr. Ministro da Educação e Cultura, determinando que seja constituída nesta Escola uma Comissão de Investigações a fim de apurar a existência de servidores que tenham exercido atividades incompatíveis com o serviço público federal, nos termos do que estabelece o Art. 3º Parágrafo 1º do Decreto nº 53897, de 27. 4. 1964, que regulamenta o Ato Institucional.

Em vista da determinação, observando as instruções contidas no referido ofício, resolveu o Conselho tomar as providências necessárias a fim de instalar a referida comissão e dar cumprimento as determinações dentro do prazo recomendado.

Imediatamente o Sr. Presidente apresenta ao Conselho relação de professôres contendo as informações necessárias a fim de serem escolhidos os três membros para constituírem a Comissão de Investigação. Nessa oportunidade o Conselho resolveu designar os

seguintes membros: Prof. Dr. Hariel Paoli Pedroso Bastos, Professor Ricardo Luiz Knesebeck, sendo presidida pelo Prof. Dr. Luiz de Albuquerque Maranhão Júnior. Ainda nessa ocasião o Dr. João Xavier Vianna [educador externo à escola], solicita da Presidência do Conselho, que seja, de acôrdo com a recomendação do Exmo. Sr. Ministro, enviado imediatamente ao Exmo. Sr. General, ofício anexando cópias autênticas do ofício do Senhor Diretor do Ensino Industrial e do Aviso Ministerial Nº 826 de 7.5.1964, dando ciência dos nomes dos membros da Comissão designada, e solicitando que seja designado um oficial superior do exército, para, na qualidade de Assessor, acompanhar os trabalhos da Comissão de Investigação, o que foi aprovado.⁵⁶¹

O Conselheiro Paulo Augusto Wendler (representante do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura da 7ª Região), ainda solicitou, nesta reunião, ao Presidente do Conselho, professor Henrique Bettes, que fosse enviado ao diretor executivo da escola, professor Lauro Wilhelm, um “ofício solicitando providências no sentido de recomendar aos alunos que se abstenham de qualquer atividade ligada a grupos subversivos da ordem política e social”,⁵⁶² solicitação devidamente aprovada pelo Conselho. Isto é, além da formação das comissões de investigação para combater possíveis resistências ao regime militar no serviço público federal, as escolas caminhavam para a institucionalização de práticas de cerceamento das liberdades políticas e de expressão do próprio corpo discente. O caso curitibano é um exemplo do que deve ter ocorrido, em maior ou menor grau, no restante das Escolas Industriais e Técnicas Federais do país, uma vez que a orientação governamental se dava em nível nacional.

Foi apresentado, na reunião extraordinária seguinte do Conselho de Representantes da escola curitibana, o relatório da conclusão dos trabalhos da comissão de investigação, que foi assessorada pelo Tenente Coronel do

⁵⁶¹ ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA; ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARANÁ. *Ata da 4ª Reunião Extraordinária, realizada em 16 de maio de 1964*. Conselho de Representantes (1959–1968). Ata n. 5/64. Livro I. 56op. Arquivo Geral da UTFPR. p. 174–176.

⁵⁶² *Ibid.* p. 176.

Exército Danton Pescadinha, designado pelo General Comandante da 5ª Região Militar. O presidente do Conselho, disponibilizou o relatório aos pares para reexame final da matéria. Em vista de não haver motivos para instauração de inquéritos específicos, o Conselho decidiu encaminhar o relatório para a Diretoria do Ensino Industrial e arquivar na escola a documentação coligida pela referida comissão.⁵⁶³

Conforme afirmado anteriormente, havia um clima de aceitação e de alinhamento de muitos sujeitos escolares à ascensão dos militares ao poder. Tome-se o exemplo do pronunciamento da professora de História da Escola Técnica de Belo Horizonte, Guaraciaba Garcia Fonseca, em razão da comemoração do 1º aniversário da “Revolução de 31 de março”. A professora era formada pela Escola Normal de Pitangui, em Minas Gerais (1932), e tinha registros de habilitação para atuar como docente de História e Geografia do Brasil (História Administrativa e Econômica — 1958; Geografia Humana — 1960) na Diretoria do Ensino Comercial. Atuou na escola mineira entre 1958 e 1969, lecionando para turmas do Colégio e Ginásio industrial.

O discurso da professora Guaraciaba apresentava de forma eloquente e enaltecedora os “feitos” dos militares no contexto da ameaça da “ideologia estranha”, conforme ela denominava — leia-se socialismo/comunismo. O lastro da narrativa se assentava no lema Deus, Pátria e Família. Para tanto, no pronunciamento reconstitui um passado ligado aos militares da Primeira República e seus símbolos nacionais, tal como a bandeira e seu dístico “Ordem e Progresso”. O intuito era vincular o “movimento de 1964” aos variados episódios em que os militares foram sujeitos históricos atuantes, daí o porquê de tratar da Primeira Guerra Mundial, das agitações dos anos de 1920, da “derrubada da Primeira República em 1930”, do “movimento paulista de 1932” e da Segunda Guerra Mundial. Ao abordar sobre os últimos governos presidenciais antes do golpe civil-militar de 1964, a professora apresentava um quadro de fragilidades do país frente às “infiltrações contrárias aos nossos ideais democráticos”. A sociedade civil organizada, representada pelos “grandes

⁵⁶³ ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA; ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARANÁ. *Ata da 5ª Reunião Extraordinária, realizada em 10 de junho de 1964*. Conselho de Representantes (1959–1968). Ata n. 7/64. Livro I. 56op. Arquivo Geral da UTFPR. p. 178–179.

homens de negócios e os profissionais liberais”, lutou pela “restauração da tranquilidade nacional”. A professora, em discurso, afirmava que o governo de João Goulart tentou desmoralizar as autoridades constituídas nas forças armadas, ao desequipar a Aeronáutica, desarticular possíveis ações imediatas da Marinha e influenciar ideologicamente as baixas patentes do Exército a fim de minar resistências ao comunismo. Apesar das ressalvas em relação a possíveis “insatisfações, decepções e desenganos” durante o processo “revolucionário”, segundo Guaraciaba, estava garantida a democracia por ideais e valores “em torno de um só objetivo — o binômio: Família e Pátria”.⁵⁶⁴

Preocupante perceber que esse discurso conservador já era presente em falas de outros professores de História, antes mesmo do golpe civil-militar de 1964. Como foi o caso do professor Demosthenes de Oliveira Dias, que lançou abaixo-assinado em 1961, tratando do provimento de vagas na escola carioca. O professor Dias remonta à legislação, até então vigente, que definia a atribuição do Conselho de Professores e as formas de entrada por meio de concursos no ensino técnico de nível médio, o Colégio Industrial. Relatava na requisição as dificuldades de preenchimento das vagas por conta dos maus rendimentos dos candidatos nos exames de admissão. Defendia no documento, em tom moralizador, que a escola não deveria aceitar candidatos “sem as aptidões especializadas e indispensáveis” para ocupar uma vaga numa instituição que lhes proporcionaria “facilidades e as vantagens materiais, como alimentação e recreação”, enquanto outros brasileiros não teriam a oportunidade de realizar o curso Técnico. A partir de dessas questões, o professor Demosthenes de Oliveira Dias encontrava justificativa, para tal proposta, mais rigorosa a respeito do controle do preenchimento das vagas na escola, o espaço necessário para verbalizar a sua percepção conservadora de mundo aliada ao contexto vivido:

Óra, Regimento é norma de cumprir, dirigir, administrar, modo de pôr em execução tal ou qual medida, e embora nosso Regimento tenha sido aprovado pelo Conselho de Representantes e Portaria

⁵⁶⁴FONSECA, Guaraciaba Garcia. *Direção. Discursos*. Belo Horizonte, 31 mar. 1965. Datilografado. Notação de arranjo: 02.01.00.06-011. Arquivo Geral, CEFET-MG.

Ministerial, não pode alterar, modificar princípios já consagrados pelo uso, qual seja o critério democrático de apuração ou seleção de valores, princípios que são apanágio ou direito adquirido pelo cidadão.

Como se poderá, em sã consciência, admitir, em Curso Técnico, candidato que desconheça matéria relacionada ao da quarta série Ginásial ou Industrial?

Quando tanto se fala em nacionalismo, como se poderá edificar, construir sôbre base de tão pouca ou nenhuma consistência? Jamais poderemos formar uma verdadeira nação, um povo digno dêsse nome, mas apenas um aglomerado heterogêneo, amorfo e inferior, enquanto não dermos à nossa juventude a noção real de seu valor, despertando-lhe as qualidades de brio e competência.

Tenhamos em vista, Srs. Conselheiros, o que se passa nos países socialistas, onde o preparo profissional da mocidade é levado em alta conta e encarado sob aspecto muito rigoroso. Sua capacidade técnica é muito apurada e, ao revés, seus agentes cosmopolitas, que se infiltram em nosso meio, se encarregam de desviar nossa juventude para atitudes impróprias, *frentes, greves insólitas e absurdas* e quejandas coisas com o fim exclusivo de desviá-la do estudo rigoroso e profícuo, para na realidade menosprezar o preparo e aprendizagem que lhes dêem capacidade profissional. Há gritante necessidade de reagir contra tudo o que desvie a atenção da nossa juventude para o seu preparo, para que ela não sirva de mera massa de manobra na mão de agentes da sizânia, da dissolução social, de meros agentes teleguiados de elementos que desejam a desagregação nacional e, por que não dizer, que deixemos de ser um grande povo pelo valor consciente de seus filhos.⁵⁶⁵

⁵⁶⁵DIAS, Demosthenes de Oliveira. *Abaixo assinado apresentado no dia 25 de novembro de 1961*. Sala de Sessões do Conselho de Professores da Escola Técnica Nacional. Arquivo Geral, CEFET-RJ, Caixa 62.4.2, Pasta Conselho de Professores (1961-1965), s/p.

O discurso do professor Dias representava bem a leitura difundida pela Guerra Fria a respeito da ação dos agentes do bloco socialista nos países sob influência norte-americana. A ideia de ordem e progresso estava diluída na fala do professor, sendo o *rigor* — valorizado na cultura disciplinar militar — o ponto central da justificativa. Isto é, já se vislumbrava o controle e a eficiência como competências responsáveis por uma pedagogia que promovesse não só resultados, mas um espírito de coletividade genuinamente nacional, homogeneizando o corpo discente para o fim comum de desenvolver a pátria de forma ordenada e pacífica. Portanto, diz respeito aindícios sobre a leitura de mundo de Dias, a qual iria se aproximar das perspectivas futuras defendidas pelo regime civil-militar brasileiro no campo educacional. Como foi dito, havia uma mentalidade difundida, desde os anos de 1950, aprofundada na década de 1960, a respeito da existência de “ameaça comunista” no globo, que foi incorporada por variados sujeitos escolares.

Ao concluir o abaixo-assinado, o professor Dias expõe a sua proposta para a escola resolver o problema do preenchimento das vagas nos concursos de admissão aos Cursos Técnicos a partir do ano seguinte, 1962:

I — O candidato que não alcançar um mínimo de aproveitamento em determinada matéria será considerado deficiente nessa matéria e, conseqüentemente, reprovado na prova, à qual não será atribuído grau. Será exigida a obtenção mínima de grau 4, em cada matéria.

II — Além dos documentos mencionados para a matrícula exigir-se-á:

- a) Atestado de idoneidade moral firmado pela autoridade escolar de onde vier o candidato;
- b) Quando o candidato tiver sido aluno concluinte da quarta série da Escola, atestado da autoridade competente (Coordenador de Disciplina) de que não há nada que desabone sua conduta.

Esta medida evitará a admissão de alunos reconhecidamente turbulentos, evitados na Escola, para o bem geral.

INCORPORANDO A “AUTONOMIA”

O rigor nos exames de admissão e a exigência de atestado de idoneidade referido, contribuirão grandemente para melhorar o ambiente disciplinar da Escola, pois a experiência tem demonstrado cabalmente que os turbulentos, os agitadores, são, em geral, os menos capazes e os reincidentes nas infrações disciplinares.⁵⁶⁶


A solução proposta por Dias representa bem uma escola que controlava internamente as ações estudantis. A ideia era compor um corpo discente ordeiro, sistêmico, orgânico e acrítico para as questões além dos muros da escola. A disciplina rígida foi marca das Instituições Industriais e Técnicas Federais. Vale salientar que Dias foi um dos professores mais atuantes nos Conselho de Professores da escola carioca, o mais expressivo dentre seus pares das instituições congêneres mineira e paranaense. A proposta por ele apresentada parece ter sido acolhida pelo Conselho de Professores e aprovada pelo Conselho de Representantes da Escola Técnica Nacional. A repercussão, em anos seguintes da adoção de tais procedimentos seletivos, pode ser vislumbrada em ofício da União Nacional dos Estudantes Técnicos Industriais, enviado ao diretor da escola carioca, Celso Suckow da Fonseca. Nela se reivindicava procedimentos de preenchimento das vagas na Instituição a partir da legislação da época, dos acordos firmados em âmbito burocrático e das experiências adotadas em outras instituições. A proposta mais rígida de Dias parece ter sido parcialmente flexibilizada pelas reivindicações a seguir:

Assim, percebe-se que o pensamento mais rígido e conservador dos costumes, especialmente no campo disciplinar escolar, era tema comum entre os sujeitos escolares da época nas Escolas Técnicas Federais. Os discursos de professores de diferentes segmentos de atuação, presentes nas atas dos Conselhos Professores e dos Conselhos de Representantes das escolas, corroboram com as perspectivas apresentadas tanto pela professora mineira quanto pelo professor carioca.

⁵⁶⁶DIAS, Demosthenes de Oliveira. *Abaixo assinado apresentado no dia 25 de novembro de 1961*. Sala de Sessões do Conselho de Professores da Escola Técnica Nacional. Arquivo Geral, CEFET-RJ, Caixa 62.4.2, Pasta Conselho de Professores (1961–1965), s/p.

INCORPORANDO A "AUTONOMIA"

Quadro 37 — Ofício nº 356/63/64 — União Nacional dos Estudantes Técnicos Industriais

 **UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES TÉCNICOS INDUSTRIAIS**
Fundada em 23 de julho de 1958
5460 — Praia de Flamengo, 132
Secretaria Estadual — Av. Maracanã, 229
RIO DE JANEIRO — GR. — BRASIL.

Rio de Janeiro, 14 de janeiro de 1964

Ofício Nº 356/63/64

Da: União Nacional dos Estudantes Técnicos Industriais

Ao: Ilmo. Sr. Dr. Celso S. da Fonseca

DD. Diretor da Escola Técnica Nacional

Assunto: Solicitação (Faz)

ILUSTRÍSSIMO SENHOR:

A UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES TÉCNICOS INDUSTRIAIS, procurando atender os interesses dos estudantes técnicos industriais brasileiros e considerando:

- 1) Que a lei nº 3.552, que dispõe sobre a nova organização escolar dos estabelecimentos do Ensino Industrial do Ministério da Educação e Cultura, relativamente ao ingresso de alunos no primeiro ano do curso técnico, assunto que é tratado na alínea b, do Art. 9º, não diz que é necessariamente obrigatório o exame de ingresso ao referido curso;
- 2) Que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 37, diz apenas que "Para a matrícula na 1ª série do ciclo colegial, será exigida conclusão do ciclo / ginásial ou equivalente";
- 3) Que neste sentido já existe um precedente na Escola Técnica de Belo Horizonte, onde os concluintes da 4ª série do Ginásio Industrial da Escola, são automaticamente matriculados no 1º ano do ciclo colegial, bastando que para isso obtenham média global igual ou superior a sete (7);
- 4) Que em reunião que mantivemos com os Srs. Diretores de Escolas Técnicas no dia 10/1/64 em São José / dos Campos, foi esta nossa proposta aceita com total cobertura e apoio do Sr. Dr. Hélio Avellar, consultor jurídico da DEI e do próprio Diretor do Ensino Industrial, Dr. Armando Hildebrand;

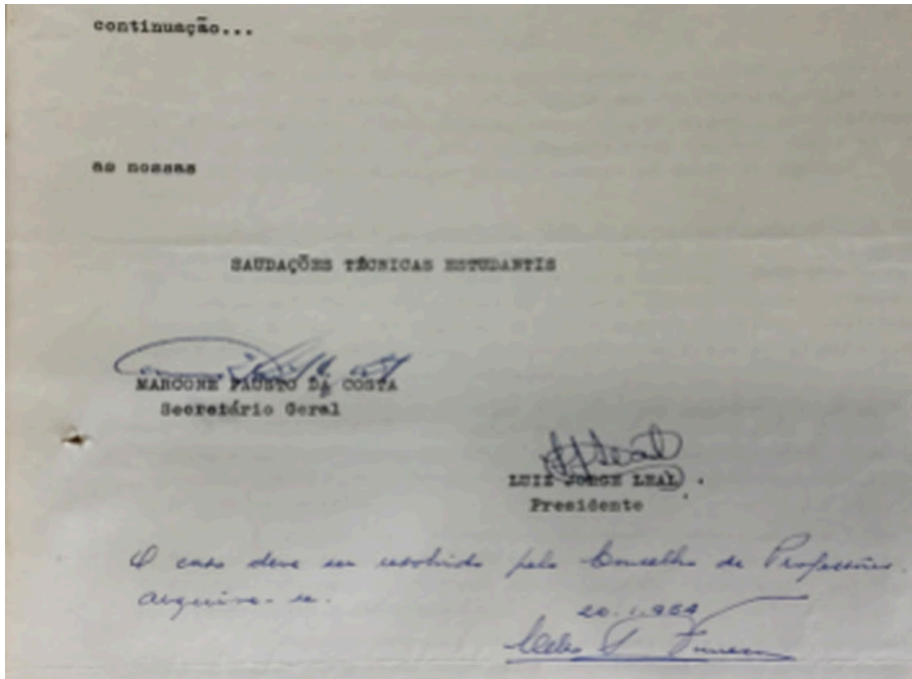
Resolve:

- 1) Solicitar de V. S. que seja esta fórmula adotada também na Vossa Escola em benefício dos alunos que concluíram o ginásio Industrial com média global igual ou superior a sete (7), adotando-se para os candidatos restantes, a maneira normal de proceder da Escola.

Certos de que podemos contar com a compreensão de V. S. para o acima exposto, aproveitamos para renovar

Continua

INCORPORANDO A “AUTONOMIA”



Fonte: Arquivo Geral, CEFET-RJ, Caixa 62.4.2, Pasta Conselho de Professores. 1964. ETN 2.01.001(1962–1965).

Cabe frisar que, em 1965, houve a situação excepcional de afastamento do diretor da Escola curitibana — Lauro Wilhelm —, em meio a acusações de irregularidades administrativo-financeiras. A denúncia partiu de um professor do antigo Centro Pedagógico do Ensino Industrial, Benedito João Cordeiro. A DEI acolheu a provocação e abriu inquérito administrativo a partir de sindicâncias realizadas na escola. O próprio Lauro Wilhelm solicitou o afastamento junto ao Conselho de Representantes para não interferir nos trabalhos de investigação, pedido aceito pelo órgão em reunião. A documentação, infelizmente, não permite saber se esse processo de afastamento temporário do diretor sofreu influências do clima de delação ou por novas relações de poder ansiadas no lastro de um governo militar, em contrapartida, a conjuntura permitia e facilitava esse tipo de prática.⁵⁶⁷

⁵⁶⁷ ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA; ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARANÁ. *Ata da 5ª Reunião Extraordinária, realizada em 13 de maio de 1965*. Conselho de Representantes (1959–1968). Ata n. 5/65. Livro 1. 560p. Arquivo Geral da UTFPR. p. 206–209.

Como bem identificou D’Angelo, a ditadura civil-militar no Brasil se serviu desses expedientes censuradores e repressores no campo educacional, visando garantir a implementação de um projeto político-econômico, na perspectiva “fordista periférico”, que mantivesse o país sob influência norte-americana e concentrasse a produção de bens duráveis, essencialmente, nas empresas multinacionais. Nesse sentido, a formação almejada para o corpo discente das Escolas Técnicas e Industriais Federais era cada vez mais tecnicista e instrumental, a fim de corresponder às atividades laborais cotidianas nas fábricas. A transição da década de 1960 para 1970 representou o apogeu do taylorismo-fordismo, base do projeto dos militares para a constituição de um *Brasil-Potência*, capaz de oferecer técnicos para cargos intermediários que, junto com engenheiros, comporiam a “gerência científica” das empresas multinacionais.⁵⁶⁸ Essa lógica instrumentalizadora da educação era justamente o primado do tecnicismo defendido pelos militares e seus tecnocratas. Segundo Saviani, tratava-se de

[...] partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade e eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.⁵⁶⁹

A exemplo dessas práticas, tem-se o caso da Escola Curitibana que desenvolveu o denominado “ensino por objetivos”, em fins dos anos 1960. O Conselho de Professores discutiu e aprovou diversas propostas, entre 1969 e 1974, que delimitaram “planos de verificação global por disciplina”, “Registros racionais”, “Execução dos objetivos”, “Regulamentação dos objetivos”, “Regulamento da Avaliação do Aproveitamento”, “Regulamento

⁵⁶⁸ D’ANGELO, Márcia. *Escola Técnica Federal de São Paulo: a integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio (1965–1986)*. 2007. Tese (Doutorado em História Social) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP. p. 59–60.

⁵⁶⁹ SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 11.

de Verificação do Rendimento Escolar” etc.⁵⁷⁰ Ações didático-pedagógicas que caminhavam justamente para a objetivação do trabalho pedagógico, conforme ressalta Saviani. A escola carioca cada vez mais estabeleceu procedimentos de controle, avaliação e acompanhamento do ensino de História por meio de relatórios da disciplina, sob responsabilidade do chefe do componente curricular na Instituição. A escola mineira desenvolveu práticas objetivas de registro por meio de diários e outros documentos escolares. Sendo assim, no campo didático-pedagógico, os conselhos tanto tiveram um papel fundamental na organização escolar como burocratizaram as Instituições.

Pode-se concluir que essa perspectiva pedagógica, aliada aos interesses da ditadura militar no campo educacional, foram minando a propalada autonomia didático-pedagógica prevista na legislação de 1959. Como se percebe pela documentação, o ensino das disciplinas propedêuticas apontava para uma subordinação às disciplinas técnicas ou para uma aproximação delas. Isto é, o ensino dos conhecimentos gerais acabou por se ajustar aos paradigmas pedagógicos tecnicistas, tornando-se cada vez mais objetivo, sistêmico e pautado na aferição de resultados. Portanto, é fundamental para esta pesquisa a compreensão de que, a partir da ascensão dos militares, o princípio da autonomia pedagógica foi sendo, paulatinamente, esvaziado, as práticas escolares passaram a se direcionar para os objetivos-fim de uma formação menos reflexiva, acrítica. O ensino de História nas Instituições pesquisadas acompanhou, de modo geral, a tendência tecnicista, adotando parte de suas práticas de ensino, controle e avaliação.

3.3.2 Docentes de História nas Escolas

Houve grande variação, em termos de formação, vínculos e tempos de atuação docente, nas Instituições pesquisadas, referente ao período de 1959 e 1974. Os arquivos dessas Instituições possuem *pastas funcionais* dos professores, mas, geralmente, as informações se encontram fragmentadas. Algumas delas possuem currículos e documentos comprobatórios, como

⁵⁷⁰Ver ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARANÁ. *Livro de Atas do Conselho de Professores da Escola Técnica Federal do Paraná (1969–1975)*. Conselho de Professores. Livro 3, 152p. Arquivo Geral da UTFPR.

diplomas, certificados, carteirinhas de habilitação de ensino, crachás etc. Nesses casos, foi possível reconstituir as trajetórias acadêmica e profissional docente. Por outro lado, em outras tantas situações tive acesso apenas a dados espaçados e incompletos. Diante dessas ausências, busquei pesquisar em periódicos locais (especialmente jornais que, por vezes publicavam resultados de concursos públicos, chamadas públicas para exercício do magistério etc) e em documentos de Estado (portarias, decretos etc, publicados em diários oficiais) que pudessem nos fornecer maiores detalhes sobre os docentes responsáveis por ministrar a disciplina de História em cada escola. Os diários escolares contribuíram para a ciência dos tempos de atuação efetiva docente no campo disciplinar específico.

A partir dessas informações, procurarei delimitar a composição dos quadros de professores que ministraram a disciplina de História em cada Escola Técnica Federal. A partir da identificação dos nomes que emergiram da documentação analisada (diários, requerimentos, ofícios, memorandos, relatórios etc), especificarei a formação inicial relacionada à atividade docente, detalharei a instituição a que cada um esteve vinculado durante essa formação acadêmica, apresentarei o tipo de vínculo estabelecido na instituição (contratado temporário, via CLT — ou efetivo permanente — por concurso ou enquadramento) e estipularei o tempo de docência exercido, estritamente, na disciplina de História.

Professores contratados em caráter provisório poderiam ser transferidos, posteriormente, para o quadro efetivo, por determinação da Lei nº 4.069 de 1962. Como identificado por Silva na Escola Industrial de Natal dos anos de 1960, os Conselhos de Professores e de Representantes tinham por função tratar da composição docente nas escolas, sistematizando concursos e contratações. A autora afirma a prática comum de efetivação de contratos emergenciais: a prerrogativa de poder efetivar contratos emergenciais, com duração de até um ano, sem direito à prorrogação, foi útil para agilizar os processos de contratação, mas devido à transitoriedade, dificultava a incorporação docente na política pedagógica escolar.⁵⁷¹

⁵⁷¹SILVA, M. G. S. *Escola para os filhos dos outros: trajetória histórica da Escola Industrial de Natal (1942–1968)*. 2012. 225f. Tese (Dout. em Educação) — UFRN, Natal, 2012. p. 166.

INCORPORANDO A “AUTONOMIA”

Veja-se a composição do quadro de professores de História das escolas objeto deste estudo, delimitado pelo recorte cronológico da pesquisa: 1959 a 1974.

Quadro 38 — Docentes de História da Escola Técnica Nacional (1959–1965)/Escola Técnica Federal da Guanabara (1965–1967)/Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca (1967–1974)

	Nome	Formação inicial	Instituição	Vínculo/Período
1	Anita Cano Gomes	Normalista	Instituto de Educação (1958)	Contratada (1964–1965)
2	Athyde Barros da Silva	Licenciado em Geografia e História	Faculdade de Filosofia do Instituto La-Fayette (1950)	Substituto (1959–1960) Contratado (1961–1967) Efetivo (1968–1972)
3	Cecília Soares da Cruz	—	—	Contratada (1965–1969)
4	Clarisse Ribeiro Bessa	Normalista	Escola Normal Justiniano de Serpa, Estado do Ceará (1941)	Efetiva (1957–1968)
5	Demosthenes de Oliveira Dias	Bacharel em Direito; Licenciado em Geografia e História	Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil	Efetivo por concurso (1959–1969)
6	Fabio de Faria da Rocha	—	—	Efetivo (1959–1968)
7	Fulvia Giglio Barbosa	—	—	Contratada (1961) Efetivada (1962)
8	Heloisa Helena Nunes Bravo	—	—	Contratada (1968)
9	Irene Frossard Gadelha	Licenciada em Geografia e História	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Espírito Santo	Contratada (1961–1962)
10	Júnior Pereira Gama	Bacharel em Direito; Licenciado em Geografia e História	Faculdade de Direito da Universidade do Distrito Federal; Faculdade de Filosofia do Instituto La-Fayette	Efetivo (1961)

Continua

INCORPORANDO A “AUTONOMIA”

	Nome	Formação inicial	Instituição	Vínculo/Período
11	João Luís	—	—	Estagiário (1969)
12	Marília Vasconcellos Linhares	—	—	Contratada (1964–1965)
13	Mauro Scila Verçosa	Educação Física	Universidade do Brasil (1959)	Contratado (1961 a 1962)
14	Nilce Medeiros Pinheiro Alves	Licenciada em Geografia	Faculdade de Ciências e Letras da U.E.F	
15	Therezinha Filisola	Licenciada em desenho	Faculdade Nacional de Filosofia, Universidade do Brasil (1957)	Contratada (1961–1962)
16	Vera de Mello Abreu	—	Instituto de Educação	Contratada (1964–1965)

Fonte: Pastas funcionais dos professores. Arquivo Geral, CEFET-RJ.

Quadro 39 — Docentes de História — Escola Técnica de Curitiba (1959–1965)/Escola Técnica Federal do Paraná (1965–1974)

	Nome	Formação inicial	Instituição	Vínculo /Período
1	Adalberto Americo Pietruza Walger	Bacharel em Direito; Licenciado em História e Geografia	Universidade do Paraná (1954); Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná (1947)	Efetivo (1959–1974)
2	Anézio Conceição Rodrigues Moraes	Licenciatura em História	Faculdade de Filosofia do da Universidade do Paraná (1958)	Contratado (1967–1973)
3	Antonio Luiz Corat	Ciências Sociais; Bacharel em Direito	Faculdade de Direito de Curitiba (1973)	Contratado (1968–1970)
4	Antonio Mansur	Normalista (1937) Bacharel em Direito (1941)	—	Efetivo (1959–1969)

Continua

INCORPORANDO A “AUTONOMIA”

	Nome	Formação inicial	Instituição	Vínculo /Período
5	Lais de Lima Conter	Licenciada em Geografia e História	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Paraná (1963)	Substituta (1970–1971)
6	Luimar Chesneau Lenz César	Bacharel em História e Geografia (1944); Licenciada em História e Geografia (1947)	Universidade Federal do Paraná	Efetiva (1962–1974)
7	Maria Thereza Cunha	Licenciada em Geografia e História	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1963)	Contratada (1974)
8	Moacir Fantini	—	—	Contratado (1964–1966)
9	Niquelson Rodrigues dos Santos	Licenciado em Estudos Sociais	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Paraná (1963)	Efetivo (1959–1974)
10	Odilla Franco Mascari	Normalista	—	Substituta (1969)
11	Paulo Martin Pereira	—	—	Substituto (1967–1972)
12	Romeu Conti de Souza	—	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Econômicas) de Ponta Grossa.	Efetivo (1964–1972)
13	Ruy Alvino Allegretti	Bacharel em Direito	—	Contratado (1964–1967)
14	Walter João Tatarem Kentopp	Ciências Sociais	Universidade Federal do Paraná (1964–1967)	Efetivo (1971–1974)

Fonte: Pastas funcionais dos professores. Arquivo Geral, UTFPR.

INCORPORANDO A “AUTONOMIA”

Quadro 40 — Docentes de História — Escola Técnica de Belo Horizonte (1959–1965)/Escola Técnica Federal de Minas Gerais (1965–1974)

	Nome	Formação inicial	Instituição	Vínculo /Período
1	Benedicto José de Souza	Licenciado em Filosofia	Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Guanabara)	Efetivo (1959–1967)
2	Carmen Lucia Ladeira de Teixeira	Normalista; Administradora Escolar; Pedagoga	Escola Normal “D. Prudenciana” — CE (1931); Instituto de Educação de Minas Gerais (1964); Instituto de Educação de Minas Gerais (1974).	Efetiva (1971–1974)
3	Diorgem de Oliveira	Bacharel em História; Didática	Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais (U.M.G.) 1960–1962; Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais (U.M.G.) 1963	Efetivo (1963–1969)
4	Francisco Eliezer Maia	Bacharel e Licenciado em História	Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais (1964)	Efetivo (1966–1974)
5	Guaraciaba Garcia Fonseca	Normalista; Técnica em Contabilidade; Orientadora Educacional	Escola Normal de Pitangui, Minas Gerais — 1932; Academia de Comércio da Escola Técnica de Comércio de Belo Horizonte (1955); Faculdade de Filosofia e Letras Santa Maria, da Universidade Católica de Minas Gerais (1963)	Efetiva (1959–1969)

Continua

INCORPORANDO A “AUTONOMIA”

	Nome	Formação inicial	Instituição	Vínculo /Período
6	Jacy Ramalho Novaes	Contador; Jornalista; Curso de férias de História	Associação Brasileira de Imprensa Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais	Contratado (1971)
7	José Carlos Werneck da Rocha	Bacharel e Licenciado em História	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte	Contratado (1974)
8	Ragosino Antônio Carlos Ribas	Licenciado em Letras	—	Efetivo (1965)

Fonte: Pastas funcionais dos professores. Arquivo Geral, CEFET-MG.

O quadro docente das três escolas é, hegemonicamente, constituído de profissionais com nível superior, graduados em licenciaturas e bacharelados da disciplina de História ou correlatos ao componente curricular. A formação normalista ainda se fazia presente, mas era bem menor e, geralmente, acompanhada de cursos e especializações variadas, devidamente vinculadas ao conhecimento educacional. Ressalto que alguns nomes listados possuíram vínculos antes de 1959 e/ou posterior a 1974, optei por registrar apenas esses anos em respeito ao recorte do estudo.

Portanto, havia nesse momento um corpo docente mais especializado. Os cursos superiores estavam melhor estabelecidos, devido especialmente à consolidação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras federais e estaduais nos Estados do Rio de Janeiro, do Paraná e de Minas Gerais. Havia também outras instituições de ensino superior que já ofertavam graduações específicas em História, como o *Instituto La-Fayette* na capital do Rio de Janeiro. Essa nova realidade institucional permitiu a formação mais sistêmica e especializada dos sujeitos históricos que atuariam no Ensino de História das escolas na década de 1960 e 1970.

Ver-se-á no capítulo seguinte que, dentre esses docentes, foram escolhidos os “chefes da cadeira de História”, responsáveis por sistematizar o ensino, fiscalizar as atuações dos pares e controlar as práticas avaliativas. Como visto, o Ensino de História adentrara a década de 1960 com a perspectiva legal da

autonomia didático-pedagógica aliada a um corpo docente mais especializado, mas a questão a se responder será: O quão essa nova realidade representou continuidades, rupturas ou transformações nas práticas de ensino de História nas escolas pesquisadas?

3.4 Considerações parciais

Ao final da década de 1950, a conjuntura política e econômica nacional demandava um ensino profissional que atendesse ao desenvolvimento industrial previsto no ambicioso Plano de Metas do Governo de Juscelino Kubitschek. Assim, a tendência histórica da política educacional voltada ao ensino industrial, de natureza centralizadora e fiscalizadora, começaria a se abrir para concessões no sistema de ensino, a fim de atender às demandas e ao desenvolvimento do capital industrial brasileiro. Aliada a essa realidade, passou a tomar corpo no país a concepção da educação como *capital humano* que, nas décadas de 1950 e 1960, era uma teoria lastreada na economia neoclássica e ideologicamente positivista, a qual também se constituiu numa teoria do desenvolvimento e numa “teoria da educação”. Criou-se, a partir daí, uma *demand*a para atender às necessidades do desenvolvimento industrial do país em consonância com as realidades das indústrias e seus industriários regionais e locais: a *descentralização administrativa* e a *flexibilização dos currículos*. Essa conjuntura se articulou à promulgação da Lei nº 3.552/59, que definia a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial e o subsequente Decreto nº 47.038/59, em que se estabelecia o *Regulamento do Ensino Industrial* e transformava, institucionalmente, as Escolas Técnicas em entidades autárquicas, *com natureza jurídica própria e autonomia administrativa e pedagógica*.

Ao analisar a documentação, especialmente aquela concernente aos trâmites burocráticos e oficiais que regulavam as instituições a partir de 1959, percebe-se que as escolas mineira, paranaense e carioca seguiram as determinações legais para compor seus órgãos consultivos e deliberativos internos. Instâncias de suma importância para a materialização da condição de escolas autárquicas, com autonomia administrativa e pedagógica. Houve uma relativa incorporação do espírito da autonomia quando se tratou de questões de gestão escolar. Os representantes escolares eram eleitos e nomeados pelos

órgãos superiores, como o MEC e a Diretoria do Ensino Industrial. Esses sujeitos escolares dialogavam em níveis local e nacional a respeito de como proceder, incorporar, ou mesmo sugerir e reivindicar adaptações da legislação interveniente no ensino profissional federal vigente à época.

Os Conselhos de Representantes e de Professores foram peças-chave do funcionamento das escolas, pois neles se definiam normas, regimentos, programas, condutas e práticas escolares das mais diversas. O sistema escolar que historicamente foi gerenciado, fiscalizado e controlado por órgãos institucionais externos às escolas, passou a ser de responsabilidade desses órgãos internos. Por eles também se definiam as questões pedagógicas do cotidiano escolar, os cursos a serem ofertados, as formas de entrada e permanência discente nas escolas. Além de decisões burocrático-administrativas e de ampliação e manutenção material das instituições.

