

**NARRATIVAS
DE CURRÍCULOS,
DA ARQUITETURA ESCOLAR
AOS SEUS ARTEFATOS**



Autarquia do Governo do
Estado de São Paulo vinculada
à Secretaria de Desenvolvimento
Econômico responsável pelas
Faculdades de Tecnologia (Fatecs) e
Escolas Técnicas (Etecs) estaduais





CENTRO PAULA SOLEA DO GOVERNO



*Narrativas de Currículos,
da Arquitetura Escolar
aos seus Artefatos*



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador

João Doria

Vice-Governador

Rodrigo Garcia

Secretária de Desenvolvimento Econômico

Patricia Ellen da Silva

CENTRO PAULA SOUZA

Diretora-Superintendente

Laura Laganá

Vice-Diretora-Superintendente

Emilena Lorenzon Bianco

Chefe de Gabinete da Superintendência

Armando Natal Maurício

Coordenadora da Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa

Helena Gemignani Peterossi

Coordenador do Ensino Superior de Graduação

Rafael Ferreira Alves

Coordenador do Ensino Médio e Técnico

Almério Melquíades de Araújo

Coordenadora de Formação Inicial e Educação Continuada

Marisa Souza

Coordenador de Infraestrutura

Hamilton Pacífico da Silva

Coordenadora de Gestão Administrativa e Financeira

Ana Paula Garcia

Coordenador de Recursos Humanos

Vicente Mellone Junior

Coordenadora da Assessoria de Inovação Tecnológica

Emilena Lorenzon Bianco

Coordenadora da Assessoria de Comunicação

Dirce Helena Salles

Cetec Capacitações

Diretora do Centro de Capacitação Técnica, Pedagógica e de Gestão

Lucília Guerra

Organizadora

Maria Lucia Mendes de Carvalho

*Narrativas de Currículos,
da Arquitetura Escolar
aos seus Artefatos*

Maria Lucia Mendes de Carvalho (org.)

São Paulo



2020

Narrativas de Currículos, da Arquitetura Escolar aos seus Artefatos

Organizadora

Maria Lucia Mendes de Carvalho

Comissão Científica

Carlos Alberto Diniz

Centro de Memória da Etec Sylvio de Mattos Carvalho, em Matão

Julia Naomi Kanazawa

Centro de Memória da Etec Cônego José Bento, em Jacareí

Maria Lucia Mendes de Carvalho

Centro de Memória da Educação Profissional e Tecnológica, em São Paulo

Maria Teresa Garbin Machado

Centro de Memória da Etec Professor Alcídio de Souza Prado, em Orlandia

Sueli Soares dos Santos Batista

Fatec/Jundiaí e Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa, em São Paulo

Projeto Gráfico

Marta de Almeida

Diagramação

Pedro D. Opka

Capa

Marta Maria Mendonça de Almeida

Diego Pereira dos Santos

Revisão

Fernanda Mello Demai

Editores, CTP, Impressão e Acabamento

Gráfica CS Eireli

Ficha Catalográfica

Tatiane Silva Massucato Arias – CRB-8/7262

Narrativas de Currículos, da Arquitetura Escolar aos seus Artefatos / Maria Lucia Mendes de Carvalho (organizadora). – São Paulo: Centro Paula Souza, 2020. 464 p. : il. ; 22,5 cm.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-87877-08-2 (Impresso)

ISBN 978-65-87877-09-9 (Digital)

1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. 2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 3. CURRÍCULOS. 4. PATRIMÔNIO HISTÓRICO-EDUCATIVO. I. Carvalho, Maria Lucia Mendes de (org.).

CDD 370.113

SUMÁRIO

Prefácio

Almério Melquíades de Araújo 09

Apresentação

Maria Lucia Mendes de Carvalho 11

Aspectos do currículo escolar da Escola Profissional Masculina da capital durante a gestão do diretor Aprígio de Almeida Gonzaga

Camila Polido Bais Hagio 19

Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina: um olhar para o ensino de aritmética

Cleber Schaefer Barbaresco. David Antonio da Costa 39

20 anos da habilitação profissional de Técnico em Informática na Etec Sylvio de Mattos Carvalho: um olhar sobre as mudanças curriculares

Analder Magalhães Honório. Carlos Alberto Diniz 57

Para um estudo de caso no Centro Paula Souza: análise de conceitos novos da área de currículo escolar em educação profissional técnica de nível médio organizado por competências

Fernanda Mello Demai 73

Gestão escolar e construção curricular por competências: experiências no Brasil, Argentina e Peru

Ivanete Bellucci Pires de Almeida. Marcela Mendes. Gilson Rede..... 91

A arquitetura escolar centenária da Etec Dr. Júlio Cardoso em Franca (SP)

Aparecida Helena Costa 107

A sala de aula e os artefatos no curso de mecânica da Etec Pedro Ferreira Alves <i>Vagner Braz</i>	121
A arquitetura da Escola Técnica Federal de São Paulo, os modos de pensar e fazer o ensino profissional <i>Alba Fernanda Oliveira Brito. Fernanda Ferreira Boschini</i>	137
A trajetória histórica do Centro de Memória da Etec Dr. Júlio Cardoso <i>Joana Célia de Oliveira Borini</i>	153
O percurso do Centro de Tecnologia de Informação da Fatec Garça <i>Luci Mieko Hirota Simas</i>	181
Gerencia de la documentacion musical en la enseñanza: fundación bandolas de Venezuela (FUBANVE) <i>Gabriel Gómez-Cerezo. Jenny González Muñoz</i>	197
A contribuição docente no componente curricular Procedimentos Básicos em Enfermagem <i>Shirley da Rocha Afonso. Vanessa Ribeiro Neves</i>	211
Ensino Médio: o protagonista na evolução das escolas técnicas estaduais no século XXI <i>Fernando de Oliveira Souza</i>	233
Olhares em história oral: currículo no curso de Processamento de Dados da Fatec Ourinhos <i>Eunice Corrêa Sanches Belloti</i>	245
Escola Industrial de Jaú: da criação aos primeiros tempos (1939 – 1960) <i>Lauriberto de Jesus Bertoni Junior</i>	261

Arquitetura escolar: usos e apropriações do espaço escolar em um estudo de caso da Etec José Rocha Mendes <i>Paulo Eduardo da Silva</i>	279
O teodolito ótico mecânico como ferramenta da topografia no curso Técnico em Agropecuária de 1970 a 2014 <i>Sueli Mara Oliani Oliveira. Paulo Antonio Sacchi</i>	297
Abordagem curricular nas narrativas de história oral como contribuição para o registro histórico das práticas e dos artefatos do curso Técnico em Edificações <i>Jurema Rodrigues</i>	315
Artefatos escolares científicos representativos da história do ensino profissional paulista, diante da lei 5692/71 <i>Maria Teresa Garbin Machado</i>	341
Mestres e professores da educação profissional: formação e práticas na Escola Trajano Camargo <i>Marlene Aparecida Guiselini Benedetti</i>	357
Curso para formação de Monitor Agrícola na Escola Profissional Mista Agrícola e Industrial Cônego José Bento, entre 1950 e 1954 <i>Julia Naomi Kanazawa</i>	379
De Formação de Dietistas à Técnica em Dietética (1952 a 1965): narrativas de currículos, da arquitetura escolar aos seus artefatos <i>Maria Lucia Mendes de Carvalho</i>	393
A história oral nos estudos sobre formação docente para a educação profissional tecnológica <i>Thayssa Martins Moraes Ribeiro. Sueli Soares dos Santos Batista</i>	425

Aprígio Gonzaga e o slojd paulista um projeto de ensino para a formação do trabalhador paulista	
<i>Martha Aparecida Todeschini de Assunção</i>	437
<i>Sobre os autores</i>	455

PREFÁCIO

Olhando para trás e refletindo sobre os mais de cem anos da educação profissional pública de São Paulo, podemos planejar os próximos passos com mais certezas sobre suas possíveis contribuições, para a melhor qualidade dos produtos e dos serviços, base para o desenvolvimento e o bem-estar das pessoas.

As diferentes informações e análises sobre currículo, arquitetura e artefatos, relacionados à formação profissional, atual e pretérita, são relevantes para os gestores e especialistas que estejam preocupados com os rumos da educação profissional no Brasil, nos níveis médio e superior.

As narrativas desta publicação, resultado de leituras críticas de variados registros (escritos, orais, gráficos e imagéticos), revelam a importância da contribuição do professor-pesquisador, no contexto dos ensinos técnicos e tecnológico no país.

Trazer à balia as experiências curriculares e, por seu intermédio, os projetos de gestão pedagógica, desde as Escolas masculina e feminina, passando pelas Escolas mistas agrícola e industrial até os dias atuais, com a centralidade da construção e desenvolvimento dos currículos por competência, não é uma simples evocação ou recordação, mas sim um exercício de reflexão que nos permita avançar no aprimoramento da educação profissional brasileira.

Almério Melquíades de Araújo

Coordenador de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza
São Paulo, 03 de janeiro de 2020.

APRESENTAÇÃO

O tema “narrativas de currículos, da arquitetura escolar aos seus artefatos”, título deste livro, foi proposto aos professores-pesquisadores que atuam no Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica (GEPEMHEP), em 2017, para que desenvolvessem projetos anuais nos acervos escolares ou nos centros de memória de escolas técnicas e faculdades de tecnologia, com o objetivo de dar continuidade às pesquisas necessárias para a construção do Museu virtual da educação profissional, proposto pelo coordenador Almério Melquíades de Araújo, da Unidade de Ensino Médio e Técnico (Cetec), em desenvolvimento, e hospedado no site de memórias¹, desde 2015.

Os professores-pesquisadores que atuam no GEPEMHEP têm o apoio institucional para desenvolver projetos de “horas-atividades-específicas” (HAE) nas unidades escolares, que são propostos de acordo com os Planos de Metas, no âmbito do objetivo “Pesquisa e Desenvolvimento”, no grupo “Difusão de conhecimentos e práticas desenvolvidas na Cetec”, relacionado a projetos temáticos e realizados em acervos escolares e/ ou centros de memória da instituição, desde 2010.

Ainda no escopo do objetivo “Pesquisa e Desenvolvimento”, foi incluído, a partir de 2015, um grupo denominado “Organização da publicação anual do Centro de Memória da Educação Profissional do Centro Paula Souza”, o que vem possibilitando a publicação de livros de memórias e história da educação profissional e tecnológica, produzidos a partir de jornadas e/ ou encontros com a participação de professores-pesquisadores da instituição e de colaboradores externos, assim como, de estudantes de pós-graduação, eventos estes realizados no Centro de Capacitação do Centro Paula Souza.

Durante o desenvolvimento dos projetos de pesquisas em memórias e história da educação profissional e tecnológica, os professores também são estimulados a participar dos Clubes de Memórias, que são oferecidos como cursos de capacitação durante o ano, dentro do objetivo “Desenvolvimento Profissional”, organizados e propostos pelos coordenadores de projetos, no Centro de Capacitação Técnica, Pedagógica e de Gestão.

Nos Clubes de Memórias, são realizadas oficinas de leitura de referenciais teóricos sobre a cultura escolar, a história do currículo, a história das disciplinas e a história da profissão docente, entre outras, a fim de empregá-los como categorias de investigações nos projetos de estudos e pesquisas. Entrementes, a história oral tem sido empregada como uma das metodologias, para registrar as falas e transpô-las para a escrita com professores e ex-professores, funcionários e ex-alunos das unidades escolares, gerando fontes documentais.

No Centro de Capacitação Técnica, Pedagógica e de Gestão, sob a direção da professora Lucília Guerra, a partir de 2015, no objetivo “Apoio aos projetos do gabinete

¹ Consultar em: www.memorias.cpsctec.com.br

da Superintendência e da Secretaria de Desenvolvimento Econômico”, foi incluído, no Plano de Metas, o grupo “Organizar ações relacionadas ao Centro de Memória da Educação Profissional do Centro Paula Souza”, visando a ampliar o acervo, sua organização e catalogação, assim como, a incentivar a participação de docentes em projetos relacionados à memória da educação profissional.

Para atingirmos as metas estipuladas, incentivamos os professores com projetos de HAE a envolver estudantes como monitores de memórias em seus estudos e pesquisas, realizando levantamentos e mapeamentos de documentos em acervos e centros de memória de escolas técnicas e faculdades de tecnologia, referentes a bens materiais e imateriais do patrimônio artístico, histórico e tecnológico, em diversos campos de saberes. Maria João Mogarro e Alda Namora² (2015, p.9) consideram que,

Este interesse pelo patrimônio cultural da educação insere-se nas novas perspectivas sobre a cultura escolar e a materialidade, que olham os materiais didáticos e os objetos de uso quotidiano como artefactos que iluminam as inovações tecnológicas e sua aplicação às realidades educativas. [...] estudo do patrimônio cultural da educação, numa perspectiva histórica, redescobrimo a história da escola através da materialidade que marcou a sua configuração e em estreita articulação com as práticas pedagógicas.

Lembrando que a biblioteca também é um espaço que pode abrigar obras raras e materiais didáticos como contributos para a história da educação profissional e tecnológica, história do currículo e das disciplinas. Para Justino Magalhães³ (2015, p. 135)

O livro comporta a memória da educação [...] (o) conhecimento científico-didático, articulando a história das disciplinas e a história da cultura escolar [...] Como epistemologia e como racionalidade autoral o livro escolar contém e fomenta uma singularidade: a do equilíbrio entre a formação científica e a experiência docente do autor; reflete a primeira e repercute a segunda.

Este livro publica as palestras temáticas que foram selecionadas por avaliação cega de membros da Comissão Científica, e apresentadas na **Jornada Patrimônio Cultural e**

2 MOGARRO, Maria João. NAMORA, Alda. Educação e patrimônio cultural: escolas, objetos e práticas, perspectivas multidisciplinares sobre a cultura material. In: MOGARRO, Maria João (org.). **Educação e Patrimônio Cultural. Escolas, Objetos e Práticas**. Lisboa: Edições Colibri e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2015, p. 203-219.

3 MAGALHÃES, Justino. O livro escolar como memória da educação. In: MOGARRO, Maria João (org.). **Educação e Patrimônio Cultural. Escolas, Objetos e Práticas**. Lisboa: Edições Colibri e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2015, p. 135-140.

Tecnológico da Educação Profissional: narrativas de currículos, da arquitetura escolar aos seus artefatos, entre 9 e 10 de novembro de 2017, na cidade de São Paulo/ SP, as quais relacionadas aos eixos temáticos: Currículos, disciplinas, práticas escolares e pedagógicas na história da educação profissional; História oral sobre currículos, espaços e artefatos institucionais da educação profissional; e História da profissão docente: formação, currículo e cultura escolar.

Com esta obra, estamos homenageando “in memoriam” a socióloga, jornalista, escritora e professora **Júlia Falivene Alves** (1944 – 1920), que faleceu em 25 de maio. A Profa. Júlia, atuou como coordenadora de projetos na Cetec - entre 1992 e 2011, e deixou uma grande contribuição para a educação profissional (Figura 1).



Figura 1 - Júlia Falivene Alves, durante segunda entrevista de história oral de vida, em sua residência de São Paulo.

Fotografia digital: Maria Lúcia Mendes de Carvalho, em 5/10/2014

Na entrevista⁴ de história oral de vida que nos concedeu em 2014, é perceptível sua relação de pertencimento ao referir-se à instituição: *Depois eu fui para o Centro Paula Souza e daí foi o ápice. O ápice da alegria de trabalhar em educação. Foi a melhor fase da minha vida. Agora estou revivendo algumas coisas que fizemos lá, nos livros que escrevo sobre educação.* Algumas de suas publicações são apresentadas no Quadro I.

⁴ Consultar site de memórias, link Percurso Histórico, no Programa de “História oral na Educação: memórias do trabalho docente”, entrevista Julia Falivene Alves (Parte 1 a 4): <http://www.memorias.cpscetec.com.br/historiaoraldocVer.php?cma=51&vol=2>

Quadro i – Livros e artigo publicados de Júlia Falivene Alves, entre 1992 e 2017.

Ano	Título	Editores/Revista
1992	Metrópoles: cidadania e qualidade de vida	São Paulo: Editora Moderna Ltda. (Coleção Polêmica)
1998	Historiografia das Mais Antigas Escolas Técnicas Estaduais do Estado de São Paulo	Revista Synthesis, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, n. 5, out. 1998, 31-38.
2002	Programa Profissão	São Paulo: Centro Paula Souza, 1ª Ed. São Paulo: Copidart Editora Ltda, 2002.
2002	Álbum Fotográfico – Uma História em Imagens – Escolas Profissionais Públicas do Estado de São Paulo	Centro Paula Souza, 1ª Ed. São Paulo: Imprensa Oficial, 2002a.
2002	Contribuição à Pesquisa do Ensino Técnico no Estado de São Paulo: Inventário de Fontes Documentais	Centro Paula Souza. 1ª Ed. São Paulo: Imprensa Oficial, 2002b
2005	A prova-teste como instrumento de avaliação de competências: princípios, elaboração, validação e possibilidades	Campinas: Editora Komedi
2008	A invasão cultural norte-americana	São Paulo: Editora Moderna Ltda. (Coleção Polêmica), 2ª Reformulação, 2004, 40ª Impressão.
2011	Ética Profissional e Cidadania Organizacional	São Paulo: Editora Fundação Padre Anchieta
2013	Avaliação Educacional: da Teoria à Prática	São Paulo: Editora LTC
2017	Poemas, Histórias vividas e reflexões da idosidade	Campinas, SP: Pontes Editores

A professora Júlia Falivene Alves iniciou o projeto de **Historiografia das Escolas Técnicas mais Antigas do Estado de São Paulo** em 1997, gerando uma parceria com a Dra. Carmen Sylvia Vidigal de Moraes, do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação/ USP, que propôs e coordenou um projeto com recursos da Fundação de

Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo denominado ***Pesquisa sobre o ensino profissional no Estado de São Paulo: memória institucional e transformações histórico-espaciais (1998 a 2001)***, o que possibilitou a criação dos oito primeiros centros de memória institucional em escolas técnicas (Figura 2).



Figura 2 - Júlia Falivene Alves, a primeira à esquerda, com professores que atuam em centros de memória, criados no projeto de Historiografia, em reunião de alinhamento, no Arquivo Histórico da Cidade de São Paulo, em 2002.

Fonte: Arquivo pessoal Maria Lucia Mendes de Carvalho, em 2020.

Júlia Falivene Alves coordenou o projeto de Historiografia até 2007 quando passou a atuar no Grupo de Estudos de Educação a Distância, transferindo-me a incumbência de dar continuidade ao projeto na Cetec. Em 2008, realizamos o *I Encontro de Memórias da Educação Profissional*, contando com a sua presença (Figura 3).

A professora Júlia Falivene Alves⁵ aposentou-se em 2011, mas me recebeu por duas vezes em sua residência para realizar entrevistas de história oral de vida, possibilitando difundir as suas práticas enquanto educadora ainda em vida, felizmente. Em 2017, durante a ***Jornada Patrimônio Cultural e Tecnológico da Educação Profissional: narrativas de currículos, da arquitetura escolar aos seus artefatos***, em 9 de novembro, lançou o seu último livro para os professores que são curadores de centros de memória (Figura 4), e esse foi o nosso último contato presencial.