A Lei Nº 3.552/59, o Decreto Nº 47.038/59 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 foram materializadas no cotidiano escolar: na reorganização de cursos, na produção dos regimentos internos, nas instâncias de poder institucionais, nas formas de entrada e saída dos estudantes, na burocratização dos trâmites administrativos, na função e finalidade institucional. Enfim, tratou-se de legislação que reorientou o sistema escolar técnico-profissional da Rede Federal na década de 1960. Todavia, não se perdia de vista a percepção da conquista da autonomia das escolas. Professores e gestores encamparam ações para minimamente consolidar ideia de autonomia, apresentei casos que exemplificam esse intuito. Assim, a autonomia deveria ser gradual, controlada e garantida pelo relacionamento harmonioso e equilibrado entre as instâncias de poder internas nas escolas técnicas: Presidência do Conselho de Representantes, Diretoria e Conselhos (Representantes e Professores).

A documentação também nos forneceu informações sobre os currículos da década de 1960, que mantinham a disciplina de História como obrigatória para os cursos ginasiais e técnicos industriais. Os professores participavam dos Conselhos propondo currículos, programas da disciplina e o próprio formato do funcionamento escolar, estavam presentes em comissões temporárias e permanentes, para tratar de assuntos específicos de cada escola. Alguns docentes, imbuídos da atmosfera mental da Guerra Fria, colocavam-se como

defensores de ideais conservadores e, até mesmo, apoiavam o regime militar, imposto em meados de 1960 no Brasil. Ainda que o perfil de formação de muitos fosse relacionado ao ensino superior em instituições universitárias.

Outro aspecto percebido foi a valorização do campo técnico nos discursos tanto internos quanto externos às escolas. A concepção de que o ensino propedêutico deveria “servir” ao ensino técnico profissional. Isto é, as disputas de poder em torno do currículo interferiam diretamente na contratação de professores, na definição de cargas-horárias e de recursos financeiros, estabelecendo relações de força entre os campos disciplinares e seus respectivos professores. Esse tipo de prática direcionou projetos político-pedagógicos nas escolas pesquisadas, que cada vez mais, aproximavam-se do ensino tecnicista, tradicionalmente difundido, nas décadas de 1940 e 1950, pela atuação didático-pedagógica da CBAI. Assim, as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pela aproximação dos campos disciplinares gerais das práticas de ensino, controle, fiscalização e métodos de avaliação valorizados pelas áreas técnicas. Uma instrumentalização do ensino que interferiu diretamente na organização das escolas, seus regimentos, suas formas de registro escolar, seus materiais didáticos e métodos de avaliação.

Capítulo 4

As práticas de Ensino de História nas escolas técnicas federais

A trajetória da disciplina de história, desde o início do século xx, foi marcada pela sua adequação à função e à finalidade das instituições de origem e suas posteriores transformações. A disciplina serviu como campo do conhecimento escolar responsável por ofertar os exemplos patrióticos, nacionalistas e pacifistas de uma História nacional e estrangeira. Em cada conjuntura histórica, a História auxiliou no objetivo das escolas em formar discentes ordeiros, capazes de assumir os papéis a eles ansiados pelos projetos governamentais relacionados ao ensino técnico e profissional brasileiro.

Diante dessa constatação, percebe-se que o Ensino de História manteve seu formato tradicional, ainda calcado nos grandes eventos e em dados personagens históricos, geralmente, no campo político. As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por influências educacionais atravessadas pelo autoritarismo e conservadorismo do regime militar e pela concepção pedagógica tecnicista e pragmática do ensino. As Escolas Técnicas Federais incorporaram esse espírito da época e se ajustaram para atender às demandas dessas tendências que se tornaram diretrizes no campo da educação por parte do Governo Federal. Foi visto, também, que o conservadorismo já estava fortemente imbuído nos sujeitos históricos das escolas, que corroboravam com o discurso e a atmosfera mental da Guerra Fria e suas possíveis consequências nos trópicos.

Ao reconhecer essa realidade do ensino e das instituições na época, objetivo, neste capítulo, analisar as formas e conteúdos do ensino de História materializadas nas práticas cotidianas das escolas-objeto deste estudo. O intuito é apresentar o processo de assimilação da pedagogia tecnicista no âmbito da disciplina escolar de História. Para tanto, valer-me-ei de documentos variados que possam nos trazer informações a respeito do dia a dia escolar, por meio da atuação direta dos sujeitos históricos a ele vinculados, especialmente o corpo docente da disciplina de História. Essa documentação, geralmente, se encontra fragmentada e dispersa nos arquivos

das Instituições pesquisadas. Aspecto que nos levará a estabelecer alguns comparativos calcados em experiências escolares específicas, mas que podem ter sido prática comum na Rede Federal do Ensino Profissional do país na segunda metade do século XX.

4.1 O Ensino de História nas Escolas Técnicas

A pesquisadora e professora Circe Bittencourt apresenta o seguinte quadro geral das condições do Ensino de História, no país durante a transição das décadas de 1950 para 1960:

No Brasil, com a criação de cursos de história em centros universitários, a partir dos anos 1950, intensificou-se a preocupação com a formação de professores que proporcionasse uma convivência com pesquisas desenvolvidas pelas Faculdades de Filosofia e de Ciências Humanas e que deveriam apoiar a revisão de conteúdos para o ensino das diferentes disciplinas escolares. Para professores de História das universidades, seria fundamental a revisão, sobretudo, do ensino da História do Brasil que deveria incorporar as novas pesquisas que então se multiplicavam.

Mas além da revisão dos conteúdos, também tiveram início propostas de novos métodos de ensino a serem introduzidos em escolas públicas secundárias que se multiplicavam e se transformavam com a presença de novos grupos sociais. Havia preocupação em construir projetos que articulassem, portanto uma expansão quantitativa aliada a uma de caráter qualitativo para tornar possível deslocar *métodos instrucionais* para *métodos de aprendizagem* e foram criadas escolas experimentais nas quais era fundamental sedimentar uma educação que superasse os limites do “mundo da instrução” e se voltasse para o “mundo do estudo”. Nesse sentido, as propostas de reformulação dos métodos de ensino preocupavam-se em superar o *método catequético* para possibilitar uma formação intelectual pela qual a investigação seria parte integrante do conhecimento escolar. Para o ensino de História significava “deixar de lado” os questionários e as dissertações que repetiam, de forma mais fiel possível, os textos

dos livros didáticos, e estimular os alunos com narrativas sob o pressuposto de “centros de interesse”.

Nas escolas secundárias, no entanto, no decorrer das décadas de 1950 e 1960, havia o problema de redefinir os objetivos da disciplina. A História mantinha-se como um ensino propedêutico com conteúdos selecionados para atender os exames vestibulares e que limitavam mudanças de conteúdos e métodos. Os objetivos centrais da História elaborados pelas políticas públicas do período da democratização populista deveriam limitar-se à disseminação do ideário da “democracia racial brasileira”: a forma pacífica da abolição dos escravos, a importância dos jesuítas na pacificação dos indígenas na fase da colonização, as contribuições dos africanos e dos índios na cultura brasileira... A proposta para o ensino de História era, então, a de contribuir para resolver a equação Estado-povo-nação sob uma história que deveria manter os pressupostos da civilização europeia e esse projeto servia como confronto às várias experiências de renovação das escolas experimentais.⁵⁷²

Contudo, o ensino de História nas Escolas Técnicas Federais percorreu o caminho inverso da tendência geral explicada por Bittencourt. Os métodos instrumentais adentraram, cada vez mais, nas instituições e foram se espalhando para as áreas não-técnicas, inclusive para o campo das Ciências Humanas. O método catequético, enquanto fruto de um processo didático — que no entender de Hamilton, referia-se à sistematização ou esquematização geral da instrução⁵⁷³ —, permaneceu como bússola das práticas de ensino na Rede Federal de escolas profissionais. Característica marcante no ensino dessas Instituições, profundamente influenciadas por formações docentes calcadas em tradições pedagógicas tecnicistas importadas pela CBAI

⁵⁷² BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127–149, ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 ago. 2020. p. 140–141.

⁵⁷³ HAMILTON, D. *A virada instrucional*. Da dialética à didática. Texto de trabalho. EHPS/PUCSP, 2001.

e outros convênios político-pedagógicos posteriores, que tinham por objetivo formar através de “novas técnicas” os professores das Escolas Profissionais Federais. Observei, a seguir, em diários, relatórios, ofícios, atividades, avaliações e outros documentos, que o ensino de História ainda se rendia à memorização e repetição, como meio e garantia para o quê se esperava ser a aprendizagem obrigatória do corpo discente, no ensino básico e médio técnico-profissionalizante.

4.1.1 Currículos e programas

Os currículos eram definidos de forma idêntica para a Rede Federal de Escolas Técnicas sob orientação da Portaria Ministerial nº 26-Br, de 7 de março de 1962 (Quadro 29, p. 359).⁵⁷⁴ A História compunha o leque de disciplinas obrigatórias e era ministrada nas 1ª e 2ª séries do Ginásio Industrial e na 1ª série do Colégio Industrial. Consensualmente, ensinava-se a História do Brasil, no curso Ginásial, e a História Geral, no Colegial. A História permanece dessa maneira no currículo oficial durante a década de 1960, mas sofreu modificações, a partir de 1972, em virtude da Lei nº 5.692/1971 e da Resolução nº 8, de 1 de dezembro de 1971, do CFE, que estabeleceu a matéria de Estudos Sociais (Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil). A partir de então, a História do Brasil passou a ser ministrada apenas na 1ª série do Ginásio Industrial enquanto a História Geral era ensinada exclusivamente na 2ª série do referido curso. Nos cursos Colegiais, ministrava-se apenas a História Geral, especialmente na 1ª série. A quantidade de carga-horária variava entre 2 ou 3 horas/aula em cada série, a depender das decisões internas de cada escola.

Os cursos ginásiais foram, paulatinamente, extintos nas Instituições a partir do início de 1970. O Conselho de Representantes da Escola Técnica Federal de Minas Gerais decidiu pela extinção do Ginásio Industrial em

⁵⁷⁴BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria Ministerial nº 26-Br, de 7 de março de 1962. Resolve a composição dos currículos dos cursos técnicos de ensino médio. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 9 mar. 1962. n. 47, Seção 1, Parte 1, p. 2711.

1970, de forma gradativa, obedecendo ao término da seriação,⁵⁷⁵ conforme a listagem de diários, no arquivo do CEFET-MG, percebe-se que o último ano de ensino de História, no Ginásio Industrial, ocorreu em 1971. Segundo livro comemorativo da Escola Técnica Federal do Paraná, as últimas matrículas no curso ginásial da Instituição se deram no ano de 1972.⁵⁷⁶ Os cursos básicos industriais da escola carioca foram extintos ainda na época da direção de Celso Suckow da Fonseca, na antiga Escola Técnica Nacional. O ginásio teve suas últimas entradas em 1960, e sua última turma foi formada em 1964.⁵⁷⁷ Assim, a escola também foi pioneira nesse aspecto dentro da Rede Federal.

Para compreender melhor a composição curricular, apresentarei a seguir a estrutura de disciplinas que compunham os cursos ginásial industrial e colegial técnico na Escola Técnica Federal de Minas Gerais, no início da década de 1970:

Quadro 41 — Currículos dos Cursos Ginásio Industrial e Colégio Técnico da Escola Técnica Federal de Minas Gerais

Curso Ginásio Industrial (1972)*						
	Disciplinas	Aulas por série:	1ª	2ª	3ª	4ª
Gerais	1. Português		4	4	4	4
	2. Matemática		4	4	4	4
	3. Iniciação à ciência		2	2	—	—
	4. Ciências Físicas e Biológicas		—	—	3	3
	5. Inglês		—	—	3	3
	6. Geografia do Brasil		3	—	—	—
	7. Geografia Geral		—	3	—	—
	8. História do Brasil		3	—	—	—

Continua

⁵⁷⁵ ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Resolução CR-47/70*: Extinção do Ginásio Industrial da ETFMG. 10 set. 1970. Datilografado. Notação de arranjo: 02.02.02.02-004. Arquivo Geral, CEFET-MG.

⁵⁷⁶ WALGER, Adalberto et al. *Sinopse histórica e evolutiva da Escola Técnica Federal do Paraná*. Curitiba: ETFPR, 1974. Item 3.10 — Matrícula. Edição comemorativa do 65º aniversário de fundação das Escolas Técnicas Federais.

⁵⁷⁷ CIAVATTA, Maria; SILVEIRA, Zuleide Simas da (2010). *Celso Suckow da Fonseca*. 1. ed. Recife: MEC: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana: FNDE, v. 62, p. 31-32.

AS PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS

Curso Ginásio Industrial (1972)*							
Disciplinas		Aulas por série:		1ª	2ª	3ª	4ª
9. História Geral				—	3	—	—
10. Desenho				—	—	2	2
11. Artes Industriais				5	5	—	—
Curso Colégio Técnico (1971)**							
Disciplinas		Aulas por série:		1ª	2ª	3ª	
Cultura Geral	1. Matemática				3	3	2
	2. Português				3	3	2
	3. Física				3	3	2
	4. Química				3	3	—
	5. Inglês				2	2	—
	6. História Geral				2	—	—

Fontes: *ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Plano de Curso para 1972 — Ginásio Industrial*. 1972. s/p. Datilografado. Notação de arranjo: 02.01.00.04-004. Arquivo Geral, CEFET-MG. **ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Prospecto 1971 — Colégio Técnico*. 1971. s/p. Datilografado. Notação de arranjo: 02.01.00.04-004. Arquivo Geral, CEFET-MG.

A disciplina de História era presente em ambos os cursos, mas no curso ginasial possuía uma carga horária maior que permitia se discutir tanto a História nacional quanto a estrangeira. Conforme aludido anteriormente, no Colegial, ministrava-se apenas a História Geral nos cursos Técnicos de Eletrotécnica, Estradas, Mecânica e Química. Situação similar acontecia nos cursos técnicos da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca, embora a disciplina tivesse carga horária menor por ser ministrada apenas em um único semestre, veja-se o Quadro 42, na página a seguir.

A História, assim, compunha o leque de disciplinas dos cursos Técnicos de Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica, Meteorologia, Edificações e Estradas, na escola carioca. Tratava-se do ensino de História Geral. Na Escola Técnica Federal do Paraná, o currículo era estruturado de forma semelhante às suas congêneres. Os cursos técnicos de Eletrônica, Eletrotécnica, Decoração, Edificações, Mecânica e Telecomunicações possuíam a disciplina de História Geral com cargas horárias diferentes. Cada curso definia a quantidade de aulas da disciplina, de acordo com as decisões do Conselho de Professores e de Representantes da escola. De toda maneira, dentre as disciplinas de Ciências

AS PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS

Quadro 42 — Currículo dos Cursos Técnicos da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca (1973)

Distribuição das Cargas Horárias dos Cursos Técnicos por Semestre										
	Disciplinas	Aulas/semestre:								Totais
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	
Educação Geral	1. Língua Portuguesa	2	2	2	2	2	2	2	—	210
	2. História	3	—	—	—	—	—	—	—	45
	3. Geografia	—	3	—	—	—	—	—	—	45
	4. Matemática	4	4	2	2	—	—	—	—	180
	5. Ciências Físicas e Biológicas	4	4	2	2	2	—	—	—	210
	6. Educação Moral e Cívica	2	2	—	—	—	—	—	—	60
	7. Educação Artística	—	—	—	—	2	—	—	—	30
Totais:		15	15	6	6	6	2	2	—	780

Fonte: ESCOLA TÉCNICA FEDERAL CELSO SUCKOW DA FONSECA. *Distribuição das Cargas Horárias dos Cursos Técnicos por Semestre — 1973*. s/p. Datilografado. Arquivo Geral, CEFET-RJ.

Humanas, a História representava uma das maiores cargas horárias gerais da área nos cursos, percentualmente, quase equivalente à Educação Moral e Cívica. Em contexto de sólido domínio político-pedagógico, orientado por concepções de ensino atreladas aos modelos das escolas e instituições militares do país, a História ainda se sobressaía como importante componente curricular na escola paranaense. O Quadro 43, na página que segue, demonstra esse significado.

O currículo, portanto, tinha a disciplina de História como obrigatória e com suas especificidades, mesmo após a reforma orientada pela Lei nº 5.692/1971, cujos programas foram variados nas décadas de 1960 e 1970. Apresentarei alguns exemplos, por meio dos diários e dos documentos que expressavam os conteúdos programáticos a serem ministrados nas escolas. Em relatório de disciplina produzido em 1969 pelo professor Demosthenes de Oliveira Dias, da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca, encontra-se o “Plano de Curso de História da Civilização” do ano de 1968. A partir dele, pode-se dizer que, desde a extinção do ginásio industrial depois de 1964, os conteúdos ministrados eram basicamente os mesmos do referido plano de curso. Os cursos técnicos possuíam currículo comum quanto às disciplinas de cultura geral. Relatórios de anos anteriores, como os de 1961, 1962 e 1965, trazem, em seus anexos, a execução de planos de curso por alguns

AS PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS

Quadro 43 — Currículo dos Cursos Técnicos da Escola Técnica Federal do Paraná (1974)

Disciplinas		Cursos						Total		
		ELN	ELT	DEC	EDF	MEC	TEL	D/A	%	
Educação Geral	1. Português	46	41	33	47	43	14	224	19,3	
	2. História Geral	18	12	12	16	14	4	76	6,6	
	3. Geografia Geral	—	—	12	—	—	4	16	1,4	
	4. Org. Soc. Pol. Brasileira	9	6	6	8	7	3	39	3,4	
	5. Matemática	63	48	39	55	50	19	274	23,7	
	6. Física	34	26	24	32	28	14	158	13,6	
	7. Química	32	31	24	34	31	16	168	14,5	
	8. Biologia	—	18	—	—	—	10	28	2,4	
	9. Educação Moral e Cívica	16	14	12	16	14	10	82	7,1	
	10. Programas de Saúde	8	7	6	8	7	5	41	3,5	
	11. Administração Industrial	8	10	6	18	10	—	52	4,5	
Total:		D/A	234	213	174	234	204	99	1.158	100,0
		%	20,2	18,5	15,0	20,2	17,6	8,5	—	100,0

Obs.: Ausência das aulas de Educação Física e Artística.

Fonte: ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARANÁ. *Situação Escolar — 2º Semestre de 1974. Relatório destinado ao Ministério da Educação (MEC) e ao Departamento de Ensino Médio (DEM)*. s/p. Datilografado. Arquivo Geral, UTFPR.

professores e corroboram com a percepção de que houve uma continuidade dos conteúdos ministrados na escola durante a década de 1960.⁵⁷⁸ Nesse sentido, replicarei no Quadro 44 o plano de curso de 1968 como forma de sistematizar quais eram os conteúdos ministrados na disciplina de História, mais especificamente História da Civilização.

Esse plano de curso foi fruto de um esforço, que vinha sendo feito desde 1962, para atender à “cadeira de História da Civilização”, que passava a ser ministrada, naquele ano, na 1ª série dos cursos Técnicos. Segundo o professor Dias, não havia programa oficial, — e enquanto elaborava-se tal programa por determinação da Diretoria da escola — resolveram os docentes da disciplina

⁵⁷⁸ DIAS, Demosthenes de Oliveira. *Relatório da Cadeira de História e Geografia (1961; 1962; 1965)*. Arquivo Geral, CEFET-RJ, Caixa 64.2.1, Pasta ETN 2.09.009; ETN 2.09.003.

AS PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS

Quadro 44 — Plano de Curso de História da Civilização — Cursos Técnicos da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca (1968)

Plano de Curso de História da Civilização para os Cursos Técnicos	
Março 8 aulas	0.1. Introdução à História Unidade I — Antigas Civilizações 1.1. Legado das antigas civilizações: egípcios, mesopotâmicos, fenícios e hebreus Unidade II — O Mundo Clássico 2.1. O mundo clássico: legado cultural dos gregos
Abril 9 aulas	2.2. O mundo clássico: legado político e social dos romanos Unidade III — O Cristianismo 3.1. O cristianismo: origem e evolução — conversão dos bárbaros 3.2. A civilização cristã no ocidente: feudalismo, cruzadas, arte gótica e universidades 3.3. Civilização cristã oriental: legado cultural dos bizantinos
Maiο 9 aulas	3.4. A civilização islâmica e seu legado cultural Unidade IV — O Despertar do Mundo Moderno 4.1. As grandes invenções 4.2. Descobrimentos marítimos: causas, ciclos, consequências 4.3. O Renascimento cultural: conceito, causas e consequências 4.4. A Reforma: consequências políticas e econômicas
Junho 9 aulas	Unidade V — A Evolução Política e Econômica 5.1. Os Enciclopedistas e sua influência nas transformações políticas e sociais 5.2. A independência dos países da América 5.3. A Revolução Francesa
Agosto 9 aulas	5.4. O Congresso de Viena e o fim do Império Napoleônico 5.5. A Revolução Industrial: causas 5.6. Características e transformações da 1ª fase da Revolução Industrial 5.7. Idem, Idem da 2ª fase 5.8. Consequências da Revolução Industrial
Setembro 8 aulas	Unidade VI — Transformações econômicas e sociais na Idade Moderna 6.1. O Capitalismo 6.2. Burguesia e Democracia 6.3. Operariado Moderno e a Questão Social 6.4. O surto das ciências
Outubro 8 aulas	Unidade VII — O Mundo Contemporâneo 7.1. Causas da 1ª Guerra Mundial 7.2. Tratados de Paz — Liga das Nações 7.3. Regimes Políticos 7.4. Causas da 2ª Guerra Mundial 7.5. Tratado do Atlântico — O.N.U.

Fonte: DIAS, Demosthenes de Oliveira. *Relatório da Cadeira de História e Geografia (1969)*. Arquivo Geral, CEFET-RJ, Caixa 64.2.1, Pasta ETN 2.09.009; ETN 2.09.003.

manter uniformidade nos conteúdos lecionados, de forma igual a todas as turmas, embora fossem três professores regentes (Dias, Athayde Barros da Silva e Fabio de Faria da Rocha).⁵⁷⁹ Na escola paranaense, diferentemente das demais escolas, lecionava-se História do Brasil em turmas de ensino Técnico em 1968. O seu Conselho de Professores deliberou que o programa de História deveria destacar os itens referentes à *tecnologia*, a partir do seguinte programa aprovado:

Quadro 45 — Programa de História do Brasil para os Cursos Técnicos da Escola Técnica Federal do Paraná (1968)

Programa de História do Brasil para os Cursos Técnicos
1. O Descobrimento
2. A Exploração da Nova Terra
3. A Formação do Povo Brasileiro
4. A Colonização
5. A Expansão Geográfica
6. A Defesa do Território e o Sentimento Nacional
7. O Brasil Reino
8. A Independência
9. O Império
10. A República
11. O Brasil Contemporâneo

Livro Didático adotado: História do Brasil (Joaquim Silva)

Fonte: ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARANÁ. Deliberação nº 2/68, de 16 de março de 1968. Conselho de Professores. Arquivo Geral da UTFPR.

Contudo, o programa aprovado era bastante genérico. O intuito do Conselho de dar ênfase nas questões tecnológicas era dificilmente visualizado e sistematizado no programa previsto. Os diários escolares podem nos apresentar algo mais próximo do que era lecionado no cotidiano escolar. Mesmo oficiais e mutáveis, de acordo com as necessidades docentes, tais registros são a melhor fonte sobre o programa da disciplina nas décadas de 1960 e 1970. O ano de 1968 é uma baliza interessante para a análise dos diários escolares justamente por ter encontrado programas oficiais aprovados e publicados nesta data. Além disso, nesse período as Instituições estavam consolidadas, enquanto autarquias, no campo didático e pedagógico.

⁵⁷⁹DIAS, Demosthenes de Oliveira. *Relatório da Cadeira de História e Geografia (1962)*. Arquivo Geral, CEFET-RJ, Caixa 64.2.1, Pasta ETN 2.09.009; ETN 2.09.003.

Selecionei diários de classe do referido ano referentes a diferentes turmas técnicas, regidas por docentes permanentes e contratados das Instituições (Quadro 46, p. 438).

O quadro comparativo permite observar que havia orientação, a partir do programa de História do Brasil aprovado em Conselho, mas se ministravam os conteúdos de acordo com a interpretação de cada professor do programa. Não havia um padrão e as formas de abordagem variavam, inclusive nas concepções historiográficas. A tomar por exemplo os registros da professora Luimar César, marcadamente imbuídos de leituras freyrianas, sobre a sociedade em geral, e antropológicas, quando tratava das populações indígenas. Contudo, todos difundiam o ideário da “democracia racial brasileira”, destacando as contribuições de cada povo na formação da sociedade nacional. Conforme havia alertado, o programa oficial pouco encaminhava para uma discussão a respeito das tecnologias. Talvez houvesse alguma aproximação desse objetivo-fim, ao abordar conteúdos com a ideia de “progresso”. Em geral, percebe-se a continuidade de conteúdos e suas formas das décadas anteriores.

No ano seguinte, a escola paranaense iniciou o processo de assimilação da proposta pedagógica denominada de “ensino por objetivos”, que discutirei mais à frente. Ainda incipiente em 1969, as primeiras ideias de reorganizar e sistematizar os conteúdos a serem lecionados resultaram na publicação de livro interno para os dois níveis de ensino, ginásio e técnico, definindo os “Conteúdos objetivos” das séries, abarcando todas as disciplinas. O livro é composto por uma lista revisada de conteúdos a serem ministrados, devidamente acompanhados de perguntas encaminhadoras para a “verificação da aprendizagem dos conteúdos”. Há, também, várias indicações bibliográficas, que vão inclusive além do livro adotado de *História do Brasil*, de Joaquim Silva. Vejam-se as primeiras páginas da publicação (Quadro 47, p. 440).

Segundo o livro, o formato do currículo na escola paranaense era próximo ao estabelecido na escola mineira em 1971 e 1972 (Quadro 41, p. 431). Dessa maneira, havia o ensino de História do Brasil e Geral no Ginásio, mas, nos cursos Técnicos, ministrava-se apenas a História do Brasil. O programa para o técnico permanecia estruturalmente o mesmo que fora definido em 1968 (Quadro 45, p. 436), apenas pequenos acréscimos e desdobramentos de tópicos os diferenciam, aspecto comum no programa do Ginásio. A partir

AS PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS

Quadro 46 — Conteúdos de História do Brasil para os Cursos Técnicos: Fichas Anuais de Frequência e Aproveitamento da Escola Técnica Federal do Paraná (1968)

Docente: Adalberto Americo Pietruza Walger (Permanente)	Curso: Decorações*
Conteúdo: Mar. Apresentação; As grandes navegações; Cabral e o descobrimento; As expedições exploradoras; O índio; O elemento negro; O elemento branco; Os elementos étnicos. Abr. As capitanias hereditárias; O Governo-Geral; Os franceses no Rio de Janeiro; Dois Governos; Jesuítas e catequese; Lourenço da Veiga; O domínio espanhol. Mai. A escravidão; O início da catequese; Conquista do sul; As entradas; As bandeiras. Jun. A formação dos limites; Tratado de Santo Ildefonso; O domínio espanhol; Antecedentes da invasão. Holandeses; O Ataque à Bahia. Ago. A 2ª invasão holandesa; Nassau; As incursões francesas; Duclere e Duguay Trouin; Manifestações nativistas; Filipe do Santos; A mudança da Corte; O Brasil Reino. Set. A conjuração mineira; O martírio de Tiradentes; A Revolução pernambucana de 1817; A regência de D. Pedro; A carta outorgada; A Cisplatina; Governos regenciais. Out. As lutas na prata; A Guerra do Paraguai; Consequências da Guerra do Paraguai; A abdição; O progresso do Império; Os governos republicanos; Presidência de Washington Luís; Os governos republicanos de 1930 em diante; Os últimos presidentes. Nov. O Brasil entre as nações; O pan-americanismo; o progresso da fase contemporânea; O desenvolvimento cultural; o Brasil e o mundo.	
Docente: Luimar Chesneau Lenz César (Permanente)	Curso: Mecânica**
Conteúdo: Mar. Introdução à matéria; O descobrimento; As grandes navegações; Cabral e o descobrimento; A exploração da Nova Terra. Abr. A formação étnica; A colonização; Mai. Precusores de Cabral: franceses, espanhóis e portugueses; Problemas ou dúvidas relativas a descoberta do Brasil: o verdadeiro Porto Seguro; a data da chegada; e a intencionalidade de Cabral; O elemento mongoloide no Brasil (brasilíndio); Classificação de Carlos von Steinen; As principais nações: Tupis, Tapuias, Aruaques, Caraibas. Características. Tribos. Jun. Adornos, armas, guerras, ritos musicais, chefe militar e espiritual; Contribuição do brasilíndio; O elemento português — caucasóide: primeiros povoadores. Qualidades do elemento português como colonizador: aclimatabilidade; miscibilidade e mobilidade. Ago. Tráfico negreiro; Leis da extinção da escravidão; Religiões seguidas pelos negros: deuses, cultos; Influências africanas: superstições, vocabulário e culinária; Aspecto geral da sociedade no século XVI. Set. Dificuldades do início da colonização do Brasil; Etapas da Colonização do Brasil: 1532, 1534 e 1549; Transformações sociais, após a riqueza advinda da produção de açúcar; A prosperidade territorial como centro de gravitação do mundo colonial; A fazenda de plantação: a Casa-grande, a senzala e o Engenho; Out. O poder patriarcal; O patrimônio: doações. A obra dos Bandeirantes. Gilberto Freyre e sua teoria sobre o patriarcalismo; O Bandeirantismo e a formação da aristocracia cultural; Resultado da decadência do patriarcalismo rural e o advento da burguesia no Brasil. Importância da chegada de D. João e Corte; A Corte no Brasil e a sua influência na transformação social do Brasil. Nov. Regime de capitanias; Dificuldades de centralização governamental; Sentimento nacional; República.	

Fontes: ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARANÁ. * Secretaria. Diários de Classe. Decorações. 1ª e 2ª séries — pasta 07. 1968; ** Secretaria. Diários de Classe. Mecânica. 1ª e 2ª séries — pasta 05. 1968;

AS PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS

Docente: Antonio Luiz Corat (Contratado)

Curso: Eletrotécnica***

Conteúdo: Mar. A era do Descobrimento; O Infante D. Henrique — Escola de Sagres; Cabral e o descobrimento; a formação do povo brasileiro. Abr. Revisão sobre o branco, o negro e índio; As vilas e cidades brasileiras; A Igreja colonial. Mai. Igreja Colonial no Brasil; Os Governos Gerais (unidade: colonização). Jun. A exploração e Expansão geográfica do Brasil; Defesa do Território e o Sentimento nacional. Ago. Defesa do território e o movimento Nativista; O sentimento nativista propriamente dito e suas implicações; Brasil Reino; Set. A independência; O julgamento de Calabar. Out. Causas, conscientização e efeitos da Independência; O Império: economia, administração e política; período de D. Pedro I, Regências e D. Pedro II; O desenvolvimento cultural do Império; A República. Nov. A República (1889–1930).

Docente: Anézio Conceição Rodrigues Moraes (Contratado)

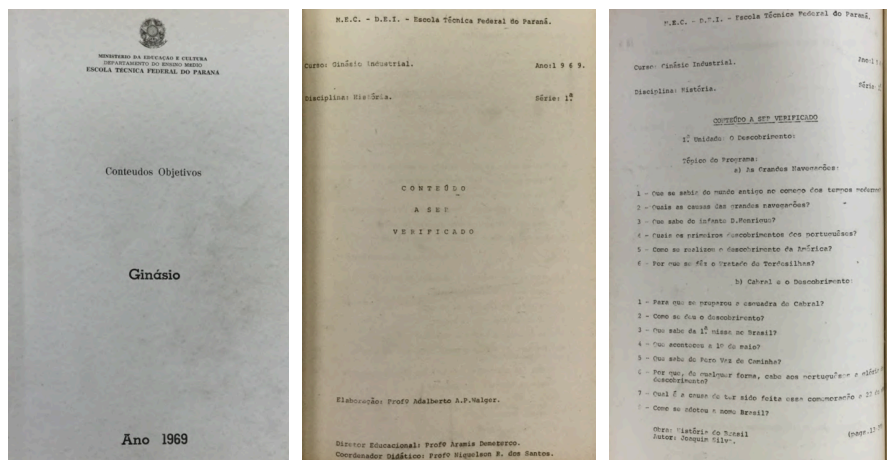
Curso: Eletrônica****

Conteúdo: Mar. Apresentação; O descobrimento; As grandes navegações; Descobrimientos portugueses; Descobrimento do Brasil; Cabral; Exploração da nova terra; expedição e objetivos; Expedições guarda-costas; Martin Afonso de Souza — Colonização. Abr. Formação do povo brasileiro; Elementos étnicos; O índio: aspecto cultural (costumes); Os grandes grupos indígenas: nações e tribos; O elemento branco (aspecto cultural); O elemento negro (aspecto cultural); Regime de Capitânicas Hereditárias. Mai. Governo Geral — Tomé de Souza/Duarte da Costa; Mem de Sá e outros; Escravidão — início da catequese, Cia. de Jesus; A expansão geográfica — regiões setentrionais — Maranhão, Pará, Amazonas e sul do Brasil; Entradas e Bandeiras. Jun. Tratados de limites; Domínio espanhol: causas e consequências; Invasão holandesa: Bahia 1624; Invasão Holandesa: Pernambuco 1630; Movimentos Nativistas: Beckman e Emboadas — causas e consequências. Ago. Movimentos Nativistas: Filipe do Santos — Vila Rica, 1720; Inconfidência Mineira 1789 — Tiradentes (1792) — causas, processo, sentença e implicados; Conjuração Baiana 1798 — “Alfaiates” — causas; Brasil vice-reinado (1640–1808), os vice-reis; Transferência da Corte portuguesa 1808 — D. João VI — causas. Set. Organização do Governo — Instituições — Melhoramentos (1820); Governo da Corte (1821); Reino Unido (1815) causas e consequências; Regência de D. Pedro; “O fico” — José Bonifácio; Proclamação da Independência; Grito do Ipiranga; Primeiro Reinado — Guerra de Independência; Reconhecimento da independência — Constituinte de 1824. Out. Equador — Cisplatina; Lutas políticas; Abdicação; Governos regenciais: permanentes e provisórias; Feijo e Araújo Lima; Maioridade; Segundo Reinado; Guerra do Paraguai — Caxias; Política interna: segundo reinado — fases. Nov. A abolição: gênese, leis — Lei Áurea; Progresso do Governo do Brasil — Agricultura e Indústria, comércio e imigração; A República: antecedentes, propaganda, Proclamação; Os governos republicanos; Progresso atual do Brasil: econômica, social, política e cultural.

*** Secretaria. Diários de Classe. Eletrônica. 1ª e 2ª séries — pasta 01. 1968; **** Secretaria. Diários de Classe. Eletrotécnica. 1ª e 2ª séries — pasta 09. 1968. Arquivo Geral da UTFPR.

AS PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS

Quadro 47 — Capa, contracapa e folha inicial do livro “Conteúdos Objetivos: Ginásio”, da Escola Técnica Federal do Paraná (1969)



Fonte: ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARANÁ. *Conteúdos Objetivos: Ginásio* 1969. Arquivo Geral da UTFPR.

do referido livro, apresenta-se quais eram os programas de História do Brasil e Geral destinados ao Ginásio:

Quadro 48 — Programa de História do Brasil e Geral para o Ginásio Industrial da Escola Técnica Federal do Paraná (1969)

Programas de História do Brasil e Geral para o Ginásio Industrial

1ª Série

- Unidade I — O Descobrimento:
 - a) As Grandes Navegações;
 - b) Cabral e o Descobrimento.
- Unidade II — A Exploração da Nova Terra:
 - a) As Expedições Exploradoras.
- Unidade III — A Formação do Povo Brasileiro:
 - a) A formação do povo brasileiro.
- Unidade IV — A Colonização:
 - a) As capitanias hereditárias;
 - b) O Governó-Geral;
 - c) A Escravidão e o início da Catequese.
- Unidade V — A Expansão Geográfica:
 - a) O Norte, o Nordeste e o Sul;
 - b) As Entradas e as Bandeiras;
 - c) A Formação dos Limites.
- Unidade VI — A Defesa do Território e o Sentimento Nacional:

Continua

AS PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS

Programas de História do Brasil e Geral para o Ginásio Industrial

1ª Série

- a) O domínio espanhol e a primeira invasão holandesa;
 - b) A Segunda Invasão Holandesa;
 - c) Lutas contra invasores e corsários;
 - d) Manifestações Nativistas.
- Unidade VII — O Brasil-Reino:
- a) Os Vice-reis;
 - b) Transferência da Côrte Portuguesa para o Brasil;
 - c) Elevação do Brasil à categoria de Reino.
- Unidade VIII — A Independência:
- Movimentos precursores:
- a) A Conjuração Mineira;
 - b) A revolução Pernambucana;
 - c) A Regência de D. Pedro;
 - d) A Proclamação da Independência.
-

2ª Série

- Unidade I — O Oriente amigo:
- a) Egito;
 - b) Os povos da Mesopotâmia;
 - c) Persas;
 - d) Cretenses, Aqueus, Fenícios;
 - e) Os Hindus;
 - f) Chineses;
 - g) As religiões e o Monoteísmo Hebraico.
- Unidade II — O mundo Grego:
- a) Tempos primitivos e heroicos;
 - b) As cidades gregas;
 - c) As Guerras Médicas, As Guerras Internas;
 - d) O Imperialismo Macedônico;
 - e) O Mundo Helenístico.
- Unidade III — O Mundo Romano
- a) Fundação de Roma e a Realeza;
 - b) A Luta de Classes e Expansão Romana;
 - c) Roma e Cartago;
 - d) Os Gracos-Mário e Sila; Júlio César;
 - e) O Império Romano;
 - f) As origens, a propagação e o Triunfo do Cristianismo.
- Unidade IV — O Mundo Bárbaro
- a) Os Povos Bárbaros;
 - b) As Grandes Invasões;
 - c) Os Francos, Clóvis, Carlos Magno
- Unidade V — Os Árabes:
- a) O Povo Árabe;
 - b) Maomé e o Islamismo;
 - c) As Conquistas Árabes;
-

Continua

Programas de História do Brasil e Geral para o Ginásio Industrial

2ª Série

- d) A Contribuição Árabe para a civilização.
- Unidade VI — As Cruzadas:
 - a) A situação do Oriente antes das Cruzadas;
 - b) A ideia de Cruzada e sua importância histórica;
 - c) As Grandes Cruzadas;
 - d) As Cruzadas, primeira expansão Colonial.
- Unidade VII — A Igreja na Idade Média
 - a) A conversão do Bárbaros;
 - b) As Heresias;
 - c) Os grandes Papas;
 - d) As ordens Religiosas.
- Unidade VIII — A Monarquia França-Inglesa
 - a) As origens da Monarquia Francesa e o progresso da Realeza;
 - b) A formação do poder Inglês e as origens das Prerrogativas Parlamentares;
 - c) A Guerra do Cem Anos;
 - d) O Fim do Estado Anglo-Francês.
- Unidade IX — O Império do Oriente
 - a) A Formação;
 - b) Os grande Imperadores;
 - c) A decadência do Império Bizantino;
 - d) A queda do Império.
- Unidade X — A Civilização
 - a) O Regime Feudal e a Feudalidade;
 - b) A vida social, a vida econômica, a vida material;
 - c) A vida intelectual e artística.

Fonte: ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARANÁ. *Conteúdos Objetivos*: Ginásio 1969. Arquivo Geral — UTFPR.

Dessa maneira, na escola paranaense o ensino de História nas 1ª e 2ª séries do Ginásio Industrial abarcava a história nacional, do período colonial ao imperial, e a história estrangeira, da época antiga ao medievo. Segundo o livro de “Conteúdos Objetivos”, o programa, destinado aos cursos Técnicos, era equiparado ao programa de História do Brasil do Ginásio. A produção das questões de verificação ficou a cargo dos professores Adalberto Americo Pietruza Walger e Antonio Luiz Corat, sob orientação do Coordenador Geral de Ensino e professor de História, Niquelson Rodrigues dos Santos. Esse livro representou um ensaio do que viria a se constituir a implementação do denominado “Ensino por objetivos”, um projeto político-pedagógico de cunho tecnicista que fora instituído na escola do Paraná no início de 1970.

Na escola mineira, só foi possível reconstituir o programa de 1968 por meio dos diários de classe. Diferentemente das demais escolas, no caso mineiro o ensino de História era presente nas quatro séries do ginásial, sendo que, nos dois primeiros anos, eram ministrados os conteúdos de História do Brasil, e, nos dois últimos, a História Geral. A História do Brasil na 1ª série tinha seu início pela tradicional perspectiva eurocêntrica, partindo das navegações e da chegada europeia aos trópicos até o período imperial. No ano seguinte, retomava-se o período Imperial e percorria-se a história nacional até a “Revolução de 1964”. Na 3ª série, ministrava-se a primeira metade da História Geral, indo da introdução dos estudos históricos e pré-história até o período medieval. Por fim, na 4ª série, concluía-se a História Geral em conteúdos históricos de até meados do século xx. Em 1969, o ensino de História começava a ter a forma curricular e a carga-horária oficializada em 1972 (Quadro 42, p. 433). Assim, concentrava-se a disciplina apenas nos dois primeiros anos ginásiais, com uma hora-aula a mais em cada ano. Sendo previsto, então, o ensino de “toda” a História do Brasil na 1ª série, partindo das navegações aos tempos republicanos no país. Enquanto na 2ª série, ministrava-se exclusivamente a História Geral, comumente da Pré-história ao início da Idade Moderna. Esse mesmo percurso de conteúdos da história estrangeira era replicado na 1ª série das turmas técnicas, a partir de 1969.

Os registros mais completos e detalhados, em diários de classe da escola mineira, foram realizados pela professora Carmen Lucia Ladeira de Teixeira e pelo professor Francisco Eliezer Maia, ambos responsáveis pelas turmas do Ginásio Industrial. A partir dos conteúdos registrados em diários escolares do professor Maia, vislumbra-se o programa de História do Geral destinado à 3ª série do ginásial em 1968:

Quadro 49 — Conteúdos de História Geral para o Ginásio Industrial: Diários de Classe da Escola Técnica de Federal de Minas Gerais (1968)

Ginásio Industrial: 3ª série — Docente: Francisco Eliezer Maia — História Geral

Primeiros contatos;

— Métodos para serem executados em 1968;

— Planos e objetivos do Estudo da História.

Março

Continua

Unidade I — História e Pré-História

A) História:

1. Conceitos
2. Definições
3. Fontes da História
4. Periodização da História

B) Pré-História:

1. Conceito de Pré-História;
2. Divisão da Pré-História

Unidade II — Antiguidade Oriental

A) O Egito:

1. Localização
2. Fontes da História do Egito
3. Grandes Fases da História do Egito
4. O Governo e as Classes Sociais do Egito
5. As Letras, Ciências e Artes do Egito
6. Aspectos Religiosos

B) Povos Mesopotâmicos

1. Localização
2. Antes da História da Mesopotâmia
3. Povos: Sumerianos e Acádios
4. Primeiro Império Babilônico
5. Império Assírio
6. Segundo Império Babilônico
7. Aspectos Religiosos
8. Ação Civilizadora dos Assírios e Caldeus

Abril

C) Povos Indo-Europeus: Medos e Persas

1. Formação dos povos Indo-Europeus
2. Localização e Distribuição
3. Reino da Média
4. O Império Persa
 - a) Dário e sua administração
5. Concepção religiosa dos Persas

D) Os Povos Hindus

1. Localização
2. Concepções Religiosas dos Hindus
3. Contribuição civilizadora dos Hindus

E) Os Povos Hebreus

1. Localização
2. História Política dos Hebreus
3. Período da Realeza
4. Decadência
5. Concepção Religiosa do Hebreus

Maio

F) Origens do Comércio Marítimo: Cretenses e Fenícios

1. Povos Cretenses
2. Povos Fenícios
3. Ação civilizadora dos povos cretenses e fenícios

Continua

Unidade III — Antiguidade Clássica

A) A Grécia

1. Localização
2. Formação Histórica da Grécia
3. Organização Política da Grécia
4. Esparta Junho
 - a) Características gerais
 - b) Organização social
 - c) Organização política
5. Atenas
 - a) Características gerais
 - b) Organização social
 - c) Organização política
6. Imperialismo Macedônico
 - a) Alexandre Magno e a Conquista do Oriente
 - b) Helenismo: características
7. Legado grego
 - a) Características da cultura grega
 - b) As Ciências
 - c) A Filosofia e a Trindade Filosófica: Sócrates, Platão e Aristóteles
 - d) O Helenismo e sua expansão

B) Roma — Civilização Clássica Agosto

1. O meio físico-geográfico
2. O meio étnico
3. Períodos da História de Roma
 - a) Fundação de Roma
 - b) Realidade Histórica
4. A República Romana
 - a) Organização social e política de República
 - b) Expansão Romana
5. O Império Romano
 - a) Organização social e política do Império
 - b) Os céсарes
 - c) A expansão do Império Romano
6. Organização social e política de Roma
 - a) Aspectos sociais da Estrutura Romana
 - b) Aspectos políticos da Estrutura Romana
7. Decadência de Roma Setembro
 - a) A crise do século III (Baixo-Império Romano)
 - b) Causas que provocaram a queda de Roma
8. O Legado Romano
 - a) Aspectos negativos
 - b) As positivos

Unidade IV — O Mundo Bárbaro

A) Idade Média

1. Conceito
2. Aspectos Gerais

- B) Os Povos Bárbaros
 - 1. Conceitos de Bárbaros
 - 2. Principais povos bárbaros
 - 3. As grandes invasões
 - 4. Os Francos
 - a) Carlos Magno e o Império dos Francos
 - b) Tratado de Verdun — importância
 - Unidade V — Civilização Mulçumana Outubro
 - A) A Arábia antes de Maomé
 - 1. Situação Política
 - 2. Situação Religiosa
 - B) Maomé e o Islamismo
 - 1. Maomé e a unidade política
 - 2. Maomé — dados biográficos
 - 3. Maomé e a unidade religiosa
 - C) Império Árabe
 - 1. A expansão Árabe
 - 2. A islamização da Europa
 - Unidade VI — A Igreja na Idade Média
 - A) Origens do Cristianismo
 - 1. Augusto e o nascimento de Cristo
 - 2. Expansão do Cristianismo
 - B) As Cruzadas
 - 1. Conceito
 - 2. Objetivos
 - 3. Principais Cruzadas
 - C) As Ordens Religiosas
 - 1. Principais Ordens Religiosas
 - 2. Principais objetivos
 - D) A Inquisição
 - 1. Conceito
 - 2. Principais objetivos
 - Unidade VII — Feudalismo Novembro
 - A) Conceituação
 - 1. Definição
 - 2. Características
 - B) Diversas formas de feudalismo
 - 1. Sistema feudal
 - 2. Forma política característica da Idade Média
 - 3. Aspectos Sociais da época Feudal
 - C) Decadência do Feudalismo
 - 1. Causas
 - 2. A decadência e surgimento da burguesia
 - Unidade VIII — A Monarquia Franco-Inglêsa
 - A) A Monarquia Nacional Francesa
 - 1. Problemas Políticos
 - 2. O Estado Francês
-

AS PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS

Fonte: ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Diários de Classe: História Geral*. 1968. Impresso e Manuscrito. Notação de arranjo: 02.04.00.01-1627. Arquivo Geral, CEFET-MG.

O programa de História Geral é similar nas três Instituições, não há mudanças estruturais na forma e conteúdo da história eurocêntrica e cronológica, essencialmente política e econômica, oriunda da década de 1950. Em relação à História do Brasil, como aponteí, a partir de 1969, concentrava-se o seu ensino em apenas um ano. A professora Carmen Lucia Ladeira de Teixeira deixou registro bastante completo dos conteúdos da história nacional ministrados na 1ª série ginasial:

Quadro 50 — Conteúdos de História do Brasil para o Ginásio Industrial: Diário de Classe da Escola Técnica de Federal de Minas Gerais (1969)

Ginásio Industrial: 1ª série — Docente: Carmen Lucia Ladeira de Teixeira — História do Brasil

Mar. Importância do estudo da História; Visão geral do programa; O Descobrimento: as especiarias e as grandes navegações; A Escola de Sagres e o Périplo Africano; Descobrimento da América; Tratado de Tordesilhas; Descobrimento do Brasil; A exploração da nova Terra; Expedições Guarda-costas; Martim Afonso de Souza e o começo da colonização; A formação do povo brasileiro; O elemento branco; O indígena brasileiro. **Abr.** O elemento negro. Civilização; Capitanias hereditárias; Capitanias que mais prosperaram; Embarços do regime de capitanias; Govêrno-Geral: Tome de Souza; Duarte da Costa; Mem de Sá. Os franceses no Rio de Janeiro; Estácio de Sá; Expulsão dos franceses; Dois Governos; Os jesuítas e a catequese; Tiradentes: Inconfidência Mineira — significação e finalidade; O fato histórico; Inconfidentes — atuação; O ideal dos inconfidentes; Riquezas do Brasil Colonial. **Mai.** 1º de Maio: Dia do Trabalho — motivo da comemoração; Dias das mães; 13 de maio: abolição da escravatura — o fato histórico; principais figuras da abolição; Princesa Isabel; Políticos; Homens de Letras; Jornalistas e estudantes; Repercussão desse fato na nossa História. **Jun.** Entradas; Bandeiras; Tratados de limites; Invasão Holandesa (Causas); Invasão Holandesa (Bahia) Holandeses em Pernambuco. **Ago.** Lutas contra invasores e corsários; Manifestações nativistas: Amador Bueno e Revolta de Beckman; Primeiras lutas; Os mascates; Felipe do Santos; O Brasil Reino: os Vice-reis; Transferência da Côrte portuguesa para o Brasil; Elevação do Brasil à categoria de reino; A Independência: os movimentos precursores — A Conjuração Mineira; A revolução pernambucana de 1817; A Regência de D. Pedro: situação em 1821 — “O Fico”, José Bonifácio; A proclamação da Independência do Brasil. **Set.** Guerra de Independência, reconhecimento. A Constituinte: A Carta Outorgada; A Confederação do Equador: Cisplatina; Lutas políticas; Abdicação; Governos regenciais; A maioridade; O Segundo Reinado; O Brasil no Prata; A pacificação; Revolução liberal de 1842; Guerra dos Farrapos; A praieira; Guerra contra Oribe e Rosas; Campanha contra Aguirre; A guerra do Paraguai; O Paraguai; Causas da Guerra; Primeiras fases da luta; Comando de Caxias; O fim da guerra; Consequências. **Out.** O Segundo Reinado. A abolição da escravatura; O tráfico. A lei Rio Branco; O abolicionismo; A grande campanha; Política interna; A questão religiosa; O progresso do Império; Agricultura e Indústria; O progresso do Império: comércio, transportes e comunicações; Outros serviços públicos; Desenvolvimento cultural; A questão militar; A conspiração; A proclamação; Governos republicanos até 1930: O Govêrno Provisório; Presidência do Marechal Deodoro da Fonseca; Govêrno do vice-presidente

Continua

Ginásio Industrial: 1ª série — Docente: Carmen Lucia Ladeira de Teixeira — História do Brasil

Marechal Floriano Peixoto; Presidência de Prudente de Moraes e Campos Sales; Governos Presidenciais de Rodrigues Alves, Afonso Pena, Nilo Peçanha, Marechal Hermes da Fonseca, Venceslau Brás; Governo do vice-presidente Delfim Moreira; Presidências de Epitácio Pessoa, Artur Bernardes, Washington Luís; Os governos republicanos de 1930 em diante. A revolução de 1930; Governo Provisório. Nov. Constituição de 1934. O regime constitucional; Primeira presidência de Getúlio Vargas; O “Estado Novo”; O Brasil na Segunda Grande Guerra; A Constituição de 1946; Presidência do General Dutra; Segunda Presidência de Getúlio Vargas; Presidência dos srs. Café Filho e Juscelino Kubitschek; Presidência dos srs. Jânio Quadros, João Goulart, Marechal Castelo Branco; Presidência do Marechal Costa e Silva e Garrastazu Médici; O Brasil contemporâneo; Progresso geral; Desenvolvimento econômico, industrial e cultural.

Fonte: ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Diário de Classe*: História do Brasil. 1969. Impresso e Manuscrito. Notação de arranjo: 02.04.00.01-1741. Arquivo Geral, CEFET-MG.

Interessante notar que, a partir de 1970, a professora Teixeira registrava, nos diários, enquanto conteúdos, algumas datas alusivas a marcos e festividades da história nacional, estrangeira e escolar, destacando questões de formação moral, profissional e patriótica nas aulas de História, tais como:

Comemoração da Revolução de 31 de março de 1964.

1º de Maio: Dia do Trabalho — motivo da comemoração, necessidade do trabalho, para o bem individual, para o coletivo, valor das diversas profissões, dignidade do trabalho, as ocupações e as profissões mais comumente exercidas, o direito à escolha da profissão, familiarização com algumas leis trabalhistas referentes a deveres e direitos do trabalhador.

Dias das mães: origem e comemoração; contribuição e influência da Mãe na cultura de um povo, o valor das mães, respeito à mãe.

13 de maio: abolição da escravatura — o fato histórico; principais figuras da abolição; Princesa Isabel; Políticos; Homens de Letras; Jornalistas e estudantes; Repercussão desse fato na nossa História.

Dia do Soldado: significação da data: o soldado é a defesa da Pátria. Caxias, o patrono do Exército brasileiro, dados biográficos, atuação de Caxias na manutenção da unidade nacional; Referências ao Exército

Nacional: participação do Brasil na II Grande Guerra; Atuação do Exército Nacional na atualidade.

Dias dos pais: origem da comemoração; contribuição e influência do Pai na cultura de um povo, o valor dos Pais, respeito ao Pai.

Semana da Pátria: Independência do Brasil; Significação da data; Importância da ideia de liberdade; 7 de setembro: o fato histórico, consequências. O proclamador D. Pedro I; Dados biográficos; A ideia de liberdade no regime democrático.

Aniversário de fundação da Escola: O motivo da comemoração; Histórico da Escola Técnica Federal de Minas Gerais; Data de inauguração, fundador, beneméritos; Valor da Escola, sua influência na formação integral, educando e instruindo; Respeito às autoridades escolares e obediência aos regulamentos.⁵⁸⁰

Através dos variados programas, pode-se afirmar que o ensino de História continuava a ter um papel de auxiliar na construção de um sentimento nacional, de preceitos morais (obediência, respeito etc) e, dentro no contexto do regime militar, de valorização das forças armadas e seus grandes personagens, atuando em certos episódios da história nacional e internacional. Esboçados os currículos e programas nas Instituições pesquisadas durante a transição da década de 1960 para 1970, passarei a analisar algumas práticas de ensino presentes no cotidiano das escolas.

4.1.2 Práticas de ensino: planejamento, participantes e atividades

A escola carioca é a que mais deixou registros em relação a um cotidiano escolar, especialmente pela produção de relatórios anuais das “cadeiras” lecionadas na Instituição. A disciplina de História estava sob coordenação do professor Demosthenes de Oliveira Dias (antigo chefe de curso) durante, praticamente, toda a década de 1960. Conforme apresentada a vida e formação desse docente,

⁵⁸⁰ ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Diário de Classe*: História do Brasil. 1970. Impresso e Manuscrito. Notação de arranjo: 02.04.00.01-1870. Arquivo Geral, CEFET-MG.

lembro da sua postura mais conservadora, atrelada a uma leitura católica de mundo calcada no rigor, respeito e ordem. Essas tendências de Dias surgem, claramente, na escrita dos relatórios de final de ano letivo, apresentados ao diretor escolar como forma de “prestação de contas” das atividades realizadas. Irei analisar trechos desses relatórios a fim de apresentar algumas formas de planejamento, os participantes e as atividades empreendidas.

Iniciarei por um dos primeiros relatórios produzidos, em 1961. Dias começa o texto, alertando sobre a necessidade de cumprimento de normas e programas:

A experiencia tem demonstrado que chave do bom exito no ensino está no cumprimento honesto dos programas e na seriedade dos trabalhos escolares. As maiores pragas do ensino, entre nós, residem na displicencia de certos mestres, permitindo fraude nos trabalhos escolares, que constitue verdadeira chaga moral, que abastarda e avilta o carater do educando. Onde não há noção exata do cumprimento do dever não é possível obter-se resultado satisfatório.⁵⁸¹

Em seguida, aponta para as dificuldades de formação moral e profissional docente:

Agora devemos dar nossa opinião sobre os colegas regentes das diversas turmas. De um modo geral, tratando-se de professores recém-formados, a equipe conduziu-se relativamente bem e as restrições observadas já foram objeto de comunicação feita verbalmente á Diretoria por esta Coordenação.

É mister reconhecer-se que hoje em dia é difícil a problema de recrutamento de pessoal, pois além da presumida capacidade profissional de cada portador de diploma, não se pôde prescindir da condição social, digamos da conduta, da formação moral, maximé tratando-se de quem se propõe ao exercicio do magistério, ou seja, de

⁵⁸¹DIAS, Demosthenes de Oliveira. *Relatório da Cadeira de História e Geografia (1961)*. Arquivo Geral, CEFET-RJ, Caixa 64.2.1, Pasta ETN 2.09.009; ETN 2.09.003. p. 6-7.

educar, conduzir o adolescente, numa missão em que mais do que o valor intelectual sobrepõe-se o exemplo do mestre, eis que mais do que as palavras, valem o equilíbrio, a sociabilidade e o exemplo, enfim, áqueles que nos dão confiados.

Nem bonzinho, querendo agradar a todos, não cumprindo sua alta missão, nem ferrabraz, pregando isto e aquilo, mas procedendo diversamente.

Assim, pensamos que bem inspirados andámos quando apresentamos ao Conselho de Professores o projeto de resolução relativo ao concurso de professores.

É que, mais do que a teoria, valem a observação e a experiência, mestras da vida, e aquela nos tem dado sobejas provas de que se torna indispensável, além da capacidade profissional, um período de experimentação, de adaptação, em que o candidato revele o “que” indispensável ao exercício do magistério. Nem sempre os mais bem dotados intelectualmente são os melhores professores. Na própria Escola temos exemplo, pois os melhores alunos, os mais bem educados humanamente dizendo, saem das oficinas de Madeira e Pintura.⁵⁸²

Dias também expõe um histórico da produção e organização de materiais didáticos, de programas e trabalhos coletivos:

Ao assumirmos a Coordenação tivemos que providenciar o arrolamento do material didático, tal como tínhamos feito quando exercemos a Chefia da Cadeira, que deixamos em 1956; dito material encontrava-se espalhado por diversos lugares. Contando com a boa vontade e espírito de cooperação de colegas de outras secções, obtivemos um pequeno armário de aço, onde recolhemos os mapas históricos. Resta-nos completar a separação ordenada de outros mapas — os geograficos — todos já recolhidos á sala 202.

⁵⁸² DIAS, Demosthenes de Oliveira. *Relatório da Cadeira de História e Geografia (1961)*. Arquivo Geral, CEFET-RJ, Caixa 64.2.1, Pasta ETN 2.09.009; ETN 2.09.003, p. 6.

Organizamos uma galeria de vultos históricos, abrangendo os séculos XVI até o atual, mas tão sómente de vultos exponenciais. Tais quadros, em número de 15, foram colocados na Biblioteca, além de um outro quadro contendo o mapa do Estado e ainda outro com o brasão de armas do Estado da Guanabara. Só nos foi possível levar avante este pequeno trabalho, graças á colaboração dos professores Edmar de Oliveira, Margonar e Washington Alonso, elementos possuidores de espirito de equipe, sempre prontos a acolher e estimular qualquer ideia generosa que vise elevar o nome da Escola.

Bem sabemos que muito mais poderíamos ter realizado, mas não devemos esquecer, que quando não se faz o que desejamos, faz-se o que se póde: Feci quod potui, faciant meliora potentes... [Fiz o que pude, façam melhor os que puderem]

Por determinação da Diretoria, organizamos todos os programas de Geografia e História para os Cursos Industrial Básico e Técnico, além dos de Educação Moral e Civica, para as quatro séries do C. Industrial e os da Legislação Trabalhista (Noções) para o Curso de Aprendizagem.⁵⁸³

Ainda, no Relatório de 1961, o professor Dias anexa uma circular com orientações gerais aos professores da cadeira de Geografia e de História:

Rio de Janeiro, 15 de março de 1961.

Do Coordenador de Geografia e História.
Aos Professores da Mesma Cadeira.

Atendendo a que devemos empregar o máximo de esforços para corresponder à confiança em nós depositada pela Diretoria da Escola, empenhada em elevar o conceito do ensino da nova fase em que entramos e no sentido de facilitar o cumprimento de tarefa comum, apresentamos aos colegas as seguintes normas:

⁵⁸³ DIAS, Demosthenes de Oliveira. *Relatório da Cadeira de História e Geografia (1961)*. Arquivo Geral, CEFET-RJ, Caixa 64.2.1, Pasta ETN 2.09.009; ETN 2.09.003, p. 6-7.

1. A matéria lecionada no 1º período deverá abranger no mínimo, metade do respectivo programa.
2. Os professores que tiverem turmas das mesmas séries deverão se entrosar de modo que haja uniforme desenvolvimento do respectivo programa. Todo professor devera — apresentar no fim de cada periodo a relação de matéria lecionada.
3. O procedimento didático ou método de ensino ficará inteiramente a cargo do encarregado das turmas, ficando o mesmo responsável pela disciplina e demais normas regulamentares da Escola durante o periodo de suas aulas, comunicando ao Coordenador da Cadeira o que acaso ocorra de anormal, afim de ser tomada providência cabível junto ao Diretor da Escola, unica autoridade a que todos estão subordinados.
4. As notas mensais correspondentes à verificação da aprendizagem, procedida pelo modo que os professores acharem conveniente, deverão ser entregues até o dia 5 do mês seguinte, de modo a não prejudicar o serviço da Escola e a evitar-se motivo de reclamação contra qualquer professor da nossa cadeira.
5. Recomenda-se muito especialmente haja sériedade na realização dos trabalhos escolares por parte dos alunos, não se permitindo qualquer fraude, em ordem a que os resultados apurados representem realmente a aprendizagem adquirida. O professor consciente deve ser justo e enérgico e lembrar-se sobretudo de que o maior ou menor aproveitamento do aluno depende muito do mestre.
6. Haverá na primeira 5ª. feira de cada mês, às 13 horas, reunião de todos os professores com o Coordenador, afim de serem trocadas idéas sobre o desenvolvimento dos programas.
7. O Diretor da Escola e o Coordenador visitarão, quando possível, as diversas salas de aula, afim de prestigiar com a sua presença a autoridade dos regentes das respectivas turmas.
8. Todo material didático necessário será encontrado no armário da sala 202, recebendo cada professor uma chave para seu uso.

9. O Coordenador não prescinde de alvitres ou sugestões dos prezados colegas, uma vez que conta com a colaboração valiosa de todos, sempre bem recebida pelo que trabalham em conjunto, e uma vez que os elementos da equipe cooperem efetivamente no desempenho da tarefa comum, tornando assim mais proveitoso o esforço de todos.

O Coordenador estará à inteira disposição dos colegas para qualquer dúvida que venha ocorrer. Solicitando-lhe ainda porém o respectivo “ciente” nesta Circular, subscrevemo-nos.⁵⁸⁴

O segundo Relatório, encontrado nos arquivos, fora produzido em 1962. Inicialmente, se explica a organização das turmas à luz das mudanças na legislação interveniente no Ensino Industrial Federal:

Rio de Janeiro, em 31 de dezembro de 1962

Sr. Dr. Diretor da Escola Técnica Nacional

No desempenho da função de Coordenador da cadeira de Geografia e História, apresentamos o relatório de atividades na referida função no corrente ano. Este relatório, nos termos do art. 113, letra f, do Regimento de ETN, deveria ser dirigido ao Coordenador do Ensino, cargo até então não preenchido, mas acontece que desde muito, mesmo antes de haver dispositivo regulamentar, nos habituámos a prestar contas a essa diretoria, a quem estamos diretamente subordinados.

No presente relatório, além das tarefas realizadas com os demais colegas da cadeira, oferecemos observações que julgamos convenientes ao rendimento escolar.

Ao iniciar o ano letivo de 1962, tínhamos na Escola turmas sob o regime da antiga Lei Orgânica do Ensino Industrial — as concluintes

⁵⁸⁴DIAS, Demosthenes de Oliveira. *Relatório da Cadeira de História e Geografia (1961)*. Arquivo Geral, CEFET-RJ, Caixa 64.2.1, Pasta ETN 2.09.009; ETN 2.09.003. p. 8-9.

da 4a. série do Ind. Básico e a 3a. série do Cursos Técnicos —. As demais regiam-se pela Lei 3552, de 16.2.1959.

O conselho de Professores em cumprimento ao disposto no artº 20 do Regimento da Escola, organizou tempestivamente os necessários currículos — matérias obrigatórias e optativas — para as diversas turmas no ano que então se iniciava de conformidade c/ a citada Lei 3552. Em Fevereiro procederam-se os exames de admissão á 1a. série dos Cursos Técnicos, uma vez que ficara estabelecido não haver admissão á 1a. série do Industrial Básico, a fim de permitir maior numero de vagas aos C. Técnicos, dando-lhe maior incremento; e nos primeiros dias de Março tiveram inicio os trabalhos escolares.

De conformidade com a distribuição geral das turmas a cadeira de Geografia e História passou a ter 77 aulas semanais, assim distribuidas:

Aprendizagem	2 turmas	5 aulas
2ª série Ind. Básico	3 "	12 "
4ª " " "	6 "	24 "
4ª " " "	4 "	8 "
1ª " C. Técnicos	7 "	22 "
3ª " C. Técnicos	4 "	6 "
		Total 77 aulas

Para atender á regencia dessas turmas e sobretudo á dificuldade de harmonizar horários, foram as mesmas distribuidas pelos professores efetivos D. Maria Lyra, Demosthenes e Fábio, e os contratados Athayde, Nilce, Irene, Ila, Fúlvia e Guerra.⁵⁸⁵

Após a organização das turmas e distribuição das carga-horárias entre os professores da escola carioca, Dias lança críticas à nova portaria e a LDBEN que alteraram a cadeira de Geografia e de História; inclusive, praticamente

⁵⁸⁵ DIAS, Demosthenes de Oliveira. *Relatório da Cadeira de História e Geografia (1962)*. Arquivo Geral, CEFET-RJ, Caixa 64.2.1, Pasta ETN 2.09.009; ETN 2.09.003. p. 1-2.

extinguindo a Geografia do currículo e reduzindo a carga-horária do ensino de História:

Eis que depois de feitos e distribuídos todos os horários e iniciadas normalmente as aulas, o MEC baixou a Portaria 26, de 7 de Março do corrente ano, publicada em Brasília, mas de que só se teve conhecimento muitos dias após, já na segunda quinzena daquele mês, pela qual se determinou nova composição dos currículos dos Cursos Técnicos.

Dita portaria, levando em conta a indicação do Conselho Federal de Educação, resolveu entre outras inovações banir praticamente dos Cursos Técnicos, agora denominados “Colégio Técnico Industrial” a cadeira de Geografia, o que a nosso vêr, importa em verdadeira mutilação ou mesmo heresia, uma vez que esta disciplina, conhecida como mãe das ciências, tem preponderante papel na formação do educando, além de íntima relação com os conhecimentos humanos. Não se diga que no § unico do art. 4 da citada Portaria figure Geografia com matéria optativa, pois que devido á distribuição das disciplinas pelas cargas horárias é praticamente impossível incluir-se aquela cadeira no currículo normal.

Acentue-se que os currículos organizados pelo Conselho de Professores da Escola atendiam muito melhor á formação dos alunos — nos diversos cursos a que se destinavam; talvez porque entre nós, mais familiarizados ou identificados com o assunto, tenhamos melhor visão do que aqueles que ficam em gabinetes, longe da realidade das coisas...

Outro reparo que fazemos é o relativo á diretiva baixada pelo MEC no sentido de passarem todas as turmas ou séries, quaisquer que fossem os seus regimes escolares, a ter seus currículos de conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases. Isto porque, segundo entende, baseado no art. 120 da citada Lei que reza: “A presente lei entrará em vigor no ano seguinte ao da sua publicação, revogadas as disposições em contrário”.

Já temos assistido o advento de varias reformas do ensino, mas a administração sempre teve o cuidado de respeitar o que vinha em andamento, de modo que as inovações começavam com as turmas iniciais, nunca foram aplicadas ás concluintes.

Em virtude dessa anomalia, verdadeira aberração jurídica, a Escola teve de alterar os curriculos das turmas que se regiam pela antiga Lei Orgânica do Ensino Industrial, pela Lei 3552, de 1959, e assim, entre outras modificações, anotamos que os alunos da 4a. série do Industrial Básico perderam a cadeira de História do Brasil (justamente a parte mais interessante do respectivo programa, relativa á ultima fase da nossa formação histórica), passaram a ter aulas de Inglês, o que praticamente importou em perda de tempo, pois não é possível, por melhor que seja o metodo empregado, aprender-se lingua em um ano, com 2 aulas semanais, maximé quando as turmas contam com mais de 30 alunos cada uma. Ainda mais os alunos dos Cursos Técnicos, concluintes pelo regime da antiga Lei Orgânica, perderam História Geral, matéria relevante ou indispensavel na formação da mocidade, hoje tão requestada pelos profetas de má fé.

Em virtude de tais alterações determinadas pela citada Portaria a cadeira de Geografia e História ficou reduzida a 31 aulas semanais, assim distribuidas:

Aprendizagem	2 turmas	5 aulas
2ª série Ind. Básic ^o	3 "	12 "
1ª S. C. Técnicos	7 "	14 "
		Total 31 aulas

Á vista da redução acima referida a Escola dispensou, por desnecessários, os professores contratados Nilve, Irene, Ila e Guerra. A professora Fúlvia passou a reger turmas de Instrução Moral e Civica, devido á incompatibilidade de horários atribuidos á professora Therezinha.⁵⁸⁶

O reflexo dessas mudanças culminou na diminuição do corpo docente da referida cadeira. Logo em seguida, Dias relata decisões e práticas relacionadas ao caminhar da disciplina em termos de cumprimento dos conteúdos programáticos:

No início do ano letivo baixamos instruções aos diversos colegas no sentido de obter melhor rendimento das atividades docentes e mensalmente realizamos reunião em que se debatiam os problemas relacionados ao cumprimento dos programas e outros assuntos correlatos. Dessas reuniões, a que sempre compareceram os colegas, fizemos lavar ata em livro próprio.

Atendendo a que a cadeira de História da Civilização, agora ministrada aos alunos da 1ª. série dos C. Técnicos, não tinha programa oficial (e enquanto elaboravamos tal programa por determinação dessa Diretoria) resolvemos, para manter a uniformidade na matéria lecionada e afim de que não surgissem dúvidas no fim do ano, fazer os respectivos pontos a serem lecionados, igualmente, a todas as turmas, embora fossem três os professores regentes. Assim é que fizemos os mencionados pontos até a Revolução Industrial (20% ponto) cerca de 90% do programa, agora já aprovado pelo Conselho do Professores. Lecionamos até este ponto, o professor Fábio chegou até o 13º — Civilização árabe, e o professor Athayde atingiu o 14º — O despertar do mundo moderno

O movimento dos exames orais, no fim do ano, foi o constante do incluso no mapa.⁵⁸⁷

Havia a preocupação em padronizar o ensino de História entre os pares. Começava-se, na escola carioca, a darem-se os primeiros passos rumo à uma sistematização do ensino, definindo não só os conteúdos obrigatórios, mas também assimilando práticas de aferição de resultados (mapas de notas,

⁵⁸⁶ DIAS, Demosthenes de Oliveira. *Relatório da Cadeira de História e Geografia (1962)*. Arquivo Geral, CEFET-RJ, Caixa 64.2.1, Pasta ETN 2.09.009; ETN 2.09.003, p. 3-4.

⁵⁸⁷ *Ibid.*, p. 4-5.

frequência, médias gerais e específicas). Era comum, nos relatórios produzidos pelo professor Demosthenes Dias, a discussão moral e comportamental relacionada à vida dos educandos (dentro ou fora da escola), especialmente ao se tratar de questões disciplinares:

Por derradeiro, julgamos nosso dever, para não sermos omissos nem passivos, fazer breves considerações acerca da disciplina. É assunto que está exigindo o melhor da nossa atenção, porque, tendo a Escola apresentado tanta melhoria em muitos setores, não é admissível que se não encontre um meio de solucionar este problema angustioso e premente.