⁵ Consultar: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. Percepção da educação pelo olhar da menina à professora e escritora de história. In: **XI Encontro Regional Sudeste de História Oral. Dimensões do Público:** comunidades de sentido e narrativas políticas. Universidade Federal Fluminense, de 8 a 10 de julho de 2015. <http://www.memorias.cpscetec.com.br/publicacoes/artigos/LuciaMCarvalho.pdf>



Figura 3 – Júlia Falivene Alves, entre as professoras Marlene Aparecida G. Benedetti (Limeira) e Joana Célia de Oliveira Borini (Franca), atrás da professora Júlia Naomi Kanazawa (Jacareí) durante o *I Encontro Memórias da Educação Profissional*, em 13/11/2008.



Figura 4 – Júlia Falivene Alves durante o lançamento do seu último livro “Poemas, Histórias vividas e Reflexões da idosidade”, na *Jornada Patrimônio Cultural e Tecnológica da Educação Profissional: narrativas de currículos, da arquitetura escolar aos seus artefatos*.

Fotografia digital: Maria Lucia Mendes de Carvalho, em 9/11/2017.

O livro “Narrativas de currículos, da arquitetura escolar aos seus artefatos” traz vinte e quatro artigos de pesquisas realizadas em arquivos escolares, sendo quatorze em centros de memória institucional, três de parceria como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, e outros de instituições acadêmicas nacional e internacional. Nesses artigos, alguns buscaram identificar os espaços nas unidades escolares,

como laboratórios, oficinas, salas de conveniência, bibliotecas, refeitórios, entre outros, possibilitando estabelecer relações dos objetos de ciência e tecnologia que se encontram em acervos escolares com os currículos e as práticas de cursos oferecidos no passado.

Outros buscaram, na legislação, documentação para refletir sobre as políticas públicas para a construção dos currículos, e para a formação de professores da educação profissional. Alguns empregaram, como metodologia de pesquisa, a história oral, e discutiram as transformações nos currículos e disciplinas dessa formação nas instituições. Ciavatta⁶ (2015, p.34) lembra que:

[...] A compreensão histórica de como as políticas conduzem a esses resultados implica também o conhecimento de suas representações. Significa conhecer como os objetos de estudo ou os fenômenos são representados ao nível dos discursos elaborados pelos sujeitos envolvidos nos acontecimentos e/ou nos relatos e narrativas, ao darem ciência dos mesmos pela história escrita ou oral, recorrendo as imagens, aos documentos, a mapas [...]

Finalizo a apresentação deste livro, registrando que a sua organização teve que ser refeita, localizando os arquivos dos textos nos e-mails, pois a licitação e a revisão do livro, deram-se integralmente por meio digital, e distantes da sede da instituição devido à pandemia da COVID 19 que estamos vivenciando, em isolamento em nossas residências, realizando atividades por trabalho remoto, desde 16 de março de 2020. Agradeço o apoio institucional e de colaboradores da Cetec, da UGAF e da AssCom pelo acompanhamento do processo de aquisição e de produção desta obra.

Desejo boa leitura e que este seja um estímulo para que outros professores possam vir a engajar-se em projetos de memórias e história da educação profissional e tecnológica.

Maria Lucia Mendes de Carvalho

São Paulo, 24 de outubro de 2020.

⁶ CIAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento**. A historicidade da Educação Profissional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

ASPECTOS DO CURRÍCULO ESCOLAR DA ESCOLA PROFISSIONAL MASCULINA DA CAPITAL DURANTE A GESTÃO DO DIRETOR APRÍGIO DE ALMEIDA GONZAGA

Camila Polido Bais Hagio

Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas

1. INTRODUÇÃO

Na retomada do Centro de Memória da Escola Técnica Estadual (Etec) Getúlio Vargas, iniciado nos meses finais de 2016, inúmeros documentos raros referentes à Escola Profissional Masculina da Capital, primeira denominação desta escola técnica, estão sendo redescobertos. Documentos estes que se mostram de imensa riqueza para a educação, possibilitando o entendimento do funcionamento escolar desde seus anos iniciais e o desenvolvimento de diversas pesquisas acerca do ensino profissional.

Um exemplo da aplicação de pequena parte do material disponível no Centro de Memória em questão permitiu a elaboração desde artigo para a Jornada “Patrimônio Cultural e Tecnológico da Educação Profissional: narrativas de currículos, da arquitetura escolar aos seus artefatos”, realizado no ano de 2017, inserido na temática Currículos, disciplinas, práticas escolares e pedagógicas na história da educação profissional.

Partindo de uma breve conceituação de currículo escolar como a escolha de um percurso definido por quem tem condições de poder de determinar o caminho de outrem no âmbito de uma cultura, de uma sociedade, de um momento histórico e de um sistema de valores (DEMAI, 2017, p. 106), são analisados os denominados “relatórios de direção” de 1919, 1926 e 1927, elaborados por Aprígio de Almeida Gonzaga, diretor da Escola Profissional Masculina de São Paulo, desde sua inauguração em 1911 até 1934, nos quais é possível identificar importantes aspectos da proposta de educação para o ensino profissional durante sua gestão.

Nos três relatórios pode-se observar, por meio de numerosas fotografias com legendas descritivas, as práticas de ensino, os espaços escolares, o mobiliário da época, os trabalhos e as exposições realizadas pelos alunos (Figuras 1e 2). Acrescenta-se a análise das imagens, os textos redigidos pelo próprio diretor como ferramentas para a compreensão do funcionamento escolar. Também fazem parte dos relatórios anuais tabelas com o número de matrículas em cada curso oferecido, com a frequência dos alunos nos mesmos e diversos descritivos de gastos.



Figura 1 – Alunos dos cursos diurnos no pátio da Escola Profissional Masculina da Capital aguardando o sinal de início dos trabalhos.

Fonte: Relatório de Direção de 1927 elaborado por Aprígio Gonzaga. Acervo do Centro de Memória da Etec Getúlio Vargas, em 2017.



Figura 2 – Alunos do 1º ano do curso de Mecânica em seção de fundição.

Fonte: Relatório de Direção de 1926 elaborado por Aprígio Gonzaga. Acervo do Centro de Memória da Etec Getúlio Vargas, em 2017.

Da análise deste material, verifica-se que o diretor Aprígio de Almeida Gonzaga depositava grande interesse na instrução global de seus alunos, valorizando a arte, a

cidadania e a pátria. Duas temáticas mostram-se relevantes para a definição do currículo escolar proposto por este diretor nos primórdios da Escola Profissional Masculina da Capital, sendo, a primeira, o sistema educativo denominado *slojd*¹, uma metodologia de ensino que considera o trabalho manual como principal meio educativo para disciplinar moralmente o educando e assim desenvolver nele o amor ao trabalho (MORAES, 2003, p.409). E a segunda temática, relacionada com a anterior, sendo o ensino do desenho profissional, considerado por Gonzaga a mais importante disciplina educativa, em torno da qual giraria todo o sistema de ensino dos cursos oferecidos pela escola no período estudado.

Para melhor compreensão do conteúdo dos relatórios em questão, serão primeiramente apresentados os dados considerados relevantes de cada um deles, possibilitando assim a identificação de aspectos gerais do currículo escolar durante a gestão do diretor Aprígio Gonzaga, e posteriormente, serão focados os dois aspectos do currículo selecionados, sendo eles, o sistema de ensino *slojd* e o desenho profissional.

2. OS RELATÓRIOS DE DIREÇÃO

O relatório de 1919, denominado “Em redor da Escola Profissional Masculina da Capital”, elaborado pelo diretor Aprígio de Almeida Gonzaga, trata-se, segundo o autor, de uma obra comemorativa da instalação definitiva da escola em seu novo prédio, a Rua Piratininga, números 07 e 09, no bairro do Brás, na cidade de São Paulo (Figura 3). O primeiro endereço da escola foi na Rua Muller, no mesmo bairro. Aprígio Gonzaga dedica este relatório à memória do Sr. Conselheiro Dr. Francisco de Paula Rodrigues Alves, ao Exmo. Sr. Dr. Antônio de Pádua Salles, então ministro de estado da agricultura, comércio e obras públicas, e ao seu pai, Major Carlos de Almeida Gonzaga. Inicia este relatório explicando a ausência de um programa escolar, algo que, conforme escreve, solicitam-lhe externamente todos os dias, mas que em conjunto com seus mestres, após muito estudo sobre os alunos, optaram por investir na individualidade e não no encaminhamento automático, tornando assim o programa escolar tradicional uma inutilidade. Assim descreve,

O trabalho profissional, ministrado como o fazemos, não é matéria isolada, que ajustemos as outras disciplinas correlatas, mas a base de todo o desenvolvimento físico e intelectual, harmoniosamente. O aluno deve ser ativo, e, para o desenvolvimento dessa atividade, não devemos aqui modificar os objetivos do “*Slojd*”. Faz-se preciso não cansar o aluno, nem dar-lhe (sic) sistemas rígidos, de preconcebida execução, todos os anos, sem variação; ao contrário, cumpre

1 Foram encontradas diferentes grafias em português para o termo “*slojd*” como *sloid* ou *sloyd*. No presente artigo optou-se por utilizar a grafia adotada por Aprígio de Almeida Gonzaga nos relatórios analisados.

observar o seu gosto, as suas tendências, o seu interesse, de maneira que ele execute o que quiser, dentro, porém, das linhas gerais de nossa orientação. (GONZAGA, 1919, s/p.)

Segue comparando a escola com um lar feliz e seguro, experimentando modificar a vida social do aluno, educando seu corpo e seu espírito almejando a evolução do ser. O diretor acredita que este modelo de ensino seja a nova educação, a qual deve ser o centro da futura democracia.



Figura 3 – Fachada do edifício escolar na Rua Piratininga.

Fonte: Relatório de Direção de 1926 elaborado por Aprígio Gonzaga. Acervo do Centro de Memória da Etec Getúlio Vargas, em 2017.

Comenta com entusiasmo a expansão da instituição, que iniciou seus trabalhos em 17 de novembro de 1911 com cerca de 70 alunos, no segundo ano de funcionamento tinha 200 alunos matriculados e, no ano deste relatório, 1919, atendia aproximadamente 800 alunos.

Aprígio Gonzaga ainda dedica várias páginas apresentando propostas para o sistema de ensino nacional, sugerindo dar sequência à educação das escolas primárias com a educação profissional. Faz comparações com o ensino profissional nacional e o de outros países, apontando vantagens no investimento neste tipo de educação. Também escreve sobre o método de ensino e o desenho profissional. Faz um breve relato sobre os trabalhos realizados nos cursos oferecidos pela escola ao longo do ano, analisando-os: pintura, marcenaria, mecânica, funilaria e eletricidade, e curso noturno, de desenho profissional, tendo este último cinco opções: desenho profissional mecânico, desenho profissional para frentistas e pedreiros, desenho profissio-

nal para marceneiros, carpinteiros e pintores, desenho profissional para tecelões e curso prático de fiação e tecelagem e, por fim, curso de escultura e plástica.

No relatório de 1919, é destacado pelo diretor, a dificuldade de conclusão dos cursos pelos alunos, os quais começam a trabalhar e acabam abandonando a escola. Também merece destaque a distribuição da sopa escolar, implementada há cinco anos, que eliminou os casos de fraqueza, frequentes na escola, porém relata a falta de verba para manter este benefício (Figura 4). Propõe que a diária paga aos alunos deveria ser depositada em um banco e que, ao final do curso, o aluno concluinte receberia todo o montante, inclusive com os devidos juros, evitando assim gastos em futilidades e auxiliando-os no início de suas profissões.

Finaliza este relatório com um apelo ao combate ao consumo de álcool, o que já faz em sua instituição, por meio da exposição de quadros pintados com esta temática pelos alunos do curso de pintura. Os quadros são pendurados nos corredores do prédio escolar e trocados periodicamente.

Juntamente com o relatório, é apresentado um documento chamado “Resultado de um inquérito na indústria de São Paulo, provas decisivas em favor do ensino profissional”. Tal inquérito refere-se a uma pesquisa realizada nas principais fábricas, usinas e oficinas da capital, a fim de verificar as condições de trabalho dos alunos que cursaram a Escola Profissional Masculina da Capital, bem como saber da capacidade técnica, ouvir a opinião dos chefes e relatar o salário recebido por estes ex-alunos localizados.

Um último documento anexo ao relatório de 1919 é uma resposta do diretor Aprígio Gonzaga, denominada “Ecos de uma crítica”, à um relatório elaborado pelo Diretor da Escola Profissional Souza Aguiar, do Rio de Janeiro, após a visita deste último para conhecer a escola paulista. Aprígio Gonzaga mostra-se surpreso com as críticas recebidas, pois durante esta visita o diretor carioca havia expressado admiração pelo que via.

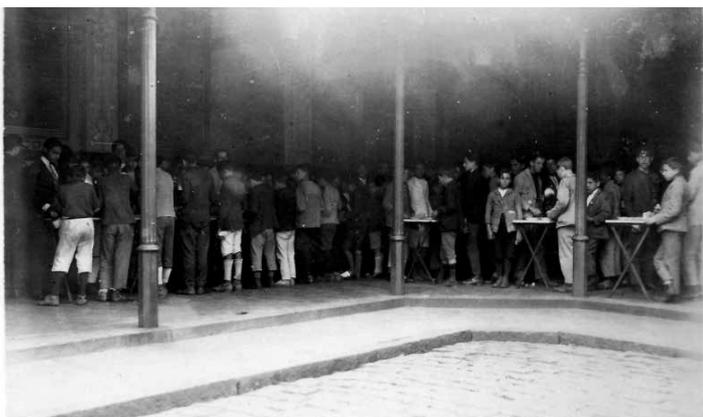


Figura 4 – Alunos tomando a “Sopa Escolar”.

Fonte: Relatório de Direção de 1926 elaborado por Aprígio Gonzaga.
Acervo do Centro de Memória da Etec Getúlio Vargas, em 2017.

As primeiras páginas do relatório de 1926, denominado “Relatório do movimento didático, econômico e financeiro da Escola Profissional Masculina da Capital, durante o ano de 1926, apresentado pelo Diretor Professor Aprígio Gonzaga”, endereçado ao Exmo. Sr. Professor Pedro Voss, M. D. Diretor Geral da Instrução Pública, são dedicadas à defesa do ensino profissional em resposta a críticas que tal ensino recebeu por parte de alguns jornalistas, os quais, segundo o diretor, não conheciam a escola pessoalmente. Ele faz uma extensa comparação do ensino profissional nacional com outros países, principalmente com o ensino alemão. Defende um ensino que integre habilidades manuais e desenvolvimento do caráter e do intelecto, acreditando na ação cívica educadora do ensino profissional, ao afirmar que “o trabalho é que estimula e forma as qualidades que fazem o caráter.” (GONZAGA, 1926, p.11)

Ainda neste relatório, o diretor dá argumentos sobre o motivo de não existir um gabinete de psicologia experimental que aponte a vocação do aluno na Escola Profissional Masculina, serviço este oferecido e até exigido em outros centros de ensino. Para ele, o médico, a família e o professor podem dar uma resposta melhor e mais segura sobre a vocação de cada aluno. Mostra, por meio de comparações internacionais, quais países possuem este serviço e a qual instituição está vinculado. No final de sua argumentação sobre este assunto, ele diz que a escola não precisa de um gabinete de psicologia, mas sim de banheiros, visto que muitos alunos não têm onde tomar banho, alguns inclusive fazem uso do Rio Tietê para higiene pessoal. Acrescenta que, quando vão dar vacina nos meninos, precisam limpar o braço antes, tamanho a crosta de sujeira. Finalizando este assunto, afirma que a falta de comida (alimentação) e higiene podem afetar o resultado de exames psicológicos.

Após esta longa defesa de sua instituição, o diretor fala individualmente de cada curso. O curso de Mecânica era organizado nas seções: Fundição, Ferraria, Ajustagem, Tornearia e Frezagem (Figura 5). Todos os alunos passavam por todas as máquinas e aparelhos até o acabamento de peças e objetos.

O curso de Marcenaria (Figura 6) estava dividido nas seções: Tornearia e elementos de slojd, Entalhação e elementos de marcenaria e Ebanesteria fina. Os alunos desenvolviam móveis para ambientes completos, como ilustram algumas fotografias do relatório.

O curso de Pintura e Decoração (Figura 7) propunha, ao longo dos três anos de curso, o ensino de Desenho Geométrico e Desenho do Natural, Composição livre e Cópia Especial, Trabalhos a cal e a óleo, Decoração de letras e Decoração Fina.

Estes cursos contavam com o denominado Curso Teórico, o qual era obrigatório e comum aos três cursos, e compreendia as matérias: a) Português, b) Aritmética e Geometria, c) Desenho Geométrico, d) Desenho Profissional e e) Física e Química.

O relatório de 1927 denomina-se “Relatório de trabalhos da Escola Profissional Masculina da Capital durante o ano de 1927”, elaborado pelo diretor Aprígio Gonzaga ao Exmo. Sr. Dr. Amadeu Mendes, M. D. Diretor da Instrução Pública. Destacam-se neste relatório o patriotismo estimulado na instituição e a importância do ensino e da vivência no universo das artes (Figura 8). São apresentados os resultados dos trabalhos técnicos e

educativos durante o ano em questão, por meio de textos e fotografias. Aprígio Gonzaga defende a difusão do ensino profissional, reafirmando suas convicções de dar um ofício para as pessoas sobreviverem, criando hábitos de trabalho na juventude do país e formando nela uma consciência industrial.



Figura 5 – Curso de ajustagem e torneado para alunos do 2º e 3º anos de Mecânica.
Fonte: Relatório de Direção de 1926 elaborado por Aprígio Gonzaga.
Acervo do Centro de Memória da Etec Getúlio Vargas, em 2017.



Figura 6 – Sala de jantar em estilo inglês, trabalho de aluno do 3º ano de Marcenaria.
Fonte: Relatório de Direção de 1926 elaborado por Aprígio Gonzaga.
Acervo do Centro de Memória da Etec Getúlio Vargas, em 2017.



Figura 7 – Alunos do curso de Pintura em serviço decorativo nas paredes escolares.

Fonte: Relatório de Direção de 1926 elaborado por Aprígio Gonzaga.

Acervo do Centro de Memória da Etec Getúlio Vargas, em 2017.

É válido notar a atenção que é dada às artes por parte deste diretor. Sentenças a favor da arte como “É a arte, em todas as suas manifestações, uma necessidade escolar” (GONZAGA, 1927, p. 06) ou ainda “Não é possível estar dentro da civilização e fora da arte” (GONZAGA, 1927, p. 04) são encontradas ao longo deste relatório. Algumas páginas são destinadas para exemplificar o carinho e a fineza com que a arte é tratada nesta instituição de ensino. “Por toda a parte, associado a vida do aluno, ao alcance de sua vista, tem ele sempre um quadro, uma tela ou uma decoração, que anima e vivifica as paredes da escola.” (GONZAGA, 1927, p. 05)

Segundo o diretor, a arte que está mais próxima dos alunos é a pintura. Eles desenvolvem exercícios com temas que despertam os sentimentos morais mais elevados, como ações heroicas ou horror ao vício do álcool, fumo e jogo, além de temas que visam o bem da humanidade, especialmente a família e a pátria. Para este último tema, Aprígio Gonzaga descreve “No jardim central, que chamamos de pátio cívico, estão aí, em cada pano de parede, os estados do Brasil representados, mostrando seu tamanho, sua produção e a população que poderão manter suas riquezas naturais e seus grandes homens” (GONZAGA, 1927, p. 06). Verifica-se o incentivo do desenvolvimento de sentimentos patrióticos na educação dos jovens.