A experiência tem demonstrado que o órgão ou o dispositivo superior responsável pela manutenção da ordem escolar deve ficar acima dos embates, dos choques do cotidiano, a fim de que melhor faça sentir sua autoridade e que esta não se desgaste facilmente com a rotina. Bem sabemos que o problema é difícil, sobretudo complexo, mas nem por isso insolúvel. Há colegas que, por espírito de oposição sistemática ou desejo de criticar por criticar, censuram impiedosamente a administração, ficam, sistemática e incondicionalmente, sempre ao lado dos alunos, sem nunca apresentarem medidas adequadas, capazes de resolver o problema.

O referido problema pode perfeitamente ser equacionado no binômio: ordem e aproveitamento escolar ou ainda situado entre as pontas de um dilema: não há aproveitamento quando não há ordem e não há quando não existe aproveitamento. Mas, por ordem não se entende a calma das águas estagnadas ou dos corpos amorfos. Não. Pode haver certa agitação, movimento de inquietação, mobilidade sábia própria da juventude que caracteriza o movimento natural dos seres vivos. Mas não se confunda tal mobilidade com o caos... em que os agitadores, minoria reduzida, mas atuante e ativíssima, aproveita da apatia de muitos e o comodismo de alguns, para solapar a autoridade, subverter a escala hierárquica, implantar o desrespeito à autoridade e a anarquia, onde os ineptos e irresponsáveis dominarão pelo pavor.

O educando, via de regra, tem muito mais poder de observação, acuidade para perceber as falhas do organismo da manutenção da disciplina. Por outro lado é comum verificar-se que os elementos perturbadores, criadores de casos, os eternos descontentes, os agitadores contumazes, não são os melhores alunos. Aliás, a experiência já demonstrou que os falsos líderes estudantis, destes que hoje se encontram a cada passo, são a escória da juventude, não se destacam em ramo algum da atividade proveitosa, quer seja desportiva, intelectual ou artística. São, antes de tudo, teleguiados que repetem os sovados “slogans” dos arruaceiros daqui e de além mar...

Não se olvide o que esses “anjinhos” fizeram quando ocuparam, para a vergonha nossa e graças á pouca energia das autoridades, o edifício do MEC, onde deixaram o mais triste atestado da indignidade e falta da mais elementar educação, em gente que tenciona dirigir futuramente o país. E a nossa Escola, tão querida daqueles que alimentam um ideal— contribuir para a construção de um Brasil melhor — esteve bem proximo de sofrer identicos atentados, se não fosse a energia e a habilidade com que se houve a Diretoria, prestigiada por um grupo de professores amantes da ordem, assim foi alertada do que tramavam aqueles máus brasileiros. Mas, aqui bem perto, no Curso de Química Industrial, os pseudos nacionalistas deixaram marca da baixeza do seu caráter.⁵⁸⁸

Dias era bastante contrário a qualquer movimento estudantil, que questionasse a ordem escolar ou as hierarquias entre os sujeitos escolares. O discurso sempre se vinculava a um pano de fundo externo, de uma ameaça estrangeira na inteligência e mente dos estudantes brasileiros. Uma associação clara com os movimentos estudantis e políticos internacionais, pautados em tendências socialistas/comunistas. O clima da Guerra Fria, geralmente, estava presente nas falas do professor. Após essas vinculações, Dias apresenta as soluções para resolver os problemas disciplinares na escola:

⁵⁸⁸ DIAS, Demosthenes de Oliveira. *Relatório da Cadeira de História e Geografia (1962)*. Arquivo Geral, CEFET-RJ, Caixa 64.2.1, Pasta ETN 2.09.009; ETN 2.09.003. p. 4-5.

Como um dos derivativos para ocupar a juventude, recomendamos ou lembramos dar-se maior desenvolvimento ou ênfase às práticas desportivas, torneios, campeonatos, por a mocidade, devido à própria condição que atravessa na vida, requer movimento, interesses outros, pois é sabido que havendo uma atividade desportiva ficam os falsos líderes sem prosélitos e assim estariam pregando no deserto, por falta de acompanhantes.

Torna-se mister ainda que a Diretoria proíba que os professores modifiquem, alterem notas e frequência, depois de entregues as respectivas fichas à Secretaria, quando o documento passa ser privativo da Escola, afim de que não se repita o que vai se tornando máu hábito, além de ser uma fraude, abonar, ou melhor ageitar frequência e notas de trabalhos escolares, para auxiliar ou beneficiar alunos relapsos, prática exercida por certos professores.

Solicitamos ainda a esclarecida atenção da Diretoria para que não se repita o que se passou com a professores Indiana, que foi duramente insultada por um aluno da 3a. série do Ind. Básico, sem que nada, absolutamente nada, tivesse acontecido ao faltoso, o qual continua impune, afrontando a mestra e escandalizando os bons alunos.

Estas considerações são ditadas pelo desejo de colaborar, de contribuir com o melhor da nossa boa vontade e dos nossos esforços para ver elevado bem alto o conceito da Escola e assim engrandecer o padrão do ensino entre nós.

Agradecendo as inúmeras provas de consideração recebidas, subscrevemo-nos.⁵⁸⁹

O terceiro relatório encontrado era produção de 1965, remetendo às atividades do ano letivo de 1964. A cadeira passava a ser denominada de “História e Educação Moral e Cívica”. Esse relatório, diferentemente dos demais, foi objeto de apresentação de imbróglgio por questões de carga-

⁵⁸⁹DIAS, Demosthenes de Oliveira. *Relatório da Cadeira de História e Geografia (1962)*. Arquivo Geral, CEFET-RJ, Caixa 64.2.1, Pasta ETN 2.09.009; ETN 2.09.003. p. 5-6.

-horária entre o professor Demosthenes Dias e o professor Fábio de Faria Rocha. Dias se vale do documento para registrar sua defesa e justificativa junto à Direção. O relato deixa claro indisposições entre os docentes e certa disputa em torno do cargo de Coordenador de Cadeira. O professor Rocha denuncia a pequena carga-horária do professor Dias (devido a sua função de coordenação) e, daí em diante, o clima de animosidade entre os envolvidos se mantém. Inclusive, a estratégia de Rocha ao não cumprir obrigações escolares (entrega de diários, notas etc) era uma forma de afrontamento e resistência à autoridade de coordenação de Dias. Assim, o relatório, essencialmente, se prende a esse episódio e seus desdobramentos junto à Direção da escola carioca. Conquanto, em rápido trecho do documento, expõe-se que o método comparativo poderia ser uma opção para se mensurar a qualidade do ensino de História:

Em cumprimento ao disposto na Circular que baixamos no início do ano, os professores fizeram entrega regularmente a esta coordenação dos trabalhos feitos por seus alunos, sendo que os relativos aos meses de abril e maio foram entregues por nós a essa Coordenação, os do mês de junho encaminhados por intermédio da Diretoria da Escola ao Conselho de Representantes e os relativos aos meses restantes acompanham o presente relatório. Não o fizemos antes por vários motivos, entre os quais o de esperar para ver se o prof. Fábio resolvia entrega-los no fim do ano, esperança vã.

Também juntamos ao presente alguns relatórios mensais apresentados pelas professoras Vera, Marília e Anita, em cumprimento ao que solicitamos naquela circular, mas a insubmissão do prof. Fábio fez com que aquelas determinações não fossem totalmente satisfeitas.

Mandamos organizar, datilografar fóra da Escola, porque aqui não podemos obter a devida colaboração, relações de todas as turmas da 1ª. série dos C. Técnicos para que os professores as completassem com as respectivas notas mensais, propiciando fazer-se levantamento geral do aproveitamento verificado em História, comparativamente aos das demais matérias. Esse material, se houvesse verdadeiro e completo entrosamento entre Coordenação do Ensino e o da nossa

cadeira, seria elemento de valor. Não tendo obtido tal desideratum, fica demonstrada a nossa vontade de servir. Pelo mesmo isto.

O melhor método de se verificar o progresso das coisas é o da comparação.⁵⁹⁰

Ainda no Relatório de 1965, fora anexado uma circular reestruturada em relação à de 1961, com orientações gerais aos professores da cadeira de História e Educação Moral e Cívica:

CIRCULAR

Rio de Janeiro, 20 de abril de 1964.

Do Coordenador de Geografia e História.
Aos Professores da Mesma Cadeira.

Em cumprimento ao disposto no art.113 do Regimento da Escola, para corresponder á confiança em nós depositada pela administração da Escola, empenhada em elevar o conceito do ensino entre nós e no sentido de melhor conjugar esforços para facilitar a tarefa comum, apresentamos aos prezados colegas as seguintes normas, a serem adotadas no corrente ano letivo:

1. A matéria lecionada no 1º período deverá abranger no mínimo metade do respectivo programa;
2. Como todos os professores têm turmas da 1ª. série dos C. Técnicos é conveniente haver perfeito entrosamento entre os colegas para que haja desenvolvimento uniforme do respectivo programa.
3. Os colegas deverão apresentar no fim de cada mês boletim (modelo junto) em que constará a matéria lecionada, especificadamente.
4. O procedimento didático ou método de ensino ficará inteiramente a cargo do regente das turmas, ficando o mesmo

⁵⁹⁰DIAS, Demosthenes de Oliveira. *Relatório da Cadeira de História e Geografia (1965)*. Arquivo Geral, CEFET-RJ, Caixa 64.2.1, Pasta ETN 2.09.009; ETN 2.09.003. p. 1-8.

responsável pela manutenção da disciplina e demais normas regulamentares da Escola durante o período de aulas. Deve ser cumprida a proibição do fumo, durante as aulas, prevista no Reg. Interno. Qualquer anormalidade deverá ser comunicada incontinenti á Coordenação do Ensino, afim de ser tomada medida cabível. Dita anormalidade deverá também constar do boletim mensal.

5. A verificação da aprendizagem em todas as turmas será feita mediante prova mensal pelo professor regente da turma, em dia que o mesmo indicará, de modo a que a autoridade superior — Coordenador da cadeira — saiba de antemão quando se realizará a prova. Esta prova será do tipo que o regente julgar conveniente: dissertação, perguntas ou test, com a presença de dois professores, o regente da turma e o Coordenador da cadeira ou, na sua falta, outro colega que fôr designado. A prova com 2 professores sempre foi feita na Escola, o que prestigia o regente e permite emulação entre os alunos, despertando interesse entre os colegas em demonstrar lisamente o que aprenderam, revelando os melhores alunos e incitando os fracos a melhorarem. A desigualdade de metodo na apuração da aprendizagem dá motivo a que os reclamem com justificada razão, a discriminação de tratamento.
6. Não se admitirá neste ano letivo o sistema de relatórios adotado em certas turmas, uma vez que esse tipo de apuração da aprendizagem não priva pela seriedade, que deve haver em trabalhos dessa natureza. A experiência demonstrou que, por esse sistema, a totalidade dos alunos passaram diretamente por média, não houve nenhum exame oral nessas turmas; foram aprovados até mesmo aqueles que não obtiveram notas ou médias nas demais cadeiras. Até os reprovados passam com média ate em História. Fato levado ao conhecimento da Diretoria em relatório desta Coordenação e que depõe gravemente contra quem o experimentou, embora advertido de que não o fizesse.

7. As provas ou exercícios mensais depois de corrigidos e mostrados aos alunos, lançadas as respectivas notas nas fichas ou livro de classe, serão entregues ao Coordenador da cadeira, juntamente com o boletim acima mencionado, afim de serem encaminhados á Coordenação do Ensino, par fins de estatística e planejamento.
8. As notas mensais correspondentes á verificação da aprendizagem deverão ser lançadas nas fichas ou livro de classe até o dia 5 do mês seguinte, de modo a não prejudicar o serviço da Secretaria e a evitar-se motivo de reclamação contra qualquer professor da nossa cadeira.
9. Recomenda-se muito especialmente haja seriedade na realização dos trabalhos escolares por parte dos alunos, não se permitindo qualquer fraude, em ordem a que os resultados apurados representem realmente a aprendizagem adquirida. O professor consciente deve ser justo e energico e lembrar-se sobretudo de que o maior ou menor aproveitamento do aluno depende muito do mestre.
10. A próxima reunião dos professores terá lugar no mês de maio, em dia que será oportunamente indicado. O retardamento dessa reunião dos colegas, que tantos frutos tem dado, corre por conta da nova estruturação da Coordenação do Ensino.
11. O Coordenador não prescinde de alvitres ou sugestões dos prezados colegas, uma vez que conta com a colaboração valiosa de todos, sempre bem recebida pelos que trabalham em conjunto, e uma vez que os elementos da equipe cooperam efetivamente no desempenho da tarefa comum, tornando assim mais proveitoso o esforço coletivo.
12. Junto á presente é entregue aos colegas um exemplar das Normas para avaliação do aproveitamento escolar, baixadas pela Diretoria da Escola, depois de longamente debatidas no Conselho de Professores.

O Coordenador está á inteira disposição dos colegas para solução de qualquer duvida que venha a ocorrer.

Solicitando-lhes ainda porem o respectivo ciente nesta Circular subscrevo-me.⁵⁹¹

Assim, no decorrer da década de 1960, a sistematização dos planejamentos, a organização dos conteúdos e a padronização das formas de avaliação foram se tornando comuns à disciplina de História na escola carioca. O último relatório, encontrado no arquivo, é referente ao ano letivo de 1968, produzido em 1969, sob título de Relatório: “Cadeira de História da Civilização”. A disciplina desmembrou-se da Educação Moral e Cívica e passou a ter mais autonomia ao final da década. Esse relatório, em grande medida, traz um discurso de despedida do professor Demosthenes Dias, pois era o ano de sua aposentadoria do meio docente. Apesar dessa tendência à sistematização, o relatório também traz críticas de Dias a respeito do ano de 1968, por incorrer em desencontros entre professores e falta de cumprimento das orientações previamente lançadas em circulares de início de ano. Como visto, essas circulares definiam os diversos procedimentos didáticos, como por exemplo, o caminhar comum do ensino a partir de programa anual pré-definido, formas de avaliação etc.

As escolas mineiras e paranaense carecem de documentação correspondente, impossibilitando saber como eram o planejamento e as atividades feitas pelos professores de História. Contudo, como as diretrizes gerais eram federais, provavelmente, formas similares de organização da vida escolar devem ter ocorrido nas instituições congêneres. A partir de então, pensarei algumas estratégias de ensino, procedimentos de avaliação e materiais didáticos.

4.2 Estratégias de Ensino, procedimentos de avaliação e materiais didáticos

O ensino ocorria de maneira bastante próxima nas três Escolas Técnicas Federais. Segundo os diários de classe da escola mineira,⁵⁹² as estratégias

⁵⁹¹DIAS, Demosthenes de Oliveira. *Relatório da Cadeira de História e Geografia (1965)*. Arquivo Geral, CEFET-RJ, Caixa 64.2.1, Pasta ETN 2.09.009; ETN 2.09.003. Anexo I — p. 14–15.

⁵⁹²Foram pesquisados no total 260 Diários de Classe de turmas do Ginásio Industrial e Colegial Técnico, correspondentes ao período de 1959 a 1974. ESCOLA TÉCNICA FEDERAL

AS PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS

de ensino eram mais tradicionais. Mapeei as seguintes práticas: arguição, questionários, exercícios, provas (parcial e mensal), sorteio de pontos para provas e arguições, lições escritas da matéria lecionada, trabalhos por temas e estudos dirigidos. Se bem que, a partir do ano de 1972 o *Setor de Pedagogia* iniciou um processo de padronização dos diários de classe, apontando quais eram as práticas pedagógicas mais comuns na Instituição. Em 1974, o rol de procedimentos didáticos foi ampliado e replicado, nos diários, como orientação de registro escolar, veja-se:

Quadro 51 — Orientações pedagógicas da Escola Técnica Federal de Minas Gerais: Padronização de Diários de Classe (1972) e Procedimentos Didáticos (1974)

Diário de 1972	Diário de 1974	Exemplos de registro — História
<p>ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE MINAS GERAIS URO PADRONIZADO DO DIÁRIO DE CLASSE</p> <p>I - Especificar a unidade e sub-unidade do programa que está sendo lecionada;</p> <p>II - Usar o mesmo código de plano de curso;</p> <p>III - Fazer constar a atividade desenvolvida, utilizando as convenções abaixo:</p> <p>A.R. — Aula Expositiva A.F. — Aula Frática E.D. — Estudo Dirigido G.T. — Grupo de trabalho A.V. — Audiovisual A.E.CI. — Atividade extra-classe G.D. — Grupo de debate</p> <p>Ex.: 1,3 - E.D. (Unidade 1, Sub-unidade 3, Estudo Dirigido).</p> <p>IV - As colunas de <u>frequência e notas</u> deverão ser regularmente preenchidas.</p> <p>Da obediência destes itens, depende o bom andamento do Serviço de Pedagogia.</p> <p>Atenciosamente, <i>Adalberto</i> Serviço de Pedagogia</p>	<p>ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE MINAS GERAIS - SECTOR PEDAGÓGICO -</p> <p>PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS (SIGLAS)</p> <p>AV - Audio-Visual AE - Aula Expositiva com diálogo D - Debate E - Entrevista ED - Estudo Dirigido EK - Excursão F - Fichamento PO - Ficha de Observação IP - Instrução Programada LT - Linha de tempo PA - Painel P - Pesquisa em grupo PH 6/6 - Phillips 6/6 PH 2/2 - Phillips 2/2 PJ - Projetos PO - Prova Objetiva PS - Prova Subjetiva QS - Quadro Sinótico ou Esquema Q - Questionário R - Relatório RP - Resolução de situações problemáticas SE - Seminário SI - Simpósio TC - Tempestade Cerebral TG - Trabalho em grupo TP - Trabalho prático</p> <p>OBS: Outros procedimentos usados que não constarem na lista deverão ser escritos por extenso.</p>	<p>MES <u>Setembro</u> DE 1972 MATERIA LECIONADA</p> <p>RESUMO</p> <p>1 1.1 - E.D. - R.O. 2 1.2 - A.R. - G.D. 3 1.2 - E.D. - G.T. 4 2.1 - A.R. - Fich. 5 2.2 - E.D. - G.D. 6 2.2 - A.R. - G.D.</p> <p>MES <u>Outubro</u> DE 1974 MATERIA LECIONADA</p> <p>RESUMO</p> <p>1 3.1 - Expon. de Phillips 3.1 (Comunicação da América Portuguesa e Brasileira) - 1. 2 3.2 - G.D. 3 3.1 - UNIDADE 3 - 3.1.0 - AGUNDO 3.1.1 - A.D. - 3.1.1.1 - 3.1.1.2 - 3.1.1.3 - 3.1.1.4 - 3.1.1.5 - 3.1.1.6 - 3.1.1.7 - 3.1.1.8 - 3.1.1.9 - 3.1.1.10 - 3.1.1.11 - 3.1.1.12 - 3.1.1.13 - 3.1.1.14 - 3.1.1.15 - 3.1.1.16 - 3.1.1.17 - 3.1.1.18 - 3.1.1.19 - 3.1.1.20 - 3.1.1.21 - 3.1.1.22 - 3.1.1.23 - 3.1.1.24 - 3.1.1.25 - 3.1.1.26 - 3.1.1.27 - 3.1.1.28 - 3.1.1.29 - 3.1.1.30 - 3.1.1.31 - 3.1.1.32 - 3.1.1.33 - 3.1.1.34 - 3.1.1.35 - 3.1.1.36 - 3.1.1.37 - 3.1.1.38 - 3.1.1.39 - 3.1.1.40 - 3.1.1.41 - 3.1.1.42 - 3.1.1.43 - 3.1.1.44 - 3.1.1.45 - 3.1.1.46 - 3.1.1.47 - 3.1.1.48 - 3.1.1.49 - 3.1.1.50 - 3.1.1.51 - 3.1.1.52 - 3.1.1.53 - 3.1.1.54 - 3.1.1.55 - 3.1.1.56 - 3.1.1.57 - 3.1.1.58 - 3.1.1.59 - 3.1.1.60 - 3.1.1.61 - 3.1.1.62 - 3.1.1.63 - 3.1.1.64 - 3.1.1.65 - 3.1.1.66 - 3.1.1.67 - 3.1.1.68 - 3.1.1.69 - 3.1.1.70 - 3.1.1.71 - 3.1.1.72 - 3.1.1.73 - 3.1.1.74 - 3.1.1.75 - 3.1.1.76 - 3.1.1.77 - 3.1.1.78 - 3.1.1.79 - 3.1.1.80 - 3.1.1.81 - 3.1.1.82 - 3.1.1.83 - 3.1.1.84 - 3.1.1.85 - 3.1.1.86 - 3.1.1.87 - 3.1.1.88 - 3.1.1.89 - 3.1.1.90 - 3.1.1.91 - 3.1.1.92 - 3.1.1.93 - 3.1.1.94 - 3.1.1.95 - 3.1.1.96 - 3.1.1.97 - 3.1.1.98 - 3.1.1.99 - 3.1.1.100 - 3.1.1.101 - 3.1.1.102 - 3.1.1.103 - 3.1.1.104 - 3.1.1.105 - 3.1.1.106 - 3.1.1.107 - 3.1.1.108 - 3.1.1.109 - 3.1.1.110 - 3.1.1.111 - 3.1.1.112 - 3.1.1.113 - 3.1.1.114 - 3.1.1.115 - 3.1.1.116 - 3.1.1.117 - 3.1.1.118 - 3.1.1.119 - 3.1.1.120 - 3.1.1.121 - 3.1.1.122 - 3.1.1.123 - 3.1.1.124 - 3.1.1.125 - 3.1.1.126 - 3.1.1.127 - 3.1.1.128 - 3.1.1.129 - 3.1.1.130 - 3.1.1.131 - 3.1.1.132 - 3.1.1.133 - 3.1.1.134 - 3.1.1.135 - 3.1.1.136 - 3.1.1.137 - 3.1.1.138 - 3.1.1.139 - 3.1.1.140 - 3.1.1.141 - 3.1.1.142 - 3.1.1.143 - 3.1.1.144 - 3.1.1.145 - 3.1.1.146 - 3.1.1.147 - 3.1.1.148 - 3.1.1.149 - 3.1.1.150 - 3.1.1.151 - 3.1.1.152 - 3.1.1.153 - 3.1.1.154 - 3.1.1.155 - 3.1.1.156 - 3.1.1.157 - 3.1.1.158 - 3.1.1.159 - 3.1.1.160 - 3.1.1.161 - 3.1.1.162 - 3.1.1.163 - 3.1.1.164 - 3.1.1.165 - 3.1.1.166 - 3.1.1.167 - 3.1.1.168 - 3.1.1.169 - 3.1.1.170 - 3.1.1.171 - 3.1.1.172 - 3.1.1.173 - 3.1.1.174 - 3.1.1.175 - 3.1.1.176 - 3.1.1.177 - 3.1.1.178 - 3.1.1.179 - 3.1.1.180 - 3.1.1.181 - 3.1.1.182 - 3.1.1.183 - 3.1.1.184 - 3.1.1.185 - 3.1.1.186 - 3.1.1.187 - 3.1.1.188 - 3.1.1.189 - 3.1.1.190 - 3.1.1.191 - 3.1.1.192 - 3.1.1.193 - 3.1.1.194 - 3.1.1.195 - 3.1.1.196 - 3.1.1.197 - 3.1.1.198 - 3.1.1.199 - 3.1.1.200 - 3.1.1.201 - 3.1.1.202 - 3.1.1.203 - 3.1.1.204 - 3.1.1.205 - 3.1.1.206 - 3.1.1.207 - 3.1.1.208 - 3.1.1.209 - 3.1.1.210 - 3.1.1.211 - 3.1.1.212 - 3.1.1.213 - 3.1.1.214 - 3.1.1.215 - 3.1.1.216 - 3.1.1.217 - 3.1.1.218 - 3.1.1.219 - 3.1.1.220 - 3.1.1.221 - 3.1.1.222 - 3.1.1.223 - 3.1.1.224 - 3.1.1.225 - 3.1.1.226 - 3.1.1.227 - 3.1.1.228 - 3.1.1.229 - 3.1.1.230 - 3.1.1.231 - 3.1.1.232 - 3.1.1.233 - 3.1.1.234 - 3.1.1.235 - 3.1.1.236 - 3.1.1.237 - 3.1.1.238 - 3.1.1.239 - 3.1.1.240 - 3.1.1.241 - 3.1.1.242 - 3.1.1.243 - 3.1.1.244 - 3.1.1.245 - 3.1.1.246 - 3.1.1.247 - 3.1.1.248 - 3.1.1.249 - 3.1.1.250 - 3.1.1.251 - 3.1.1.252 - 3.1.1.253 - 3.1.1.254 - 3.1.1.255 - 3.1.1.256 - 3.1.1.257 - 3.1.1.258 - 3.1.1.259 - 3.1.1.260 - 3.1.1.261 - 3.1.1.262 - 3.1.1.263 - 3.1.1.264 - 3.1.1.265 - 3.1.1.266 - 3.1.1.267 - 3.1.1.268 - 3.1.1.269 - 3.1.1.270 - 3.1.1.271 - 3.1.1.272 - 3.1.1.273 - 3.1.1.274 - 3.1.1.275 - 3.1.1.276 - 3.1.1.277 - 3.1.1.278 - 3.1.1.279 - 3.1.1.280 - 3.1.1.281 - 3.1.1.282 - 3.1.1.283 - 3.1.1.284 - 3.1.1.285 - 3.1.1.286 - 3.1.1.287 - 3.1.1.288 - 3.1.1.289 - 3.1.1.290 - 3.1.1.291 - 3.1.1.292 - 3.1.1.293 - 3.1.1.294 - 3.1.1.295 - 3.1.1.296 - 3.1.1.297 - 3.1.1.298 - 3.1.1.299 - 3.1.1.300 - 3.1.1.301 - 3.1.1.302 - 3.1.1.303 - 3.1.1.304 - 3.1.1.305 - 3.1.1.306 - 3.1.1.307 - 3.1.1.308 - 3.1.1.309 - 3.1.1.310 - 3.1.1.311 - 3.1.1.312 - 3.1.1.313 - 3.1.1.314 - 3.1.1.315 - 3.1.1.316 - 3.1.1.317 - 3.1.1.318 - 3.1.1.319 - 3.1.1.320 - 3.1.1.321 - 3.1.1.322 - 3.1.1.323 - 3.1.1.324 - 3.1.1.325 - 3.1.1.326 - 3.1.1.327 - 3.1.1.328 - 3.1.1.329 - 3.1.1.330 - 3.1.1.331 - 3.1.1.332 - 3.1.1.333 - 3.1.1.334 - 3.1.1.335 - 3.1.1.336 - 3.1.1.337 - 3.1.1.338 - 3.1.1.339 - 3.1.1.340 - 3.1.1.341 - 3.1.1.342 - 3.1.1.343 - 3.1.1.344 - 3.1.1.345 - 3.1.1.346 - 3.1.1.347 - 3.1.1.348 - 3.1.1.349 - 3.1.1.350 - 3.1.1.351 - 3.1.1.352 - 3.1.1.353 - 3.1.1.354 - 3.1.1.355 - 3.1.1.356 - 3.1.1.357 - 3.1.1.358 - 3.1.1.359 - 3.1.1.360 - 3.1.1.361 - 3.1.1.362 - 3.1.1.363 - 3.1.1.364 - 3.1.1.365 - 3.1.1.366 - 3.1.1.367 - 3.1.1.368 - 3.1.1.369 - 3.1.1.370 - 3.1.1.371 - 3.1.1.372 - 3.1.1.373 - 3.1.1.374 - 3.1.1.375 - 3.1.1.376 - 3.1.1.377 - 3.1.1.378 - 3.1.1.379 - 3.1.1.380 - 3.1.1.381 - 3.1.1.382 - 3.1.1.383 - 3.1.1.384 - 3.1.1.385 - 3.1.1.386 - 3.1.1.387 - 3.1.1.388 - 3.1.1.389 - 3.1.1.390 - 3.1.1.391 - 3.1.1.392 - 3.1.1.393 - 3.1.1.394 - 3.1.1.395 - 3.1.1.396 - 3.1.1.397 - 3.1.1.398 - 3.1.1.399 - 3.1.1.400 - 3.1.1.401 - 3.1.1.402 - 3.1.1.403 - 3.1.1.404 - 3.1.1.405 - 3.1.1.406 - 3.1.1.407 - 3.1.1.408 - 3.1.1.409 - 3.1.1.410 - 3.1.1.411 - 3.1.1.412 - 3.1.1.413 - 3.1.1.414 - 3.1.1.415 - 3.1.1.416 - 3.1.1.417 - 3.1.1.418 - 3.1.1.419 - 3.1.1.420 - 3.1.1.421 - 3.1.1.422 - 3.1.1.423 - 3.1.1.424 - 3.1.1.425 - 3.1.1.426 - 3.1.1.427 - 3.1.1.428 - 3.1.1.429 - 3.1.1.430 - 3.1.1.431 - 3.1.1.432 - 3.1.1.433 - 3.1.1.434 - 3.1.1.435 - 3.1.1.436 - 3.1.1.437 - 3.1.1.438 - 3.1.1.439 - 3.1.1.440 - 3.1.1.441 - 3.1.1.442 - 3.1.1.443 - 3.1.1.444 - 3.1.1.445 - 3.1.1.446 - 3.1.1.447 - 3.1.1.448 - 3.1.1.449 - 3.1.1.450 - 3.1.1.451 - 3.1.1.452 - 3.1.1.453 - 3.1.1.454 - 3.1.1.455 - 3.1.1.456 - 3.1.1.457 - 3.1.1.458 - 3.1.1.459 - 3.1.1.460 - 3.1.1.461 - 3.1.1.462 - 3.1.1.463 - 3.1.1.464 - 3.1.1.465 - 3.1.1.466 - 3.1.1.467 - 3.1.1.468 - 3.1.1.469 - 3.1.1.470 - 3.1.1.471 - 3.1.1.472 - 3.1.1.473 - 3.1.1.474 - 3.1.1.475 - 3.1.1.476 - 3.1.1.477 - 3.1.1.478 - 3.1.1.479 - 3.1.1.480 - 3.1.1.481 - 3.1.1.482 - 3.1.1.483 - 3.1.1.484 - 3.1.1.485 - 3.1.1.486 - 3.1.1.487 - 3.1.1.488 - 3.1.1.489 - 3.1.1.490 - 3.1.1.491 - 3.1.1.492 - 3.1.1.493 - 3.1.1.494 - 3.1.1.495 - 3.1.1.496 - 3.1.1.497 - 3.1.1.498 - 3.1.1.499 - 3.1.1.500 - 3.1.1.501 - 3.1.1.502 - 3.1.1.503 - 3.1.1.504 - 3.1.1.505 - 3.1.1.506 - 3.1.1.507 - 3.1.1.508 - 3.1.1.509 - 3.1.1.510 - 3.1.1.511 - 3.1.1.512 - 3.1.1.513 - 3.1.1.514 - 3.1.1.515 - 3.1.1.516 - 3.1.1.517 - 3.1.1.518 - 3.1.1.519 - 3.1.1.520 - 3.1.1.521 - 3.1.1.522 - 3.1.1.523 - 3.1.1.524 - 3.1.1.525 - 3.1.1.526 - 3.1.1.527 - 3.1.1.528 - 3.1.1.529 - 3.1.1.530 - 3.1.1.531 - 3.1.1.532 - 3.1.1.533 - 3.1.1.534 - 3.1.1.535 - 3.1.1.536 - 3.1.1.537 - 3.1.1.538 - 3.1.1.539 - 3.1.1.540 - 3.1.1.541 - 3.1.1.542 - 3.1.1.543 - 3.1.1.544 - 3.1.1.545 - 3.1.1.546 - 3.1.1.547 - 3.1.1.548 - 3.1.1.549 - 3.1.1.550 - 3.1.1.551 - 3.1.1.552 - 3.1.1.553 - 3.1.1.554 - 3.1.1.555 - 3.1.1.556 - 3.1.1.557 - 3.1.1.558 - 3.1.1.559 - 3.1.1.560 - 3.1.1.561 - 3.1.1.562 - 3.1.1.563 - 3.1.1.564 - 3.1.1.565 - 3.1.1.566 - 3.1.1.567 - 3.1.1.568 - 3.1.1.569 - 3.1.1.570 - 3.1.1.571 - 3.1.1.572 - 3.1.1.573 - 3.1.1.574 - 3.1.1.575 - 3.1.1.576 - 3.1.1.577 - 3.1.1.578 - 3.1.1.579 - 3.1.1.580 - 3.1.1.581 - 3.1.1.582 - 3.1.1.583 - 3.1.1.584 - 3.1.1.585 - 3.1.1.586 - 3.1.1.587 - 3.1.1.588 - 3.1.1.589 - 3.1.1.590 - 3.1.1.591 - 3.1.1.592 - 3.1.1.593 - 3.1.1.594 - 3.1.1.595 - 3.1.1.596 - 3.1.1.597 - 3.1.1.598 - 3.1.1.599 - 3.1.1.600 - 3.1.1.601 - 3.1.1.602 - 3.1.1.603 - 3.1.1.604 - 3.1.1.605 - 3.1.1.606 - 3.1.1.607 - 3.1.1.608 - 3.1.1.609 - 3.1.1.610 - 3.1.1.611 - 3.1.1.612 - 3.1.1.613 - 3.1.1.614 - 3.1.1.615 - 3.1.1.616 - 3.1.1.617 - 3.1.1.618 - 3.1.1.619 - 3.1.1.620 - 3.1.1.621 - 3.1.1.622 - 3.1.1.623 - 3.1.1.624 - 3.1.1.625 - 3.1.1.626 - 3.1.1.627 - 3.1.1.628 - 3.1.1.629 - 3.1.1.630 - 3.1.1.631 - 3.1.1.632 - 3.1.1.633 - 3.1.1.634 - 3.1.1.635 - 3.1.1.636 - 3.1.1.637 - 3.1.1.638 - 3.1.1.639 - 3.1.1.640 - 3.1.1.641 - 3.1.1.642 - 3.1.1.643 - 3.1.1.644 - 3.1.1.645 - 3.1.1.646 - 3.1.1.647 - 3.1.1.648 - 3.1.1.649 - 3.1.1.650 - 3.1.1.651 - 3.1.1.652 - 3.1.1.653 - 3.1.1.654 - 3.1.1.655 - 3.1.1.656 - 3.1.1.657 - 3.1.1.658 - 3.1.1.659 - 3.1.1.660 - 3.1.1.661 - 3.1.1.662 - 3.1.1.663 - 3.1.1.664 - 3.1.1.665 - 3.1.1.666 - 3.1.1.667 - 3.1.1.668 - 3.1.1.669 - 3.1.1.670 - 3.1.1.671 - 3.1.1.672 - 3.1.1.673 - 3.1.1.674 - 3.1.1.675 - 3.1.1.676 - 3.1.1.677 - 3.1.1.678 - 3.1.1.679 - 3.1.1.680 - 3.1.1.681 - 3.1.1.682 - 3.1.1.683 - 3.1.1.684 - 3.1.1.685 - 3.1.1.686 - 3.1.1.687 - 3.1.1.688 - 3.1.1.689 - 3.1.1.690 - 3.1.1.691 - 3.1.1.692 - 3.1.1.693 - 3.1.1.694 - 3.1.1.695 - 3.1.1.696 - 3.1.1.697 - 3.1.1.698 - 3.1.1.699 - 3.1.1.700 - 3.1.1.701 - 3.1.1.702 - 3.1.1.703 - 3.1.1.704 - 3.1.1.705 - 3.1.1.706 - 3.1.1.707 - 3.1.1.708 - 3.1.1.709 - 3.1.1.710 - 3.1.1.711 - 3.1.1.712 - 3.1.1.713 - 3.1.1.714 - 3.1.1.715 - 3.1.1.716 - 3.1.1.717 - 3.1.1.718 - 3.1.1.719 - 3.1.1.720 - 3.1.1.721 - 3.1.1.722 - 3.1.1.723 - 3.1.1.724 - 3.1.1.725 - 3.1.1.726 - 3.1.1.727 - 3.1.1.728 - 3.1.1.729 - 3.1.1.730 - 3.1.1.731 - 3.1.1.732 - 3.1.1.733 - 3.1.1.734 - 3.1.1.735 - 3.1.1.736 - 3.1.1.737 - 3.1.1.738 - 3.1.1.739 - 3.1.1.740 - 3.1.1.741 - 3.1.1.742 - 3.1.1.743 - 3.1.1.744 - 3.1.1.745 - 3.1.1.746 - 3.1.1.747 - 3.1.1.748 - 3.1.1.749 - 3.1.1.750 - 3.1.1.751 - 3.1.1.752 - 3.1.1.753 - 3.1.1.754 - 3.1.1.755 - 3.1.1.756 - 3.1.1.757 - 3.1.1.758 - 3.1.1.759 - 3.1.1.760 - 3.1.1.761 - 3.1.1.762 - 3.1.1.763 - 3.1.1.764 - 3.1.1.765 - 3.1.1.766 - 3.1.1.767 - 3.1.1.768 - 3.1.1.769 - 3.1.1.770 - 3.1.1.771 - 3.1.1.772 - 3.1.1.773 - 3.1.1.774 - 3.1.1.775 - 3.1.1.776 - 3.1.1.777 - 3.1.1.778 - 3.1.1.779 - 3.1.1.780 - 3.1.1.781 - 3.1.1.782 - 3.1.1.783 - 3.1.1.784 - 3.1.1.785 - 3.1.1.786 - 3.1.1.787 - 3.1.1.788 - 3.1.1.789 - 3.1.1.790 - 3.1.1.791 - 3.1.1.792 - 3.1.1.793 - 3.1.1.794 - 3.1.1.795 - 3.1.1.796 - 3.1.1.797 - 3.1.1.798 - 3.1.1.799 - 3.1.1.800 - 3.1.1.801 - 3.1.1.802 - 3.1.1.803 - 3.1.1.804 - 3.1.1.805 - 3.1.1.806 - 3.1.1.807 - 3.1.1.808 - 3.1.1.809 - 3.1.1.810 - 3.1.1.811 - 3.1.1.812 - 3.1.1.813 - 3.1.1.814 - 3.1.1.815 - 3.1.1.816 - 3.1.1.817 - 3.1.1.818 - 3.1.1.819 - 3.1.1.820 - 3.1.1.821 - 3.1.1.822 - 3.1.1.823 - 3.1.1.824 - 3.1.1.825 - 3.1.1.826 - 3.1.1.827 - 3.1.1.828 - 3.1.1.829 - 3.1.1.830 - 3.1.1.831 - 3.1.1.832 - 3.1.1.833 - 3.1.1.834 - 3.1.1.835 - 3.1.1.836 - 3.1.1.837 - 3.1.1.838 - 3.1.1.839 - 3.1.1.840 - 3.1.1.841 - 3.1.1.842 - 3.1.1.843 - 3.1.1.844 - 3.1.1.845 - 3.1.1.846 - 3.1.1.847 - 3.1.1.848 - 3.1.1.849 - 3.1.1.850 - 3.1.1.851 - 3.1.1.852 - 3.1.1.853 - 3.1.1.854 - 3.1.1.855 - 3.1.1.856 - 3.1.1.857 - 3.1.1.858 - 3.1.1.859 - 3.1.1.860 - 3.1.1.861 - 3.1.1.862 - 3.1.1.863 - 3.1.1.864 - 3.1.1.865 - 3.1.1.866 - 3.1.1.867 - 3.1.1.868 - 3.1.1.869 - 3.1.1.870 - 3.1.1.871 - 3.1.1.872 - 3.1.1.873 - 3.1.1.874 - 3.1.1.875 - 3.1.1.876 - 3.1.1.877 - 3.1.1.878 - 3.1.1.879 - 3.1.1.880 - 3.1.1.881 - 3.1.1.882 - 3.1.1.883 - 3.1.1.884 - 3.1.1.885 - 3.1.1.886 - 3.1.1.887 - 3.1.1.888 - 3.1.1.889 - 3.1.1.890 - 3.1.1.891 - 3.1.1.892 - 3.1.1.893 - 3.1.1.894 - 3.1.1.895 - 3.1.1.896 - 3.1.1.897 - 3.1.1.898 - 3.1.1.899 - 3.1.1.900 - 3.1.1.901 - 3.1.1.902 - 3.1.1.903 - 3.1.1.904 - 3.1.1.905 - 3.1.1.906 - 3.1.1.907 - 3.1.1.908 - 3.1.1.909 - 3.1.1.910 - 3.1.1.911 - 3.1.1.912 - 3.1.1.913 - 3.1.1.914 - 3.1.1.915 - 3.1.1.916 - 3.1.1.917 - 3.1.1.918 - 3.1.1.919 - 3.1.1.920 - 3.1.1.921 - 3.1.1.922 - 3.1.1.923 - 3.1.1.924 - 3.1.1.925 - 3.1.1.926 - 3.1.1.927 - 3.1.1.928 - 3.1.1.929 - 3.1.1.930 - 3.1.1.931 - 3.1.1.932 - 3.1.1.933 - 3.1.1.934 - 3.1.1.935 - 3.1.1.936 - 3.1.1.937 - 3.1.1.938 - 3.1.1.939 - 3.1.1.940 - 3.1.1.941 - 3.1.1.942 - 3.1.1.943 - 3.1.1.944 - 3.1.1.945 - 3.1.1.946 - 3.1.1.947 - 3.1.1.948 - 3.1.1.949 - 3.1.1.950 - 3.1.1.951 - 3.1.1.952 - 3.1.1.953 - 3.1.1.954 - 3.1.1.955 - 3.1.1.956 - 3.1.1.957 - 3.1.1.958 - 3.1.1.959 - 3.1.1.960 - 3.1.1.961 - 3.1.1.962 - 3.1.1.963 - 3.1.1.964 - 3.1.1.965 - 3.1.1.966 - 3.1.1.967 - 3.1.1.968 - 3.1.1.969 - 3.1.1.970 - 3.1.1.971 - 3.1.1.972 - 3.1.1.973 - 3.1.1.974 - 3.1.1.975 - 3.1.1.976 - 3.1.1.977 - 3.1.1.978 - 3.1.1.979 - 3.1.1.980 - 3.1.1.981 - 3.1.1.982 - 3.1.1.983 - 3.1.1.984 - 3.1.1.985 - 3.1.1.986 - 3.1.1.987 - 3.1.1.988 - 3.1.1.989 - 3.1.1.990 - 3.1.1.991 - 3.1.1.992 - 3.1.1.993 - 3.1.1.994 - 3.1.1.995 - 3.1.1.996 - 3.1.1.997 - 3.1.1.998 - 3.1.1.999 - 3.1.1.1000 - 3.1.1.1001 - 3.1.1.1002 - 3.1.1.1003 - 3.1.1.1004 - 3.1.1.1005 - 3.1.1.1006 - 3.1.1.1007 - 3.1.1.1008 - 3.1.1.1009 - 3.1.1.1010 - 3.1.1.1011 - 3.1.1.1012 - 3.1.1.1013 - 3.1.1.1014 - 3.1.1.1015 - 3.1.1.1016 - 3.1.1.1017 - 3.1.1.1018 - 3.1.1.1019 - 3.1.1.1020 - 3.1.1.1021 - 3.1.1.1022 - 3.1.1.1</p>