Já no final deste relatório anual, o diretor Aprígio Gonzaga fala sobre a dificuldade que enfrenta com os professores, denominados mestres. Como a maioria dos mestres são oriundos das fábricas e oficinas, eles não possuem capacidade pedagógica e sua reeducação mostra-se mais difícil do que a educação dos jovens. Aprígio aponta a urgente necessidade da criação de um curso de mestres para o ensino profissional.



Figura 8 – Decoração executada por alunos do curso de Pintura, representado o Guarujá, e que faz parte da orientação de higiene escolar.

Fonte: Relatório de Direção de 1927 elaborado por Aprígio Gonzaga. Acervo do Centro de Memória da Etec Getúlio Vargas, em 2017.

Ainda compõem o relatório de 1927 tabelas dos cursos de pintura, mecânica, marcenaria e curso noturno, com número de matrículas e a frequência dos alunos (Figura 9). E outras tabelas, chamadas de mapas, referentes as despesas com a sopa escolar, a renda da escola, as diárias pagas aos alunos, o movimento da assistência dentária e o balanço feito pela associação dos alunos (Figura 10).

<u>MAPPA GERAL DA MATRICULA DO CURSO NOCTURNO EM 1927</u>						
<u>Meses</u>	<u>Matricul.</u>	<u>Comparec.</u>	<u>Faltas</u>	<u>Media</u>	<u>Porcent.</u>	<u>Eliminad.</u>
Fevr.	162	850	353	111,3	68,5	9
Março	167	1.255	899	96,4	57,3	21
Abril	161	863	568	95,7	60,3	14
Mai	160	1.157	686	98,1	60,5	16
Junho	144	455	265	91,0	63,1	9
Julho	156	1.113	783	91,3	58,3	22
Agosto	147	918	705	83,1	55,1	18
Setemb.	144	866	584	86,1	58,5	8
Outub.	138	1.028	592	87,0	61,8	7
	249 /	8.505	5.435	93,3 ✓	60,3 ✓	118 ✓

<u>RESUMO DO MAPPA DA MATRICULA GERAL DO CURSO NOCTURNO</u>	
<u>EM 1927</u>	
Matriculados durante o anno.....	249 ✓
Comparecimentos.....	8.505
Faltas.....	5.435
Media.....	93,3 ✓
Porcentagem.....	60,3 ✓
Diplomados.....	14
Eliminados.....	118 ✓
Brasileiros.....	185 ✓
Estrangeiros.....	64 ✓

31

Figura 9 – Tabela das matrículas do curso noturno no ano de 1927, página 31.

Fonte: Relatório de Direção de 1927 elaborado por Aprígio Gonzaga.

Acervo do Centro de Memória da Etec Getúlio Vargas, em 2017.

MAPPA DA RENDA ESCOLAR DURANTE O ANNO DE
1927

MEZES	Renda bruta	Pago aos alunos -	Applicado na Escola	Recolhida Thesouro
Fevereiro	1:998\$600	---	445\$400	1:553\$200
Março	3:937\$300	---	940\$400	2:996\$900
Abril	3:022\$500	3\$690	896\$300	2:122\$510
Maió	2:090\$200	6\$000	616\$700	667\$500
Junho	4:276\$400	39\$225	2:525\$800	1:711\$375
Julho	2:706\$500	----	1:098\$300	1:608\$200
Agoato	10:262\$100	413\$695	5:833\$310	4:015\$095
Setembro	4:271\$850	85\$600	1:956\$500	2:229\$750
Outubro	4:178\$300	3\$000	2:682\$900	1:492\$400
Novembro	50:857\$500	1:699\$690	29:880\$690	20:077\$120
	87:601\$250	2:250\$900	46:876\$300	38:474\$050

R E S U M O :

Renda bruta durante o anno.....	87:601\$250
Pago aos alumnos, porcentagens.	2:250\$900
Applicado na Escola.....	46:876\$300
Saldos da renda, recolhidos....	38:474\$050

NOTA:- Na renda escolar de Maio deixamos, por conveniencia do ensino, de recolher ao Thesouro, como lucro desse mez, a quantia de 800\$000 o que fizemos em Novembro addicionando essa quantia ao lucro deste mez.

24

Figura 10 – Tabela da renda escolar no ano de 1927, página 24.
Fonte: Relatório de Direção de 1927 elaborado por Aprígio Gonzaga.
Acervo do Centro de Memória da Etec Getúlio Vargas, em 2017.

Pode-se perceber, após a breve apresentação acima, dos três relatórios de direção analisados, aspectos da rotina e do currículo escolar proposto pelo diretor Aprígio Gonzaga, destacando seu objetivo de realizar a formação total do aprendiz, atendendo tanto a parte técnica e intelectual, como a moral e a cívica, além da preocupação em afastá-los de vícios e o estímulo ao amor à pátria e ao trabalho. Como um dos meios de alcançar este objetivo, o diretor defende o sistema educacional slojd e investe intensamente no desenho profissional, como será visto a seguir.

3. O SLOJD EDUCACIONAL E O DESENHO PROFISSIONAL

A concepção do sistema de ensino denominado slojd é atribuída a Otto Salomon, que dirigiu uma escola para formação de professores na cidade de Naas, Suécia, a qual iniciou este sistema em 1872. Em seu livro *The teacher's hand-book of Slojd* (1904), Salomon explica que o termo slojd educacional significa a aplicação do slojd para fins educativos. Segundo o autor,

What, then, is the aim of educational slojd? To utilise, (...), the educative force which lies in rightly directed bodily labour as a means of developing in the pupils physical and mental powers which will be a sure and evident gain to them for life. (SALOMON, 1904, p.02)

Assim, Salomon defende a realização de trabalhos corporais (ou mais especificamente, trabalhos manuais) visando o desenvolvimento de capacidades físicas e mentais nos alunos. Tal desenvolvimento transita por várias direções, como ele mesmo descreve,

As the more importante, it is usual to bring forward: pleasure in bodily labour, and respect for it, habits of independence, order, accuracy, attention and industry, increase of physical strength, development of the power of observation in the eye, and of execution in the hand. Educational slojd has also in the view the development of mental power or, in others words, is disciplinary in its aim. (SALOMON, 1904, p.02)

Nos relatórios de direção de Aprígio Gonzaga encontram-se muitas afirmações do uso do slojd como um dos norteadores do sistema de ensino adotado na Escola Profissional Masculina durante sua gestão, inclusive como exemplifica uma citação no início deste artigo. No relatório de 1919, discorrendo sobre o papel da educação profissional, Gonzaga, afirma,

A educação profissional é a mais lógica possível; educando a mão, que são os olhos do espírito, damos os graus de acuidade precisos para a evolução, a formação de qualidades capazes de reformar e mesmo de formar capacidades para a conquista de riquezas que só esse sistema de educação facilita. (GONZAGA, 1919, s/p.)

Verifica-se que, entre os trechos de Salomon e a afirmação de Gonzaga destacados acima, existem muitos pontos em comum, como por exemplo, a intenção de que pela

educação da mão desenvolve-se o poder da observação e a evolução do espírito ou da capacidade mental (Figura 11).



Figura 11 – Aluno do curso de marcenaria em trabalho de entalhação na Escola Profissional Masculina da Capital

Fonte: Relatório de Direção de 1926 elaborado por Aprígio Gonzaga. Acervo do Centro de Memória da Etec Getúlio Vargas, em 2017.

Segundo Pinheiro dos Santos (2012, p.25), os trabalhos manuais foram apropriados como disciplina escolar em diversos países, como Suécia, Alemanha, Estados Unidos, França, Bélgica, Argentina e Brasil. A pesquisadora destaca que na Alemanha o ensino do trabalho foi introduzido como disciplina do ensino primário em 1906, como meio de ministrar a formação cívica das crianças. Ainda sobre a introdução dos trabalhos manuais, acrescenta que,

O chamado Sloyd educacional foi implantado em 1885 por uma educadora norte-americana, Pauline Agassiz, Shaw, em North Bennet Street School, situado em Boston, em uma região de imigrantes pobres. A direção desta escola foi atribuída ao sueco Gustaf Larson, ex-aluno da Escola Normal de Naas (Suécia), criada por Otto Salomon [...]. De acordo com Marques (2003) esta e outras escolas americanas destinavam-se, inicialmente a preparar crianças e trabalhadores manuais para que se tornassem economicamente auto-suficientes (sic) ao saírem da escola primária. Também era finalidade dessas escolas promover o ensino moral às classes indigentes, o que era feito com base na “teoria psicológica da educação pelos trabalhos manuais” [...].

No mesmo relatório de 1919, Aprígio Gonzaga fala do sucesso da aplicação do slojd nos Estados Unidos, evidenciando que se mantinha atualizado com as práticas do ensino profissional mundial.

Neste documento, o diretor da Escola Profissional Masculina defende a implantação do ensino do slojd nas escolas primárias como uma obrigação das escolas públicas, favorecendo ao aluno uma continuidade da escola primária para a escola profissional. Explica que,

Embora o slojd não siga imediatamente o plano do ensino profissional, é ele, a sua base, porque, criando o hábito do trabalho e as nobres qualidades morais que fazem a grandeza do sistema de ensino, tem influência preponderante na evolução física e intelectual. Uma vez estabelecido o slojd obrigatório na escola primária, deveria ainda ser obrigatória a passagem do aluno, como promoção, do 4º ano do curso primário para as Escolas Profissionais.” (GONZAGA, 1919, s/p.)

Em artigo publicado em 2011, a pesquisadora Sandra Lunardi Marques defende que o termo slojd educacional promove uma homogeneização do ensino profissional público brasileiro, escondendo a identidade da Escola Profissional Masculina da capital, e adota o termo slojd paulista como meio de legitimar a originalidade da concepção de educação promovida por Aprígio Gonzaga na direção desta instituição.

Para evidenciar esta originalidade, primeiramente são apresentados os princípios do slojd educacional adotados por Larson em sua experiência nas escolas americanas. Segundo Lunardi Marques (2003, p.76), eram eles,

- 1º Os professores de slojd deveriam ser homens do ensino, e não artesãos.
- 2º O ensino deveria ser sistematicamente progressivo, e excetuando-se certas demonstrações em classe, tanto quanto possível, individual.
- 3º O trabalho deveria ser escolhido para possibilitar o desenvolvimento físico através de movimentos livres e vigorosos.
- 4º Os resultados deveriam representar o esforço pessoal do aluno, sem introduzir, de início, nenhuma divisão de trabalho, assim como nenhum emprego de máquinas-ferramentas.
- 5º Os exercícios deveriam ser organizados na progressão do fácil ao difícil, escolhendo-se objetos atraentes e úteis aos alunos.
- 6º Os trabalhos não deveriam se limitar somente à execução de objetos construídos com a ajuda de instrumentos de medida; devendo ser feitos à mão livre, para exercitar particularmente o senso de formas e proporções, pela vista e pelo toque.
- 7º Atribuía-se uma importância especial ao asseio, à precisão e ao

acabamento, com a finalidade de inspirar o amor ao belo trabalho, e de desenvolver o espírito de apreciação independente.

Já o *slojd* paulista adotado na Escola Profissional Masculina da capital, de acordo com a mesma autora, tinha como características apenas aquelas que são destacadas neste artigo,

a) Trata-se de uma concepção de educação, cuja aplicação se restringiu ao primeiro ano do curso masculino de marcenaria e mecânica; diferentemente dos Estados Unidos onde o *slojd* educacional era empregado para ambos os sexos. Apesar de sua aplicação ser pontual (1º ano), seu efeito era duradouro, criando hábitos que tornavam os ex-alunos disputados no mercado de trabalho.

[...]

c) Em contraposição ao princípio universal do *slojd* educacional que recomendava o trabalho individual, o '*slöjd* paulista' privilegiava as atividades em grupo, tendo em vista que sua meta era estimular colaboração, iniciativa e liderança, qualidades de um "operário dirigente".

[...]

d) Do ponto de vista da concepção adotada – e quanto a isso as duas tendências convergiam – o trabalho não deveria ser parcelado, devendo o aluno aprender todas as etapas do ofício para tornar-se "operário completo". Tal fato não ocorria nas escolas técnicas norte-americanas e argentinas. Somente após muita pressão do empresariado paulista Gonzaga por concessão permitiu que os alunos se especializassem no 3º ano; no entanto, continuaram as críticas quanto a longa duração do curso (3 anos).

e) Em comum com a orientação norte-americana Gonzaga manteve a centralidade do desenho em todas as suas variações (à mão livre, de memória, à vista de um objeto, artístico, em perspectiva, em escala, decorativo, utilitário, reprodução, criação, geométrico, etc.) e o trabalho em madeira confeccionado à mão, evitando ao máximo o uso de pregos e colas.

f) Outro princípio comum foi o de evitar o uso de aparelhos mecânicos substituindo-os por ferramentas manuais, pelo fato delas requererem alto grau de controle muscular. A maneira correta de usar a ferramenta de acordo com o crescimento físico e mental de qualquer ocupação ou profissão, desenvolve auto-controle (sic) no aluno.

[...]

g) A comparação entre modelos é um bom indicador para a distinção entre concepções; enquanto o *slojd* educacional seguia a tradição da escola nova de estimular criações espontâneas feitas pelas crianças, tais como: corrente, adaga, espada, carrinho de mão,

pistola, óculos, caixa de lápis, cabeça de cavalo, lâmina de barbear, machadinha, (...); o livro O slöjd de GONZAGA, se destinava às escolas públicas comuns e vinha com a seguinte indicação, escrita em letras maiúsculas: “OBRA APROVADA PELO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO” não transigindo quanto à intenção de que o ‘slöjd paulista’ contribuísse para a valorização do trabalho manual e para o incentivo à auto-suficiência (sic) econômica do aluno no âmbito das escolas públicas. Daí a escolha de seus modelos: régua simples, cruz simples, esquadro retangular, esquadro “rabo de andorinha”, tábua para cortar carne, [...] O importante a se ressaltar nesse caso, é que as operações utilizadas nesses modelos poderiam ser aplicadas a outros, conforme as necessidades do aluno, como por exemplo: mesa quadrada ou retangular, janela, bancos longos, prateleiras, armários, caixa de carreta etc. (LUNARDI MARQUES, 2011, p.1666)

Nesta comparação fica evidente a dedicação com que o diretor Aprígio Gonzaga dirigia a Escola Profissional Masculina, elaborando um currículo escolar e um plano de ensino condizentes com sua expectativa de formação integral, desenvolvendo cidadãos aptos e dedicados ao trabalho, com capacidade intelectual e valores morais e que, apesar de não possuir um programa escolar tradicional conforme foi mostrado na apresentação do relatório de 1919, tinha uma originalidade em sua proposta, não era apenas replicar o sistema educacional slöjd mas sim desenvolvê-lo de acordo com as necessidades e características nacionais.

Na busca do desenvolvimento deste plano de ensino para a Escola Profissional Masculina da Capital, Aprígio Gonzaga depositou grande importância no ensino do desenho como uma das ferramentas para educação profissional completa, como ele mesmo conta,

Ao iniciarmos o curso profissional em São Paulo, com esta escola, a primeira preocupação que nos empolgou foi a organização do ensino do desenho, por ser nele que repousaria todo o peso da sua organização, ou mais propriamente, por ser o eixo em que giraria o nosso sistema educativo. Demos, como era natural, uma importância tal ao desenho que o tornamos a mais importante disciplina educativa, porque, como já disse, falando diretamente ao espírito, por meio dos olhos e da mão, o desenho prepara o aprendiz para enfrentar as máquinas e para executar aquilo que ele idealizou, ou que lhe foi sugerido pelo mestre em classe, executando rigorosas medidas métricas em escala. (GONZAGA, 1919, s/p.)

Visão compartilhada por outros educadores contemporâneos a Aprígio Gonzaga, como Rui Barbosa e Walter Smith, como relata Ana Mae Barbosa em seu livro Redesenhando o Desenho,

Rui Barbosa subscreveu as ideias de Smith nos “Pareceres sobre a reforma da educação primária e secundária”. Chegou mesmo a traduzir um longo texto do seu livro *Art education: scholastic and industrial*, que incluiu no “Pareceres” como justificativa teórica para a supremacia que confere ao desenho em relação às outras disciplinas do currículo.

É ainda em Walter Smith que se baseou para traçar as recomendações metodológicas para o ensino do desenho. Desconfio que Smith influenciou fortemente a educação profissionalizante e popular em todo o mundo ocidental. (BARBOSA, 2015, p.48)

Influências de Rui Barbosa e Walter Smith podem ser identificadas no relatório de direção de 1919 elaborado por Aprígio Gonzaga, já que ambos são citados em tal documento.

Segundo Aprígio Gonzaga, Walter Smith, fundador do desenho educativo nos Estados Unidos, afirma que assim como um menino pode aprender a ler, a escrever e a contar, pode igualmente aprender a desenhar, e Rui Barbosa, “o grande brasileiro”, defende o desenho como linguagem universal, a qual deve ser lida e compreendida por todos os homens. (GONZAGA, 1919, s/p.)

Segue, neste mesmo relatório, explicando como é realizado o ensinamento de desenho na Escola Profissional Masculina. Conforme descreve, o objetivo inicial do ensino do desenho é fazer o aluno “ver” e para isso, organizam uma série de objetos desmontáveis que o aluno vê, desenha e aplica com medidas durante o primeiro ano, sendo obrigatório para todos os cursos. No segundo e terceiro anos é ensinado o desenho geométrico, com aparelhos e, em seguida, o desenho profissional. Aprígio Gonzaga escreveu um livro chamado “O desenho profissional” como base e consulta para alunos em geral das escolas profissionais.



Figura 12 – Aula de desenho na Escola Profissional Masculina da Capital, década de 1920

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Getúlio Vargas, em 2017.

Pode-se considerar que Aprício Gonzaga previa a importância do design nos produtos para a manutenção e o crescimento industrial nacional, assunto em evidência nos dias atuais, conforme analisa,

A ele (o desenho profissional), e não a outra causa se deve atribuir a espantosa riqueza e prosperidade da indústria americana. Na indústria, temos, como se sabe, três importantíssimos fatores, que são: a matéria prima, o braço operário e a confecção. Se a matéria prima estaciona nos preços, ou se o seu aumento é pequeno em relação ao custo dos artefatos; se o braço operário não tem salário proporcional ao aumento de preço dos artigos desta ou daquela procedência, só ao acabamento e a perfeição, ao gosto da execução e ao caráter artístico se deve o preço e a reputação do produto. (GONZAGA, 1919, s/p.)

No já citado livro de Ana Mae Barbosa, a escritora intitula um capítulo como “Os liberais e o ensino antielitista do Desenho como Design”, no qual explana sobre a necessidade de adaptação do sistema educacional nacional no início do período republicano. Cita que os principais temas educacionais discutidos eram a alfabetização e a preparação para o trabalho, deste modo a “necessidade de um ensino de desenho apropriado era referida como um importante aspecto da preparação para o trabalho industrial” (BARBOSA, 2015, p.47). Houve uma busca por modelos de ensino de desenho que unissem criação e técnica, ou seja, arte e sua aplicação na indústria. Conforme citação acima, o modelo de Walter Smith foi um dos mais adotados no ensino profissional do mundo ocidental.