Dessa maneira, há uma boa perspectiva das estratégias de ensino empreendidas na escola mineira. Na escola carioca, os relatórios nos deram pistas sobre esse aspecto do ensino, sendo as práticas tradicionais mais comum, até mesmo pelo rigor defendido pelo professor Dias, enquanto Coordenador da “cadeira”. Na escola paranaense, os diários de classe⁵⁹³ pouco refletem as práticas de ensino. Em geral, são as mesmas vistas na escola mineira. Para além disso, uma expressão era recorrente nos diários de ambas as Instituições: “Verificação de aprendizagem”. Segundo Luckesi, a verificação é uma ação que “congela” o objeto, escolas e professores estão presos a uma prática de exame. O autor remonta à Jonh Amós Comênio, que publicou, no século XVII, a obra *Didática Magna: ou da arte universal de ensinar tudo a todos, totalmente*. Nesse contexto, portanto, foi dado início ao uso da verificação da aprendizagem como recurso de castigo e imposição do medo para obter dos estudantes a devida atenção às lições dadas em sala de aula.⁵⁹⁴ Aspecto que se coaduna bastante com a tese apresentada por David Hamilton por ele denominada “virada instrucional”, isto é, como, no campo educacional, transitamos das práticas de aprendizagem para práticas de instrução:

[...] a virada instrucional pode ser avaliada como uma grande mudança. Ela foi mais qualitativa do que quantitativa, um assunto mais de forma do que de escala. Uma nova linguagem criando novas práticas. [...] Nesse caso, minha teoria é que a mudança qualitativa, associada à *metodização*, pode ser identificada como um momento particularmente decisivo na história da educação. Além disso, minha tese é que essa mudança qualitativa pode ser descrita também como uma passagem que parte da prevalência anterior da aprendizagem para chegar à hegemonia da instrução. E, finalmente, identifico a

⁵⁹³Foram pesquisados aproximadamente 90 caixas de Diários de Classe de turmas do Ginásio Industrial e Colegial Técnico, correspondentes ao período de 1962 a 1973. ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE CURITIBA; ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARANÁ. *Diários de Classe*. Impresso e Manuscrito. Arquivo Geral, UTFPR.

⁵⁹⁴Ver LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1999.

hegemonia da instrução como uma marca distintiva da escolarização moderna.⁵⁹⁵

Assim, pode-se identificar que as práticas pedagógicas tecnicistas foram um desdobramento histórico da busca por qualidade através da metodização do ensino. O auge dessas concepções de ensino esteve atrelado às competências e habilidades técnicas exigidas na gerência das novas tecnologias, oriundas dos mundos trabalho e da indústria, durante o decorrer dos séculos XIX e XX. As escolas técnicas objetivavam dar conta dessa realidade.

Portanto, a assimilação de aspectos pedagógicos padronizadores, mensuradores de qualidade de ensino e quantificadores de resultados foram, paulatinamente, sendo incorporados nas Instituições Técnicas Federais de ensino profissional. Um caso exemplar se encontra na escola paranaense, ao adotar um projeto político-pedagógico calcado no denominado “Ensino por Objetivos”. Encontrei, no arquivo da UTFPR, documento que traz um breve histórico desse processo de implementação de uma nova pedagogia na escola:

Histórico do Ensino por Objetivos na UTFPR.

A Escola Técnica Federal do Paraná iniciou a implantação do ensino programado por objetivos no ano letivo de 1973. A iniciativa decorreu de um curso em que o Diretor da Escola participou na Fundação Getúlio Vargas. Na programação desse curso estava incluindo um tema sobre objetivos de ensino, baseado no livro, agora famoso, de Robert F. Mager: *Objetivos para o ensino Efetivo*.

Após uma experiência inicial de redação dos programas na nova técnica educacional, o sistema foi implantado para todas as classes no ano seguinte.

Desde o início do processo de implantação, a Direção da Escola se preocupou em desenvolver um programa de treinamento de pessoal.

⁵⁹⁵ HAMILTON, D. *A virada instrucional*. Da dialética à didática. Texto de trabalho. EHPS/PUCSP, 2001. p. 5.

Para tanto, foram realizados: cursos, seminários, reuniões periódicas e distribuição de materiais de orientação.

Como a Escola se preocupa com a eficiência do ensino no sentido mais amplo, paralelamente com a implantação do ensino por objetivos, foi também desenvolvido um programa de aperfeiçoamento em técnicas de ensino — uso de recursos audio-visuais, psicologia da aprendizagem, etc. — um projeto de equipamento de todas as salas de aula com retroprojetores e telas.

Estrutura de Supervisão: pedagógica e seu aperfeiçoamento

É condição essencial para a implantação de qualquer projeto a existência de um mecanismo de supervisão, que combine as funções de controle e “Feed-back” com a de orientação do pessoal.

Na ETFPR essa estrutura compõe-se de uma Coordenação Didática, a qual tem, como elementos chaves um Coordenador Didático, com responsabilidade geral sobre todo o ensino de 2º grau, Coordenadores de Cursos, responsáveis pelo ensino nas áreas de cada curso de formação de técnicos, e chefes de área, aos quais se subordinam diretamente os professores das disciplinas de educação geral.

Essa estrutura funciona dentro de uma rotina de entrosamento e permanente fluxo de informações, tanto de orientação, em sentido descendente, como de controle, no sentido central.

Além disso, mediante estudo em grupo, em reuniões semanais, dos problemas de ensino encontrados e discussão de novas atividades e procedimentos, esse grupo, além de manter uma unidade doutrinária, recebe os efeitos permanentes de aperfeiçoamento individual dos componentes que tais encontros propiciam. Problemas de implementação:

1. Resistência Inicial: O primeiro problema importante que se apresentou na fase de implementação do ensino por objetivos na ETFPR foi a resistência inicial de muitos professores que,

obedecendo a uma natural tendência humana, não queriam mudar suas rotinas pedagógicas. Como a Escola já contava com um quadro de mais de 200 professores, o problema de comunicar novas idéias a todo esse grupo e persuadi-los a aceitarem e aplicarem os novos princípios de trabalho constituiu um dos maiores óbices ao sucesso do plano.

Pode-se afirmar que a solução desse problema requereu cerca de dois anos de atividades de orientação e, mesmo, pressão em alguns casos, até que se atingisse o nível satisfatório de aceitação do sistema. Hoje não se verifica mais contestação ao novo sistema, havendo apenas a necessidade de treinar professores novos que anualmente ingressam nos quadros docentes da Escola.

2. Redação consta dos objetivos: Outro problema que ainda hoje dá margens a preocupação, é a capacidade de redação dos objetivos de ensino dentro da técnica correta. A experiência tem mostrado que a redação de objetivos educacionais será melhor feita por professores especialistas não são preparados pelo sistema de ensino nacional, se fez necessário treinar os professores com melhor inclinação e vocação para essa arte.
3. Implantação do Sistema de avaliação da aprendizagem: O ensino por objetivos perde quase totalmente seu valor se não estiver acompanhado de um sistema de avaliação rigorosamente conforme com o de programação por objetivos. Infelizmente as técnicas educacionais na área de avaliação da aprendizagem se encontram ainda em fase incipiente, mesmo em escala mundial. Isso cria dificuldades imensas para a implementação de um sistema válido de avaliação da aprendizagem, principalmente quando os objetivos de ensino fogem da categoria dos conhecimentos de menor complexidade. Em decorrência desses fatos, não se pode afirmar que a Escola tenha alcançado o ponto ideal de um sistema de avaliação, principalmente no tocante a avaliação de atitudes e capacidades complexas como criatividade, capacidade de análise e síntese, aceitação de valores e outros objetivos educacionais

complexos. Mas existe um sistema de avaliação aceitavelmente válido, conforme pode ser verificado no Regulamento de Avaliação da Aprendizagem adotado pela Escola. Esse sistema repousa em alguns princípios gerais:

- A avaliação é feita cobrindo toda a programação de ensino.
- A avaliação é feita continuamente.
- A avaliação é feita visando a verificação de atingimento de padrões mínimos de desempenho aceitáveis.
- A avaliação é responsabilidade plena do professor.
- O julgamento final da aprendizagem de um aluno deve retratar fielmente sua situação de aprendizagem.
- A avaliação deve ficar documentada nos registros escolares.
- A avaliação deve servir de base para eventuais programas de recuperação.

É importante ressaltar que esses princípios tem que estar incorporados dinamicamente nos procedimentos didáticos e serem de plena consciência, tanto de professores como de alunos.

4. Abolição de notas: A nota tradicional, que deve ser um símbolo numérico de um quadro de aprendizagem, deixou a muito, no sistema tradicional, de representar tal fato para se constituir em um deformado objetivo do sistema antigo de ensino. Como no sistema de avaliação os princípios requerem na descrição detalhada da aprendizagem atingida pelo aluno, apresenta-se o problema de convencer professores e alunos a abandonarem as velhas e viciosas práticas de fazer provas e dar notas como funções perfuntórias no contexto das atividades escolares. Esse problema foi solucionado pelo uso de um novo de ficha para registro da aprendizagem e com a adoção das claras regras de procedimento contidas no novo regulamento de avaliação/aprendizagem.
5. Adaptação dos alunos novos: Infelizmente poucas escolas de 1º grau adotam efetivamente o sistema de ensino por objetivos

e a correspondente sistemática de avaliação da aprendizagem. Consequentemente, os alunos que ingressam na Escola sofrem um choque inicial, pois os vícios comuns presentes no sistema tradicional — estudar para passar, estudar na véspera de prova, depender de beneplácito ou, algumas vezes, inoperância do professor, deixar para estudar no fim do período letivo, simplesmente não estudar, e outros que tais — fazem com que esses alunos novos tenham, em grande percentagem, rendimento escolar abaixo dos níveis mínimos estabelecidos pela Escola. Para resolver esses problemas, são feitas reuniões com os alunos novos nos primeiros dias de aulas e é distribuído um manual de orientação sobre o sistema de ensino adotado pela Escola. Mas os frutos dessas atividades ainda têm sido insuficientes e os responsáveis pelo ensino da Escola estão procurando novos procedimentos cuja adoção possa solucionar melhor esse problema.⁵⁹⁶

A partir do “Ensino por objetivos”, a escola paranaense passou por grandes mudanças nas práticas de ensino e nas formas de registro escolar, tornando-se a proposta no próprio Sistema Pedagógico da Escola Técnica Federal do Paraná.⁵⁹⁷ Nesse documento, o sumário apresenta os seguintes itens: Princípios básicos; Definindo objetivos para um ensino efetivo; Pragmatismo dos programas; Avaliação do ensino; Recomendações para implantação do Sistema de Ensino por objetivos. Em geral, tratava-se de uma orientação minuciosa de como enquadrar todas as áreas do conhecimento em conteúdos objetivos e práticos, capazes de serem auferidos por métodos avaliativos que permitissem a mensuração da aprendizagem. Planejamentos, sistematizações, hierarquias, padronização e responsabilização dos sujeitos escolares, eram as condições para implementação do projeto escolar. Segundo o livro de

⁵⁹⁶ ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARANÁ. *Histórico do Ensino por Objetivos*. 1974. Arquivo Geral, UTFPR, p. 3.

⁵⁹⁷ ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARANÁ. *Sistema Pedagógico da Escola Técnica Federal do Paraná*. Arquivo Geral, UTFPR, 16 p.

AS PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS

Detalhe 2

		VERIFICAÇÃO PARCELADA											
NÚMERO	CATEGORIA	[Grid for tracking learning verification]											
		[Grid for tracking learning verification]											

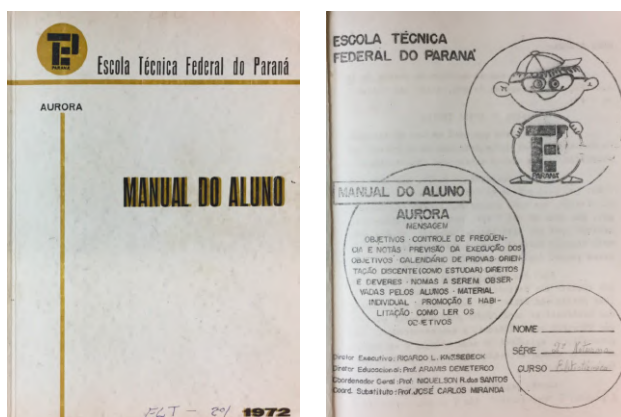
Detalhe 3

		APROVEITAMENTO										
NÚMERO	CATEGORIA	% DE APRENDIZAGEM VERIFICAÇÃO PARCELADA	% DE APRENDIZAGEM PROVA PARALELA	RESULTADO FINAL			OBSERVAÇÕES	NÚMERO				
				ESSENCIAL	DEMAS PROGRAMADOS	PERCENTUAL			NOTA	FREQUÊNCIA		
												1
												2
												3

Fonte: ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARANÁ. *Diários de Classe*. Impresso e Manuscrito. Arquivo Geral, UTFPR. 1973.

A partir de então, os procedimentos de ensino eram todos calculados em percentuais e metas eram definidas para comprovar a aprendizagem do corpo discente. Em paralelo ao sistema pedagógico do Ensino por objetivos, foram criadas as “Auroras”, uma padronização dos conteúdos escolares para controle e acompanhamento de professores e alunos quanto ao cumprimento dos programas disciplinares, as respectivas atividades e o aproveitamento escolar.

Quadro 53 — Aurora — Manual do Aluno da Escola Técnica Federal do Paraná (1972)



Fonte: ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARANÁ. *Aurora — Manual do Aluno*. 1972. Arquivo Geral, UTFPR, 152 p.

AS PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS

As Auroras sintetizavam a vida escolar do corpo discente, apresentando aspectos curriculares, orientações morais e disciplinares, direitos e deveres, programas das disciplinas que compunham o currículo obrigatório de cada curso técnico, explicações sobre como se daria o ensino por objetivos, formas de avaliação, de controle e aferição de notas, planejamentos de estudo, horários, calendário, normas escolares etc. Enfim, era um material produzido pela escola para sistematizar o Sistema Pedagógico do Ensino por Objetivos ao corpo discente.⁶⁰⁰

Esse sistema de ensino foi sendo aprimorado, no decorrer da década de 1970, sistematizando inclusive o ensino de História por meio de objetivos específicos, conforme se pode ver a seguir:

Quadro 54 — Objetivos de Ensino da Escola Técnica Federal do Paraná (1979)

MEC - EM - ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARANÁ		OBJETIVO 3 - A ECOTECNOLOGIA NO MUNDO ATUAL	OBJETIVO 6 - Identificar a Implantação da Tecnologia no Brasil
CURSO	TÉCNICO	PERÍODO	OBJETIVO 7 - A ECOTECNOLOGIA NO MUNDO ATUAL
DISCIPLINA: História I		<ul style="list-style-type: none"> □ 7.1 Identificar o desenvolvimento da tecnologia no século XX. □ 7.2 Identificar os recursos minerais renováveis e não renováveis. □ 7.3 Analisar a produção de energia e o consumo de combustíveis fósseis. □ 7.4 Investigar as fontes de energia ainda inexploradas. 	<ul style="list-style-type: none"> □ 6.1 - Analisar a tecnologia brasileira □ 6.2 - Citar as conseqüências da tecnologia brasileira
Resolução número 01 sub-obj. - 80 % OBJETIVO 1 - AS CONTRIBUIÇÕES DAS GRANDES CIVILIZAÇÕES DA ANTIGUIDADE.		<ul style="list-style-type: none"> □ 1.1 - Relacionar o Legado do Egito Antigo □ 1.2 - Descrever o Legado da Mesopotâmia □ 1.3 - Examinar o Legado da Grécia Antiga □ 1.4 - Reconhecer o Legado de Roma 	<ul style="list-style-type: none"> OBJETIVO 7 - Identificar o Processo de Desenvolvimento do Brasil atual □ 7.1 - Caracterizar a safra econômica do desenvolvimento brasileiro. □ 7.2 - Analisar as grandes etapas do desenvolvimento brasileiro. □ 7.3 - Definir a importância dos êxitos atuais do desenvolvimento □ 7.4 - Destacar as conseqüências do desenvolvimento brasileiro.
OBJETIVO 2 - A REVOLUÇÃO COMERCIAL		<p>OBJ. - O objetivo 7 tem por base o módulo C2 do MEC.</p> <ul style="list-style-type: none"> □ 2.1 - Reconhecer as características da Revolução Industrial □ 2.2 - Descrever o Mercantilismo □ 2.3 - Identificar as conseqüências da Revolução Comercial 	
OBJETIVO 3 - O RENASCIMENTO		<ul style="list-style-type: none"> □ 3.1 - Investigar a origem e a expansão do Humanismo □ 3.2 - Examinar os três grandes mestres do Renascimento Artístico Italiano □ 3.3 - Descrever o Renascimento Científico 	
OBJETIVO 4 - A REVOLUÇÃO FRANCESA		<ul style="list-style-type: none"> □ 4.1 - Examinar as causas da Revolução Francesa □ 4.2 - Descrever o Iluminismo □ 4.3 - Identificar as conseqüências da Revolução Francesa 	
OBJETIVO 5 - A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL		<ul style="list-style-type: none"> □ 5.1 - Investigar o Progresso Tecnológico da Primeira Revolução Industrial □ 5.2 - Reconhecer o progresso da Segunda Revolução Industrial □ 5.3 - Examinar as doutrinas sociais conseqüentes da Revolução Industrial 	
OBJETIVO 6 - OS GRANDES CONFLITOS MUNDIAIS		<ul style="list-style-type: none"> □ 6.1 - Relacionar as causas da Primeira Guerra Mundial □ 6.2 - Analisar as conseqüências da Primeira Guerra Mundial □ 6.3 - Relacionar as causas da Segunda Guerra Mundial 	
MEC - EM - ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARANÁ		<p>OBJETIVO 2 - Identificar as transformações Políticas, Econômicas e Sociais que precederam a Independência do Brasil</p> <ul style="list-style-type: none"> □ 2.1 - Descrever as transformações políticas Metrópole-Colônia pela Independência do Brasil □ 2.2 - Identificar os movimentos locais que antecedem a nova Independência □ 2.3 - Caracterizar a transformação da Corte Portuguesa em 1808, como papel decisivo na Independência do Brasil □ 2.4 - Descrever os fatores sociais e políticos do Brasil elevado a Reino Unido <p>OBJETIVO 3 - Distinguir as contribuições do Pêloso Imperial</p> <ul style="list-style-type: none"> □ 3.1 - Caracterizar a organização do 1º Reinado □ 3.2 - Descrever o avanço tecnológico no Período Imperial □ 3.3 - Citar as principais contribuições do Período Imperial <p>OBJETIVO 4 - Reconhecer os principais fundamentos da República Brasileira</p> <ul style="list-style-type: none"> □ 4.1 - Definir os princípios que inspiraram o movimento republicano brasileiro □ 4.2 - Destacar as características filosóficas da consolidação republicana □ 4.3 - Salientar a participação do Brasil nos grandes conflitos mundiais □ 4.4 - Descrever as grandes transformações sócio-econômicas republicanas. <p>OBJETIVO 5 - Analisar a Revolução Industrial no Brasil</p> <ul style="list-style-type: none"> □ 5.1 - Identificar a evolução industrial brasileira no Império □ 5.2 - Descrever a Revolução Industrial Brasileira □ 5.3 - Analisar as conseqüências da Revolução Industrial brasileira 	

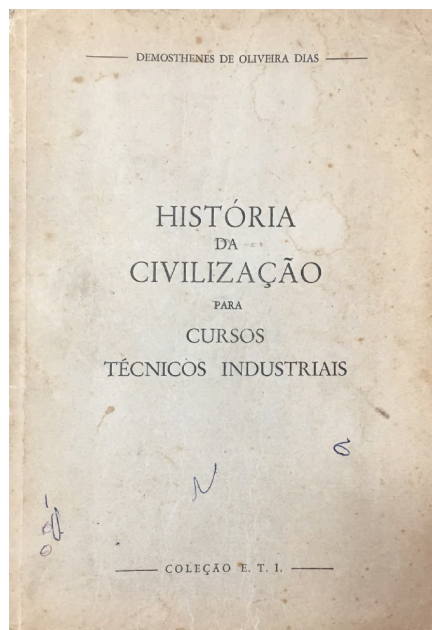
Fonte: ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARANÁ. *Objetivos de Ensino: Habilitação Técnico em Telecomunicações*. Coordenadoria de Supervisão Pedagógica. 1979. Arquivo Geral, UTFPR.

⁶⁰⁰ ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARANÁ. *Aurora — Manual do Aluno*. 1972. Arquivo Geral, UTFPR, 152 p.

Portanto, a tendência da escola paranaense foi de instrumentalizar o ensino, inclusive dos conhecimentos das Ciências Humanas, tornando o ensino pragmático e aferível por meio de processos cada vez mais metódicos. O ensino de História acompanhou essa trajetória, adequando-se aos formatos pedagógicos tecnicistas que se tornaram hegemônicos nas Instituições. Em maior ou menor grau, as três escolas caminharam para formas de padronização do ensino. Conforme se percebe em certos materiais didáticos produzidos nessas Instituições.

4.2.1 Livro didático: *História da Civilização para Cursos Técnicos Industriais*

Quadro 55 — Capa do Livro didático *História da Civilização para Cursos Técnicos Industriais*, de Demosthenes de Oliveira Dias (1967)



Fonte: DIAS, Demosthenes de Oliveira. *História da Civilização para Cursos Técnicos Industriais*. Rio de Janeiro: 1967. (Coleção E.T.I.).

O livro didático “História da Civilização para os Cursos Técnicos Industriais”, publicado em 1967, de autoria de Demosthenes de Oliveira Dias, professor

à época da Escola Técnica Federal “Celso Suckow da Fonseca”, no Rio de Janeiro.

Em primeiro lugar, faz-se importante conhecer o autor da obra, delimitando suas condições de sujeito histórico e de autoria, isto é: quem era Demosthenes de Oliveira Dias? Como se tornou professor? Onde se formou? Que influências intelectuais e historiográficas teve? Em quais instituições lecionou? O quê produziu? Como caminhou para a obra didática?

Num segundo momento, o olhar será direcionado para a obra didática em si, observando sua estrutura, seus objetivos, suas marcas historiográficas e próprias da produção didática, destinada ao ensino de História do período, o contexto e as motivações da/para escrita, seus usos e desusos no referido espaço escolar.

Demosthenes de Oliveira Dias foi bacharel em Direito e Licenciado em Geografia e História na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) da Universidade do Brasil (UB), no Rio de Janeiro. O curso unificado de História e Geografia, no qual se formou, fazia parte da criação da FNFfi em 1939, instituída sob a égide das políticas públicas educacionais varguistas que tinham à frente as orientações uniformizadoras do ministro Gustavo Capanema. De acordo com o decreto-Lei nº 1.190/1939, as finalidades da FNFfi/UB eram: a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, constituidores de objeto do seu ensino.⁶⁰¹

A fim de concretizar essas finalidades do curso unificado de História e Geografia, fora constituído um quadro docente recrutado por meio das relações que os candidatos possuíam e não na seleção por concurso público. Segundo Ferreira, na FNFfi, a rede de relações de educadores da Escola Nova e do Colégio Pedro II foi sendo, progressivamente, esvaziada enquanto crescia a influência dos setores católicos ligados ao Centro Dom Vital, a Alceu Amoroso Lima e a antigos integralistas que ganharam relevo na indicação

⁶⁰¹Ver FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. A Faculdade Nacional de Filosofia: origens, construção e extinção. *Série-Estudos — Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, [S.l.], nov. 2013. ISSN 2318-1982. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/511/405>. Acesso em: 22 jan. 2019.

de nomes. A cátedra de História do Brasil, que no contexto do Estado Novo, deveria desempenhar um papel-chave na formação dos professores secundários, foi entregue a Hélio Vianna.⁶⁰² Isso foi influenciador para a formação de Demosthenes de Oliveira Dias, e explica, em certa medida, seus discursos em prol do catolicismo, suas tendências nacionalistas e seu tom professoral, bastante perceptíveis nos escritos acadêmicos de História.⁶⁰³

Dias fez parte da primeira turma de licenciatura de História e Geografia da FNFI, cursando a estrutura curricular apresentada no capítulo 2 (Quadro 20, p. 290). Parte dessas disciplinas e as denominadas de “Disciplinas pedagógicas” puderam ser mapeadas através da pesquisa das ditas “chamadas”, que eram notas comunicativas publicadas em jornais da capital, especialmente no *Jornal do Comércio*. Em todas as “chamadas” a seguir, aparece o nome de Demosthenes como convocado: “Exames Chamada de prova oral, Disciplina: Geographia physica”⁶⁰⁴ “Exames Chamada de prova oral, Disciplina: História Moderna e Contemporânea”⁶⁰⁵ “Exames Chamada de prova oral, Disciplina: Geographia do Brasil”⁶⁰⁶ “Exames Disciplina: Fundamentos Biológicos da Educação, curso de Didática na Faculdade Nacional de Medicina, Praia

⁶⁰² FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino da história na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. *História, Ciências, Saúde — Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2. abr.–jun., p. 615–616.

⁶⁰³ Demosthenes de Oliveira Dias, depois de sua formação na FNFI, publicou os seguintes títulos: *Pequena Biografia do Barão do Rio Branco* (1943), *Palestras Cívicas* (1944), *A Arte dos Índigenas e suas influências no meio Brasileiro* (1945), *A Armada de Pedro Álvares Cabral*, 1948, *Formação Territorial do Brasil* (1956); *História da Civilização para os Cursos Técnicos Industriais* (1967) e *Estudo Documentário e Histórico da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca* (1973). Além de artigos em periódicos, tais como: *A Armada de Pedro Álvares Cabral*, na Revista Humanidades, n. 10, junho de 1948; *A Bravura de Ruy Barbosa*, no *Jornal do Comércio*, de 6 de novembro de 1949; *Vocação Apostólica de Portugal*, no Revista A Ordem, junho de 1950; *Alexandre de Gusmão e o Tratado de Madrid*, na Revista da Casa da Moeda, junho/agosto de 1950; *Ministros de Estado das Relações Exteriores*, na Revista da Casa da Moeda, 1950; por fim, *São Sebastião do Rio de Janeiro*, contribuição ao IV Centenário da Cidade, 1964.

⁶⁰⁴ JORNAL DO COMÉRCIO, Rio de Janeiro, 13 de abril de 1940, p. 7 Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 dez.18.

⁶⁰⁵ JORNAL DO COMÉRCIO, Rio de Janeiro, 7 de maio de 1940, p. 9 Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 dez.18.

⁶⁰⁶ JORNAL DO COMÉRCIO, Rio de Janeiro, 8 de março de 1941, p. 7 Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 dez.18.

Vermelha, laboratório de parasitologia”⁶⁰⁷ “Exames Chamada de prova oral, Disciplina: Fundamentos Sociológicos da Educação (continuação) para o curso de Didática”.⁶⁰⁸

Segundo Ferreira, a institucionalização desse curso de História na FNFi foi fortemente influenciada pela concepção de uma história política, dominante na época, destinada a reforçar os laços da identidade brasileira por meio da ênfase na unidade nacional e no papel dos grandes heróis como construtores da nação.⁶⁰⁹ A autora acrescenta: “entre as conturbações políticas e os embates acadêmicos, forjou-se um modelo de curso universitário de história que privilegiava a formação de profissionais do ensino secundário desvinculada da pesquisa histórica”.⁶¹⁰

Pouco tempo depois de formado nessa licenciatura, Dias ingressa como professor na antiga Escola Técnica Nacional (ETN), em 1945 e, mais à frente, no Colégio Pedro II-Externato, em 1952. Ambos mediante concurso público. Também foi membro de diversos institutos e agremiações acadêmicas: admissão na Sociedade Brasileira de Geografia, em 1946⁶¹¹, sendo sócio elevado à categoria de membro efetivo da Sociedade Brasileira de Geografia em 1954⁶¹² eleito novo titular do Instituto Histórico e Geográfico do Rio de Janeiro, em 1969⁶¹³ pertencente também ao Instituto Histórico e Geográfico da Bahia

⁶⁰⁷JORNAL DO COMÉRCIO, Rio de Janeiro, 22 de novembro de 1941, p. 8 Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 dez.18.

⁶⁰⁸JORNAL DO COMÉRCIO, Rio de Janeiro, 1 e 2 de dezembro de 1941, p. 8 Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 dez.18.

⁶⁰⁹FERREIRA, Marieta de Moraes. Ditadura militar, universidade e ensino de história: da Universidade do Brasil à UFRJ. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 66, n. 4, p. 32-37, Dec. 2014. Acesso em: 18 fev. 2019. <http://dx.doi.org/10.21800/S0009-67252014000400012>.

⁶¹⁰*Id.* O ensino da história na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. *História, Ciências, Saúde — Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2. abr.-jun., p. 616.

⁶¹¹JORNAL DO COMÉRCIO, Rio de Janeiro, 1 agosto de 1946, p. 4. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 dez.18.

⁶¹²CORREIO DA MANHÃ, Rio de Janeiro, 12 de março de 1954, p. 9; TRIBUNA DA IMPRENSA, Rio de Janeiro, 16 de março de 1954, p. 3. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 dez.18.