Por meio do ensino do desenho e da valorização da arte na Escola Profissional Masculina, o diretor paulista pretendia educar a personalidade dos alunos, mais do que simplesmente instruí-los. Aprício Gonzaga tinha consciência de que as máquinas, em um curto espaço de tempo poderiam substituir o trabalho do homem e, portanto, especializar o aluno não seria uma tarefa nobre para a escola. Defendia a formação integral do aluno, a qual permitiria que ele se deslocasse para outro ramo de sua profissão sem grandes dificuldades.

Almejando por um sistema educacional completo, manual e intelectualmente harmonioso, Gonzaga via no ensino do desenho, além de um auxiliar educativo, um meio para o professor entrar em contato com a alma do aluno. Nesta relação entre mestre e aluno estavam abertas as possibilidades de formar seu caráter, visto que, na elaboração de um desenho técnico, assim como nos trabalhos manuais, são exigidos, como premissas, limpeza, precisão, adestramento, organização, qualidades desejadas na formação do homem moralmente correto, com hábitos de ordem e retidão em suas ações.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em mente o contexto histórico da segunda metade do século XIX, como resume Pinheiro dos Santos (2012, p.06), fatores como a organização do trabalho livre, a modernização da sociedade e a construção de uma identidade nacional são determinantes para compreender os rumos dado ao ensino profissional no período republicano no Brasil.

Imerso no mundo da educação, Aprígio de Almeida Gonzaga dedicou seus mais de vinte anos à frente da Escola Profissional Masculina da Capital na construção da educação profissional completa. Como constata Lunardi Marques (2011, p.1647) “a concepção de ensino profissional defendida por ele destacava a centralidade do saber desenhar e ler um desenho e a linguagem corporal do trabalhador”, ambos destacados no presente artigo como os dois importantes aspectos do currículo escolar adotado durante a gestão deste diretor, o desenho profissional e sistema educativo “slojd”.

Retomando a definição de currículo escolar como a escolha de um percurso definido por quem tem condições de poder de determinar o caminho de outrem torna-se claro como Aprígio Gonzaga foi personagem central na definição do currículo escolar nos anos iniciais da Escola Profissional Masculina da Capital, merecendo destaque sua influência por grandes personalidades do cenário educacional mundial.

A partir da riqueza de detalhes encontrada nos relatórios de direção elaborados por Aprígio Gonzaga, convém destacar a possibilidade de conhecer e compreender as práticas escolares e pedagógicas adotadas no período inicial da história da educação profissional no Brasil e a importância da preservação de tais materiais pelos Centros de Memória e Arquivos Escolares.

5. REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho** [livro eletrônico]: educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015.

DEMAI, Fernanda Mello. O percurso conceptualterminológico de currículo por competências na educação profissional brasileira. **Revista do Gel**, v. 14, n. 1, p. 104-132, 2017

GONZAGA, Aprígio. Em redor da Escola Profissional Masculina da Capital. Obra comemorativa da instalação definitiva da Escola Profissional Masculina em seu prédio próprio, à rua Piratininga. **Relatório do ano de 1919**. 1919. Centro de Memória da Etec Getúlio Vargas.

GONZAGA, Aprígio. Escola Profissional Masculina da Capital. **Relatório do ano de 1926**. 1926. Centro de Memória da Etec Getúlio Vargas.

GONZAGA, Aprígio. Escola Profissional Masculina da Capital. **Relatório do ano de 1927**. 1927. Centro de Memória da Etec Getúlio Vargas.

LUNARDI MARQUES, Sandra Machado. O 'slöjd paulista' e a formação de "operários completos (1911 – 1934). Edusk – **Revista Monográfica de Educación Skepsis**, n. 2 – Formación Profesional. Vol. III. La formación profesional desde casos y contextos determinados. São Paulo: skepsis.org. Enero/Julio 2011. pp. 1629-1680.

LUNARDI MARQUES, Sandra Machado. **Escola Profissional Masculina da Capital (São Paulo): um estudo sobre o "sloyd" educacional (1911 – 1934)**. Doutorado em Educação. Programa Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. ALVES, Julia Falivene (org.). **Escolas públicas do Estado de São Paulo: uma história em imagens (álbum fotográfico)**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2002a.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. ALVES, Julia Falivene (org.). **Contribuição à pesquisa do ensino técnico no Estado de São Paulo: Inventário de fontes e documentos**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2002b.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo – 1873 a 1934**. Bragança Paulista: EDUSP, 2003.

PINHEIRO dos SANTOS, Tainã M. **Os trabalhos manuais no Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, e na Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Paulista (1902-1920)**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SALOMON, Otto. **The teacher's hand-book of slojd**. New York: Silver, Burdett & Co., 1904.

ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE SANTA CATARINA: UM OLHAR PARA O ENSINO DE ARITMÉTICA

Cleber Schaefer Barbaresco. David Antonio da Costa
Universidade Federal de Santa Catarina

1. INTRODUÇÃO

As mudanças socioeconômicas ocasionadas pelo fim da escravatura, pela expansão da economia cafeeira e o projeto de imigração conduzem o país para uma nova fase econômica de urbanização e industrialização. Isso faz surgir uma nova demanda, que é a de mão de obra qualificada. Diante deste panorama, o governo inicia uma reconfiguração da educação profissional. Com isso, “durante o período republicano, os liceus foram mantidos e, em alguns estados, ampliados, servindo de base para a construção de uma rede nacional de escolas profissionalizantes” (MANFREDI, 2003, p. 78). Assim, por iniciativa governamental, são criadas as Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs). Essas escolas tinham como propósito oferecer o ensino profissional primário e gratuito. (BRASIL, 1909a)

Além de oferecer um ensino profissional, as EAAs também ofereciam o curso primário¹. Inicialmente voltado para alfabetização dos alunos, o curso primário, com o passar do tempo, amplia seu objetivo. Com isso, surgem algumas questões que norteiam esta pesquisa: qual a formação do professor(a) que atua no curso primário das EAAs? Qual o seu papel na formação do jovem profissional? Qual a matemática que ele deve ensinar? E como deve ensiná-la? Não temos a intenção de responder a essas questões nesta comunicação, todavia elas nos orientam na proposta de pesquisa no âmbito do mestrado que está em sua fase inicial. O propósito deste trabalho é identificar quais saberes serão referência para a constituição dos *saberes matemáticos para e a ensinar*, os quais caracterizarão a ação do professor do curso primário no ensino de aritmética dentro da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina (EAA-SC). Para isso, analisaremos documentos com a intenção de identificar os saberes que emanam das prescrições que institucionalizaram e consolidaram o curso primário das EAAs. Os documentos analisados foram: Decretos nº 7.756, nº 7.649 e nº 7.763 de 1909, nº 9.070 de 1911 e nº 13.064 de 1918a, os relatórios do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional e o documento de Consolidação concernente às Escolas de Aprendizes Artífices. Também foi analisado o livro didático “Arithmetica Elementar Illustrada” de Antônio Bandeira Trajano, que nos possibilitará olhar para os conteúdos matemáticos que eram priorizados para o ensino de aritmética.

¹ Entendemos neste trabalho o ensino elementar, ensino e curso primário como sendo sinônimos.

O referencial teórico usado como aporte para as análises documentais e do livro didático é procedente dos estudos do grupo suíço de Pesquisa em História das Ciências da Educação (ERHISE²), que tem se debruçado sobre as pesquisas sócio-históricas acerca da formação de professores. Para este grupo, a formação de professores é constituída de dois saberes: *saberes para ensinar e saberes a ensinar*³, que irão, de alguma forma, contribuir para a constituição do perfil do profissional do futuro professor. Segundo Bertini, Morais e Valente (2017):

Os *saberes a ensinar* referem-se aos saberes produzidos pelas disciplinas universitárias, pelos diferentes campos científicos considerados importantes para a formação dos professores [...] os *saberes para ensinar* têm por especificidade à docência, ligam-se àqueles saberes próprios para o exercício da profissão docente. (BERTINI, MORAIS, VALENTE, 2017, p. 11)

Talvez o leitor esteja se perguntando qual o diferencial deste referencial em relação a outros que tratam dos saberes docentes. De acordo com Hofstetter e Schneuwly (2017), o referencial proposto pelo grupo ERHISE:

[...] se distingue das abordagens que adotam o ponto de vista da prática e abordam o saber a partir da sua mobilização no fazer; diferentemente disso, colocamos os saberes formalizados no centro das reflexões tentando conceituar o seu papel nas profissões do ensino e da formação. (HOFSTETTER, SCHNEUWLY, 2017 p. 131)

Sendo assim, este quadro teórico tem relação com os saberes objetivados, que são:

[...] a realidades com o estatuto de representações [...] dando lugar a enunciados proposicionais e sendo objeto de uma valorização social sancionada por uma atividade de transmissão-comunicação. Elas, essas representações, têm consequentemente uma existência distinta daqueles que as enunciam ou daqueles que delas se apropriam. São conserváveis, acumuláveis, apropriáveis. (BARBIER, 1996, p. 9 *apud*: HOFSTETTER, SCHNEUWLY, 2017, p. 131)

2 ERHISE é o acrônimo de Equipe de Recherche en Histoire Sociale de l'Éducation. O grupo é coordenado pela Rita Hofstetter com a colaboração de Joëlle Droux.

3 Em virtude de que se tratam de expressões que carregam definições e concepções próprias estabelecidas pelos estudos do grupo suíço de Pesquisa em História das Ciências da Educação (ERHISE), os autores deste trabalho optam por dar destaque em *itálico* para os dois termos. Passaremos, ainda, a usar a expressão *saberes matemáticos para ensinar e saberes matemáticos a ensinar*, visto que, o nosso olhar está para os saberes que estão relacionados com conteúdos e práticas do ensino de matemática da época.

Então, com base nas citações anteriores, compreendemos neste trabalho como saberes objetivados aqueles que nos é dado como natural e necessário, imposto, em geral, por um grupo que passa a dizer a mesma coisa, estabelecendo consensos. Dito de outra forma, são saberes prescritos nos respectivos textos normativos que orientam o trabalho do professor. A legitimação destes saberes se dará pelo alcance de sua circulação e a apropriação. Com isso, este movimento conduzirá para institucionalização e normatização destes saberes fazendo surgir os *saberes para ensinar* e *saberes a ensinar*.

Segundo Hofstetter, Schneuwly e Freymond (2017), os *saberes para ensinar* e *saberes a ensinar* tem a *expertise* profissional como referência, compreendida como:

Uma instância, em princípio reconhecida como legítima, atribuída a um ou a vários especialistas – supostamente distinguidos pelos seus conhecimentos, atitudes, experiências -, a fim de examinar uma situação, de avaliar um fenômeno, de constatar fatos. (HOFSTETTER, SCHNEUWLY, FREYMOND, 2017, p. 57)

Entendemos que a *expertise* é uma atribuição dada aos especialistas que terão a função de sistematização de saberes específicos para a profissão de ensinar. Isto posto, também buscamos identificar quem são os personagens que, a partir da sua posição e campo de atuação, são considerados os sujeitos da *expertise*.

Bertini, Morais e Valente (2017) afirmam que: “a análise da constituição e institucionalização da *expertise* tem natureza histórica. É somente a partir de um estudo nessa perspectiva que se pode captar movimentos de objetivação e de institucionalização de saberes” (BERTINI, MORAIS, VALENTE, 2017, p. 20). Portanto, em consonância com a afirmação dos autores, este trabalho está assentado em uma perspectiva histórica e, para tal, o mesmo se fundamentará em aportes teóricos de outros campos no qual a História da educação em matemática (Hem) se vincula como da História, da História Cultural e História da Educação. Iremos operar teoricamente a partir de Bloch (2002), no que diz respeito a elaboração de narrativas históricas, de Julia (2001), quanto a concepção de cultura escolar e Chervel (1990), quanto aos estudos da história das disciplinas escolares. O conteúdo deste trabalho enquadra-se no eixo temático “Currículos, disciplinas, práticas escolares e pedagógicas na história da educação profissional”, e pretende discutir *saberes para ensinar* e *saberes a ensinar* que são institucionalizados ao longo do tempo na formação dos professores. Esses saberes terão impactos não somente nas práticas pedagógicas, mas, também, nas práticas escolares.

2. OS SABERES MATEMÁTICOS PARA E A ENSINAR VISTOS A PARTIR DOS DECRETOS

O primeiro Decreto relacionado a Escola de Aprendizes Artífices é o de nº 7566, de 23 de setembro de 1909. Este decreto foi assinado pelo então presidente Nilo Peçanha e cria, nas capitais dos Estados da República, as EAAs, dando início a uma rede de escolas voltadas para o ensino profissional. Este documento instituiu o curso primário noturno, destinado, segundo seu art. 8º, para os jovens que não sabiam ler, escrever e contar, ou seja, para alunos que ainda estavam em condição de analfabetismo. Porém, não havia o cargo de professor descrito no documento e, de acordo com o seu art. 9º, o diretor era responsável por ministrar o curso primário (BRASIL, 1909a). Foi a partir de uma mensagem do então ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, o Sr. Antônio Cândido Rodrigues⁴, em que retrata a sobrecarga dos diretores, que se inicia uma mudança neste panorama. Então, entra em vigor o decreto de nº 7649, de 11 de novembro de 1909, que revoga o art. 9º do decreto anterior, e cria o cargo de professor de curso primário. Neste documento, em seu art. 1º, há indicações delegando às professoras normalista a ocupação deste cargo. (BRASIL, 1909b)

O decreto nos sinaliza que o modelo adotado para a formação de professores primários era a escola normal. São estes vestígios que nos dão pistas dos *saberes para ensinar* e *saberes a ensinar* instituídos. Segundo Bertini, Morais e Valente (2017) “as escolas normais oferecem uma formação tanto geral como profissional” (BERTINI, MORAIS, VALENTE, 2017, p. 12). Ainda de acordo com os autores, a formação geral era responsável por ensinar os conhecimentos das disciplinas escolares e ministradas em nível secundário. Essa formação é que permitirá a aquisição dos *saberes a ensinar*. Já a formação profissional teria o papel de transmitir saberes com origem das ciências da educação, que proporcionaria o desenvolvimento dos *saberes para ensinar*.

Os Decretos de nº 7566 e nº 7649 não descrevem com clareza a função do professor do curso primário. Mas, de acordo com Soares (1982), o primeiro decreto apresenta a finalidade do curso primário para os alunos analfabetos. Dessa forma, a função dos professores que passariam a atuar nesse curso é alfabetizar esses alunos e os *saberes para ensinar* e *saberes a ensinar* do modelo normal supririam a demanda do curso primário. Mas, como será discutido mais adiante, a partir do movimento gerado pelo Serviço de Remodelação, o trabalho deste professor se estenderia para além da alfabetização. Caberia ao professor formar os alunos para a prática, aproximando os conhecimentos obtidos no curso primário com conhecimentos técnicos, como aponta o relatório ministerial de 1920. Com isso, observamos que os *saberes para e a ensinar* do modelo normal (formação do professor) não seriam mais suficientes, havendo a necessidade da elaboração de novos saberes que se transformassem em *saberes para e a ensinar*.

⁴ Esta mensagem encontra-se anexada a Decreto de nº 7649 de 11 de novembro de 1909. (BRASIL, 1909b)

O Decreto de nº 7763, de 23 de dezembro de 1909, é uma consolidação dos dois decretos antecedentes. Ele não trará muitas mudanças significativas para curso primário. São nas Instruções⁵ a que se refere o decreto, em seu art. 3, inciso 2, que se faz referência sobre quais conteúdos de matemática deveriam estar presentes no curso primário:

§ 2º O Curso primario, que funcionará das 5 horas da tarde às 8 da noite, terá por fim o ensino de leitura e de escripta, o de arithmetica até regra de tres, noções de geographia do Brazil e o de grammatica elemental da lingua nacional. (BRASIL, 1909c)

Este dispositivo prescreve um modelo de programa de ensino que deveria ser adotado no curso primário pelas EAAs. É uma tentativa de regulamentar um programa de ensino comum para cursos primários, no entanto, o decreto, em seu art. 15, concede uma autonomia para as escolas quando estabelece que os programas de ensino serão elaborados pelo diretor de cada instituição e encaminhados para o ministro para apreciação e aprovação.

Apoiado no dispositivo citado acima, verifica-se que o professor do curso primário deve ter o domínio de pelo menos dois conteúdos matemáticos: aritmética e regra de três, caracterizando *os saberes matemáticos a ensinar* necessários para atuação no ensino profissional. Também, ele deverá ter domínio dos métodos pedagógicos para ensinar ambos conteúdos, definindo referências para *os saberes matemáticos para ensinar*. Os documentos não clarificam como esses dois conteúdos matemáticos deveriam ser trabalhados em sala. Mas, Cunha (2000) aponta que o ensino de aritmética deveria ser ensinado sob o ponto de vista industrial. Isto posto, é possível identificar a necessidade de elementos que conduzissem para tal especificidade do foco, e que deveriam compor *os saberes matemáticos para e a ensinar*. Por outro lado, segundo Soares (1982), “lamenta-se a má orientação dos professores, devido a excessiva liberdade do regulamento, que nada fixa e nada diz sobre matérias e modo de lecioná-las” (SOARES, 1982, p. 79). Ou seja, se reconhecia uma defasagem no que diz respeito aos saberes dos professores do curso primário quanto ao ensino profissional. Surge então uma demanda de fazer uma melhor orientação para que esses pudessem atingir o propósito desejado. Este movimento conduz para novas prescrições que solicitariam o desenvolvimento de outros *saberes para ensinar* e *saberes a ensinar*, de um modo geral.

No Decreto de nº 9070, de 25 de outubro de 1911, introduzem mudanças que tratam do funcionamento e da regulamentação das Escolas. Dentre as mudanças trazidas por este decreto tem-se que: estabelece uma organicidade para o ano letivo; para os horários das aulas; cria a função de professor adjunto; define as competências dos professores e etc. O art. 18 deste decreto diz que: “Os cursos primários e de desenho serão providos por professores de comprovada competência” (BRASIL, 1911). Que competências são essas? O documento não deixa claro, mas remete a ideia sobre o domínio de saberes exigidos para

5 Este documento é um anexo do Decreto nº 7.763 de 23 de dezembro de 1909. (BRASIL, 1909c)

a ação docente. Segundo Celso Suckow da Fonseca, “os professores vindos dos quadros do ensino primário não traziam a mínima ideia do que necessitariam lecionar no ensino profissional” (FONSECA *apud*: SOARES, 1982, p. 78). Com isso, surgem os concursos para o provimento dos cargos de professores e adjuntos de professores, como descreve Soares (1982). O concurso seria realizado por meio de provas práticas, de acordo com as instruções, que foram expedidas mais tarde e incorporadas pela Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices⁶, no seu art. 19:

Para provimento dos cargos de professor ou adjunto de professor do curso primario e do de desenho, o exame de habilitação versará sobre as seguintes matérias: portuguez, arithmetica pratica, geografia (especialmente do Brasil), noções de história do Brasil e instrução moral e cívica, além de calligraphia para os candidatos do curso primario e geometria pratica para os do curso de desenho. (BRASIL, Parágrafo V, 1926)

No documento de Consolidação, é possível perceber que o conteúdo de “Arithmética” é uma componente de referência para os *saberes matemáticos a ensinar*. A indicação da “Arithmetica prática” implica em uma referência para os *saberes matemáticos para ensinar*, visto que, como será discutido mais adiante, esta denominação reporta a uma metodologia de ensino.

O Decreto nº 13064, de 12 de junho de 1918a, traz algumas mudanças quanto a organização do curso primário, tornando-o obrigatório para todos aqueles que não apresentarem certificação de conclusão do ensino elementar expedidos pelos estados e municípios. Este documento institui dois cursos primários na escola: um diurno, para alunos na idade regular, e outro noturno, para alunos maiores que 16 anos. É neste decreto que se institui o concurso para o provimento de cargos de professores para curso primário. O art. 19 descreve o concurso como a aplicação de uma prova prática de acordo com instruções. No entanto, não foi possível encontrar no documento as instruções dessas provas.

Os sucessivos decretos permitem ter um olhar para as mudanças ocorridas no ensino profissionalizante. Alguns deles trazem elementos que proporciona a compreensão do movimento realizado para se atingir os propósitos das escolas - oferecer um ensino profissional de qualidade. Esses movimentos inspiraram as ideias reformistas ocorridas nas EAAs. No entanto, os decretos não permitem captar a dinâmica desse movimento reformista, que, certamente, apontarão para a constituição de novos *saberes para e a ensinar*. É com o intuito de captar este movimento que, na próxima seção, serão analisados os relatórios ministeriais.

⁶ Para fins de escrita e leitura nos referenciaremos a este documento como Consolidação.

3. OS SABERES PARA E A ENSINAR VISTOS A PARTIR DOS RELATÓRIOS

Nos Relatórios anuais emitidos pelo ministério da Agricultura, Indústria e Comércio descrevem resumidamente as suas atividades. Representam um meio de comunicação oficial entre o ministro e o presidente em que o primeiro apresenta um conjunto de dados e informações quanto aos serviços realizados em sua gestão. Eles se configuram como valiosas fontes, pois retratam uma dinâmica oficial em que podemos observar as ações políticas agindo sobre o processo educativo, inclusive estabelecendo referências para construção de novos saberes.

Os relatórios analisados foram referências para a criação de normativas, uma estrutura curricular e de disciplinas escolares. Sob o ponto de vista da regulamentação, esses documentos passam a sistematizar e regulamentar saberes que deverão fazer parte da formação profissional dos professores da EAAs. Assim sendo, a partir da leitura e análise atenta destes documentos, busca-se identificar orientações didático-pedagógicas, que vão se transformando em saberes objetivados, norteando a institucionalização de referências para os *saberes matemáticos para ensinar e saberes matemáticos a ensinar*.

É no relatório ministerial de 1918b que se reconhece pelos governantes a necessidade de melhorar o funcionamento do ensino profissional nos Estados. Com isso, cria-se o Decreto nº 13064. Mas, é somente em 1920, sob a forma de uma comissão, que se cria o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico⁷, que tinha por finalidade tornar o ensino profissional mais eficiente, examinando o funcionamento das escolas e propondo medidas que os remodelassem. Portanto, os relatórios ministeriais de 1918b e 1920 apontam para a reivindicação de novas *expertises*, a medida em que essa ação demandaria do conhecimento propício de especialistas, que veio a se constituir nesta comissão.

Para Hofstetter, Schnewly e Freymond (2017) “ a solicitação de expertise participa poderosamente da produção de novos saberes no campo pedagógico” (HOFSTETTER, SCHNEUWLY, FREYMOND, 2017, p. 57). No relatório de 1920, aparece a nomeação do Sr. Antonio Hilario Travassos Alves (auxiliar de inspeção – diretor da EAA-RJ), para compor a equipe de comissão. Ele é um professor especialista de organização técnica e pedagógica do ensino profissional e técnico. Outros profissionais irão compor a comissão do Serviço de Remodelação, como por exemplo: mestre em oficinas, engenheiros, etc. Esta comissão teve uma influência significativa na elaboração de um novo pensamento sobre o ensino profissionalizante e, também, em estabelecer diretrizes para o funcionamento do curso primário. Além disto, são eles que interviram para circulação e a apropriação deste novo pensamento. Tais agentes representam os sujeitos detentores da *expertise*.

7 Para fins de escrita e leitura nos referenciaremos ao Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico como Serviço de Remodelação.

Inspirado no Serviço de Remodelação, criam-se os documentos de Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices, promulgada por portaria de 13 de novembro de 1926, que substituiu o decreto nº 13064. Este documento regulamenta o ensino profissional oferecido pelas EAAs. Quanto aos aspectos de ensino, estabelece uma normatização curricular e a instituição de disciplinas escolares, aproximando as escolas com os métodos de ensino da época, como descrito no relatório de 1928:

Assim, urge a revisão do regulamento que rege as Escola de Aprendizes Artífices (Decreto nº 1306 de 12 de junho de 1918a) para pô-lo de acordo com os modernos métodos de ensino e com as necessidades do momento. Por meio de uma portaria, expedida em 13 de novembro de 1926, se expede a consolidação dos dispositivos concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices. [...] (BRASIL, 1928)

Sob coordenação do engenheiro João Luderitz, o Serviço de Remodelação teve a iniciativa de inaugurar uma proposta curricular que fosse adequada, destinada a promover o desenvolvimento saudável do ensino profissional. Soares afirma que:

A falta de um currículo uniforme para EAA antes de 1926 foi duramente criticada pelo Serviço de Remodelação e considerada por João Luderitz, no seu relatório, como um dos motivos do mal funcionamento das escolas até então. Os dois regulamentos das EAA até promulgados⁸, na sua “excessiva liberdade”, nada fixavam e nada diziam sobre as matérias a serem ensinadas e sobre o modo lecioná-las. Neste sentido, nada mais fizeram que indicar “vagamente” que haveria em cada estabelecimento. [...] (SOARES, 1982, p. 65)

A partir da citação acima, tem-se que diversificação dos programas de ensino estavam comprometendo a unidade das escolas. Então, em 1926, estabeleceu-se uma estrutura curricular que padronizou o curso primário das EAAs e que deveria ser adotado pelas diferentes escolas. Este currículo estava prescrito no documento de Consolidação.

O documento de Consolidação (Quadro 1) descreve o curso primário como sendo a junção de duas modalidades de ensino: elementar e complementar. Gomes (2003) descreve que o curso primário elementar seriam os quatro primeiros anos; os dois anos de ensino complementar seria um desejo de implementar o ensino secundário nas EAAs, o que não foi possível de ser feito na portaria que cria o documento de Consolidação. A terminologia “complementar”, apropriadamente vaga, era comumente utilizada na estrutura de ensino republicano para cursos realizados logo após

8 O autor se refere aos Decretos de nº 9070 (BRASIL, 1911) e nº 13064 (BRASIL, 1918a).

a alfabetização” (QUELUZ *apud*: GOMES, 2003, p. 71). Não se tem nenhuma orientação quanto a quem ministraria esses dois anos de ensino complementar. Porém, como estava compondo o curso primário, tende-se a imaginar que essas aulas seriam ministradas pelo professor regente deste curso.

Suas influências incidiram, também, na criação de diferentes disciplinas escolares:

Os cursos primários e de desenho abrangerão as seguintes disciplinas: portuguez, arithmetica, geometria pratica, lições de cousas, desenho e trabalhos manus, calligraphia, gymnastica e canto coral, chorographia e história do Brasil, instrucção moral e civica, elementos de álgebra, noções de trigonometria, rudimentos de physica e chimica, desenho industrial e tecnologia de cada officio. (BRASIL, Parágrafo único I, 1926)

Com isso, a partir da instituição dessas disciplinas, é possível apontar que a Aritmética, a Geometria, a Álgebra e a Trigonometria, ramos da matemática, são as referências para compor os *saberes matemáticos a ensinar*. Em comparação com os decretos anteriores, nota-se uma ampliação desses *saberes matemáticos a ensinar*, que estão inspirados no trabalho da comissão do Serviço de Remodelação.

As recomendações também perpassam por orientações didático-pedagógicas:

A título de experiência, foi posto em execução nas Escola de Aprendizes Artífices, durante o anno lectivo de 1928, o programma de ensino organizado pelo Serviço, de accôrdo como os modernos methodos pedagógicos, tendo em vista a uniformização, nesses estabelecimentos, da simultânea educação integral e aprendizagem dos 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. [...] (BRASIL, 1928)

O documento não traz especificações quanto aos “methodos pedagógicos” modernos a que ele se refere. Em outras palavras, não há clareza quanto aos encaminhamentos metodológicos a serem adotados, isso inclui no ensino dos conteúdos de matemática. Mas, as indicações de livros presentes nesses relatórios nos apontam uma maneira de como esta instituição fazia circular as diferentes metodologias de ensino. É o que será discutido na próxima seção.

Quadro 1: Estrutura curricular para o curso primário apresentado pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico

Currículo do Ensino Elementar e o número de aulas (A/N) por disciplina			
1º ano	A/N	2º ano	A/N
Leitura e escripta	8	Leitura e escripta	6
Calligraphia	2	Contas	4
Contas	6	Elementos de geometria	2
Lição de cousas	2	Geographia e historia pratica	2
Desenho e trabalhos manuaes	15	Calligraphia	2
<u>Gymnastica e canto</u>	<u>3</u>	Instrucção moral e civica	1
Total	36	Lição de cousas	2
		Desenho e trabalhos manuaes	16
		<u>Gymnastica e canto</u>	<u>3</u>
		Total	38
3º ano	A/N	4º ano	A/N
Portuguez	3	Portuguez	3
Arithmetica	3	Arithmetica	3
Geometria	3	Geometria	3
Geographia e história prática	2	Rudimentos de physica	2
Lição de cousas	2	Instrucção moral e civica	1
Calligraphia	2	Desenho ornamental e de escala	6
Instrucção moral e civica	1	Desenho industrial e technologia	6
Desenho ornamental e de escala	8	<u>Aprendizagem nas officinas</u>	<u>24</u>
<u>Aprendizagem nas officinas</u>	<u>18</u>	Total	48
Total	42		
Currículo do Ensino Complementar e o número de aulas (A/N) por disciplina			
1º ano complementar	A/N	2º ano complementar	A/N
Esripturação de officinaas e correspondência	4	Correspondencia e escripturação de officinas	3
Geometria aplicada e noções de álgebra e de trigonometria	4	Algebra e trigonometria elementares	2
Physica experimental e noções de chimica	4	Noções de physica e chimica aplicada	3
Noções de história natural	3	Noções de mecânica	2
Desenho industrial e tecnologia	9	História natural e elementar	2
<u>Aprendizagem nas officinas</u>	<u>24</u>	Desenho industrial e tecnologia	9
Total	48	<u>Aprendizagem nas officinas</u>	<u>27</u>
		Total	48

Autor: Cleber Schaefer Barbaresco

Fonte: Relatório do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, 1926.

4. OS SABERES PARA E A ENSINAR VISTO A PARTIR DOS LIVROS DIDÁTICOS EM CIRCULAÇÃO

Os livros são documentos que se revelam potenciais testemunhos sobre conteúdos escolares, metodologias, didáticas e, algumas vezes, orientações pedagógicas. Desse modo, são importantes fontes para os estudos relacionados a História da educação matemática, visto que eles são eficientes instrumentos de transmissão de metodologias de ensino, pois:

Os livros escolares, de modo geral, configuram um objeto em circulação – como bem frisa Chartier (1990) – e, por essa razão, são veículos de circulação de ideias que traduzem valores, como já dissemos, e comportamentos que se desejou fossem ensinados. Some-se a relação entre livro escolar e escolarização permitem pensar na possibilidade de uma aproximação maior do ponto de vista histórico acerca da circulação de ideias sobre o que a escola deveria transmitir/ensinar e, ao mesmo tempo, saber qual concepção educativa estaria permeando a proposta de formação dos sujeitos escolares. (CORRÊA, 2000, p.13)

Os livros didáticos vinculam-se à história das Escolas de Aprendizes Artífices, pois os relatórios indicam que os livros didáticos serviram como meio de propagação de metodologias de ensino e de parâmetro para a elaboração de programas ensino. Neste sentido, os livros que circularam pela EAA-SC trazem apontamentos de quais *saberes matemáticos para ensinar e a ensinar* estavam presentes no ensino de aritmética desta instituição.

O relatório ministerial de 1924 descreve a falta de uniformidade e generalização de compêndios para o ensino de humanidades. Com isso, foi nomeada, por meio de uma resolução, uma comissão composta de profissionais no assunto de ensino para deliberar sobre a adoção de livros escolares. Nota-se aqui a solicitação da *expertise* de especialista quanto a escolha dos livros que seriam amplamente adotados pelas EAAs. Então, o Serviço de Remodelação solicitou a remessa de exemplares de compêndios em uso nas 19 escolas, que seriam usados pela comissão com a finalidade de emitir um juízo sobre a verdadeira situação do ensino ministrado nas escolas e deliberar sobre a adoção dos compêndios mais adequados.

Em 1925, a comissão envia para as escolas um relatório onde fazia indicações dos livros que deveriam merecer preferência. O governo então compra alguns exemplares dos livros indicados e os distribui para as escolas. Para o ensino de aritmética, a indicação foi o livro de “Arithmetica Pratica” do autor Ruy de Lima e Silva. No entanto, esta mesma comissão faz uma ressalva que concede às escolas autonomia para que elas mesmas pudessem realizar editais de concurso para a adoção de livros:

Deliberando, assim, sobre a conveniência da adoção dos compedios mais adequados, sob o 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 peenchidos pelas obras que pretendem adopção definitiva. Haverá, assim, segundo a comissão, verdadeiros concursos, a que poderão apresentar-se não só as obras já editadas, mas também trabalhos inéditos, porventura superiores alguns daqueles. (BRASIL, 1925)

Em concordância com as orientações da comissão, um edital⁹ do ano de 1928, publicado no Jornal República, de Florianópolis, a EAA-SC estava licitando “livros para aulas”¹⁰. Seriam comprados um exemplar de cada livro: “Arithmetica Pratica e Formulario” de Ruy de Lima e Silma; “Arithmetica” de Olavo Freire (curso elementar e médio) e “Arithmetica elementar” de Antônio Bandeira Trajano.

A partir de uma breve análise do livro *Arithmetica Elementar Illustrada* de Antônio Bandeira Trajano, deseja-se capturar movimentos de objetivações de saberes matemáticos, principalmente no diz respeito aos saberes matemáticos a ensinar. Também, desta análise, vai emanar os *saberes matemáticos para ensinar*. A escolha desta obra para a análise deve-se pelo fácil acesso do material inventariado. O livro encontra-se na forma digital depositado no Repositório Institucional da UFSC¹¹, que se constitui de um espaço virtual no qual possui uma comunidade intitulada História da Educação Matemática, que tem alocação de documentos digitalizados de diversas naturezas como: manuais pedagógicos, livros didáticos, revistas pedagógicas, legislações escolares e etc. Costa e Valente (2015) descrevem este banco de dados como uma fonte de pesquisa.

A dissertação de Oliveira (2013), intitulada Antônio Bandeira Trajano e o método intuitivo para o ensino de Aritmética, aponta que as obras¹² de Trajano apresentam sinais do método intuitivo, proposto por Pestalozzi¹³. Então, percebe-se uma aceitação do método intuitivo para o ensino de aritmética pela EAA-SC, visto na obra de Olavo Freire, voltado para o ensino de aritmética, também estava aportada no método intuitivo, como descreve Trindade (2016). Outras EAAs também adotavam o método intuitivo como metodologia para o ensino. Pereira (2012) descreve que a Escola de

9 <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=711497x&pesq=Escola%20de%20Aprendizes%20e%20Art%C3%ADfices&pasta=ano%201928\edicao%2000421> Acesso: 22 ago. 2017.

10 Era assim descrito no edital.

11 A alimentação da comunidade História da educação matemática é coordenada pelo prof. Dr. David Antonio da Costa e está disponível no endereço: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>

12 Oliveira (2013) descreve as obras de Trajano como uma trilogia Arithmetica. Essas obras tinham o propósito de modernizar o ensino de Aritmética. A trilogia Arithmetica é composta pelas obras: Arithmetica Progressiva, Arithmetica Elementar Illustrada e Arithmetica Primaria.

13 Johann Heinrich Pestalozzi foi um educador suíço que desenvolveu uma educação ancorada em uma metodologia que ele denominou de método intuitivo. Este método tinha na intuição e na observação um fundamento para a construção do conhecimento (OLIVEIRA, 2013, p.53).

Aprendizes Artífices de Minas Gerais (EAA-MG) procurava adotar o método intuitivo para o seu curso primário, estando em conformidade com o método que também era adotado pelos grupos escolares daquele estado.

O método intuitivo “foi a visão educacional característica no início da República, estando presente nas primeiras reformas educacionais” (QUELUZ, 1998, p. 100). Este método conduziu para a constituição de um ensino teórico e prático. Esta concepção de ensino encontra-se nas ideias reformistas do Serviço de Remodelação, e a expressão ensino teórico prático aparece em diversos relatórios, como por exemplo:

Não é, tão pouco, aconselhável deixar de correr paralelamente, sem nexos de uma com a outra, a aprendizagem manual dos ofícios e a educação humanística: deve haver a mais íntima ligação entre as aulas **teórico-práticas** e os trabalhos de oficina, para que com poucos padrões educativos de obras a serem executadas pelo alumnos, se lhes possa dar, além de elementos de tecnologia e desenho industrial, as noções imprescindíveis de mathematica elemental e rudimentos de sciencias naturaes applicadas ás profissões, de vernáculo applicado á redacção da correspondência e contabilidade das indústrias, tudo directamente illustrado com casos concretos dos problemas, que occorrem na execução dos trabalhos de aprendizagem. [...] (BRASIL, 1920)

A concepção de ensino apresentada na obra de Trajano está em conformidade com algumas concepções de ensino apresentadas pela comissão para o ensino profissional, pois, como segundo trabalho de Oliveira (2013, p. 65): “A *Arithmetica Elemental Illustrada* [...] se trata de uma obra contendo ilustrações na sua composição e que também se trata de um compêndio com o ensino teórico e prático”.

Então, as concepções em torno de um ensino teórico e prática irão compor os *saberes matemáticos para ensinar*, e a referência para esses saberes, no diz respeito a metodologia do ensino de aritmética, será o método intuitivo.

O relatório ministerial de 1920 aponta uma necessidade em estabelecer mais ligações entre o ensino de formação geral e profissional dos alunos (vide citação acima). A obra “*Arithmetica Elemental Illustrada*” de Trajano trará muitas rubricas que atenderão aos anseios relatados. Por exemplo, a partir do índice de sua obra verifica-se a presença dos conteúdos de Porcentagem, Juros, Desconto, Câmbio, que desempenharão um papel significativo no desenvolvimento das noções de “contabilidade das indústrias”, ainda que, o conteúdo, exemplos e problemas expostos no livro não sejam direcionados para o ramo industrial.

Entende-se que a obra de Trajano serviu como referência para a disciplina de “*Arithmetica*”. Portanto, os conteúdos desta obra compõem os saberes objetivados, uma vez que estão indicados e presentes no ensino de aritmética do curso primário e são apropriados pelo professor e pela escola. Em vista disto, os conteúdos expostos no índice podem ser considerados como referências para os *saberes matemática a ensinar*.