⁶¹³CORREIO DA MANHÃ, Rio de Janeiro, 10 de setembro de 1969, p. 5. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 dez.18.

e à Sociedade Capistrano de Abreu.⁶¹⁴ Em paralelo à prática acadêmica e docente, atuava como advogado, em conjunto com outros advogados em causas cíveis.⁶¹⁵

Demosthenes de Oliveira Dias era oriundo de família da classe média da sociedade carioca. Seu nome surge, nos jornais da capital, participando de festividades familiares, tal como paraninfo de casamento⁶¹⁶, também fora citado em notas de falecimento de parentes (avisos fúnebres), expondo a existência de irmãos *almirante*, *doutor* e outros.⁶¹⁷ Isto é, Dias fazia parte de uma família reputada na capital, com acesso à escolarização, que também compunha parte do funcionalismo público (municipal, estadual ou federal). Durante sua fase adulta, residiu sempre no mesmo endereço: Rua Ana Guimarães, Nº 33 — Rocha, Rio de Janeiro. Faleceu em 1974, conforme “Comunicado de Missa de 7º dia”, agendada para o dia 22 de julho de 1974.⁶¹⁸

O livro didático *História da Civilização para Cursos Técnicos Industriais* foi um desdobramento de dada necessidade escolar: a de rever os currículos da Instituição sob força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. A fim de orientar os programas de ensino, o diretor à época, Celso Suckow da Fonseca — posteriormente escolhido como patrono da Instituição escolar — propôs a criação da “Coleção Didática ETN” (Escola Técnica Nacional), como coletânea de livros destinada, especificamente, às disciplinas constantes dos programas dos diversos cursos técnicos da escola. Assim, justificava-se a

⁶¹⁴DIAS, Demosthenes de Oliveira. *História da Civilização para Cursos Técnicos Industriais*. Rio de Janeiro: 1967. (Coleção E.T.I.). p. 6.

⁶¹⁵DIÁRIO DE NOTÍCIAS, Rio de Janeiro, 13 de março de 1960, p. 8. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 dez.18.

⁶¹⁶JORNAL DO COMÉRCIO, Rio de Janeiro, 1 de julho de 1932, p. 6. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 dez.18; O JORNAL, Rio de Janeiro, 1 de julho de 1932, p. II. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 dez.18.

⁶¹⁷CORREIO DA MANHÃ, Rio de Janeiro, 14 de outubro de 1958, p. 14. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 dez.18; DIÁRIO DE NOTÍCIAS, Rio de Janeiro, 8 de outubro de 1958, p. 13. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 dez.18.

⁶¹⁸JORNAL DO BRASIL, Rio de Janeiro, 20 de julho de 1974, p. 20. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 dez.18.

ideia da coleção em carta circular interna, que registrada nas atas do *Conselho de Professores*⁶¹⁹, em 21 de maio de 1964:

“O Sr. Director, Dr. Celso Suckow da Fonseca, houve por bem destinar-vos para a concretização desta idéia que, a nosso ver, não só facilitará em muito a tarefa do corpo docente e discente da ETN e demais Escolas Técnicas aumentando a eficiência dos cursos ministrados, como também dará enorme projeção à nossa Escola Técnica Nacional.”⁶²⁰

A proposta tinha tanto natureza didático-pedagógica quanto política: sistematizar o quê e como ensinar; dar visibilidade nacional à Instituição, buscando ser o padrão para Rede de Escolas Técnicas Federais. Leitura presente também em outra carta circular externa, produzida um dia antes da carta interna, que foi destinada a todos os “senhores diretores dos Estabelecimentos de Ensino Industrial” do país. Além disso, solicitavam-se colaborações e sugestões para os volumes a serem produzidos, com a promessa de serem vendidos a preço de custo, e que os recursos arrecadados fossem revertidos na edição de novos livros ou reedição dos que se fizessem necessários.

Apesar do intento de produzir livros didáticos em nível nacional, com a colaboração de outras escolas, o caso do exemplar de *História da Civilização* resultou da responsabilidade isolada da ETN, sob coordenação e escrita de Demosthenes de Oliveira Dias. Nas suas “Explicações Necessárias”, seção que abre a obra, o autor agradece a colaboração de outros dois professores da disciplina: Athayde Barros da Silva e Fúlvia Giglio Barbosa. Segundo Dias, ambos “[...] leram e manusearam as apostilas, ponto-de-partida para a realização do trabalho ora concluído, apresentando-nos sugestões e reparos”.⁶²¹

⁶¹⁹ Havia dois órgãos colegiados deliberativos nas escolas técnicas federais, que foram criados pelo *Regulamento do Ensino Industrial*, de 1959: *Conselho de Representantes* e *Conselho de Professores*. Ver FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. v. I. Rio de Janeiro: MEC, 1961. p. 304–305.

⁶²⁰ ESCOLA TÉCNICA NACIONAL. *Ata do Conselho de Professores*, 21 mai. 1964. Arquivo Geral. CEFET- Celso Suckow-RJ.

⁶²¹ DIAS, Demosthenes de Oliveira. *História da Civilização para Cursos Técnicos Industriais*. Rio de Janeiro: CEFET-Celso Suckow, 1967. p. 16.

A assunção da escrita da obra, por parte de Dias, parecia certa, devido especialmente ao seu perfil engajado na escola: tanto na perspectiva política interna, atuando inclusive em funções de cargos com poder deliberativo — como, por exemplo, conselheiro do *Conselho de Professores* — quanto nas questões pedagógicas, coordenando o grupo de professores de História, influenciando os rumos da disciplina na Instituição. Dias era respeitado e bem querido pelos que ocupavam cargos e funções decisórias na antiga ETN A exemplo disso, tem-se o exercício de Dias na função de “Assessor Jurídico” da Instituição, diga-se de passagem, já aposentado, além de sua convocação para produzir um “Estudo Documentário e Histórico da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca”⁶²², por parte do *Conselho de Representantes* da escola, em 1972. O estudo fora concluído em 1973, um ano antes do seu falecimento.

Dias expõe o porquê da escolha por uma obra de “História da Civilização” logo no início das “Explicações Necessárias”: devido “à necessidade de se pôr o educando a corrente a idéia mais concreta, digamos assim, de como se operou o *progresso da humanidade*, é que decidimos organizar o programa sob o ponto-de-vista de História da Civilização”. (Grifo próprio)⁶²³

Conforme lembra Fernandes, referendada em Bittencourt, a designação conferida à história ensinada, significava diferenças de versões para o ensino de História. Havia a “História Universal que era uma versão mais tradicional, dominada pela visão da Igreja Católica”. E a tendência de conhecer a versão civil e laica da história da civilização, que se fundava na linha positivista, prevalecia nas escolas públicas secundárias. Mas, nas duas versões, estava traçado o objetivo maior do ensino de História: “introduzir e identificar os jovens da elite brasileira com o mundo civilizado moderno e capitalista”.⁶²⁴

Essa análise talvez explique as escolhas realizadas para a própria estruturação da obra. Dividida em 12 (doze) unidades, desmembradas em capítulos

⁶²² DIAS, Demosthenes de Oliveira. *Estudo Documentário e Histórico da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca*. Rio de Janeiro: CEFET-Celso Suckow, 1980. p. 13–14.

⁶²³ *Id.* *História da Civilização para Cursos Técnicos Industriais*, p. 13.

⁶²⁴ FERNANDES, Antônia Terra Calazans. Uma obra didática e suas diferentes versões. *Rev. Hist.* (São Paulo), n. 176, 202816, 2017. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2017.113882>. p. 8–9

e subitens, que representam, quantitativamente, 35% da escrita, em torno da História Antiga e Medieval, enquanto trata, em 65% do livro didático, da História Moderna e Contemporânea. Sendo, praticamente, metade das 390 páginas do livro, destinadas ao mundo industrial do século XVIII em diante. Contudo, a organização geral do livro faz a alusão, contraditória, de que há determinada distribuição equânime dos conteúdos: I — Introdução à História da Civilização; II — Legado das Antigas Civilizações; III — Legado do Mundo Clássico; IV — Legado da Civilização Romana; V — O Cristianismo e sua Evolução; VI — A Idade Média; VII — O Despertar do Mundo Moderno; VIII — A Evolução Política da Idade Moderna; IX — A humanidade no Século XIX; X — A Revolução Industrial; XI — Transformações Econômicas e Sociais; XII — O Mundo Contemporâneo.

Em meio ou ao final de cada unidade estrutural, é delimitada a seção “Leitura”, na qual são apresentados excertos de obras de referência de variados matizes (históricos, políticos, religiosos, econômicos, culturais etc), para complementar a unidade de estudo. O intuito é focar aspectos do conteúdo abordado e/ou “moralizar” os alunos sobre temas de assuntos pautados. Como a obra não possui uma seção específica de referências bibliográficas, os indícios de algumas influências teóricas, metodológicas e de conteúdos históricos, presentes na obra, surgem quando da apresentação de excertos textuais na seção “Leitura”. Para dimensionar esses aspectos da obra, elenca-se a seguir as referências possíveis de identificação imediata:

Quadro 56 — Identificação da autoria nas referências bibliográficas da seção “Leitura”, no livro didático História da Civilização para Cursos Técnicos Industriais, de Demosthenes de Oliveira Dias

#	Título/Tema	Descrição idêntica à fonte	Referência	Pág.
1	A idéia de Cultura	Henri-Irénée Marrou. Saint Augustin et la Fin de la Culture Antique. Páginas 450, 451.		34

“Henri-Irénée Marrou nasceu na França em 1904, em uma família católica do sul da França. Era casado, teve filhos e morreu em 1977. Fez seus estudos em História na Escola Normal Superior da Rue D’Ulm em Paris, trabalhou como professor em várias cidades da França e foi um militante em várias frentes. Seu principal trabalho foi sobre Santo Agostinho, mas escreveu e deu cursos sobre a educação na Antiguidade e sobre o conhecimento histórico, filosofia e metodologia”.

Continua

AS PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS

#	Título/Tema	Descrição idêntica à fonte Referência	Pág.
<p>Fonte: Lopes, E. Henri-Irénée Marrou: historiador engajado, um autor esquecido. <i>Cadernos de história da educação</i>, v. 4, 4 mar. 2008. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/383. Acesso em: 22 abr. 2019.</p>			
2	A Religião e o Espírito de Israel	Paul Petit, <i>História Antiga</i> . Págs. 59–60, tradução de Pedro Moacyr Campos, S.P. 1964 — Difusora Européia do Livro.	47
<p>Paul Petit (1914–1981) foi um historiador e escritor francês, professor da extinta Universidade de Grenoble. Paul tinha como especialidade a área de História antiga, principalmente em história romana.</p>			
3	Excerto da Política de Aristóteles	Aristóteles. <i>A política</i> . Livro I, capítulo I.	72
4	A Instrução Pública no Império Romano	<i>Gaston Boissier</i> . <i>La Fin du Paganisme</i> — Páginas 146 e 147. Volume I.	87
<p>“Marie-Louis-Antoine-Gaston Boissier (1823–1908) foi um historiador e filólogo francês. Graduado em Letras em 1846, foi professor de retórica durante seis anos nos colégios de Angoulême e de Nîmes, antes de lecionar no liceu Charlemagne, em Paris. Alcançou o título de Doutor em Letras, em 1857. Lecionou literatura francesa e latina na École Normale Supérieure. Em 1869, foi indicado para a cátedra de professor de poesia latina no Collège de France. Entre suas principais publicações, destacam-se <i>Cicéron et ses amis</i> (1865, traduzido em português pela editora Renascença em 1946), <i>La religion romaine d'Auguste aux Antonins</i> (1874) e <i>L'Opposition sous les Césars</i> (1875). Tais obras o fizeram ingressar na Académie Française em 1876. Em 1886, tornou-se membro da Académie des Inscriptions et Belles-lettres. Administrou o Collège de France de 1892 à 1895, quando foi eleito secretário permanente da Academia francesa”.</p> <p>Fonte: Biblioteca Digital Unesp. Disponível em: https://bibdig.biblioteca.unesp.br/handle/10/6363. Acesso em: 22 abr. 2019.</p>			
5	Sermão da montanha ou das bem-aventuranças	<i>Bíblia Sagrada</i> . Versão do Padre Matos Soares. Evangelho segundo São Mateus. Páginas 8 e 9. Volume IV.	98
6	A Queda de Bizâncio	<i>Charles Diehl</i> : <i>Byzance — Grandeur et Décadence</i> — Paris, 1920.	105
<p>Obs.: Informações não encontradas a respeito da obra</p>			
7	Fundação das Universidades	<i>Leonel Franca S. J.</i> <i>A Igreja, a Reforma e a Civilização</i> — Rio de Janeiro — 1923.	132
<p>Padre Leonel Edgard da Silveira Franca S.J (1893–1948) foi fundador e primeiro reitor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Homem de profunda influência cultural e religiosa no Brasil. Conferencista de cultura profunda e vasta, suas palestras representavam acontecimento intelectual de primeiro plano. Nessas ocasiões levava a auditórios lotados figuras ilustres como Epitácio Pessoa, Pandiá Calógeras, Jackson de Figueiredo, Alceu Amoroso Lima, Sobral Pinto e Murilo Mendes.</p> <p>Em 1920 retornou a Roma para o curso de Teologia de quatro anos tendo sido ordenado Sacerdote em 1923, ano em que publicou uma obra de grande fôlego, também um “best</p>			

Continua

AS PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS

#	Título/Tema	Descrição idêntica à fonte Referência	Pág.
		<p>seller", "A Igreja, a Reforma e a Civilização". No ano seguinte doutorou-se em Filosofia e Teologia e em novembro de 1925 completou, em Oya na Espanha, o último ano da formação jesuítica, a chamada "Terceira Provação".</p> <p>De volta ao Brasil, Leonel Franca ensinou aos estudantes jesuítas no Colégio Anchieta, em Nova Friburgo, onde estudara anos antes. Transferiu-se definitivamente para o Rio de Janeiro em 1927, onde publicou suas obras mais importantes como "O Divórcio" e "A Psicologia da Fé" e foi nomeado para o Conselho Nacional de Educação, do qual foi um dos fundadores em 1931.</p> <p>Fonte: Fundação Padre Leonel Franca. http://www.fplf.org.br/fplf_franca.asp. Acesso em: 22 abr. 2019.</p>	
8	A América do Norte	<i>Joaquim Silva</i> , in Hist. Geral, págs. 26 e 27 para o 2º Ano Ginásial, Comp. Ed. Nacional, 1948.	143
		<p>Joaquim Silva (1880–1966): professor e diretor de escolas no interior de São Paulo, como Tatuí e Sorocaba. Modelo do professor-autor de livros escolares. Sua obra tornou-se referência no ensino de história, chegando a inúmeras edições. Segundo Pinto Jr. Tratava-se de "Homem letrado, republicano, professor, positivista, maçom, anticlerical, jornalista, o cidadão moderno participou intensamente de embates socioculturais em Sorocaba na virada do século XIX para o XX". (p. 45). Todavia, "Um dos traços mais comentados da personalidade de Joaquim Silva é a 'conversão' que o afastou do 'ateísmo'. O maçom atuante até o início do século XX passou a ser um católico praticante, unindo os conhecimentos filosóficos dos livros profanos à fé cristã revelada pelos livros sagrados". (p. 102).</p> <p>Fonte: PINTO JUNIOR, Arnaldo. <i>Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil — livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940–1951)</i>. 2010. 260 p. Tese (doutorado) — Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251503. Acesso em: 15 ago. 2018.</p>	
9	Discurso de Lincoln no Cemitério de Gettysburg	LINCOLN, de <i>Carl Sandburg</i> , pág. 714, trad. Oscar Mendes, Edit. Itatiaia, D. Horizonte, 1960.	173
		<p>Carl August Sandburg (1878–1967), foi um poeta, historiador, romancista e folclorista estadunidense. Conhecido por suas poesias e pela biografia de Abraham Lincoln, a qual recebeu o Prêmio Pulitzer.</p>	
10	Evolução Histórica do Pan-America-nismo	O Pan-Americanismo — Ed. da OEA, 14–4–1964.	194
		Obs.: Informações não encontradas a respeito da obra	
11	As Fronteiras da Técnica	Gustavo Corção, in <i>As Fronteiras da Técnica</i> , pgs.11, 12 e 25, Liv. Agir Ed., Rio de Janeiro, 1955.	267
		<p>Gustavo Corção Braga (1896–1978) foi um escritor e pensador católico brasileiro, autor de diversos livros sobre política e conduta. Membro da antiga União Democrática Nacional (UDN) e um expoente do pensamento conservador no Brasil. Sua obra é influenciada pelo distributismo, a apologia católica do escritor inglês G.K. Chesterton, influência extensamente explicada no seu ensaio <i>Três Alqueires e uma Vaca</i>. Entretanto, uma outra influência sobre</p>	

Continua

#	Título/Tema	Descrição idêntica à fonte	Referência	Pág.
		o seu pensamento veio do filósofo Jacques Maritain. Alguns aspectos o marcavam: crítico do marxismo, era visto como legitimador do regime militar brasileiro; defendia o tomismo no meio Católico e intelectual; também percebido pelo tom moralista e preocupado com a educação da classe média.	Fontes: Revista Permanência. Disponível em: http://www.permanencia.org.br/drupal/node/41 . Acesso em: 22 abr. 2019. SANTOS, Iveraldo. O tomismo de Gustavo Corção. Aquinate (Niterói), v. 1, p. 93-107, 2010. Disponível em: http://www.aquinate.com.br/wp-content/uploads/2016/11/Estudo-3-Santos.pdf . Acesso em: 22 abr. 2019.	
12	A Universalidade dos Sábios	História Geral das Civilizações, vol. XI, págs. 21-23. Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1957.		317
	Obs.: Informações não encontradas a respeito da obra			
13	O Tempo	João Camilo de Oliveira Tôrres, in Teoria Geral da História, págs. 78 a 80. Editora Vozes Ltda., Petrópolis, 1963.		380
	João Camilo de Oliveira Torres (1915-1973) foi um escritor, professor, historiador e jornalista brasileiro. Monarquista, conservador e católico praticante. Professor da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade Mineira de Arte, tendo sido membro da Academia Mineira de Letras, do Instituto Mineiro de Geografia e História, Conselho Mineiro de Cultura. Segundo Rodrigues, como "Católico praticante e convicto, o interesse de João Camilo de Oliveira Torres pelas trajetórias dos acontecimentos humanos será sempre tingido por suas leituras e por suas convicções. Entre as referências de sua predileção sobressaem os escritores e historiadores católicos como Jacques Maritain, Denielou, Theillard de Chardin, Chesterton, Newman e muitos outros da mesma estirpe, leituras estimuladas pela grande repercussão do movimento neo-tomista na época".			
	Fonte: Rodrigues, Anna Maria Moog. Teoria Geral da História de João Camilo de Oliveira Torres. Revista Saberes Interdisciplinares / Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves — São João del-Rei, 2018. Ano 11, n. 21, jan./jun. 2018. p. 54-61.			

Fonte: DIAS, Demosthenes de Oliveira. *História da Civilização para Cursos Técnicos Industriais*. Rio de Janeiro: Setor de Artes Gráficas da Escola Técnica Federa; Celso Suckow da Fonseca, 1967. 390 p.

As referências historiográficas nos indicam que Dias era vinculado à produção do saber histórico na perspectiva de historiadores e intelectuais conservadores católicos, geralmente críticos às explicações calcadas no materialismo histórico. Como visto em outras passagens, a formação de Dias apontava para essa tendência conservadora de mundo. O uso de trechos bíblicos e sermões também revela a pretensão moralizadora do autor. Inclusive, suas orientações morais e éticas se coadunavam à mentalidade da época do regime militar brasileiro.

Outras referências bibliográficas surgem esporadicamente no decorrer da obra. Indicando mais uma vez a filiação do autor à leituras de mundo

perpassadas pela formação cristã tradicional e à História da Civilização, conforme se percebe a seguir:

Quadro 57 — Identificação da autoria nas referências bibliográficas do livro didático História da Civilização para Cursos Técnicos Industriais, de Demosthenes de Oliveira Dias

#	Título/Tema	Descrição idêntica à fonte	Referência	Pág.
1	Temporalidade histórica	Edward Mc-Nall Burns, pág. 29		24
2	Arqueologia	D. Estevão Bettencour O. S. B., <i>in</i> Ciência e Fé, p. 220.		32
3	Lei moral antiga	Exodo, 2, 20, 17		41
4	Arquitetura das pirâmides	Pequena História da Ciência, p. 16.		52-53
5	Esfinges	Pequena História da Ciência; F. S. Tayler		54
6	Astrologia	História das Ciências, pág. 17, Sedgwick, Tyler S. Bigelow		56
7	Cristianismo	Fustel de Coulanges, <i>La Cité Antique</i> , 18ª ed. pág. 458, Paris, Hachette, 1903.		92
8	Domínio da técnica	A. Mayer, <i>Rev. Philosophique</i> , out/dez, 1953, citado em vol. 17, pág. 153, História Geral das Civilizações, Dif-Cult. Européia do Livro, S.P. 1953.		258
9	Foguetes espaciais	Hist. Geral das Civilizações, vol. XVII, pág. 186, Dif. Européia de Livros, S.P. 1958.		265
10	Marxismo	Marxismo e Problemas de pastoral, Frei Jacques Loew e Frei M. Martin Cottier, O.P. Ed. Vozes Ltda., 1963, Petrópolis, RJ.		297
11	População judaica	Fritz Pinkuss, <i>in</i> Rev. de História, Nº 65, 1966, pgs. 85 e segs. Quatro milênios de existência judaica.		364

Fonte: DIAS, Demosthenes de Oliveira. *História da Civilização para Cursos Técnicos Industriais*. Rio de Janeiro: Setor de Artes Gráficas da Escola Técnica Federa; “Celso Suckow da Fonseca, 1967. 390 p.

Havia, por parte do professor Dias, um esforço em construir uma obra que subsidiasse alguma discussão a respeito de técnica e tecnologia para o ensino de História em nível médio técnico. A produção didática serviu, anos à frente, como um referencial para a escola carioca, especialmente, para a constituição das bases dos programas de ensino da disciplina. Em relação à recepção da obra, nas instituições congêneres, apesar da intenção ter sido se constituir em texto de influência nacional no ensino da matéria, não encontrei exemplares nos arquivos e bibliotecas pesquisadas. Ao final,

representou uma experiência de produção didática ímpar para a época na Rede Federal de ensino profissional.

4.3 Considerações parciais

De acordo com a documentação analisada, pode-se afirmar que as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pela ascensão de práticas pedagógicas tecnicistas na Rede Federal de ensino profissional brasileira. Os métodos instrucionais, oriundos do método catequético foram a mola-mestra das relações de ensino-aprendizagem nas escolas pesquisadas. A padronização do ensino de História, a partir de normas e esquematizações específicas para o campo de conhecimento — assim como para todas as disciplinas propedêuticas —, garantiu um ensino orgânico e, de certa maneira, homogêneo nas escolas. Programas, roteiros, materiais didáticos, provas previamente elaboradas, apostilas com perguntas e respostas na perspectiva da causa e consequência históricas foram comuns, em maior ou menor grau, nas escolas mineira, carioca e paranaense.

O currículo dos cursos ginásial industrial e colegial técnico mantiveram a disciplina de História como obrigatória na década de 1970. A História do Brasil e Geral ministradas, geralmente, no ginásio, e a História Geral, no colegial. Havia diferenças entre as escolas em relação a alguns procedimentos didáticos, dependia bastante dos professores responsáveis pelas “cadeiras”. A documentação é bastante rica, no caso da escola carioca, justamente por ter encontrado relatórios anuais da disciplina que apresentaram como era a lógica do ensino de História na década de 1960. Nesses relatórios, foi possível compreender formas de planejamento disciplinar, orientações políticas, morais e éticas de certos professores, como também os preceitos escolares e as preocupações gerais com as relações de poder entre docentes e discentes.

A escola paranaense desenvolveu, na transição das décadas de 1960 para 1970, o denominado “Ensino por objetivos”, investindo em materiais didáticos apostilares, na formação professores, dentro e fora da instituição escolar, na reestruturação das formas de registro escolar cotidiano, com o intuito de controlar e fiscalizar as atividades de ensino tanto de professores quanto de alunos. O “Ensino por Objetivos” fora um prenúncio da pedagogia das competências, como a bem define Marise Ramos: “a ‘pedagogia das compe-

tências' é caracterizada por uma concepção eminentemente pragmática, capaz de gerir as incertezas e levar em conta mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar".⁶²⁵

A Instituição mineira reestruturou as formas de registro de seus diários de classe de forma a padronizar as práticas de ensino, códigos e procedimentos didáticos, previamente definidos, que deveriam enquadrar as práticas docentes no dia a dia da sala de aula. A permanência de datas comemorativas, no registro de diários, representava bem, ainda, certa continuidade do papel da História em dar conta de temas relacionados à formação moral, profissional e patriótica.

As formas de registro escolar também foram profundamente alteradas na escola paranaense, sendo, até mesmo, criado um *Sistema Pedagógico de Ensino por Objetivos* que buscava aferir, verificar, quantificar e, até definir, o percentual de aprendizagem escolar dos discentes. Ao mesmo tempo, criava mecanismos de controle e fiscalização dos docentes, que passaram a ser, cada vez mais, responsabilizados pelo êxito ou fracasso escolar. A escola carioca também iniciou a padronização do ensino de História entre os pares. Os primeiros passos rumo à uma sistematização do ensino, acabou definindo não só os conteúdos obrigatórios, mas também assimilou práticas de aferição de resultados (mapas de notas, frequência, médias gerais e específicas). O ápice da instrumentalização do ensino pode ser visto na criação das *Auroras* na escola paranaense: manuais de alunos e professores que prescreviam o cotidiano escolar e todas as formas de controle e fiscalização pedagógicas, concebidas como "eficientes e competentes".

Por fim, mas não menos importante, a experiência única de produção de livro didático destinado aos cursos técnicos industriais da Rede Federal. A proposta de um professor da escola carioca, com larga e longa experiência à frente da disciplina, era criar um livro-base para o ensino de História da Civilização. A publicação passou por interesses também institucionais, responsáveis, ao final, por financiar e distribuir a obra. Como visto, o texto é repleto de marcas das condições de autor, e autoria de Demosthenes de

⁶²⁵Ver RAMOS, M. N. *Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

Oliveira Dias. As escolhas na composição conteudística e temática refletiam seus posicionamentos políticos e suas leituras de mundo. Apesar do intento inicial, a obra pouco alcançou a ideia de construir uma proposta de ensino de História, efetivamente destinada ao ensino técnico profissional. A abordagem de uma História da Ciência, desarticulada da História da Civilização, não favoreceu o desenvolvimento de temas por meio dos conteúdos históricos que eram fundamentais como, por exemplo, a possibilidade de o corpo discente pensar historicamente a concepções de “técnica” e “tecnologia”.

Portanto, o último capítulo nos deixa claro que a tendência tecnicista do ensino nas Escolas Técnicas Federais brasileiras não foi um fenômeno isolado, pois a conjuntura nacional e internacional fez emergir políticas educacionais que favoreceram a assimilação de métodos instrucionais em diferentes níveis e esferas do ensino público.

Considerações Finais

A presente pesquisa analisa o ensino de História nas Escolas Técnicas Federais brasileiras, percebendo as permanências e mudanças dos currículos, das práticas pedagógicas, da história e cultura disciplinar entre o período de 1959 e 1974. Este recorte temporal representa dois marcos institucionais na história das Escolas Técnicas Federais: primeiro, o ano de 1959 — quando da autorização oficial para criação de cursos técnicos de nível médio, no país, através do Decreto nº 47.038, que estabeleceu o *Regulamento do Ensino Industrial* e garantiu a autonomia didática, administrativa técnica e financeira das escolas; segundo, o ano de 1974 — em que ocorreu a implementação da *Nova Organização das Escolas Técnicas Federais*, firmada pelo Decreto nº 75.079, que reordenou o organograma funcional e extinguiu o Conselho de Representantes e de Professores (órgãos internos das escolas que eram responsáveis pela materialização da autonomia escolar em diferentes níveis).

Tratou-se de um momento histórico das Instituições em que se experimentou a dicotomia autonomia/regulação, legalmente oficializada, das escolas e de seus sujeitos históricos. Defendo nesta pesquisa que o Ensino de História, existente nesse momento de autonomia/regulação, teve relativa liberdade para ser planejado e ensinado de acordo com as escolhas dos agentes históricos das Instituições (professores e gestores). Por um lado, na perspectiva das *continuidades*, foram mantidas certas características estruturais e tradicionais em relação às práticas de ensino, aos métodos avaliativos, currículos e programas de História. Por outro, na dimensão das *mudanças*, o ensino de História nas escolas acompanhou tendências de novos saberes e abordagens dos conhecimentos históricos escolares, relacionados à formação dos professores e suas trajetórias de vida e profissional. Contudo, um aspecto que destaco, na análise, foi a percepção de uma adequação paulatina do ensino de História às tendências pedagógicas tecnicistas em emergência durante as décadas de 1960 e 1970. Portanto, o Ensino de História, apesar de sua

CONSIDERAÇÕES FINAIS

especificidade disciplinar, rumou à articulação com a função e finalidade do ensino técnico profissional do referido contexto histórico.

As indagações iniciais a respeito do ensino de História, no ensino profissional federal, ressurgem e buscam suas respostas: como era concebida a disciplina de História? Quais eram os materiais didáticos utilizados e/ou produzidos? Quais eram as práticas de ensino? Como se organizava o currículo escolar e/ou programa escolar? Quem eram os professores de História? Qual formação profissional tiveram? Quais eram o regime de trabalho e a remuneração? A partir de quem e de quais interesses a História era necessária às escolas técnicas? Como o ensino de História contribuiu para a formação técnica e profissional?

Busquei respondê-las por partes: primeiro, a trajetória da disciplina de História, desde o início do século xx, foi marcada pela sua adequação à função e finalidade das instituições escolares profissionalizantes de origem e suas posteriores transformações; segundo, a disciplina serviu como campo do conhecimento escolar responsável por ofertar os exemplos patrióticos, nacionalistas e pacifistas de uma História nacional e estrangeira; terceiro, em cada conjuntura histórica a História auxiliou no objetivo das escolas em formar discentes ordeiros capazes de assumir os papéis a eles ansiados pelos projetos governamentais relacionados ao ensino técnico profissional brasileiro.

A disciplina de História teve trajetória específica nas escolas profissionais federais. A priori, o componente curricular, seja ele denominado *História Pátria/Brasil* (teor nacional) ou *História Universal/Civilização* (conteúdo geral), não fazia parte oficialmente do ensino primário profissional federal brasileiro. Isto é, a História não era prevista como disciplina obrigatória na constituição da primeira rede nacional de estabelecimentos de ensino profissional. Todavia, identifica-se que, no início do século xx, havia temas pertinentes ao ensino de História que eram ministrados ao se buscar incutir nos discentes os “preceitos de moral”, provenientes de diferentes matizes, geralmente religiosos e/ou cívico-patrióticos. As práticas escolares se valeram, didaticamente, de elementos históricos para efetuar uma “pedagogia moral e cidadã”. Especialmente, porque muitos dos princípios morais e éticos valorizados à época eram buscados nos heróis do passado nacional ou

CONSIDERAÇÕES FINAIS

estrangeiro. Nesse sentido, não havia um ensino de História, propriamente dito, mas aspectos e conteúdos históricos que foram se materializando lentamente por meio dos ensinamentos moral e cívico-patriótico nas escolas. A História se tornou componente curricular oficial da Rede Federal de ensino profissional apenas em 1926, *com a Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices*.

Cada unidade escolar procurou autonomamente sistematizar a disciplina de História, tendo sempre como horizonte a adequação e o cumprimento das exigências legais das décadas de 1940 e 1950. Os professores eram de origem e formação distintas, o que refletia nas práticas de ensino, quer mais próximas com o campo acadêmico universitário ou normalista. Os currículos possuíam uma estruturação orgânica e sistêmica dos conteúdos referentes à História do Brasil, marcados, ainda, por aspectos da história política tradicional: linear, evolutiva, episódica e biográfica, por vezes militar. A depender de cada professor, muitas vezes o planejamento do ensino da disciplina era modificado, temas acrescidos ou retirados. As escolhas docentes refletiam, por vezes, os posicionamentos dos profissionais de acordo com suas formações. A História Geral, seja Universal ou da Civilização, teve seus momentos específicos em cada escola. Todavia, de acordo com os programas encontrados, a tendência maior foi a prevalência da História da Civilização nas Instituições.

Os professores que lecionaram, na época das Escolas de Aprendizes Artífices, eram contratados por indicação a partir de 1926, os concursos públicos passaram a ser mais sistêmicos e se tornaram o meio de contratação de professores de História. A formação do corpo docente era bastante variada, inicialmente, uma parcela considerável era proveniente das escolas normalistas; outra, de áreas afins das Ciências Humanas. Apenas com a efetivação das primeiras universidades, ofertando cursos de licenciatura e bacharelado em História, é que o perfil profissional dos docentes transitou para uma formação mais especializada, especialmente a partir da década de 1940. Os regimes de trabalho eram orientados por legislação, que regulamentava as Instituições, e eram ajustados de acordo com as demandas escolares de cada momento, havendo, assim, variações entre as escolas. Isso refletia diretamente

nas remunerações, que poderiam ter diferenciações pelo acúmulo de funções e cargos em cada Instituição.

Até a década de 1930, o ensino de História, presente nas escolas profissionais, era atrelado à historiografia didática da fase republicana, que buscava o povo-síntese e a mestiçagem (com diferentes nuances entre os autores), mas ainda exigia a rápida assimilação do elemento não branco, portanto, não havia grandes rupturas entre a história imperial e a republicana. A partir de meados do século XX, apesar de mudanças nas abordagens — como apresentação dos indígenas e negros, sendo úteis e dando sua contribuição ao desenvolvimento da nação —, os autores de livros didáticos ainda não faziam emergir os povos indígenas e africanos como protagonistas da história nacional. No decorrer das décadas de 1950 e 1960, havia o problema de redefinir os objetivos da disciplina. A História mantinha-se como um ensino propedêutico com conteúdos selecionados para atender os exames vestibulares e que limitavam mudanças de conteúdos e métodos. Os objetivos centrais da História, elaborados pelas políticas públicas do período da democratização populista, deveriam limitar-se à disseminação do ideário da “democracia racial brasileira”: a forma pacífica da abolição dos escravos, a importância dos jesuítas na pacificação dos indígenas na fase da colonização, as contribuições dos africanos e dos índios na cultura brasileira. A proposta para o ensino de História era, então, a de contribuir para resolver a equação Estado-povo-nação sob uma história que deveria manter os pressupostos da civilização europeia.

Em meio a esse processo de mudanças e permanências no campo disciplinar, a tendência histórica da política educacional, voltada ao ensino industrial, de natureza centralizadora e fiscalizadora, começaria a se abrir para concessões no sistema de ensino, a fim de atender as demandas e o desenvolvimento do capital industrial brasileiro. Aliada a essa realidade, passou tomar corpo no país a concepção da educação como *capital humano* que, década de 1950 e 1960, era uma teoria lastreada na economia neoclássica e ideologicamente positivista, que também se constituiu numa teoria do desenvolvimento e numa “teoria da educação”. A partir de então, houve uma valorização do campo técnico nos discursos tanto internos quanto externos às escolas, levando à concepção de que o ensino propedêutico deveria “servir” ao

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ensino técnico profissional. Isto é, as disputas de poder em torno do currículo interferiam diretamente na contratação de professores, na definição das cargas-horárias e dos recursos financeiros, estabelecendo relações de força entre os campos disciplinares e seus respectivos professores. Esse tipo de prática direcionou projetos político-pedagógicos, nas escolas pesquisadas que, cada vez mais, aproximavam-se do ensino tecnicista, tradicionalmente difundido nas décadas de 1940 e 1950 pela atuação didático-pedagógica da CBAI. Assim, as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pela aproximação dos campos disciplinares gerais das práticas de ensino, controle, fiscalização e métodos de avaliação valorizados pelas áreas técnicas. Uma instrumentalização do ensino que interferiu diretamente na organização das escolas, seus regimentos, suas formas de registro escolar, seus materiais didáticos e métodos de avaliação.

Assim, as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pela ascensão de práticas pedagógicas tecnicistas na Rede Federal de ensino profissional brasileira. Os métodos instrucionais, oriundos do método catequético, foram a mola-mestra das relações de ensino-aprendizagem nas escolas pesquisadas. A padronização do ensino de História, a partir de normas e esquematizações específicas para o campo de conhecimento — assim como para todas as disciplinas propedêuticas —, garantiu um ensino orgânico e de certa maneira homogêneo nas escolas. Programas, roteiros, materiais didáticos, provas previamente elaboradas, apostilas com perguntas e respostas, na perspectiva da causa e consequência históricas, foram comuns, em maior ou menor grau, nas escolas mineira, carioca e paranaense. A tendência tecnicista do ensino nas Escolas Técnicas Federais brasileiras não foi um fenômeno isolado, pois a conjuntura nacional e internacional fez emergir políticas educacionais que favoreceram a assimilação de métodos instrucionais em diferentes níveis e esferas do ensino público.

Ao final desta pesquisa, tem-se a percepção que escolas técnicas profissionalizantes federais, no decorrer das suas trajetórias institucionais, consolidou uma cultura escolar vinculada à obediência legalista sob rígida fiscalização e controle do órgão superiores a elas vinculados, tais como o Ministério da Educação (e suas versões anteriores) e a Diretoria de Ensino Industrial. Os sujeitos escolares procuravam respeitar e implementar rapidamente as

CONSIDERAÇÕES FINAIS

mudanças legais nas escolas, apesar das resistências e disputas de poder internas e externas.

Logo, consolidou-se uma tradição de obediência, segundo a qual as escolas seguiam as orientações gerais do Estado brasileiro. Apesar da legislação de 1959 transformar as Instituições em entidades autárquicas, com autonomia didático-administrativa, essa nova realidade, não necessariamente, refletiu em grandes rupturas no ensino em geral e nem na disciplina de História. A autonomia anunciada disputou espaço com as práticas históricas de controle e fiscalização engendradas nas escolas desde à época das Escolas de Aprendizes Artífices. Isto é, uma tradição com tal força que ainda é possível presenciar nos tempos atuais. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são tributários dela e permanecem desenvolvendo, incorporando e impondo práticas de controle e fiscalização no campo pedagógico.

Os processos de burocratização escolar cresceram enormemente após a legislação de 1959, mas hoje são apenas parte do enorme leque da burocracia presente nos Institutos Federais. Para além disso, é possível compreender que a valorização das áreas técnicas, nessas escolas, atualmente é um desdobramento histórico das disputas de poder do passado de diferentes contextos institucionais. As escolas foram historicamente geridas por professores dos campos técnicos profissionalizantes, aspecto que demarcou bem o lugar de fala daqueles que detiveram poderes tanto no interior quanto no exterior (quando da representação) das escolas.

O ensino de História teve seu papel, noutros tempos, e ainda o tem, contemporaneamente, nas instituições profissionalizantes. O retorno ao passado para compreender como nós, professores de História, estamos inseridos nesses ambientes escolares técnicos e profissionais foi fundamental na medida em que delimitamos a inserção da disciplina no sistema escolar, seus desdobramentos, avanços e recuos, funções e finalidades específicas em cada realidade histórica institucional. Assim, podemos com mais clareza entender o nosso papel atual, nossa força enquanto corpo docente, ter exemplos de professores do passado que lutaram politicamente para a permanência da disciplina nos cursos ofertados, permitindo-nos mirar no presente e no futuro próximo para travar outras batalhas educacionais, que valham a pena garantir

CONSIDERAÇÕES FINAIS

um ensino público de qualidade e gratuito, com uma perspectiva do ensino de História pautado na cidadania, democracia e utopia.

Referências

Fontes

Periódicos pesquisados na Hemeroteca da Biblioteca Nacional

A CIGARRA (SP), ANNO X, n. 198, 1922. p. 56–57.

A GAZETA (SP), São Paulo, 29 de novembro de 1926, p. 6.

_____. São Paulo, 5 de dezembro de 1930, p. 2.

A OPINIÃO NACIONAL, Rio de Janeiro, 11 janeiro de 1893. p. 3.

A REPUBLICA: Orgam do Partido Republicano Paranense, 8 mar. 1917. p. 1.

A VIDA MODERNA: Literatura, Actualidade, Arte. São Paulo, 5 de outubro de 1922.

ALMANAK LAEMMERT: Administrativo, Mercantil e Industrial (RJ), Estado de São Paulo, 1913, p. 4371.

_____. Estado de São Paulo, v. II, 1935, p. 23.

ALMANAK LAEMMERT: Administrativo, Mercantil e Industrial (RJ). ano 63. Rio de Janeiro: Officinas Typographicas do Almanak Laemmert, 1906. p. 1399;

CORREIO DA MANHÃ, Rio de Janeiro, 10 de setembro de 1969, p. 5

_____. Rio de Janeiro, 12 de março de 1954, p. 9;

_____. Rio de Janeiro, 14 de outubro de 1958, p. 14.

_____. Rio de Janeiro, 21 de janeiro de 1921, p. 5;

_____. Rio de Janeiro, 23 de agosto 1929, p. 5;

_____. Rio de Janeiro, 23 de agosto de 1929, p. 5;

_____. Rio de Janeiro, 26 de julho de 1921, p. 4;

_____. Rio de Janeiro, 6 de novembro de 1928, p. 3.

CORREIO DO PARANÁ, Curitiba (PR), 18 de dezembro de 1941. p. 2.

CORREIO PAULISTANO, 17 de janeiro de 1913, p. 6.

REFERÊNCIAS

- _____. 20 de agosto de 1919, p. 2.
- _____. 22 de agosto de 1917, p. 6;
- _____. 27 de agosto de 1918, p. 1.
- _____. 29 de agosto de 1922. p. 5.
- DIARIO CARIOCA, Rio de Janeiro, 14 de março de 1944. p. 10.
- _____. Rio de Janeiro, 9 de dezembro de 1942, p. 7.
- DIARIO DE NOTICIAS, Rio de Janeiro, 25 de abril de 1946. p. 8.
- _____. Rio de Janeiro, 12 de julho de 1941, p. 6.
- _____. Rio de Janeiro, 13 de março de 1960, p. 8.
- _____. Rio de Janeiro, 15 agosto de 1890, p. 2.
- _____. Rio de Janeiro, 15 de julho de 1941, 8.
- _____. Rio de Janeiro, 2 de dezembro de 1943. p. 6.
- _____. Rio de Janeiro, 21 de maio de 1942. p. 6.
- _____. Rio de Janeiro, 22 de maio de 1942. p. 6.
- _____. Rio de Janeiro, 24 abril de 1958, p. 4.
- _____. Rio de Janeiro, 28 de dezembro de 1941. p. 8.
- _____. Rio de Janeiro, 4 de julho de 1941, p. 6.
- _____. Rio de Janeiro, 6, de julho de 1941, p. 8.
- _____. Rio de Janeiro, 8 junho de 1887, p. 1;
- DIARIO NACIONAL: A Democracia em Marcha, São Paulo 9 de dezembro de 1928, p. 5.
- GAZETA DA TARDE, Rio de Janeiro, 18 de abril de 1882. p. 1.
- GAZETA DE NOTICIAS, 9 de abril de 1925, p. 6;
- JORNAL DO BRASIL, Rio de Janeiro, 13 de março de 1926, p. 6.
- JORNAL DO BRASIL, Rio de Janeiro, 9 de abril de 1925, p. 6.
- _____. Rio de Janeiro, 20 de julho de 1974, p. 20.
- _____. Rio de Janeiro, 21 de dezembro de 1944, p. 6;
- _____. Rio de Janeiro, 30 de setembro de 1901, p. 2.
- JORNAL DO COMMERCIO, Rio de Janeiro, 11 mai. 1911, p. 4.

REFERÊNCIAS

- _____. Rio de Janeiro, 31 jul. 1928, p. 3.
- _____. Rio de Janeiro, 1 agosto de 1946, p. 4.
- _____. Rio de Janeiro, 1 de julho de 1932, p. 6.
- _____. Rio de Janeiro, 1 e 2 de dezembro de 1941, p. 8.
- _____. Rio de Janeiro, 1 e 2 de dezembro; de 1941, p. 8.
- _____. Rio de Janeiro, 13 de abril de 1940, p. 7.
- _____. Rio de Janeiro, 14 junho de 1894, p. 3.
- _____. Rio de Janeiro, 16 maio de 1896, p. 6.
- _____. Rio de Janeiro, 21 de janeiro de 1931, p. 3.
- _____. Rio de Janeiro, 22 de novembro de 1941, p. 8.
- _____. Rio de Janeiro, 28 de novembro de 1941, p. 8.
- _____. Rio de Janeiro, 30 maio de 1894, p. 1;
- _____. Rio de Janeiro, 6 de junho de 1919, p. 9.
- _____. Rio de Janeiro, 7 de maio de 1940, p. 9.
- _____. Rio de Janeiro, 8 de março de 1941, p. 7.
- JORNAL DO ESTADO, São Paulo, 20 jun. 1933. Ano I. n. 137. p. 19.
- NOTÍCIAS, Rio de Janeiro, 8 de outubro de 1958, p. 13.
- NOVIDADES (RJ), Rio de Janeiro, 26 de agosto de 1889. p. 1.
- O DIA, Florianópolis, 27 de abril de 1917, p. 2.
- O ESTADO (PR), Paraná, 2 de março de 1937, p. 4.
- O JORNAL, Rio de Janeiro, 10 de abril de 1925, p. 2.
- _____. Rio de Janeiro, 1 de julho de 1932, p. 11.
- _____. Rio de Janeiro, 15 de outubro de 1942, p. 7.
- O SEculo, Rio de Janeiro, 30 agosto de 1907. p. 3.
- TRIBUNA DA IMPRENSA, Rio de Janeiro, 16 de março de 1954, p. 3.

Documentação de acervos escolares

Arquivo do CEFET-RJ caixa 64.4.4, pasta ETN1.01.013 — FONSECA, Celso Suckow da. *Relatório da Escola Técnica Nacional — 1945*. Divisão do Ensino Industrial.

REFERÊNCIAS

- Arquivo do CEFET-RJ caixa 64.4.4, pasta ETN1.01.013 — FONSECA, Celso Suckow da. *Relatório da Escola Técnica Nacional — 1946*. Divisão do Ensino Industrial.
- Arquivo do CEFET-RJ, 065.2.5 — *Programas de Ensino da Escola Normal Wenceslau Braz*, 1928. 56p.
- Arquivo do CEFET-RJ, 62.3.8 — *Anexo de Ficha de Boletim de Informações enviada ao Serviço de Estatística da Educação e Saúde* (Ministério da Educação e Saúde), 1943.
- Arquivo do CEFET-RJ, *Ofício enviado ao Diretor Celso Suckow da Fonseca em 23 de janeiro de 1962*. Protocolo nº 287 da Secretaria. Escola Técnica Nacional.
- Arquivo do CEFET-RJ, Caixa 62.4.2, *Pasta Conselho de Professores*. 1964. ETN 2.01.001(1962–1965).
- BENVENUTTI, Moacir. Exercício Orientado da Profissão. Campos (RJ), 1967, 14 p. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial. *Relatório da VII Reunião de Presidentes de Conselhos e Diretores das Escolas Técnicas e Industriais da Rede Federal — 1967*. Datilografado e Mimeografado. Arquivo Geral do campus Natal-Central, do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IFRN), p. 12.
- BLUM, Heitor. *Escola de Aprendizes Artífices do Estado de Santa Catharina*. Relatório apresentado pelo Director da Escola ao Exmo Snr. Ministro da Agricultura Industria e Commercio, Dr. José Rufino Bezerra Cavalcanti. Florianópolis: Typ. da Escola de Aprendizes Artífices, 1917,
- BEZERRA NETO, Silvino. *Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte*, Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Ministro da Agricultura Indústria e Comércio, Dr. J. G Pereira Lima, pelo diretor da Escola. Natal: Atelier Typ. M. Victorino, 1918.
- BORGES, Mauro Fontoura. A Autonomia das Escolas em face da Reforma Administrativa e da Constituição. Campos (RJ), 1967, 10 p. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial. *Relatório da VII Reunião de Presidentes de Conselhos e Diretores das Escolas Técnicas e Industriais da Rede Federal — 1967*. Datilografado e Mimeografado. Arquivo Geral do campus Natal-Central, do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IFRN).
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial. *Relatório da Reunião de Presidentes de Conselhos e Diretores das Escolas Industriais do Ministério da Educação e Cultura — 1962*. Datilografado e Mimeografado. Notação de arranjo: 02.01.00.05–023. Arquivo Geral, CEFET-MG.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial. *Ofício Circular Nº 551/1964*. Brasília, 6 mai. 1964. Datilografado. Notação de arranjo: 02.01.00.01–062. Arquivo Geral, CEFET-MG.

REFERÊNCIAS

- _____. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial. *Aviso Ministerial Nº 826/1964*. Brasília, 7 mai. 1964. Datilografado. Notação de arranjo: 02.01.00.01-062. Arquivo Geral, CEFET-MG.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial. *Relatório da VI Reunião de Presidentes de Conselhos e Diretores das Escolas Técnicas e Industriais da Rede Federal — 1966*. Datilografado e Mimeografado. Arquivo Geral do campus Natal-Central, do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IFRN), s/p.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial. *Ata da VII Reunião de Presidentes de Conselhos e Diretores das Escolas Técnicas e Industriais da Rede Federal — 1967*. Palestra de abertura dos trabalhos do Diretor de Ensino Industrial, Jorge Alberto Jacobus Furtado. Datilografado e Mimeografado. Arquivo Geral do campus Natal-Central, do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IFRN).
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial. *Ata da VII Reunião de Presidentes de Conselhos e Diretores das Escolas Técnicas e Industriais da Rede Federal — 1967*. Exposição do professor Edmar de Oliveira Gonçalves na Comissão I — Administração da Escola. Datilografado e Mimeografado. Arquivo Geral do campus Natal-Central, do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IFRN), s/p.
- Curriculum Vitae apresentado ao Diretor da Escola Técnica Federal de Minas Gerais em 1969. *Inventário interno do acervo do Arquivo Geral do CEFET-MG*. Pessoal. Pasta de Professores. Notação de arranjo: 02.07.00-08. Documento não publicado, disponível apenas no local. 2017.
- D'ASSUMPÇÃO, Paulo Ildefonso. *Escola de Aprendizes Artífices do Paraná*, Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Dr. Pedro de Toledo, pelo diretor da Escola. Curitiba, 1911. p. 13.
- _____. *Plano para o regimen interno da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná*. Curitiba, 22 mai. 1912. Departamento de Documentação Histórica (DEDHIS), UTFPR.
- DIAS, Demosthenes de Oliveira. *Abaixo assinado apresentado no dia 25 de novembro de 1961*. Sala de Sessões do Conselho de Professores da Escola Técnica Nacional. Arquivo Geral, CEFET-RJ, Caixa 62.4.2, Pasta Conselho de Professores (1961-1965), s/p.
- _____. *Relatório da Cadeira de História e Geografia (1961)*. Arquivo Geral, CEFET-RJ, Caixa 64.2.1, Pasta ETN 2.09.009; ETN 2.09.003.
- _____. *Relatório da Cadeira de História e Geografia (1962)*. Arquivo Geral, CEFET-RJ, Caixa 64.2.1, Pasta ETN 2.09.009; ETN 2.09.003.
- _____. *Relatório da Cadeira de História e Geografia (1965)*. Arquivo Geral, CEFET-RJ, Caixa 64.2.1, Pasta ETN 2.09.009; ETN 2.09.003.

REFERÊNCIAS

- _____. *Relatório da Cadeira de História e Geografia (1969)*. Arquivo Geral, CEFET-RJ, Caixa 64.2.1, Pasta ETN 2.09.009; ETN 2.09.003.
- Documentação referente à construção da sede da Avenida Amazonas, Nº 5253 (1952–1961). Notação de arranjo: 02.09.00.04–003. Arquivo Geral, CEFET-MG
- Dossiê “*Curso de formação de professores*”, sob a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial — CBAI (1959–1960). Notação de arranjo: 02.03.00.02–003. Arquivo Geral, CEFET-MG.
- ESCOLA DE APRENDIZES ARTIFICES DE MINAS GERAIS. *Escrituração de obras da Biblioteca e outros materiais permanentes*. 31 dez. 1923/31 dez. 1924. Manuscrito. Notação de arranjo: 01.03.01–002. Arquivo Geral, CEFET-MG.
- _____. *Livro de Atas e editais de concursos*. 17 jun. 1930/31 dez. 1935. Manuscrito. Notação de arranjo: 01.05.02–001. Arquivo Geral, CEFET-MG.
- _____. *Diários de Classe: História Pátria*. 1940. Impresso e Manuscrito. Notação de arranjo: 01.02.01–017. Arquivo Geral, CEFET-MG.
- ESCOLA TÉCNICA DE BELO HORIZONTE. *Diários de Classe: História do Brasil*. 1943; 1950. Impresso e Manuscrito. Notações de arranjo: 02.04.00.01–007; 02.04.00.01–0207. Arquivo Geral, CEFET-MG.
- _____. *Diários de Classe: História Universal*. 1950; 1955; 1958. Impresso e Manuscrito. Notações de arranjo: 02.04.00.01–0209; 02.04.00.01–0555; 02.04.00.01–0782. Arquivo Geral, CEFET-MG.
- ESCOLA TÉCNICA DE BELO HORIZONTE. *Ata da 13ª Reunião do Conselho de Professores da Escola Técnica de Belo Horizonte*, realizada em 19 de junho 1962. Datilografado. Notação de arranjo: 02.02.02.01–003. Arquivo Geral, CEFET-MG.
- _____. *Ata da 1ª Reunião do Conselho de Professores da Escola Técnica de Belo Horizonte*, realizada em 29 de jan. 1962. Datilografado. Notação de arranjo: 02.02.02.01–003. Arquivo Geral, CEFET-MG.
- _____. *Ata de reunião relativa à seleção de nomes para integrarem o Conselho de Representantes*. 27 out. 1959. Datilografado. Notação de arranjo: 02.01.00.02–036. Arquivo Geral, CEFET-MG.
- _____. *Comissões do Conselho de Professores da Escola Técnica de Belo Horizonte*. 30 out. 1962. Datilografado e Mimeografado. Notação de arranjo: 02.02.02.03–001. Arquivo Geral, CEFET-MG.;
- _____. *Comissões do Conselho de Professores da Escola Técnica de Belo Horizonte*. Deliberação n. 1. 63. 26 set. 1963. Datilografado e Mimeografado. Notação de arranjo: 02.02.02.03–001. Arquivo Geral, CEFET-MG.

REFERÊNCIAS

- _____. *Comissões do Conselho de Professores da Escola Técnica de Belo Horizonte*. Deliberação n. 7. 65. 1965. Datilografado e Mimeografado. Notação de arranjo: 02.02.02.03-001. Arquivo Geral, CEFET-MG.
- _____. *Regimento Interno do Conselho de Professores da Escola Técnica de Belo Horizonte*. 1963. Datilografado e Mimeografado. Notação de arranjo: 02.02.02.09-001. Arquivo Geral, CEFET-MG.
- _____. *Reuniões de Conselho de Professores*. (27 out. 1959 a 26 out. 1963). Manuscrito. Livro I. Notação de arranjo: 02.02.02.01-002. Arquivo Geral, CEFET-MG.
- ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA; ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARANÁ. *Livro de Atas do Conselho de Representantes (1959-1968)*. Livro I. 56op. Arquivo Geral da UTFPR.
- ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA. *Livro de Atas*. Conselho de Professores. Livro I, 101p. (1960-1964). Arquivo Geral da UTFPR.
- ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE BELO HORIZONTE; ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Diários de Classe*. Impresso e Manuscrito. Notação de arranjo geral: 02.04.00.01. Arquivo Geral, CEFET-MG.
- ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE CURITIBA; ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARANÁ. *Diários de Classe*. Impresso e Manuscrito. Arquivo Geral, UTFPR.
- ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Diários de Classe: História Geral*. 1968. Impresso e Manuscrito. Notação de arranjo: 02.04.00.01-1627. Arquivo Geral, CEFET-MG.
- ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Diário de Classe: História do Brasil*. 1969. Impresso e Manuscrito. Notação de arranjo: 02.04.00.01-1741. Arquivo Geral, CEFET-MG.
- _____. *Diário de Classe: História do Brasil*. 1970. Impresso e Manuscrito. Notação de arranjo: 02.04.00.01-1870. Arquivo Geral, CEFET-MG.
- _____. *Diários de Classe*. 1972/1974. Impresso, Datilografado e Manuscrito. Notações de arranjo: 02.04.00.01-2160; 02.04.00.01-2516. Arquivo Geral, CEFET-MG.
- _____. *Prospecto 1971 — Colégio Técnico*. 1971. s/p. Datilografado. Notação de arranjo: 02.01.00.04-004. Arquivo Geral, CEFET-MG.
- _____. *Resolução CR-47/70: Extinção do Ginásio Industrial da ETFMG*. 10 set. 1970. Datilografado. Notação de arranjo: 02.02.02.02-004. Arquivo Geral, CEFET-MG.
- _____. *Plano de Curso para 1972- Ginásio Industrial*. 1972. s/p. Datilografado. Notação de arranjo: 02.01.00.04-004. Arquivo Geral, CEFET-MG.
- ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SÃO PAULO. Ofício nº 140/67 — Exercício Orientado da Profissão. 5 jul. de 1967. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial. *Relatório da VII Reunião de Presidentes de Conselhos e Diretores das Escolas*

REFERÊNCIAS

- Técnicas e Industriais da Rede Federal — 1967*. Datilografado e Mimeografado. Arquivo Geral do campus Natal-Central, do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IFRN), s/p.
- ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARANÁ. *Deliberação Nº 2/68, de 16 de março de 1968*. Conselho de Professores. Arquivo Geral da UTFPR.
- _____. *Conteúdos Objetivos*: Ginásio 1969. Arquivo Geral da UTFPR.
- _____. *Aurora — Manual do Aluno*. 1972. Arquivo Geral, UTFPR, 152 p.
- _____. *Situação Escolar — 2º Semestre de 1974. Relatório destinado ao Ministério da Educação (MEC) e ao Departamento de Ensino Médio (DEM)*. s/p. Datilografado. Arquivo Geral, UTFPR.
- _____. *Histórico do Ensino por Objetivos*. 1974. Arquivo Geral, UTFPR.
- _____. *Livro de Atas do Conselho de Professores da Escola Técnica Federal do Paraná (1969-1975)*. Conselho de Professores. Livro 3, 152p. Arquivo Geral da UTFPR.
- ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARANÁ. *Projetos Especiais — Coordenação Didática: 1973*. Departamento Educacional. Arquivo Geral, UTFPR: Projeto: 18/73. Título: Treinamento sobre avaliação do ensino e da aprendizagem por objetivo; Projeto: 30/73. Título: Apresentação do Sistema de Pedagógico da UTFPR ao Prof. Manoel Virgílio Pimentel Côrtes, Supervisor de Ensino da Escola Técnica Federal de Goiás.
- _____. *Diários de Classe*. Impresso e Manuscrito. Arquivo Geral, UTFPR. 1973.
- _____. *Sistema Pedagógico da Escola Técnica Federal do Paraná*. Arquivo Geral, UTFPR, 16 p.
- _____. *Objetivos de Ensino: Habilitação Técnico em Telecomunicações*. Coordenadoria de Supervisão Pedagógica. 1979. Arquivo Geral, UTFPR.
- ESCOLA TÉCNICA NACIONAL. *Ata da 4ª Reunião do Conselho de Professores da Escola Técnica Nacional, realizada em 26 de dezembro 1960*. Arquivo Geral, CEFET-RJ, Caixa 62.4.3, Conselho de Professores. Anos de 1960 e 1961. s/p.
- ESCOLA TÉCNICA NACIONAL. *Ata da Sessão do Conselho de Professores da Escola Técnica Nacional, realizada em 9 de julho de 1964*. Arquivo Geral, CEFET-RJ, Caixa 62.4.2, Pasta Conselho de Professores. (1962-1965). s/p.
- _____. *Ata do Conselho de Professores*, 21 mai. 1964. Arquivo Geral. CEFET- Celso Suckow-RJ.
- _____. *Memorial de Protesto do Conselho de Professores da ETN relativo ao Decreto Nº 615/62, em 27 de abril 1962*. Arquivo Geral, CEFET-RJ, Caixa 62.4.2, Pasta Conselho de Professores (1961-1965).

REFERÊNCIAS

_____. *Programas*. I. Cursos industriais Básicos. Disciplinas de Cultura Geral. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Industrial. Departamento de Imprensa Nacional: Escola de Aprendizagem de Artes Gráficas, 1957. ARQUIVO do CEFET/RJ.

_____. *Projeto de Regimento Interno do Conselho de Professores da Escola Técnica Nacional, 1960*. Arquivo Geral, CEFET-RJ, Caixa 62.4.3, Conselho de Professores. Anos de 1960–1961.

_____. *Requisição de resposta do Presidente da República ao Memorial de Protesto do Conselho de Professores da Escola Técnica Nacional*. 1963. Arquivo Geral, CEFET-RJ, Caixa 62.4.2, Pasta Conselho de Professores (1961–1965). s.p. 1963.

_____. *Sessão do Conselho de Professores, realizada em 14 de abril de 1962*. Arquivo do CEFET-RJ, Caixa 62.4.2, Pasta Conselho de Professores (1961–1965).

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL CELSO SUCKOW DA FONSECA. *Distribuição das Cargas Horárias dos Cursos Técnicos por Semestre — 1973*. s/p. Datilografado. Arquivo Geral, CEFET-RJ.

FONSECA, Celso Suckow da. *Relatório da Escola Técnica Nacional — 1945*. Divisão do Ensino Industrial. p. 27.

FONSECA, Guaraciaba Garcia. *Direção. Discursos*. Belo Horizonte, 31 mar. 1965. Datilografado. Notação de arranjo: 02.01.00.06–011. Arquivo Geral, CEFET-MG.

LICEU INDUSTRIAL DE MINAS GERAIS. *Escrituração de material permanente a cargo do porteiro almoxarife*. 02 jan. 1934–1941. Manuscrito. Notação de arranjo: 01.03.01–044. Arquivo Geral, CEFET-MG.

LUDERITZ, João. *Relatório*. Apresentado a Miguel Calmon Du Pin e Almeida, Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio. Rio de Janeiro, Oficinas Gráficas da Lito — Tipografia Fluminense, 1925.

MONTOJOS, Francisco. Palestra do Dr. Francisco Montojos, proferida no Seminário de Diretores. *Boletim da CBAI*, Curitiba, v. XIII, n. 2, p. 7, fev. 1959.

Noticiário: “Professor do Ensino Industrial”, parte I. *Boletim da CBAI*, Curitiba, v. XIII, n. 5, p. 3, mai. 1959.

Pastas funcionais dos professores. Arquivo Geral, CEFET-RJ.

Pastas funcionais dos professores. Arquivo Geral, UTFPR.

Pastas funcionais dos professores. Arquivo Geral, CEFET-MG.

REFERÊNCIAS

Documentação de acervos gerais

ARQUIVO NACIONAL, Brasil. *Inventário sumário do fundo Departamento Administrativo do Serviço Público*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2020. 108 p. (Série: Pessoal — Subsérie: Seleção — Conteúdo: Concursos), p. 84–88. Disponível em: http://www.arquivonacional.gov.br/images/COPRA/CODES/Instrumento_de_pesquisa_dasp.pdf. Acesso em: 1 ago. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Dossiê digitalizado do Projeto de Lei 501 de 1955*. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1217126&filename=Dossie+PL+501/1955. Acesso em: 5 jan. 2021.

BRASIL. *Programa de Metas do Presidente Juscelino Kubitschek*. Estado do Plano de Desenvolvimento econômico em 30 de junho de 1958. Rio de Janeiro: Presidência da República; Serviço de Documentação, 1958.

BRAZIL, República do Estados Unidos do. *Diário do Congresso Nacional*, nº 188 de 18 de dezembro de 1906, p. 4062. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCDi8DEZ1906.pdf#page=>. Acesso em: 7 jul. 2018.

_____. *Recenseamento do Brasil, de 1 setembro de 1920*. Ministério da Agricultura, Indústria e Commercio. Diretoria Geral de Estatística. v. 1. Rio de Janeiro: Typografia da Estatística, 1922. p. 424–434. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CAPANEMA, Gustavo. *Discurso do Ministro Gustavo Capanema no Instituto de Geografia e História Militar do Brasil*. 1936? Arquivo Gustavo Capanema. Produção Intelectual. FGV/CPDOC. GC pi Capanema, G. 1934/1945.00.00/7 (1).

_____. *Discurso na Confederação Nacional da Indústria, durante a inauguração do Conselho do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, no ano de 1945*. Arquivo Gustavo Capanema — Produção Intelectual. 1945. FGV/CPDOC. GC. pi Capenema G. 1945.00.00/3 (1).

FUCHS, Rofolfo. *Regulamento do Ensino Profissional Normal, 1936*. Arquivo Gustavo Capanema. Produção Intelectual. FGV/CPDOC. GC Fuchs, R. 0000.00.00/2. 37p. p. 5–6; p. 9.

IBGE. *Séries estatísticas retrospectivas*. O Brasil, suas riquezas naturais, suas indústrias. Centro Industrial do Brasil. (1909) v. 3. Rio de Janeiro: IBGE, 1986. p. 37; 108. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv17983_v2_t3.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

IBGE. *Séries estatísticas retrospectivas*. Repertório estatístico do Brasil: quadros retrospectivos. (Separata do Anuário Estatístico do Brasil — Ano v — 1939/1940) v. 1. Rio

REFERÊNCIAS

de Janeiro: IBGE, 1986. p. 4–8. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv17983_vi.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

MINAS GERAIS, Estado de. *Anuario Estatístico de Minas Gerais 1922–1925*. Secretaria de Agricultura. Serviço de Estatística Geral. ano.II. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1929. p. 62–63. Disponível em: <http://memoria.org.br/index.php>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MONTOJOS, Francisco. Documento encaminhado a Capanema. *Histórico das Escolas de Aprendizizes Artífices*. Arquivo Gustavo Capanema. Ministério da Educação e Saúde Pública. 1935. Superintendência do Ensino Industrial. Rio de Janeiro, 8/01/1935. FGV/CPDOC. GC. G 1934.00.00/1 (22); 10 p.

PARANÁ, Estado do. *Sinopse Estatística do Estado do Paraná de 1937*. Instituto Nacional de Estatística, Departamento de Estatística e Publicidade, n. 2. 1937. Curitiba: Soc. LTDA de Artes Graficas, 1938. p. 42–43. Disponível em: <http://memoria.org.br/index.php>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Mensagens e Relatórios

BRAZIL. *Relatório do Ministro da Agricultura, Industria e Commercio, anos de 1910 e 1911*: Pedro de Toledo. v. I, Rio de Janeiro: Oficinas a Directoria Geral de Estatística, 1911.

_____. *Relatório do Ministro da Agricultura, Industria e Commercio, ano de 1911 e 1912*: Pedro de Toledo. v. I, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1912.

_____. *Relatório do Ministro da Agricultura, Industria e Commercio, ano de 1917*: José Rufino Beserra Cavalcanti. v. I Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1917.

BRAZIL. *Mensagem apresentada ao Poder Legislativo*, em 3 de maio de 1937, pelo presidente da República Getúlio Dornelles Vargas. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1937. p. 129–130.

_____. *Relatório do Ministro da Agricultura, Industria e Commercio, ano de 1922*: Miguel Calmon du Pin e Almeida. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1925. p. 139.

_____. *Relatório do Ministro da Agricultura, Industria e Commercio, ano de 1923*: Miguel Calmon du Pin e Almeida. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1923.

_____. *Relatório do Ministro da Agricultura, Industria e Commercio, ano de 1924*: Miguel Calmon du Pin e Almeida. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1928.

_____. *Relatório do Ministro da Agricultura, Industria e Commercio, ano de 1925*. Miguel Calmon du Pin e Almeida. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1929.

_____. *Relatório do Ministro da Agricultura, Industria e Commercio, ano de 1926*: Geminiano Lyra Castro. 1926. Rio de Janeiro: Typ. do Serviço de Informações do Ministério da Agricultura, 1928.

REFERÊNCIAS

- _____. *Relatório do Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, ano de 1927*. Geminiano Lyra Castro. Rio de Janeiro: Typ. do Serviço de Informações do Ministério da Agricultura, 1929.
- _____. *Relatório do Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, ano de 1928*. Geminiano Lyra Castro. Rio de Janeiro: Typ. do Serviço de Informações do Ministério da Agricultura, 1929.
- _____. *Relatório do Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, ano de 1929*. Geminiano Lyra Castro. Rio de Janeiro: Typ. do Serviço de Informações do Ministério da Agricultura, 1930.
- BRASIL. *Mensagem ao Congresso Nacional*. Remetida pelo presidente da República Juscelino Kubitschek de Oliveira, por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1956. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1956.
- _____. *Mensagem ao Congresso Nacional*. Remetida pelo presidente da República Juscelino Kubitschek de Oliveira, por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1960. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1960.
- LEAL, Augusto Cândido Ferreira. *Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais*. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Agricultura Indústria e Comércio, Dr. Pedro de Toledo, pelo diretor da Escola. Belo Horizonte: Typ. Commercial, 1910. Notação de arranjo: 01.01.01-001. Arquivo Geral, CEFET-MG.
- _____. *Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais*, Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, referente ao ano de 1912. Belo Horizonte: Typ. Moderna, 1913, p. 47-49. Notação de arranjo: 01.01.01-002. Arquivo Geral, CEFET-MG.
- LEAL, Augusto Cândido Ferreira. *Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais*, Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, referente ao ano de 1913. Belo Horizonte: Typ. Moderna, 1914, Notação de arranjo: 01.01.01-003. Arquivo Geral, CEFET-MG.
- Relatório da Escola de Aprendizes Artífices do Estado do Paraná, 1935*. Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosGoverno/Ano_1935_MFN_1027_Escola_de_Aprendizes_Artífices_do_Parana.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.
- SILVA, José Candido da. *Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catharina*. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Agricultura Indústria e Comércio, Dr. Pedro de Toledo, pelo diretor da Escola. Florianópolis: Oficina da Escola de Aprendizes Artífices, 1910. Disponível em: <http://hemeroteca.ciasc.gov.br/revistas/revistas.html>. Acesso em: 10 jul.18.

REFERÊNCIAS

_____. SILVA, José Candido da. *Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catharina*. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Agricultura, Indústria e Commercio, Dr. Pedro de Toledo, pelo diretor da Escola. Florianópolis: Oficina da Escola de Aprendizes Artífices, 1911. Disponível em: <http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/revistas/revistas.html>. Acesso em: 10 jul.18.

Livros didáticos

ALMEIDA, João Vieira de. *Patria*: livro dedicado à mocidade brasileira. São Paulo: Editora Casa Eclética, 1899. (Leituras Escolares). Disponíveis em: <http://lemad.fflch.usp.br>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BARBOSA, R. *Lições de Coisas*. Obras Completas de Rui Barbosa. v. XIII. 1886, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169134?show=full>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASILIENSE, Américo. *Lições de Historia Patria*. São Paulo: Editor José Maria Lisboa, Typ. Da “Provincia”, 1876.

CORUJA, Antonio Alvares Pereira. *Lições da Historia do Brasil*: adaptadas a leitura das escolas. Rio de Janeiro: Typogrfia Esperança de Gaspar João José Vellozo, 1873.

DIAS, Demosthenes de Oliveira. *História da Civilização para Cursos Técnicos Industriais*. Rio de Janeiro: Setor de Artes Gráficas da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca, 1967. (Coleção E.T.I.).

DUQUE-ESTRADA, Osório. *Noções de História do Brasil* (1 ed., 1920). 8. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1933. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br>. Acesso em: 20 ago. 2020.

GALANTI, P. Raphael M. *Compendio de Historia do Brasil*. T. I. São Paulo: Typografia da Industrial de São Paulo, 1896.

LIMA, José Ignacio de Abreu e. *Compendio da Historia do Brasil*. T. I. Rio de Janeiro: Editores Eduardo e Henrique Laemmert, 1843. p. 319–324.;

LIMA, José Ignacio de Abreu e. *Compendio da Historia do Brasil*. T. II. Rio de Janeiro: Editores Eduardo e Henrique Laemmert, 1843. 193–199;

POMBO, Rocha. *Compendio de História da América*. Obra didática premiada com o primeiro prêmio em concurso perante a Directoria Geral da Instrução-Pública da Capital Federal e adoptada para os estabelecimentos de ensino do mesmo Districto. 2.ed. Rio de Janeiro: Lammert & Cia., 1900. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br>. Acesso em: 1 set. 2020.

REFERÊNCIAS

_____. *História do Brasil*. Com muitos mapas históricos e gravuras explicativas. 25 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1925. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br>. Acesso em: 20 ago. 2020.