INDICE

	PÁGS.		PÁGS.
Algarismos.....	5	Adição decimal.....	73
Definições.....	6	Subtração decimal.....	73
Numeração.....	7	Multiplicação decimal.....	73
Numeração das quantias.....	12	Divisão decimal.....	74
Operações fundamentais.....	18	Systema metrico.....	75
Signos arithmeticos.....	14	Medidas metricas.....	76
Sommar.....	16	Divisões das medidas.....	77
Diminuir.....	23	Abreviatura metrica.....	79
Multiplicar.....	27	Operações metricas.....	80
Dividir.....	33	Reduções metricas.....	81
Igualdade arithmetica.....	41	Medição das superficies.....	83
Propriedades dos numeros.....	42	Medição cubica.....	87
Achar os numeros primos.....	42	Numeros complexos.....	88
Divisibilidade dos numeros.....	43	Unidades complexas.....	88
Decomposição dos multiplos.....	45	Reduções complexas.....	91
Divisão per cancellamento.....	46	Sommar, diminuir, multiplicar e di-	
Maximo divisor commum.....	48	vidir complexos.....	92
Minimo multiple commum.....	48	Razo.....	96
Fracções ordinarias.....	50	Proporções.....	96
Fracções proprias e improprias.....	52	Achar a incognita.....	100
Dividendo menor do que o divisor.....	53	Regra de tres simples.....	101
Complemento de quociente.....	53	Regra de tres composta.....	103
Simplificação das fracções.....	54	Redução á unidade.....	104
Reduzir fracções á inteiros.....	55	Falsa posição.....	104
Reduzir inteiros a fracções.....	56	Porcentagem.....	105
Reduzir fracções ao minimo denomi-		Juros.....	109
nador commum.....	57	Desconto.....	110
Sommar fracções.....	58	Divisão proporcional.....	111
Diminuir fracções.....	59	Terme médio.....	111
Multiplicar fracções.....	60	Mistura e liga.....	112
Multiplicação cancellada.....	62	Cambio.....	113
Dividir fracções.....	63	Cambio sobre a Inglaterra.....	114
Fracção de fracções.....	65	Cambio sobre Portugal.....	116
Fracções decimales.....	67	Quadrados e cubos.....	118
Alteração no valor das decimales.....	69	Extracção da raiz quadrada.....	120
Transformar fracções decimales em		Extracção da raiz cubica.....	121
fracções ordinarias.....	70	Analyse.....	122
Transformar ordinarias em decimales	71	Solução analytica.....	122

Figura 1- Índice do livro *Arithmetica Elementar Illustrada* de Antonio Trajano, 92ª edição de 1922

Fonte: TRAJANO. Antônio. *Arithmetica Elementar Illustrada*. 92ª Edição de 1922. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves. (Índice do livro, p. 186)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Soares (1982, p.58) afirma que “através dos sucessivos decretos, as autoridades tiveram o cuidado de corrigir as distorções administrativas das escolas”. Acreditamos que essas sucessivas modificações corroboraram para as transformações sobre os pensamentos

que diz respeito ao ensino profissional e definição do curso primário. Essas transformações conduziram a movimentos que consolidaram novos saberes objetivados que impactariam, de alguma forma, o perfil profissional do professor do curso primário das EAAs. A partir do documento de Consolidação esses saberes se tornam *saberes para ensinar* e *saberes a ensinar*, visto que os saberes objetivados nos relatórios e decretos se encontram institucionalizados neste documento.

Este trabalho nos proporciona olhar para os saberes *matemáticos para ensinar* e *a ensinar*. O que constatamos é que o método intuitivo é uma das referências para os *saberes da matemática para ensinar* aritmética, ou seja, a EAA-SC adotou uma metodologia de ensino predominante na República, alinhada com os grupos escolares da época e, também, as outras EAAs de outros Estados, a exemplo a EAA-MG. Contudo, ideias reveladas pelos *experts* nos documentos orientam a necessidade da elaboração de novos *saberes matemáticos para ensinar* que trouxessem uma maior articulação entre o curso primário e os cursos de caráter técnico.

Inicialmente a Aritmética e a regra de três eram referências para os *saberes matemáticos a ensinar*. Com a criação do documento de Consolidação, os *saberes matemáticos a ensinar* sofreram uma ampliação, adotando alguns conteúdos de nível secundário para o curso primário. Isto faz com que o professor do curso primário tenha que adotar livros didáticos para lecionar esses saberes como, por exemplo, Álgebra e Trigonometria.

A partir deste estudo, pudemos apontar a reverberação da efetivação de algumas ideias reformistas sobre os *saberes da matemática para ensinar* e *a ensinar* dos professores do curso primário. Este estudo ainda terá seu prosseguimento com a pesquisa no âmbito do mestrado em curso que procurará melhor analisar e compreender com mais detalhes como esses saberes estiveram presentes na formação dos professores da EAA-SC.

6. REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. **Apologia da História:** ou o ofício do historiador. Tradução de: André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BERTINI, Luciane F.; MORAIS, Rosilda S.; VALENTE, Wagner R. **A matemática a ensinar e a matemática para ensinar:** novos estudos sobre a formação de professores. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

BRASIL. **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. 1909a. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116790> . Acesso em: 22 ago. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.649 de 11 de novembro de 1909.** Cria nas Escolas de Aprendizizes Artífices os lugares de professores dos cursos primários noturnos e de desenho. 1909b. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116789> Acesso em: 22 ago. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.763 de 23 de dezembro de 1909.** Altera os decretos de nº 7.566 e 7.649. 1909c. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182545> Acesso em: 22 ago. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 9.070 de 25 de outubro de 1911.** Dá novo regulamento às escolas de aprendizizes artífices. Coleções de Leis do Brasil. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 31 dez. 1911. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182550> Acesso em: 22 ago. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 13.064 de 12 de junho de 1918.** Dá novo regulamento às Escolas de Aprendizizes Artífices. 1918a. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182547> Acesso em: 22 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. **Relatório das Escolas de Aprendizizes Artífices:** 1918. 1918b. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/181798> . Acesso em: 22 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. **Relatório das Escolas de Aprendizizes Artífices:** 1920. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182543> . Acesso em: 22 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. **Relatório das Escolas de Aprendizizes Artífices:** 1924. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182548> Acesso em: 22 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. **Relatório das Escolas de Aprendizizes Artífices:** 1925. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182551> Acesso em: 22 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. **Relatório das Escolas de Aprendizizes Artífices:** 1926. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182544> .Acesso em: 22 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. **Relatório das Escolas de Aprendizizes Artífices:** 1928. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182552> Acesso em: 22 ago. 2017.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, vol.2, p. 177-229, 1990.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 52, p. 11-24, nov. 2000.

COSTA, David Antonio; VALENTE, Wagner Rodrigues. O repositório de conteúdo digital nas pesquisas de história da educação matemática, **RIDPHE_R – Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas (SP), v. 1, n. 1, p. 96-110, jul./dez. 2015

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofício nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GOMES, Luiz Claudio Gonçalves. As escolas de aprendizes artífices e o ensino profissional na Velha República. **Vértices** (Campos dos Goitacazes), Campos dos Goytacazes, v. 5, n.3, p. 53-79, 2003.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard; FREYMOND, Mathilde de. “Penetrar na verdade da escola para ter elementos concretos de sua avaliação” – A irresistível institucionalização do expert em educação (século XIX e XX). In: HOFSTETTER, Rita. VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.). **Saberes em (trans) formação: tema central a formação de professores**. 1 ed. São Paulo: Editora da Física, 2017, p. 55-112.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. In: HOFSTETTER, Rita. VALENTE, Wagner Rodrigues. (Org.). **Saberes em (trans) formação: tema central a formação de professores**. 1 ed. São Paulo: Editora da Física, 2017, p. 113-172.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

OLIVEIRA, Marcus Aldenison de Oliveira. **Antônio Bandeira Trajano e o Método Intuitivo para o ensino de Arithmetica (1879-1954)**. 2013. 142 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tiradentes, Aracaju, 2013.

PEREIRA, Bernadeth Maria. A Educação Escolarizada Para o Trabalho no Início do Século XX: As Escolas de Aprendizes Artífices. In: **XVIII Encontro Regional (ANPUH-MG) ‘Dimensões do Poder na História’**, 2012, Mariana-MG. A Educação Escolarizada Para o Trabalho no Início do Século XX: As Escolas de Aprendizes Artífices, 2012.

QUELUZ, Gilson Leandro. Método Intuitivo e o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico. **Revista Educação & Tecnologia**, Curitiba, v. 3, p. 96-114, 1998.

SOARES, Manoel de Jesus. As Escolas de Aprendizes Artífices: estrutura e evolução. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v.6, n.2, p. 58 – 92, jul/set, 1982.

TRAJANO. Antônio. **Arithmetica Elementar Illustrada**. 92ª Edição de 1922. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105107>. Acesso em: 22 ago. 2017.

TRINDADE, Deoclecia de Andrade. O Medir na Aritmética Intuitiva de Olavo Freire (1911): Intuitivo? In: **XIV Seminário temático – Saberes Elementares Matemáticos do Ensino Primário (1890-1970): Sobre o que tratam os Manuais Escolares?** Natal – RN, 2016. Anais. Natal-RN: Seminários Temáticos, 2016, p. 1-14. Disponível em: http://xivseminariotematico.paginas.ufsc.br/files/2016/05/TRINDADE_T2_vf.pdf. Acesso em: 22 ago. 2017.

20 ANOS DA HABILITAÇÃO PROFISSIONAL DE TÉCNICO EM INFORMÁTICA NA ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO: UM OLHAR SOBRE AS MUDANÇAS CURRICULARES

Analder Magalhães Honório. Carlos Alberto Diniz
Escola Técnica Estadual Sylvio de Mattos Carvalho

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende lançar um olhar sobre as mudanças curriculares ocorridas nos últimos 20 anos da Habilitação Profissional de Técnico em Informática na Escola Técnica Estadual (Etec) Sylvio de Mattos Carvalho em Matão, que funciona ininterruptamente desde o ano de 1997. Durante este período ocorreram várias alterações curriculares, especialmente em decorrência do grande avanço tecnológico ocorrido nesses últimos 20 anos que incluiu, entre outros aspectos, o aparecimento de novos aplicativos e linguagens de programação. Paralelamente, outros softwares deixaram de existir ou passaram a ser utilizados em menor escala. Outrossim, no que se refere ao hardware, podemos verificar que o currículo acompanhou a evolução dos dispositivos físicos de maneira geral, exemplo disso foi a inclusão do componente curricular Tecnologia para Mobilidade no ano de 2013, bem como a arquitetura das redes computacionais.

Nesse contexto, os microcomputadores passaram a dividir seu espaço com notebooks, netbooks, tablets, bem como os smartphones, que têm tomado conta de boa parte desse nicho de mercado. Também foi possível constatar que muitas das adaptações do currículo ocorreram em virtude do contexto regional, como no caso das linguagens de programação que foram substituídas, favorecendo a inserção dos ex-alunos no mercado de trabalho que, por sua vez, também se atualizou em termos de tecnologia da informação.

Como já indicamos, este trabalho abarcou os anos de 1997 a 2017. Justificamos esse recorte histórico em função da implantação desse curso técnico na unidade escolar em questão, em 1997, valendo-se do arcabouço teórico da nova história cultural, especialmente da história das instituições escolares. Para isso, foram utilizadas como fontes primárias as versões do referencial curricular - planos de cursos elaborados pela Unidade de Ensino Médio e Técnico (Cetec) - bem como os planos de ensino elaborados pelos docentes da referida habilitação, que se encontram no acervo escolar desse estabelecimento de ensino. Além disso, foram consultadas as matrizes curriculares deste curso técnico que se encontram disponíveis na secretaria da escola. A análise

documental nos permitiu mapear a trajetória desta habilitação técnica de grande relevância para a comunidade escolar da Etec Sylvio de Mattos Carvalho, bem como para a cidade de Matão e municípios circunvizinhos.

2. A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO

O currículo deriva do latim *curriculum*, cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*, sendo utilizada na Roma Antiga a palavra *cursus honorum*, para se referir a soma das honras que um cidadão acumulava a medida que desempenhava sucessivos cargos eletivos e judiciais; era, portanto, utilizado para significar a carreira e, por extensão, determinava a ordenação e representação de seu percurso. Nosso idioma, o termo currículo assumiu dois sentidos: o primeiro está relacionado ao percurso da vida profissional, denominado *curriculum vitae*; já o segundo indica o repertório de conhecimentos que aluno deverá aprender e superar e em que ordem o estudante deverá fazê-lo (SACRISTÁN, 2013). É desta última definição que nos interessa nessa reflexão.

A discussão em torno do currículo assume cada vez mais destaque na educação, dada a sua importância como instrumento para desenvolver processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados, assim como para socializar as crianças e jovens segundo valores tidos como desejáveis (MOREIRA, 1997).

Nessa direção, Sacristán (2013) afirma ainda que o conceito de currículo representa, desde o início, a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõe. O currículo despenha, ao mesmo tempo, a função de organizar e unificar o ensinar.

Seguindo o mesmo raciocínio, Johnson (1980) define o currículo como uma série estruturada de resultados esperados de aprendizagem; ele não prescreve as atividades e materiais ou conteúdo do ensino, mas prescreve os resultados do ensino.

Portanto, constatamos que o currículo é um fator de extrema importância para a formação profissional, já que é ele que fornecerá o caminho a ser percorrido pelo estudante para alcançar os objetivos que determinado curso se propõe. Assim, espera-se que o currículo esteja sempre atualizado, ainda mais quando falamos dos cursos do eixo tecnológico de Informação e Comunicação que, por sua vez, trabalham com as tecnologias que avançam muito rápido, diferente de alguns cursos que têm pequenas mudanças no seu percurso. Nos cursos do referido eixo, em especial na Habilitação Profissional de Técnico em Informática, ocorrem grandes mudanças no currículo, pelas razões que já mencionamos.

3. A IMPLANTAÇÃO DO CURSO

A Etec Sylvio de Mattos Carvalho foi criada através do Decreto Estadual nº 25.326, de 03 de junho de 1986, pelo então governador do Estado, Franco Montoro. No ano seguinte, recebeu o nome de seu Patrono, o Prof. Sylvio de Mattos Carvalho, importante personagem na história educacional do município de Matão. Desde a sua criação, tal estabelecimento de ensino foi considerado uma educação profissional para a população do município de Matão e das cidades circunvizinhas. Cabe aqui destacar que, até o ano de 1997, essa escola oferecia apenas cursos da área industrial. Em 1997 foram implantadas duas novas habilitações profissionais na unidade: a de Auxiliar de Enfermagem e de Técnico em Processamento de Dados, inaugurando, assim, um novo período da história dessa Etec.

A Habilitação Profissional Plena de Técnico em Processamento de Dados, quando implantada na unidade, tinha como autorização para funcionamento o Parecer CEE 49/97 e teve a sua primeira matriz curricular homologada pelo grupo de supervisão escolar em 06 de julho de 1997. O início das aulas se deu no dia 06 de fevereiro, conforme o calendário escolar de 1997, tendo como primeiro coordenador o Prof. Antônio Pinto do Nascimento Neto. A matriz curricular era composta de uma carga horária de 1.650 horas-aula, sendo 1.506 de componentes profissionalizantes e 144 horas-aula de matérias de livre escolha. Entre os componentes curriculares constavam: Organização de Empresas, Estatística, Contabilidade, Fundamentos de Processamento de Dados, Técnicas de Programação, Técnicas de Operação, Introdução aos Sistemas Operacionais, Técnicas de Sistemas de Processamento de Dados, Banco de Dados, Inglês e Português, além do Estágio Profissional.

3.1. De técnico em processamento de dados para técnico em informática: as alterações curriculares ocorridas entre 1997 e 2017

A primeira grande alteração na matriz curricular afetou a carga horária desse curso, aumentando de 1.700 horas-aula para 1.900. Tal incremento está relacionado diretamente com o aumento de número de semanas letivas: até 1997 eram 18 semanas e, a partir de 1998, passou a ser 20 semanas. Ademais, houve ainda um aumento no número de horas para o estágio profissional que, àquela época, era obrigatório para o curso. Nesse contexto, notamos, ainda, uma divisão das bases tecnológicas do componente curricular denominado Organização de Empresas, dividido em três componentes curriculares desde então: Gestão de Qualidade, Higiene e Segurança do Trabalho e Organização de Empresa. Nessa perspectiva, também houve uma mudança significativa na carga horária que, antes era de 72 horas e passou a ser 120 horas-aula, somando-se agora a carga horária dos três componentes curriculares supracitados.

Em contrapartida, nas disciplinas específicas de informática, houve uma redução de 76 horas-aula. A disciplina Linguagem de Programação foi a que sofreu maior redução – de 280 horas-aula para 240 horas-aula. Nessa nova matriz surge ainda uma nova disciplina, a de Arquitetura e Redes de Computadores, ou seja, pela primeira vez o conteúdo de redes computacionais aparece no currículo, porém, é importante ressaltar que, antes, uma parte do conteúdo desse componente curricular era abordado em Fundamentos de Processamento de Dados. Na organização curricular 1998, a disciplina de Português passa a figurar como Leitura e Produção de Texto, e Inglês, como Inglês Instrumental. São incluídas ainda como disciplinas optativas, em atendimento ao Decreto 2.208/97, as disciplinas de Ética e Cidadania, Direito e Legislação e Tecnologia e Meio Ambiente.

No ano de 1999, a única alteração na matriz curricular desse curso foi a alteração do seu nome, passando o curso a se chamar Técnico em Informática. Essa única alteração se deve ao fato que o Técnico em Processamento de Dados já obedecia ao Parecer CEB 09/97, logo o currículo se manteve.

A justificativa atribuída à alteração desta nomenclatura era de que as inovações tecnológicas foram sendo incorporadas ao currículo do curso para atender a um perfil profissional, de forma a caracterizar o concluinte como Técnico em Informática e não mais apenas Técnico em Processamento de Dados (BRASIL, 1997). No entendimento do Ministério da Educação, a nomenclatura Técnico em Processamento de Dados não correspondia mais ao perfil do atual profissional de nível técnico frente aos desafios no mercado de trabalho da área que se impunham.

É importante ainda lembrar que a nomenclatura sugerida na criação da habilitação profissional, através do Parecer CFE 2467/73, era de Técnico de Programação de Sistemas, mas foi rejeitada pelo relator, que determinou a nomenclatura de Técnico em Informática, considerada mais adequada ao perfil profissional na visão desse relator. Embora o parecer tenha sido aprovado em 02 de setembro de 1997, ele só foi homologado e publicado no Diário Oficial da União em 29 de setembro de 1998, ou seja: apenas a partir do primeiro semestre de 1998 é que o curso passou a ter essa nova nomenclatura.

Outra mudança estrutural no currículo do Técnico em Informática ocorreu no primeiro semestre 2001, quando o estágio supervisionado teve a sua carga horária reduzida de 400 horas para apenas 120 horas. No segundo semestre desse mesmo ano, a carga horária de estágio deixava de figurar na matriz curricular, pois não tinha mais um caráter compulsório para fins de conclusão do curso.

De igual maneira, ainda em 2001, passou a figurar na matriz curricular a data de aprovação do Plano de Curso junto a Cetec. Assim percebe-se que o Plano de Curso aprovado em 26 de janeiro de 2001 só foi substituído pelo documento aprovado em 11 de julho de 2003, fazendo com que as matrizes curriculares do segundo semestre de 2001 até o segundo semestre de 2003 fossem exatamente as mesmas.