RIBEIRO, João. *Historia do Brasil*. (1 ed., 1900). 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1918 p. 113. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SILVA e PINTO, João. *Minha Patria: ensino da Historia do Brasil*. (1 ed., 1916). 14. ed. São Paulo: Augusto Siqueira & C., 1916. p. III. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br>. Acesso em: 20 ago. 2020.

Legislação

BRASIL. *Decreto Nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909*. Art. 14. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 nov. 2017.

_____. *Decreto Nº 7.649, de 11 de Novembro de 1909*. Crea nas Escolas de Aprendizizes Artifices, a que se refere o decreto n. 7.566, de 23 de setembro ultimo, os logares de professores dos cursos primarios nocturnos e de desenho e da outras providencias. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 nov. 2017.

_____. *Decreto Nº 7.763, de 23 de Dezembro de 1909*. Altera os decretos ns 7.566 e 7.649, de 23 de setembro e 11 de novembro ultimos, referentes á criação de escolas de aprendizizes artifices, nas capitaes dos Estados, e á nomeação de professores para os respectivos cursos noturnos — primario e de desenho. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7763-23-dezembro-1909-525420-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 nov. 2017.

BRAZIL, Estados Unidos do. Ministério da Agricultura, Industria e Commercio. Instruções para as Escolas de Aprendizizes Artifices, a que se refere o decreto n. 7.763, de 23 de dezembro de 1909. *Diario Official*. Rio de Janeiro, DF, 18 jan. 1910. Anno XLIX, n. 14. p. 459-460.

BRASIL. *Decreto Nº 9.070, de 25 de Outubro de 1911*. Art. 14. Dá novo regulamento ás escolas de aprendizizes artifices. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070-25-outubro-1911-525591-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 nov. 2017.

_____. *Decreto Nº 13.064, de 12 de Junho de 1918*. Dá novo regulamento ás Escolas de Aprendizizes Artifices. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13064-12-junho-1918-499074-republicacao-95621-pe.html>. Acesso em: 18 nov. 2017.

REFERÊNCIAS

_____. *Decreto Nº 13.064, de 12 de Junho de 1918*. Dá novo regulamento ás escolas de aprendizes artifices. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13064-12-junho-1918-499074-regulamento-pe.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2017.

BRASIL, Estados Unidos do. Ministério da Agricultura, Industria e Commercio. Diretoria Geral de Agricultura. Primeira Secção. 19 dezembro de 1927. Ofícios. *Diário Oficial*. Rio de Janeiro, DF, 21 dez. 1927. Anno LXVI, n. 297. p. 26818; (Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Sergipe, Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina, Mato Grosso)

_____. Ministério da Agricultura, Industria e Commercio. Diretoria Geral de Industria e Commercio. Primeira Secção. 21 dezembro de 1927. Ofícios. *Diário Oficial*. Rio de Janeiro, DF, 23 dez. 1927. Anno LXVI, n. 299. p. 27024-27025. (Pará, Ceará, Rio Grande do Norte, Espírito Santos, Paraná, Minas Gerais)

_____. Ministério da Agricultura, Industria e Commercio. Diretoria Geral de Industria e Commercio. Primeira Secção. 5 janeiro de 1928. Ofícios. *Diário Oficial*. Rio de Janeiro, DF, 6 jan. 1928. Anno LXVII, n. 5. p. 393-394. Disponíveis em: <http://jusbrasil.com.br>. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. *Lei Nº 284, de 28 de outubro de 1936*. Reajusta os quadros e os vencimentos do funcionalismo publico civil da União e estabelece diversas providencias. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-284-28-outubro-1936-503510-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 jan. 2020.

_____. *Decreto-Lei Nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938*. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. *Decreto-Lei Nº 1.177, de 29 de Março de 1939*. Dispõe sobre o funcionamento da Comissão Nacional do Livro Didático no ano de 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1177-29-marco-1939-349194-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. *Decreto-Lei Nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942*. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 jan. 2020.

_____. *Decreto-Lei Nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942*. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 jan. 2020.

BRASIL. *Decreto Nº 8.673 de 3 de fevereiro de 1942*. Aprova o Regulamento do Quadro dos Cursos do Ensino Industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/>

REFERÊNCIAS

fed/decret/1940-1949/decreto-8673-3-fevereiro-1942-459565-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 30 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação e Saúde. Portaria Ministerial nº 162, de 1 de março de 1943. Regula a seriação das disciplinas de cultura geral e das de cultura técnica dos cursos industriais, dos cursos de mestria e dos cursos técnicos do ensino industrial. *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro, DF, 18 mar. 1943. n. 64, Seção I, p. 3924-3929.

_____. Ministério da Educação e Saúde. Portaria Ministerial nº 169, de 13 de março de 1943. Dispõe sobre a limitação e distribuição de tempo dos trabalhos escolares no ensino industrial e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Capital Federal, 15 mar. 1943. n. 61, Seção I, p. 3730-3731.

_____. Ministério da Educação e Saúde. Divisão de Seleção. Avisos. P.II. 642. Resultado Final da Prova de habilitação para extranumerário mensalista da Escola Técnica Nacional — Assistente de Ensino XV (Geografia e História do Brasil), de 22 de setembro de 1944. *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro, DF, 22 set. 1944, n. 221, Seção I, p. 16524.

_____. *Decreto Nº 47.038, de 16 de Outubro de 1959*. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/>. Acesso em: 17 jul. 2017.

_____. *Lei Nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959*. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3552.htm. Acesso em: 17 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Decretos de 27 de fevereiro de 1960. O presidente da República resolve designar a constituição dos Conselhos de Representantes da Escola Técnicas e Industriais da Rede Federal. *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro, CF, 27 fev. 1960. n. 49, Seção I, Parte I, p. 3411-3412.

_____. *Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jan. 2021.

_____. *Decreto do Conselho de Ministros Nº 615, de 20 de Fevereiro de 1962*. Altera o Regulamento do Ensino Industrial, aprovado pelo Decreto n. 47.038, de 16 de outubro de 1959, e modificado pelos Decretos Nºs. 47.258, de 17 de novembro de 1959 e 49.304, de 21 de novembro de 1960. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decmin/1960-1969/decretodoconselhodeministros-615-20-fevereiro-1962-355789-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Portaria Ministerial nº 26-Br, de 7 de março de 1962. Resolve a composição dos currículos dos cursos técnicos de ensino médio. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 9 mar. 1962. n. 47, Seção I, Parte I, p. 2711.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto Nº 72.538, de 27 de julho de 1963*. Altera a redação do Decreto Nº 65.070 de 27 de agosto de 1969, e da outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72538-27-julho-1973-421504-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jan. 2021.

_____. *Lei Nº 4.320 de 17 de março de 1964*. Estatui Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4320.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

_____. *Lei Nº 4.345 de 26 de junho de 1964*. Institui novos valores de vencimentos para os servidores públicos civis ao Poder Executivo e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4320.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

_____. *Lei Nº 4.759, de 20 de agosto de 1965*. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jan. 2021;

_____. Ministério da Educação e Cultura. Portaria Nº 239, de 13 de setembro de 1965. Instruções Normativas sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 13 set. 1965. n. 174, Seção 1, Parte 1, p. 9370.

_____. *Decreto-Lei Nº 200 de 25 de fevereiro de 1967*. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/delo200.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Portaria Nº 261, de 23 de junho de 1967. Concessão de Aposentadoria. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 24 jun. 1967. n. 119, Seção 1, Parte 1, p. 6824.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Decretos de 22 agosto de 1969. Concessão de Exoneração. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 25 ago. 1969. n. 161, Seção 1, Parte 1, p. 7191.

_____. *Decreto Nº 65.070, de 27 de agosto de 1969*. Dispõe sobre a administração dos estabelecimentos de ensino industrial e a remuneração de seus diretores. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65070impressao.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

_____. *Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

REFERÊNCIAS

_____. Ministério da Educação e Cultura. Decretos de 18 de janeiro de 1961. O presidente da República resolve designar a constituição dos Conselhos de Representantes da Escola Técnicas e Industriais da Rede Federal. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 18 jan 1961. n. 15, Seção I, Parte I, p. 486.

BRASIL. *Decreto Nº 75.079, de 12 de novembro de 1974*. Dispõe sobre a organização das Escolas Técnicas Federais e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D75079impresao.htm. Acesso em: 25 jun. 2018.

_____. *Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

Decreto DF Nº 1.880, de 11 de agosto de 1917. DIAS, Demosthenes de Oliveira. *Estudo Documentário e Histórico da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca*. Rio de Janeiro: Setor de Artes Gráficas da Escola Técnica Federa; Celso Suckow da Fonseca, 1980. p. 57-58.

DISTRITO FEDERAL. *Decreto Nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928*, Reforma do Ensino no Distrito Federal. Prefeitura do Distrito Federal, Rio de Janeiro, Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, 1928;

_____. *Decreto Nº 2.940, de 22 de novembro de 1928*, do Regulamento do Ensino. Prefeitura do Distrito Federal, Rio de Janeiro, Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, 1928.

SÃO PAULO. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. Secretarias de Estado. Interior. 2ª Secção. São Paulo, SP, 13 de jun. de 1912. Ano 23-24, n. 126. p. 2458-2457. Disponível em: <http://jusbrasil.com.br>. Acesso em: 30 ago. 2020.

_____. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. Instrução Pública. Sello anti-tuberculoso. Circular n. 72. São Paulo, SP, 19 de out. de 1929. Ano 39-41, n. 242. p. 8986-8987. Disponível em: <http://jusbrasil.com.br>. Acesso em: 30 ago. 2020.

_____. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. Diretoria Geral do Ensino. São Paulo, SP, 27 de set. de 1932. Ano 42, n. 218. p. 4. Disponível em: <http://jusbrasil.com.br>. Acesso em: 30 ago. 2020.

_____. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. Diretoria Geral do Ensino. São Paulo, SP, 4 de jun. de 1935. Ano 45, n. 127. p. 7. Disponível em: <http://jusbrasil.com.br>. Acesso em: 30 ago. 2020.

Teses e Dissertações

ALEM, Nathalia Helena. *O ensino de História nos espaços de formação técnica e profissional: o caso do instituto federal da Bahia/campus Salvador (2004-2015)*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Wania Manso de. *A institucionalização do ensino industrial no Estado Novo português e no Estado Novo brasileiro: aproximações e distanciamentos*. 2010. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- AMORIM, Mário Lopes. *Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942–1963)*. São Paulo, 2004. 387 f. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo — USP, 2004.
- BASTOS, Pericles Antonio Barra. *A Escola de Aprendizizes Artífices do Pará, 1909/42: um estudo histórico*. Dissertação (Mestrado em Educação) — FGV — Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2012.
- BITTENCOURT, Circe M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo, 1993. 369 f. Tese (Doutorado em História Social) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP, 1993.
- BORDIGNON, Talita Francieli. *As ações do Estado brasileiro para o desenvolvimento do Ensino Industrial no Brasil (1946–1971)*. — Campinas, SP, 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas — Unicamp, Faculdade de Educação, 2012.
- BRITO, Alba Fernanda Oliveira Brito. *O diário de classe e a cultura material escolar do curso técnico regular em mecânica da escola técnica federal de São Paulo (1986–1989)*. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. São Paulo: PUC-SP, 2016.
- CANDEIA, Luciano. *Mente amore pro patria docere: a Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba e a formação de cidadãos úteis à nação (1909–1942)*. 2013. 318 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2013.
- CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro de. *Nilo Peçanha e o Sistema Federal de Escolas de Aprendizizes Artífices (1909 a 1930)*. 2017. 304f. Tese (Doutorado) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) — USP. São Paulo, 2017.
- CONCEIÇÃO, Marcelo Rodrigues. *Historiografia do ensino profissional paulista: as marcas do modo de produção*. 2010. 230f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2010.
- COSTA, Aryana. *De um Curso d'Água a Outro: memória e disciplinarização do saber histórico na formação dos primeiros professores no curso de História da USP*. Tese (doutorado), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em História Social. 255 f. Rio de Janeiro, 2018.

REFERÊNCIAS

- COUTINHO, Wilson Carlos Rangel. *Neoliberalismo, política educacional e politecnia: tensões, contradições e possibilidades decorrentes do Decreto n. 5154/04*. 2011. 158 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) — Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- D'ANGELO, Márcia. *Escola Técnica Federal de São Paulo: a integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio (1965–1986)*. 2007. 353 f. Tese (Doutorado em História Social) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP, 2007.
- FERNANDES, A. T. de C. *Memórias de ofícios: história dos artesãos em São Paulo*. 1997. 221p. Tese (Doutorado)– Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. *O Brasil contado às crianças: Viriato Correa e a literatura*. 2009. 363f. Tese (Doutorado em História da e Educação e Historiografia) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.
- FIGUEIREDO, Túlio Marcel R. de V. *O Brasil Moderno e a educação para o trabalho em Cuiabá: a escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso (1909–1942)*. 127f. 2017. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação — FE/UFMG) — Universidade Federal de Goiás, 2017.
- GOLDMACHER, Marcela. *A “greve geral” de 1903 e o Rio de Janeiro nas décadas de 1890 a 1910*. 2009. 177 f. Tese (Doutorado em História) — Universidade Federal Fluminense, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2009.
- GURSKY JR., Lauro. *As estratégias do CEFET-PR no período de 1935 a 1945*. 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) — Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- KUNZE, Nádia Cuiabano. *Escola Industrial de Cuiabá: gênese e organização (1942–1968)*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- LUCCHESI, Fernanda. *A história como ideal: reflexões sobre a obra de José Francisco da Rocha Pombo*. São Paulo, 2004. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas — Universidade de São Paulo, 2004.
- MACHADO, Maria Lúcia Bühler. *Racionalidade, Trabalho e “Harmonia Social”: Configurações do projeto de modernização brasileira e ensino industrial na Escola Técnica de Curitiba (1930–1960)* — Campinas, SP, 2010. 412 f. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas — Unicamp, Faculdade de Educação, 2010.
- MACIEL, Paulo Roberto Castor. *A matemática na Escola Técnica Nacional (1942–1965): uma disciplina diferente?* Rio de Janeiro, RJ, 2018. 216f. Tese (Doutorado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca — CEFET/RJ, 2018.

REFERÊNCIAS

- MONLEVADE, João Antonio Cabral de. *Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores de Educação Básica Pública*. Tese (doutorado) — Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2000.
- MOREIRA, Kênia H. *O ensino de História do Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos: análise historiográfica e didático-pedagógica*. 2011. 236f. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista — Campus de Araraquara, 2011.
- NEVES, Joana. *O Ensino Público Vocacional em São Paulo: Renovação Educacional como Desafio Político — 1961–1970*. 2010. (Tese) Doutorado em História Social. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.
- ORTIGARA, Claudino. *Reformas educacionais no período Lula (2003–2010): implementação nas instituições federais de ensino profissional*. Campinas, SP, 2012. 309 f. Teses (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas — Unicamp, Faculdade de Educação, 2012.
- PANDINI, S. *A Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná: “viveiro de homens aptos e úteis” (1910–1928)*. 2006. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.
- PEREIRA, Bernadeth Maria Pereira. *A Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais, primeira configuração escolar do CEFET-MG, na voz de seus alunos (1910–1942)*. 2008. 38f. Tese (Doutorado). UNICAMP — Campinas, SP: 2008.
- PEREIRA, Ulisséia Ávila. *Políticas de ensino médio e educação profissional na Escola Técnica federal do RN*. 308f. 2010. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010.
- PROHMANN, Mariana. *Americanismo e fordismo nos boletins da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial*. Curitiba, 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado) — Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia, 2016.
- QUELUZ, G. L. *Concepções do ensino técnico na República Velha: Estudo dos casos da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e do serviço de remodelação do ensino profissional técnico (1909–1930)*. 2000. 274f. Tese de Doutorado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.
- RAMOS, Nívea Maria Teixeira. *Pensadores do Ensino Industrial no Brasil: atuação e ideias de Francisco Montojos no período de 1927 a 1949*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) — Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

REFERÊNCIAS

- SANTOS, Ivan Norberto dos. *A historiografia amadora de Rocha Pombo: embates e tensões na produção historiográfica brasileira da Primeira República*. 2009. 195f. Dissertação (Mestrado em História Social) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS/PPGHIS, 2009.
- SANTOS, Renato Marinho Brandão. *Cidadania e Ordem Social: a educação profissional e o mundo do trabalho no Rio Grande do Norte (1909–1937)*. 2017. 321f. Tese (Doutorado). Instituto de Educação — Ciências da Educação, Especialidade em História da Educação, da Universidade do Minho, Portugal. 2017.
- SILVA, Alexandra Lima da. *Ensino e mercado editorial de livros didáticos de história do Brasil: Rio de Janeiro (1870–1924)*. 2008. 159f. Dissertação (Mestrado em História) — Universidade Federal Fluminense, 2008.
- SILVA, Luisa de Marilac de Castro. *Escola de aprendizes artífices do Rio Grande do Norte: entre o desejável e o possível*. 2016. 160f. Tese (Doutorado em Doutorado Em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.
- SILVA, Maria da Guia de Sousa. *Escola para os filhos dos outros: trajetória histórica da Escola Industrial de Natal (1942–1968)*. Natal, RN, 2012. 225f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2012.
- SIQUEIRA, Graciele Karine. *Curso de Museus — MHN: 1932–1978: o perfil acadêmico-profissional*. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro — UNIRIO e do Museu de Astronomia e Ciências Afins — MAST. Rio de Janeiro, 2009.
- SOUSA, Francisco Carlos Oliveira de. *Em nome da Ordem e do Progresso: a formação profissional no percurso da Escola de Aprendizes Artífices à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte*. 2015. 275f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.
- VALÉRIO, Telma Faltz. *As Conferências Nacionais de Educação como estratégias de intervenção da intelectualidade abeana na política educacional do Ensino Secundário no Brasil (1928–1942)*. Tese (Doutorado). 267 f. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

Bibliografia

- ABREU, Marcelo de Paiva. O processo econômico. In: GOMES, Angela de Castro (coord.). *Olhando para dentro: 1930–1964*. v. 4. 5. Reimp. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019. (História do Brasil Nação: 1808–2010; 4).

REFERÊNCIAS

- AFFONSECA JUNIOR, Léo de. *O custo da vida na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1920. Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_obrasgerais/drg42059/drg42059.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.
- ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*, Recife: FJN/Ed. Massangana. São Paulo: Cortez, 1999.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. p. 17. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BATALHA, Claudio Henrique de Moares. *O movimento operário na Primeira República*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000; SAMIS, A. R. Pavilhão Negro sobre Pátria Oliva: sindicalismo e anarquismo no Brasil. In: Eduardo Colombo. (Org.). *História do Movimento Operário Revolucionário*. 1ed. São Paulo: Imaginário/Observatório de Políticas Sociais-IMES/Expressão&Arte Editora, 2004, v. , p. 125–190.
- BERLIN, Isaiah. *As raízes do romantismo*. São Paulo: Três Estrelas, 2015.
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido se desmancha no ar: a ventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas (1971–1939)*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- _____. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13 n. 25/26, 193–221, set. 1992 — ago. 1993.
- _____. O percurso acidentado do Ensino de História da América. In: BITTENCOURT, C. M. F.; IOKOI, Zilda M. G. (Org.). *Educação na América Latina*. 1. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão e Cultura, EDUSP, 1996. v. I. 315p.
- _____. Autores e editores de compêndios e livros didáticos. *Educação e Pesquisa* (USP), São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475–491, 2004.
- _____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental).
- _____. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. *Revista de História*, São Paulo, n. 164, p. 487–516, jan./jun. 2011.
- _____. Abordagens Históricas Sobre a História Escolar. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, vol. 36, n. 1, p. 83–104, jan./abr., 2011.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O Ofício de Historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.
- BOMENY, Helena (Org.). *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: Fgv, 2001.

REFERÊNCIAS

- BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. (Encyclopaideia).
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro; Lisboa: Bertrand; DIFEL, 1989.
- BRANDÃO, Alberto. *O Brasil: para a Instrução Primária*. Rio de Janeiro; São Paulo: Livraria Classica de Alves e C. 1896.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Estabelece orientações acerca da elaboração dos Estatutos do Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Elaboração Alexandre Martins Vidor et al. Brasília: DDR/SETEC/MEC, 2009.
- Brasiliiana Eletrônica*, UFRJ. Disponível em: <http://www.brasiliana.com.br>. Acesso em: 15 jul. 2018.
- BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales (1929–1989)*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.
- CABRAL, Mario da Veiga. *Pequena História do Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1924.
- CARDOSO, Tereza Fachada Levy. *Formação de professores para o ensino técnico: o lugar das oficinas femininas na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz*. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal-RN. Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal-RN: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2002. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhez2/pdfs/Tema3/0385.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- _____. A Reforma do Ensino Profissional de Fernando de Azevedo, na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. *Revista Diálogo Educacional (PUCPR)*, Curitiba, v. 5, n. 14, p. 79–92, 2005.
- _____. A Reforma do Ensino Profissional, de Fernando De Azevedo, na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. *Revista Diálogo Educacional*, v. 5, n. 14, p. 79–92, jul. 2005. ISSN 1981–416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/7349>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- _____. Uma Escola Normal, uma “Escola de Trabalho”. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 8, n. 15. p. 58–72, 2013. p. 58. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1686/1535>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- CARRETERO, Mario. *Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado*. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

REFERÊNCIAS

- CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA. Centro de Memória do CEFET/RJ. *Seu tempo e sua história: 90 anos de formação profissional*. Rio de Janeiro: O Centro, 2007.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: as artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- CHAMON, Carla Simone; NASCIMENTO Adalson de Oliveira Nascimento. *Inventário do acervo da Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais: 1910–1943*. Belo Horizonte (MG): CEFET-MG, 2011.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, 1990.
- CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores*. São Paulo: Ática, 1995.
- CHRISTILLINO, AL. O homem livre e pobre no Brasil oitocentista. In: OLIVEIRA, TB. (org.). *Trabalho e trabalhadores no Nordeste: análises e perspectivas de pesquisas históricas em Alagoas, Pernambuco e Paraíba* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2015, p. 57–84. ISBN 978–85-7879–333-3.
- CIAVATTA, Maria et al. *A historiografia em trabalho-educação: como se escreve a história da educação profissional*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- CIAVATTA, Maria; SILVEIRA, Zuleide Simas da. *Celso Suckow da Fonseca*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- CUNHA, Luiz Antônio. *1997 repete 1937? Unificação e Segmentação no Ensino Brasileiro*. In: Seminário “Um olhar sobre”. Mesa Redonda “Política Educacional”, Rio de Janeiro, 3 set. 1999. Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999.
- _____. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Editora UNESP, Brasília: Flacso, 2000.
- _____. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.
- _____. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- _____. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

REFERÊNCIAS

- DIAS, Demosthenes de Oliveira. *Estudo Documentário e Histórico da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca*. Rio de Janeiro: Setor de Artes Gráficas da Escola Técnica Federal; “Celso Suckow da Fonseca, 1980;
- DIEESE. *Salário mínimo: instrumento de combate a desigualdade*. São Paulo: DIEESE, 2010. p. 86–87. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/livro/2010/SMinstrumentoCombateDesigualdade.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- DOSSE, François. *A História em Migalhas*. São Paulo: Ensaio, Campinas, SP: Editora Universidade Estadual de Campinas, 1992.
- ELIAS, Nobert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. v. I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994. p. 9–50.
- FAUSTO, Boris. A vida política. In: GOMES, Angela de Castro (coord.). *Olhando para dentro: 1930–1964*. v. 4. 5. Reimp. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019. (História do Brasil Nação: 1808–2010; 4).
- FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. A Faculdade Nacional de Filosofia: origens, construção e extinção. *Série-Estudos — Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, [S.l.], nov. 2013. ISSN 2318–1982. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serieestudos/article/view/511/405>. Acesso em: 22 jan. 2019.
- FEIJÓ, Glauco Vaz; SILVA, Thiago de Faria (Orgs.). *Ensino e pesquisa em história e humanidades nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: desafios e perspectivas*. 1. ed. — Brasília: Ed. IFB, 2017. Disponível em: <http://revistaeixofib.edu.br/index.php/editoraifb/article/view/483/253>. Acesso em: 8 fev. 2018.
- FERNANDES, Antônia Terra Calazans. Livro didático em dimensões materiais e simbólicas. *Educação e Pesquisa (USP)*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 531–545, 2004.
- _____. Uma obra didática e suas diferentes versões. *Rev. Hist.* (São Paulo), n. 176, a02816, 2017. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2017.113882>.
- _____. Ensino de História e seus conteúdos. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 151–173, Ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200151&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 Ago. 2020.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. Ditadura militar, universidade e ensino de história: da Universidade do Brasil à UFRJ. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 66, n. 4, p. 32–37, 2014. Acesso em: 18 fev. 2019. <http://dx.doi.org/10.21800/S0009-67252014000400012>.
- _____. O ensino da história na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. *História, Ciências, Saúde — Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2. abr.–jun.
- FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. v. I. Rio de Janeiro: MEC, 1961.

REFERÊNCIAS

- _____. *História do ensino industrial no Brasil*. v. 2. Rio de Janeiro: MEC, 1961.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História e ensino de História*. 2. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura, as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*, 6.ed Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. (Coleção Campo Teórico).
- FRANZINI, Fabio. Interpretações do Brasil, marxismo e coleções Brasilianas: quando a ausência diz muito (1931–1959). In: AVELAR, Alexandre de Sá; FARIA, Daniel Barbosa Andrade; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. (Org.). *Contribuições à história intelectual do Brasil Republicano*. 1. ed. Ouro Preto: EDUFOP, 2012, p. 27–38.
- FREIRE, S. M.; BECHER, M. N. A ideologia persistente do Desenvolvimento: entrevista com Mirian Limoeiro. *Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Gramma, 2013. p. 207–214. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/7567/5470>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade de escola improdutivo: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FUNARI, Pedro Paulo Abreu; ALVES, Júlia Falivene. A História e o sentido das escolas técnicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 118–131, jan./dez. 1994.
- FURET, François. O nascimento da história. In: _____. *A oficina da história*. Lisboa: Gradiva, s/d.
- GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GOMES, Angela de Castro (Org.). *Regionalismo e centralização política: Partidos e Constituinte nos anos 30*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. (Brasil, Século 20).
- _____. Economia e trabalho no Brasil Republicano. In: GOMES, Angela de Castro, PANDOLFFI, Dulce Chaves e ALBERTI, Verena. (coord.). *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: CPDOC, 2002.

REFERÊNCIAS

- _____. O primeiro Governo Vargas: projeto político e educacional. In: Ana MAGALDI, Magaldi; ALVES, Cláudia; GONDRA, José. (Org.). *Educação no Brasil*. Santa Catarina: EDUSC, 2003, v. , p. 445–462.
- GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 1, 1988. p. 5–27.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Edusp, 2005.
- HAMILTON, D. *A virada instrucional*. Da dialética à didática. Texto de trabalho. EHPS/PUCSP, 2001.
- HOLLANDA, Guy de. *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário (1931–1956)*. Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1956.
- JULIA, Dominique. “A cultura escolar como objeto histórico”. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Editora Autores Associados, nº 1, p. 9–43, Jan./Jun. 2001.
- KOSELLECK, Reinhart. História Magistra Vitae. In: _____. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.
- LEITE, José Carlos Corrêa (Org.). *UTFPR: uma história de 100 anos*. 1. ed. Curitiba: Ed. ITFPR, 2010.
- LEOPOLDINO, Maria Aparecida. políticas culturais e livros didáticos de História: Rocha Pombo na capital da República (1897–1929). *Revista Brasileira de História da Educação*. v. 19, p. 1–21, 2019. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/42980/pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.
- LOBO, Eulalia Maria Lahmeyer et al. Evolução dos preços e do padrão de vida no Rio de Janeiro, 1820–1930 — resultados preliminares. *Revista Brasileira de Economia*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 4, p. 235–266, out. 1971. ISSN 1806–9134. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rbe/article/view/67>. Acesso em: 11 nov. 2019.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1999.
- LUKACS, John. *Uma nova república: história dos Estados Unidos no século xx*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. p. 11–67.
- MACEDO, Danilo Matoso. *Da matéria à invenção: as obras de Oscar Niemeyer em Minas Gerais, 1938–1955*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.

REFERÊNCIAS

- MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.
- MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARSON, M. D. A indústria de transformação no Sul de Minas Gerais, 1907–1937. *História Econômica & História de Empresas*, v. 20, p. 153–184, 2017.
- MAZOWER, Mark. *Continente sombrio: a Europa no século xx*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MENDES, A. G. B. P. Proposta de Trabalho para Disciplina do Ensino Médio (PTDEM) no IFRN. p. 131–157. In: FEIJÓ, Glauco Vaz; SILVA, Thiago de Faria (Orgs.). *Ensino e pesquisa em história e humanidades nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: desafios e perspectivas*. 1. ed. — Brasília: Ed. IFB, 2017. Disponível em: <http://revistaexio.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/article/view/483/253>. Acesso em: 8 fev. 2018.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- MONTEIRO, Denise Mattos. Terra e trabalho em perspectiva histórica: um exemplo do sertão nordestino (Portalegre-RN). *Caderno de História*, v. 6, n. 1, p. 26. jan./dez. 1999.
- MONTOJOS, Francisco. *Ensino Industrial*. v. 5. Rio de Janeiro: CBAI, 1949.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal (org.). *Educação Libertária no Brasil — Acervo de João Penteado: Inventário de Fontes*. São Paulo: Fap-Unifesp; Edusp, 2003.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. II *Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Participação na mesa-redonda Currículos e Conhecimentos Históricos nos diferentes níveis de ensino. 1996.
- NADAI, Elza. “O ensino de História no Brasil: trajetórias e perspectivas”. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143–162, set. 1992/ago. 1993.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- NASCIMENTO Adalson de Oliveira Nascimento (orgs.) *Arquivos e história do ensino técnico no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.
- NASCIMENTO et.al. Teoria e prática arquivística na organização do acervo da Escola Técnica Federal de Minas Gerais (1943–1978). In: CHAMON, Carla Simone; NASCIMENTO Adalson de Oliveira Nascimento (orgs.) *Arquivos e história do ensino técnico no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. p. 75–88.
- OHLES, Jonh F. *Biographical Dictionary of American Educators*. v. 1. Connecticut: Greenwood Press, 1978. p. 115.

REFERÊNCIAS

- PEDROSA, José G.; SANTOS, Oldair Glatson. A atuação de Francisco Montojos na constituição e na instituição do Novo Ensino Industrial Brasileiro (1934–1942). In: LINHARES, Meily Assbú; FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. (Org.). *Diálogos da História da Educação*. 1 ed. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017, v. 1, p. 311–327.
- PESAVENTO, Sandra. *Uma outra cidade: o mundo dos excluídos no final do século XIX*. 1. ed. v. 1. São Paulo: Editora Nacional, 2001.
- PILETTI, Nelson. Evolução do currículo do curso secundário no Brasil. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, 13 (2):27–72, jul./dez., 1987.
- _____. *Ensino de 2º grau: educação geral ou profissionalização?* São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. (Temas básicos de educação e ensino).
- RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar e a resistência anarquista*. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987. p. 146–153.
- RAMOS, Marise. N. *Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.
- REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.
- REIS, José Carlos. *Escola dos Annales : a inovação em História*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 18. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção memória da educação).
- SACRISTAN, G. e GOMEZ, A. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SALIBA, Elias Thomé. A sombra do imortal: reflexões sobre a nação e a memória. In: *Anais Museu Paulista*, São Paulo, v. 4, n. 1, 1996. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-47141996000100021&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 9 Jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-47141996000100021>.
- SAUL, Renato P. As raízes renegadas da teoria do capital humano. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 6, n. 12, jul/dez 2004, p. 230–273. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222004000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 dez. 2020.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- _____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

REFERÊNCIAS

- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena M. B.; COSTA, Vanda M. R. *Tempos de Capanema*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- SEVCENKO, Nicolau. *A revolta da vacina: mentes insanas em corpos rebeldes*. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 88.
- _____. O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso. *In*: _____ (Org.). *História da vida privada no Brasil, Vol. 3* — República: da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 7–48.
- _____. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 22.
- SHIROMA, Eneida. O., MORAES, Maria.C.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 73–75.
- SILVA, Rogério Forastieri. *Colônia e nativismo — a história como “biografia da nação”*. São Paulo, Ed. Hucitec, 1997, 143 p.
- SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- SILVEIRA, Zuleide. Simas da. Algumas iniciativas em torno do resgate e preservação da memória do CEFET Celso Suckow da Fonseca. *Revista Trabalho Necessário*, [S.l.], v. 7, n. 9, June 2018. ISSN 1808–799X. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6102>. Acesso em: 17 jul. 2020.
- SOARES, Manoel de Jesus A. – As Escolas de Aprendizes Artífices e suas fontes inspiradoras *Forum Educacional*, Rio de Janeiro, 5(4): 69–77, out./dez. 1981.
- _____. As Escolas de Aprendizes Artífices: estrutura e evolução. *Forum Educacional*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 58–92, jul./set. 1982.
- SOIHET, Rachel. História das Mulheres. *In*: VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 275–296.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890–1910)*, São Paulo: Editora Unesp, 1998;
- _____. *Alicerces da pátria: escola primária e cultura escolar no Estado de São Paulo (1890–1976)*. Araraquara (SP): Faculdade de Ciências e Letras-UNESP, 2006.
- TAVARES, Mariana Rodrigues. O nacionalismo brasileiro em prosa: Rocha Pombo e narrativa histórica de “Nossa Pátria”. *Revista Vernáculo*, [S.l.], June 2011. ISSN 2317–4021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/view/31100>. Acesso em: 30 ago. 2020.

REFERÊNCIAS

- TOLEDO, Edilene. Um ano extraordinário: greves, revoltas e circulação de ideias no Brasil em 1917. *Estudos Históricos (RJ)*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 61, p. 497–518, ago. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=Soi03-21862017000200497&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 ago. 2020.
- WAHRLICH, B. M. de S. Classificação de cargos e implantação do sistema do mérito: a lei do reajustamento de 1936, suas origens, conteúdo e primeiras repercussões. *Revista de Administração Pública*. v. 10, n. 3 (1976). p. 7–46. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/6098/4729>. Acesso em: 14 mar. 2020.
- WALGER, Adalberto et al. *Sinopse histórica e evolutiva da Escola Técnica Federal do Paraná*. Curitiba: ETFPR, 1974.
- XAVIER, Libânea Nacif. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais CBPE/INEP/MEC (1950–1960)*. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.
- _____. Educação, Raça e Cultura em tempos de desenvolvimentismo. In: Ana MAGALDI, Magaldi; ALVES, Cláudia; GONDRA, José. (Org.). *Educação no Brasil*. Santa Catarina: EDUSC, 2003, v., p. 445–462.
- ZAMBONI, Ernesta. Panorama das pesquisas no ensino de História. *Saeculum* (UFPB), João Pessoa, v. 6/7, p. 105–117, 2002.

Sobre o autor



Licenciado e bacharel em História (2005) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CCHLA/UFRN); Mestre em História (2008) pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGH/CCHLA/UFRN); Doutor em História (2021), pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (PPGHS/FFLCH/USP). Atualmente é professor titular de História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

“O livro propõe especialmente uma reflexão sobre o lugar do ensino de história na formação técnica e profissional, ao mesmo tempo que traça trajetórias institucionais e analisa programas de ensino em três instituições emblemáticas da Rede Federal — no Rio de Janeiro, em Curitiba e em Belo Horizonte —, em contextos atravessados por tensões, entre autonomia e regulação, tradição humanística, racionalidade tecnicista e pressões políticas de regime autoritário. Sinaliza que as Escolas Técnicas Federais viveram, em determinados contextos históricos, uma experiência singular de autonomia institucional, legalmente garantida, que permitiu maior protagonismo aos professores e gestores na definição de currículos, programas e métodos de ensino. E vivenciou situações de controle político e ideológico. Assim, o autor indaga se a autonomia e se as pressões autoritárias significaram, ou não, ruptura automática com modelos tradicionais de ensino de História, e se houve a coexistência de práticas herdadas de longa duração, marcadas por conteúdos político institucionais, narrativas nacionalistas e métodos convencionais de avaliação, ao mesmo tempo em que se adaptava a uma pedagogia tecnicista, progressivamente, às exigências de um projeto educacional voltado à racionalização do trabalho, à eficiência produtiva e à formação de técnicos para o desenvolvimento econômico.”

— Antonia Terra Calazans Fernandes
Departamento de História — FFLCH/USP