O Plano de Curso aprovado em 2003 trouxe grandes alterações, em especial no que concerne à nomenclatura dos componentes curriculares: Inglês Instrumental passou a

ser denominada de Inglês Técnico; Banco de Dados, passa a ter a nomenclatura que permanece até hoje – Tecnologias e Linguagens para Banco de Dados (TLBD) –; além de ganhar mais espaço na matriz curricular por ter sido dividido em TLBD I e TLBD II, sendo o primeiro ministrado no segundo módulo, com carga horária de 40 horas-aula, e o segundo ministrado no terceiro módulo, com carga horária de 60 horas-aula. Os conhecimentos relacionados aos sistemas operacionais, relegados no passado, ganham proeminência no bojo dessa nova matriz, sendo ministrado no componente Gestão de Sistemas Operacionais I, II, III, ou seja, distribuído em todos os módulos do curso, com carga horária de 60, 40 e 60 horas-aula respectivamente.

Nesse contexto, surgem ainda os componentes curriculares intitulados Instalação e Manutenção de Computadores I e II, ou seja: as habilidades de trabalhar com o hardware ganham força com o novo plano de curso, aprendidas anteriormente na disciplina Fundamentos de Processamento de Dados.

As disciplinas voltadas para programação também recebem novos nomes: o componente Técnicas de Programação e Linguagem de Programação passavam a figurar como nomes mais objetivos: Desenvolvimento de Software I, II e III, ministrado nos três módulos, e Programação de Computadores I e II, cursadas no segundo e no terceiro módulos. De igual maneira, Técnicas de Operação passa a ser chamado de Operação de Software Aplicativo I e II; Leitura e Produção de Texto recebe o nome de Linguagens, Tecnologias e Trabalho. Os componentes curriculares Direito e Legislação, Matemática Financeira, Contabilidade, Estatística e Tecnologia e Meio Ambiente deixam de configurar na então atual matriz curricular, cedendo lugar para os conteúdos que antes não eram abordados no curso, a saber: Lógica de Programação, Análise e Projetos de Sistema I e II e Aplicativos para Internet. Assim, foi dada uma nova perspectiva para esse curso, focando muito mais no conteúdo específico e tendo apenas quatro disciplinas que não trabalhavam diretamente com tecnologia.

O Plano de Curso aprovado em 2003 perdurou até o ano de 2009, quando é aprovado um novo plano de curso com algumas mudanças, notadamente: Linguagem, Tecnologia e Trabalho e Inglês Técnico passam a ser ministrados ambos no primeiro módulo; Tecnologia e Linguagens para Banco de Dados passava a se chamar Técnicas e Linguagens para Banco de Dados, sendo ministrada a partir de então no primeiro e segundo módulos (e não mais no segundo e terceiro módulos como vinha ocorrendo), atendendo, assim, a uma solicitação dos próprios docentes do Centro Paula Souza dessa área, sob a alegação de que os alunos começavam a programar no segundo módulo mas só conseguiriam criar um banco de dados no terceiro módulo. As disciplinas de Análise e Projeto de Sistemas I e II davam lugar para o componente curricular nomeado de Análise de Sistema; as disciplinas de Instalação e Manutenção de Computadores e Operação de Software Aplicativo têm sua carga horária reduzida, passando a ser oferecidas apenas no primeiro módulo do curso, indicando que o curso se voltaria mais para a área de programação. Nessa nova configuração, ainda foram acrescentadas as disciplinas de Programação para Internet e Aplicativos para Projetos.

Com efeito, a mudança mais significativa dessa matriz curricular incidiu na inclusão das disciplinas de Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso, de caráter obrigatório em todas as habilitações profissionais de nível técnico ofertadas pelo Centro Paula Souza, com a finalidade precípua de que o aluno pudesse contextualizar o que aprendeu nas diversas disciplinas desse curso e, por conseguinte, trazer a pesquisa para uma posição de destaque, possibilitando aos discentes maior autonomia no seu processo de aprendizagem.

Em 2012, um novo Plano de Curso foi aprovado, para ser utilizado a partir do primeiro semestre de 2013. Dois grandes avanços ocorrem nessa nova organização curricular: a) o aumento da carga horária do componente curricular Tecnologias e Linguagens para Banco de Dados, que agora passaria a ser ofertado também no terceiro módulo; e b) conhecimentos voltados para segurança digital passam a fazer parte do rol de componentes curriculares do terceiro módulo. O curso ainda passa a contemplar uma disciplina – Tecnologia para Mobilidade – voltada para programação de dispositivos móveis, temática que apresentava carência no curso até então, justificado pelo fato de que cada vez mais os dispositivos móveis ganhavam espaço na nossa sociedade.

Ademais, o componente curricular Técnicas de Programação para Internet passa a ser inserido entre suas bases tecnológicas conhecimentos de HTML e, por fim, é incluída, no segundo módulo do curso, a disciplina de Técnicas de Orientação a Objetos, tendo em vista que a programação estruturada se tornava uma realidade cada vez mais distante do curso.

No ano de 2015 ocorreu a aprovação de uma nova versão Plano de Curso, vigente até o momento, não alterando, sob qualquer aspecto, a matriz curricular definida na versão antecessora.

4. A CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURSO COM A REALIDADE TECNOLÓGICA

Como pudemos perceber, ao longo desses últimos 20 anos, o curso sofreu diversas mudanças curriculares, principalmente em função da necessidade de adequação do curso à realidade tecnológica que vivemos, de maneira que o curso não se tornasse desatualizado e obsoleto.

Muito provavelmente a Habilitação Profissional de Técnico em Informática é a que tenha sofrido mais alterações nesses vinte anos no rol de cursos técnicos oferecidos pelo Centro Paula Souza e, certamente, em outras instituições de ensino profissionalizante. A maior parte dos cursos técnicos de outros eixos tecnológico tiveram um número menor de alterações curriculares, quase sempre voltadas para alteração de carga horária ou a distribuição de componentes curriculares pelos módulos que os constituem.

Bom exemplo dessa mudança foi a inclusão do componente curricular de Tecnologia para Mobilidade, incluída de maneira superficial no Plano de Curso aprovado no ano de 2013. Nesse ponto, cabe ressaltar que os dispositivos móveis vêm tomando conta do nosso cotidiano, afinal, na atualidade, raramente encontramos pessoas que não tenham pelo menos um aparelho celular. Cabe aqui destacar que, no ano de 2014, pela primeira vez, a internet chegou à casa de mais da metade dos brasileiros: 80% da população brasileira dispõe de um smartphone para se conectar à internet, demonstrando, assim, a amplitude do alcance desses aparelhos portáteis.

Gomes (2014) afirma que, em 2014, o número de smartphones ultrapassou o montante de computadores. Segundo este autor, isso se deve ao aumento de conexões de banda larga móvel, que saltou de 19,3% em 2013 para 62,8% das casas conectadas, muito provavelmente pelo advento da tecnologia 4G implantada no Brasil em 2013.

Ou seja: em 2013, quando se pensava o currículo desse curso, já era notável a importância dos dispositivos móveis. Entretanto, quatro anos após a inserção dessa temática no curso de Técnico em Informática, podemos dizer que há uma necessidade de aumentar a carga horária do componente curricular que trata dessa matéria, considerada insuficiente para abarcar todo o conteúdo necessário.

Outrossim, faz-se necessário pensar em conteúdos voltados para TV digital, em virtude do aumento gradativo do uso destes dispositivos para acesso à internet. Embora ainda represente um percentual pequeno, é possível prever que a TV digital como dispositivo de informática ganhará cada vez mais importância.

A análise curricular permite ainda nos levar à percepção de que o curso foi, aos poucos, sendo aperfeiçoado para focar na programação, quando houve redução do conteúdo voltado para o estudo do hardware e da operacionalização de aplicativos que compõem o pacote Microsoft Office. Em outras palavras, há alguns anos o curso tem deixado de formar profissionais qualificados para apenas manusear o computador, recaindo na formação de profissionais capazes de criar novos softwares, entre outros atributos.

5. O TRABALHO DOCENTE

Os Planos de Trabalho Docente (PTDs) constituem importantes fontes para conhecer melhor o conteúdo de cada curso, uma vez que é este que especifica as habilidades, competências e bases tecnológicas que devem ser ministradas no curso. Os Planos de Curso são diretrizes que norteiam o trabalho pedagógico em sala de aula, muitas vezes sugerindo conteúdos e ferramentas no processo ensino-aprendizagem.

Felizmente, cada Etec tem a possibilidade de realizar as devidas adaptações, embasadas principalmente no regionalismo. Dessa forma, é possível afirmar que, embora pautados pelo mesmo Plano de Curso, os Planos de Trabalho Docente de uma Etec, de uma região, poderão ser demasiadamente diferentes de um Plano de Trabalho Docente de outra região. Certamente, isso ocorre na área da informática, uma vez que o mercado de trabalho é muito diferente de uma região para outra, situação que recai principalmente nos componentes curriculares ligadas ao desenvolvimento de programas. Ademais, cabe destacar que, na contemporaneidade, a indústria do software dispõe de uma gama de linguagens de programação muito grande e, por isso mesmo, nem sempre todas trabalham com as mesmas plataformas.

A partir da análise dos planos de trabalho docente da Etec Sylvio de Mattos Carvalho e dos relatos orais de seus agentes, é possível perceber essas mudanças, ainda que graduais. Nos primeiros anos de funcionamento do curso eram utilizadas, como linguagens de programação, o Clipper, o Visual Basic e o Borland Delphi. No primeiro módulo do curso, os alunos tinham lógica de programação, com o Clipper. A partir do segundo módulo, eles aprendiam o Visual Basic, no componente curricular Técnicas de Programação e Borland Delphi, em Linguagem de Programação. No início dos anos 2000, o Clipper cedeu lugar à linguagem de programação Pascal, uma vez que o Borland Delphi era baseado no Pascal, e essa semelhança ajudava os alunos a compreender melhor a segunda linguagem que era ensinada. Dessa maneira, o Visual Basic permaneceu até 2007 no programa curricular, pois já estava em desuso no mercado de software. No seu lugar, a linguagem de programação Java ganhava cada vez mais espaço nesse segmento produtivo, forçando os professores a se capacitarem para ensinar a nova linguagem de programação que se propagava.

Mais tarde, mais precisamente no início de 2008, 05 dos 10 professores do corpo docente da área de informática desse estabelecimento de ensino – desses 05 docentes, 03 são da área de programação – foram convidados para fazerem parte do projeto intitulado Telecurso Tec, provocando a substituição da linguagem Java pelo C# (c Sharp), que era uma linguagem próxima ao Visual Basic, portanto, de domínio de parte dos docentes que permaneceram com suas atividades na escola.

Em 2010, os professores que estavam afastados para atuar no Telecurso Tec retornaram às suas atividades docentes em âmbito escolar, situação que reacendeu a discussão sobre quais linguagens de programação seriam ensinadas a partir de então, resultando na substituição do Borland Delphi pelo Java, que permanece até os dias de hoje. A linguagem de programação Pascal, utilizada em Lógica de Programação, perdia sua importância diante da adoção do Java. Tendo sido substituído pelo Java Script que, por sua vez, demonstrou ser ineficiente para introdução à lógica de programação, o Pascal foi seguido pelo programa Visual G, cuja plataforma permite o desenvolvimento da lógica de programação utilizando-se do recurso denominado português estruturado, que facilitava a aprendizagem dos alunos.

Nessa direção, é possível constatar, por intermédio dos PTDs, outras mudanças que ocorreram através dos anos, como, por exemplo, o Macromedia Flash, que permaneceu durante muitos anos no rol das bases tecnológicas do curso de Técnico em Informática, cedeu lugar ao HTML 5. Também esteve, por algum tempo, como conteúdo do curso, conteúdos como Adobe Photoshop e o Corel Draw que, embora não figurassem declaradamente nos planos de trabalho docente, foram, por muito tempo, ensinados no cotidiano do curso.

6. NOVAS PERSPECTIVAS

Como podemos perceber, o curso técnico em questão sofreu constantes mudanças, atento ao panorama da tecnologia no mundo. A informática se renova em uma velocidade avassaladora - logo o currículo precisa acompanhar estas mudanças, caso contrário, incorre no risco de tornar-se desinteressante.

Ao que tudo indica, estava previsto, para 2017, o lançamento de um plano de curso totalmente novo pelo Gfac/Cetec, que incluiria a alteração de nomenclatura do curso, sob a alegação de que a nomenclatura atual é muito genérica e, por isso mesmo, acaba atraindo muitos candidatos com expectativas completamente diferentes.

Sabe-se que a informática está presente em quase todas as áreas de atuação do ser humano, logo, muitas pessoas que atuam em diversos segmentos produtivos ingressam no curso visando a melhorias no seu cotidiano profissional que, por sua vez, se dá mediante aplicativos usados corriqueiramente como, por exemplo, editores de texto, planilhas eletrônicas, etc. Tal fato acaba por gerar grandes problemas pois, no segundo módulo dessa habilitação, volta-se primordialmente para programação de computadores, gerando desinteresse por não compreenderem como esse conhecimento lhes será útil.

Em outras palavras: para aqueles que desejam apenas conhecer melhor a maneira de como operacionalizar um computador, estes, em boa parte, acabam por ter seus anseios frustrados quando percebem que o curso tem um conteúdo muito além daquilo que se esperava dele, ocasionando a evasão escolar.

Como não há nada ainda publicado sobre o novo plano de curso, não há como analisá-lo; no entanto, sabe-se que ocorrerá uma nova reestruturação do curso, inclusive com uma nova nomenclatura, o que deixará mais claro ao candidato qual a finalidade principal daquele curso. Nesse viés, a proposta de implantação do curso de Técnico em Desenvolvimento de Sistemas em substituição do curso de Técnico em Informática vai ao encontro de uma solicitação antiga dos professores com um enfoque totalmente diferente do atual.

7. OS FRUTOS

Com 20 anos de existência na unidade, mais de 2.200 alunos já passaram pelo curso e, destes, pelo menos 1.300 concluíram o curso. Nesse ponto, há que se destacar que o número de egressos poderia ser maior se não fosse a exigência de estágio obrigatório nos primeiros anos do seu funcionamento.

Diversos ex-alunos seguiram na carreira de Técnico em Informática, outros prosseguiram seus estudos em nível superior na área e, hoje, trabalham nas mais diversas empresas de informática em diversos lugares do país. Cabe ainda ressaltar que três dos atuais professores da Etec Sylvio de Mattos Carvalho foram alunos do curso no passado recente, sendo eles Priscila Aparecida Arthur, Livia Angélica Gonçalves e Analker Magalhães Honório, que também é o do Diretor de Serviços da Área Administrativa, além do Diretor de Serviços da Área Acadêmica, Chrystian Fernando Ferreira, que também foi aluno do técnico em informática na unidade. De todo modo, não resta dúvida que o curso proporcionou a muitos de seus formandos uma sólida formação profissional, possibilitando-lhes ascensão profissional. Por esse viés, a escola é sempre lembrada com muito carinho por seus ex-alunos que, frequentemente, retornam à escola para ministrarem palestras sobre sua posição no mercado de trabalho, prática adotada pela equipe escolar, para que os atuais alunos possam acreditar mais no seu potencial, demonstrando que este curso realmente pode ser um diferencial em suas vidas.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com efeito, estudos relacionados às transformações curriculares dos diversos cursos profissionalizantes se revelam como um potencial que necessita ser explorado, para que tenhamos uma melhor compreensão da sua importância na historiografia da educação do Estado de São Paulo, como o que abarcamos neste trabalho. Toda a análise possibilitou descrever a trajetória do currículo da habilitação profissional de Técnico em Informática oferecido na Etec Sylvio de Mattos Carvalho, levando-nos a algumas reflexões sobre as mudanças ocorridas nestes últimos 20 anos, uma vez que, desde a sua implantação, este curso esteve em constante evolução na tentativa de acompanhar o segmento produtivo em que se insere.

Foram inúmeros os formandos do curso que conseguiram uma boa colocação no mercado de trabalho, o que nos ajuda a concluir que, durante esses 20 anos, o objetivo do curso foi cumprido, demonstrando sua proeminência para a Etec Sylvio de Mattos Carvalho, para o município de Matão e localidades circunvizinhas.

9. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parecer CEB 9/97, de 2 de setembro de 1997.** Aviso nº 344/97 - MEC/GM - Solicita mudança da nomenclatura do Técnico em Processamento de Dados para Técnico em Informática. Diário Oficial União. Brasília, DF, 29 set. 1998.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Matriz Curricular da Habilitação de Técnico em Informática – Ano de 1999.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Matriz Curricular da Habilitação de Técnico em Informática – Ano de 2000.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Matriz Curricular da Habilitação de Técnico em Informática – Ano de 2001.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Matriz Curricular da Habilitação de Técnico em Informática – Ano de 2002.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Matriz Curricular da Habilitação de Técnico em Informática – Ano de 2003.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Matriz Curricular da Habilitação de Técnico em Informática – Ano de 2004.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Matriz Curricular da Habilitação de Técnico em Informática – Ano de 2005.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Matriz Curricular da Habilitação de Técnico em Informática – Ano de 2006.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Matriz Curricular da Habilitação de Técnico em Informática – Ano de 2007.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Matriz Curricular da Habilitação de Técnico em Informática – Ano de 2008.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Matriz Curricular da Habilitação de Técnico em Informática – Ano de 2009.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Matriz Curricular da Habilitação de Técnico em Informática – Ano de 2010.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Matriz Curricular da Habilitação de Técnico em Informática para Internet – Ano de 2011.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Matriz Curricular da Habilitação de Técnico em Informática para Internet – Ano de 2012.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Matriz Curricular da Habilitação de Técnico em Informática – Ano de 2013.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Matriz Curricular da Habilitação de Técnico em Informática para Internet – Ano de 2013.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Matriz Curricular da Habilitação de Técnico em Informática – Ano de 2014.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Matriz Curricular da Habilitação de Técnico em Informática para Internet – Ano de 2014.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Matriz Curricular da Habilitação de Técnico em Informática – Ano de 2015.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Matriz Curricular da Habilitação de Técnico em Informática – Ano de 2016.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Matriz Curricular da Habilitação de Técnico em Informática – Ano de 2017.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Ensino Habilitação Profissional de Técnico em Processamento de Dados – Ano de 2000 – 1º Módulo.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Habilitação Profissional Plena de Técnico em Processamento de Dados – Q.P. IV – Plano de Curso – Ano 1996.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Plano de Curso da Habilitação de Técnico em Informática – Ano 2012.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Plano de Curso – Técnico em Informática - Plano nº 065 – Ano 2003.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Plano de Curso – Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico em Informática para Internet – Plano nº 037 – Ano 2009.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Plano de Curso – Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico em Informática – Plano nº 016 – Ano 2009.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Plano de Curso da Habilitação de Técnico em Informática – Ano 2006.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Ensino Habilitação de Técnico em Processamento de Dados – Ano de 1997 – 1ª e 2ª Séries.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente da Habilitação de Técnico em Informática – Ano de 2000 – 1º, 2º e 3º Módulos.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente da Habilitação de Técnico em Informática – Ano de 2002 – 1º, 2º e 3º Módulos.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente da Habilitação de Técnico em Informática – 1º Semestre 2003 – Ano de 2003 – 1º, 2º e 3º Módulos.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente da Habilitação de Técnico em Informática – 2º Semestre 2003 – Ano de 2003 – 1º, 2º e 3º Módulos.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente da Habilitação de Técnico em Informática – 1º Semestre 2005 – Ano de 2005 – 1º, 2º e 3º Módulos.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente da Habilitação de Técnico em Informática – 2º Semestre 2005 – Ano de 2005 – 1º, 2º e 3º Módulos.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente da Habilitação de Técnico em Informática – 1º Semestre 2006 – Ano de 2006 – 1º, 2º e 3º Módulos.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente da Habilitação de Técnico em Informática – 2º Semestre 2006 – Ano de 2006 – 1º, 2º e 3º Módulos.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente da Habilitação de Técnico em Informática – 1º Semestre 2007 – Ano de 2007 – 1º, 2º e 3º Módulos.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente da Habilitação de Técnico em Informática – 2º Semestre 2007 – Ano de 2007 – 1º, 2º e 3º Módulos.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente da Habilitação de Técnico em Informática – 1º Semestre 2008 – Ano de 2008 – 1º, 2º e 3º Módulos.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente da Habilitação de Técnico em Informática – 2º Semestre 2008 – Ano de 2008 – 1º, 2º e 3º Módulos.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente da Habilitação de Técnico em Informática – 1º Semestre 2009 – Ano de 2009 – 1º, 2º e 3º Módulos.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente da Habilitação de Técnico em Informática – 2º Semestre 2009 – Ano de 2009 – 1º, 2º e 3º Módulos.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente da Habilitação de Técnico em Informática – 1º Semestre 2010 – Ano de 2010 – 1º, 2º e 3º Módulos.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente da Habilitação de Técnico em Informática – 2º Semestre 2010 – Ano de 2010 – 1º, 2º e 3º Módulos.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente da Habilitação de Técnico em Informática 2º Semestre 2011 – Ano de 2011 – 1º e 3º Módulos.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente da Habilitação de Técnico em Informática para Internet 2º Semestre 2011 – Ano de 2011 – 1º e 2º Módulos.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente da Habilitação de Técnico em Informática para Internet 2º Semestre 2012 – Ano de 2012 – 1º, 2º e 3º Módulos.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente da Habilitação de Técnico em Informática para Internet 2º Semestre 2012 – Ano de 2012 – 1º, 2º e 3º Módulos.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente da Habilitação de Técnico em Informática 1º Semestre 2013 – Ano de 2013 – 1º e 2º Módulos.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente da Habilitação de Técnico em Informática 2º Semestre 2013 – Ano de 2013 – 1º, 2º e 3º Módulos.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente da Habilitação de Técnico em Informática para Internet 1º Semestre 2013 – Ano de 2013 – 1º e 2º Módulos.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente da Habilitação de Técnico em Informática para Internet 2º Semestre 2013 – Ano de 2013 – 2º e 3º Módulos.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente – Técnico em Informática para Internet – 1º Semestre de 2014 – Ano de 2014 – 2º Módulo.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente – Técnico em Informática para Internet – 2º Semestre de 2014 – Ano de 2014 – 3º Módulo.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente – Técnico em Informática – 1º Semestre de 2014 – Ano de 2014 – 1º, 2º e 3º Módulo.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente – Técnico em Informática – 2º Semestre de 2014 – Ano de 2014 – 1º, 2º e 3º Módulo.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente – Técnico em Informática para Internet – 1º Semestre de 2015 – Ano de 2015 – 1º e 2º Módulos.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente – Técnico em Informática – 1º Semestre de 2015 – Ano de 2015 – 3º Módulo.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente – Técnico em Informática para Internet – 2º Semestre de 2015 – Ano de 2015 – 2º e 3º Módulos.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente – Técnico em Informática – 2º Semestre de 2015 – Ano de 2015 – 1º e 3º Módulo.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente – Técnico em Informática – 1º Semestre de 2016 – Ano de 2016 – 1º, 2º e 3º Módulo.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente – Técnico em Informática para Internet – 1º semestre de 2016 – Ano de 2016 – 3º Módulo.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. **Planos de Trabalho Docente da Habilitação de Técnico em Informática 1º semestre 2017 – Ano de 2017 – 1º, 2º e 3º Módulos.** Centro de Memória Profa. Sandra Maria Matavelli. Matão, 2017

GOMES, H. S. **Smartphone passa PC e vira aparelho nº 1 para acessar internet no Brasil.** Disponível em < <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2016/04/smartphone-passa-pc-e-vira-aparelho-n-1-para-acessar-internet-no-brasil.html> > Acesso em 26 ago. 2017

JOHNSON Jr., M. Definições e modelos na teoria do currículo. In: Messick, R. G., Paixão, L. e Bastos, L. R. (orgs.). **Currículo: análise e debate.** Rio de Janeiro: Zahar, 1980

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Currículo: questões atuais.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

SACRISTAN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

PARA UM ESTUDO DE CASO NO CENTRO PAULA SOUZA: ANÁLISE DE CONCEITOS NOVOS DA ÁREA DE CURRÍCULO ESCOLAR EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO ORGANIZADO POR COMPETÊNCIAS

Fernanda Mello Demai
Unidade de Ensino Superior

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido para a “Jornada Patrimônio Cultural e Tecnológico da Educação Profissional: narrativas de currículos, da arquitetura escolar aos seus artefatos”, de realização do Centro de Capacitações do Centro Paula Souza, 2017, segundo a proposta pertinente ao Eixo temático 1: Currículos, disciplinas, práticas escolares e pedagógicas na história da Educação Profissional.

Sinteticamente, poderíamos afirmar que o currículo está ligado a uma escolha de percurso, com a recusa deliberada de outro(s), determinada e influenciada por quem tem condições e poder de escolher e de determinar o caminho de outrem, no âmbito de uma cultura, de uma sociedade, de um momento histórico e de um sistema de valores (ou de subconjuntos de sistemas de valores).

No recorte Educação, ressaltamos que currículo carrega o adjetivo escolar e que os atores sociais estão em função de atores educacionais. É do currículo escolar que trataremos para desenvolver as ideias apresentadas neste trabalho. Mais especificamente ainda, nosso tema é a área de Currículo Escolar em Educação Profissional Técnica de Nível Médio organizado pelas categorias “competências”.

Currículo Escolar (em Educação Profissional, subárea Educação Profissional Técnica de Nível Médio) é definido como esquema teórico-metodológico que direciona o planejamento e o desenvolvimento de perfis profissionais e competências que atendam a objetivos de formação profissional, de acordo com as funções e demandas do mundo do trabalho e dos processos produtivos e gerenciais. (ARAÚJO, DEMAI e PRATA, 2017, p. 20)

Os objetivos deste trabalho são:

- demonstrar aspectos da configuração de novos conceitos relacionados a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a partir da análise de textos fidedignos, em uma abordagem terminológica;

- demonstrar o percurso de identificação de termos técnicos e/ ou científicos em contextos reais e seu grau de lexicalização (ou fixação/ aceitação/ difusão do conceito no interior de uma comunidade sócio-linguístico-cultural) – ou seja: se esses termos já são expressões fixas, nos textos da área, com significado recorrente (sempre a mesma forma, com o mesmo conteúdo);
- contribuir para a difusão dos saberes construídos pela área de Currículo Escolar em Educação Profissional Técnica de Nível Médio organizado pelas categorias “competências”.
- Acerca das hipóteses, recorremos a Gramsci (1978) para caracterizá-las:

[...] Toda ciência é ligada às necessidades, à vida, à atividade do homem. Sem a atividade do homem, criadora de todos os valores, inclusive os científicos, o que seria a “objetividade”? Um caos, isto é, nada, o vazio, se é que é possível dizer assim, já que, realmente, se se imagina que o homem não existe, não se pode imaginar a língua e o pensamento. [...]

não obstante todos os esforços dos cientistas, a ciência jamais se apresenta como nua noção objetiva; ela aparece sempre revestida por uma ideologia e, concretamente, a ciência é a união do fato objetivo com uma hipótese, ou um sistema de hipóteses, que superam o mero fato objetivo. (GRAMSCI, 1978, p. 70-71, grifos nossos)

Nossa concepção e hipóteses curriculares estão marcadas pela aplicabilidade de vários conhecimentos à solução de problemas da vida socioprofissional, no Brasil. É essa nossa principal fundamentação, epistemologicamente anunciada.

As competências profissionais dos currículos do ensino técnico do Centro Paula Souza são distintas das atribuições e atividades que o profissional técnico poderá desempenhar em um cargo ou função, ao mesmo tempo em que as bases tecnológicas ou conjuntos de conhecimentos não servem diretamente e exclusivamente ao desenvolvimento de uma ou outra competência, mas sim de um conjunto de competências – logo, não se configura a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em instrumentalidade, mas sim em instrumentalização, visando a adaptabilidades e buscas constantes por novos conhecimentos e novos interesses e projetos de trabalho e de vida dos aprendizes. Esses princípios representam a ideologia subjacente ao planejamento curricular no Centro Paula Souza.

Esquemáticamente, temos a representação das concepções e da organização do currículo no Centro Paula Souza:

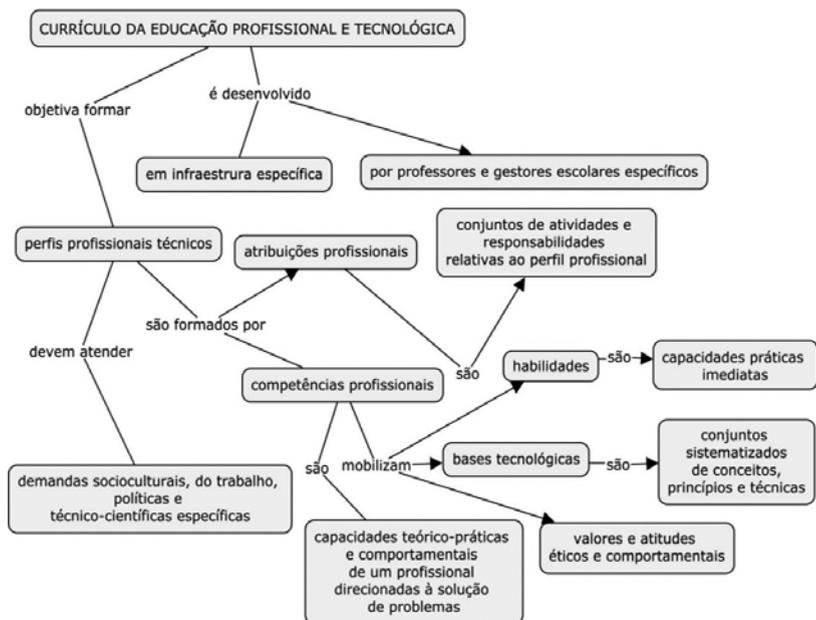


Figura 1 - Mapa conceitual da concepção e da organização do currículo em Educação Profissional e Tecnológica.

Fonte: ARAÚJO, DEMAI, PRATA, 2017, p. 7.

Pode-se verificar no mapa conceitual imediatamente anterior que a concepção e a elaboração do currículo em Educação Profissional e Tecnológica, no Centro Paula Souza, partem do desenvolvimento dos perfis técnicos, para atender a demandas socioculturais, do trabalho, políticas e técnico-científicas específicas.

A partir desse perfil profissional, são determinadas as competências profissionais a serem desenvolvidas e, só então, os conhecimentos teóricos ou bases tecnológicas a serem aprendidos, ao lado das habilidades ou capacidades práticas a serem alcançadas de modo imediato, como um saber-fazer e dos valores e atitudes éticos e comportamentais.

O perfil profissional, desse modo, é o conjunto de competências e de atribuições de um profissional, de terminada habilitação técnica.

Para Alves (2013), as competências são capacidades de

acionar, articular, mobilizar e aplicar conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, para resolver situações-problema, previstas ou não, enfrentando os desafios com eficácia (sucesso) e eficiência (qualidade), aproveitando os recursos e oportunidades que compõem o contexto em que a situação-problema ocorre. (ALVES, 2013, p. 97)

Capacidades essas que emergem das necessidades, dos problemas contextualizados ou situações-problema – logo, as competências são capacidades de ação eficaz em um determinado contexto, com objetivos e finalidades bem definidas; os conhecimentos, por sua vez, são um instrumental, são a base tecnológica a ser aplicada em cada situação, em cada caso, ou em uma categoria de casos semelhantes, em uma família de situações-problema. Dessa maneira, os conteúdos curriculares devem ser sistematizados de modo a atender às necessidades postas ou detectadas, ou mapeadas (ou legalizadas em documentos educacionais e relativos ao mundo do trabalho, no caso da Educação Profissional e Tecnológica).

Em síntese: os conteúdos curriculares são planejados de modo contextualizado a objetivos educacionais específicos e não apenas como uma apresentação da cultura geral acumulada nas histórias das sociedades. Este é um importante aspecto epistemológico que direciona as frentes de trabalho e os procedimentos metodológicos de elaboração curricular no Centro Paula Souza.

A cada novo paradigma legal da Educação Profissional e Tecnológica, o Centro Paula Souza executa as adequações cabíveis, desde o paradigma imediatamente anterior, da organização de cursos por área profissional, até a mais recente taxonomia de eixos tecnológicos do Ministério da Educação.

Juntamente com o atendimento à legislação (e de participação em consultas públicas, quando demandado pelos órgãos superiores, com o intuito de contribuir para as diretrizes e bases da Educação Profissional e Tecnológica), o desenvolvimento e o oferecimento de cursos técnicos em parceria com o setor produtivo/ mercado de trabalho tem sido a principal diretriz do planejamento curricular da instituição.

2. APARATO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Terminologia, como quase toda palavra ou termo, possui vários significados. Neste trabalho, adotamos as seguintes acepções: Terminologia como estudo do signo terminológico, com suas faces significante e significado indissociáveis e terminologia como conjunto de termos de uma área.

Neologia, com outros autores, concebemos como o processo de criação de itens lexicais, os neologismos.

Consideramos a importância da neologia na vida em sociedade e também na concepção de vida individual, já que se constitui em um macroprocesso destinado à comunicação, sua função social e coletiva, mas que é também um recurso individual, praticamente de infinitas possibilidades de expressão e de manipulação linguística, recurso esse que está à disposição de todos os falantes de uma comunidade linguística.

A criação de termos (neologia terminológica) nasce da necessidade de “colocação” do novo conceito técnico e/ ou científico em forma de termo, ou seja: a terminologização (BARBOSA, 2007). O novo termo é o produto de uma necessidade de criação de uma denominação para um conceito novo, para o qual ainda não existe um “nome”; uma “palavra” para representá-lo.

A neologia é criação de termos (em linguagens de especialidade) ou de palavras (na língua geral), e os neologismos são os produtos dessa criação, ou seja, as novas unidades linguísticas de caráter técnico e/ ou científico e também de palavras da língua comum.

Consideramos então o neologismo um signo linguístico, que se caracteriza pelo seu aspecto inovador, em forma e/ ou em conteúdo.

Em Terminologia, o processo da neologia acompanha as transformações técnicas, tecnológicas e científicas, pois novas realidades, novos produtos e novas tecnologias (novos conceitos) precisam de novos termos, novas palavras de significado técnico e ou científico para representação dessas novidades e ou inovações.

Utilizamos algumas abordagens teórico-metodológicas da Teoria Comunicativa da Terminologia e da Teoria Sociocognitiva da Terminologia, principalmente no que concerne a: valorização dos estudos semânticos (dos sentidos dos termos), pragmáticos (do uso dos termos) e morfossintáticos (da composição de palavras e de expressões), sob um enfoque descritivista e não prescritivista; concepção de termo como unidade de função comunicativa e discursiva; valorização de aspectos sociológicos e históricos que influenciam a língua e as linguagens; funções comunicativa, cognitiva e discursiva dos termos, além da motivação terminológica; valorização do estudo dos discursos das línguas de especialidade, com ênfase em sua identidade e sua autonomia; estudo da difusão do conhecimento científico. (BARBOSA, 2007); (CABRÉ, 1993); (CABRÉ, 1999); (DEMAI, 2014); (TEMMERMAN, 2001)

2.1. Constituição, tratamento e análise do corpus textual: caracterização, ferramentas e critérios

Neste item, apresentamos o *corpus* do artigo, sua manipulação e sua função para a análise conceptual-terminológica.

O *corpus* de análise, como o concebemos neste trabalho, é o conjunto de termos extraídos de diversos textos representativos da área para estudo, organizado por nós, pertencente a uma sincronia de 16 anos e que perfaz cerca de 100 termos. Trata-se de uma amostragem de *corpus*, extraído de fontes como documentos legais (legislações educacionais federais e estaduais, trabalhos acadêmicos, livros de pesquisadores independentes).

As instituições pesquisadas, cujos textos serviram à extração de termos, foram: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (estado de São Paulo), Ministério da

Educação e Ministério do Trabalho e Emprego (governo federal do Brasil), além do trabalho de pesquisadores autônomos.

Como critérios para a seleção da amostragem, foram coletados termos neológicos (posteriores a 2000, em forma e/ ou em significado) diretamente ligados ao `novo` paradigma da Educação Profissional Técnica de Nível Médio por competências - instauração do currículo por competências em oposição ao currículo por conteúdos isolados ou puramente enciclopédicos.

Para início da pesquisa, foi estruturado o *corpus* de partida ou parâmetro, que é o conjunto de textos que servem à extração de termos (e respectivos conceitos), com datação não predefinida, que tratam com propriedade da área-tema, por serem textos de autores e instituições representativos na sociedade.

Esse conjunto de textos mais geral (cuja recolha e sistematização foram os primeiros procedimentos metodológicos) foi organizado, filtrado e serviu de ponto inicial da pesquisa, em seu estado bruto; foi mantido como parâmetro para comparações e para extração das palavras-chave em etapas posteriores da pesquisa.

Foi estruturado também um *corpus* de exclusão específico, ou seja: um conjunto de textos mais antigos da área (1972 a 1999), que representam o paradigma imediatamente anterior ao Currículo por Competências em Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Os termos encontrados no *corpus* de exclusão são excluídos (como o próprio nome diz) do *corpus* de análise neológico – logo, não são considerados termos novos ou neológicos.

Como critérios de inclusão de termos, foram selecionadas unidades terminológicas de acordo com uma combinatória de critérios – ou seja: os termos selecionados atenderam a todos os quesitos:

- frequência (ocorreram duas ou mais vezes no *corpus* – conjunto de textos sob análise);
- representatividade conceitual (são termos que representam conceitos da área-tema) e
- caráter neológico (não ocorrem no *corpus* de exclusão – são, dessa maneira, expressões novas).

Assim, foram excluídos os termos não neológicos (ocorrem no *corpus* de exclusão), não representativos da área, que ocorreram menos de duas vezes na totalidade do *corpus* e que ocorreram em apenas uma obra do *corpus*.

Selecionamos também para nosso *corpus* de análise final itens de caráter enciclopédico (nomes de instituições, programas do governo, tipos de escolas, tipos de cursos, entre outros), por julgarmos que esses elementos são indispensáveis para a configuração conceitual-terminológica da área.

Como critérios de exclusão de textos: foram descartados os textos que não apresentaram termos neológicos e que não apresentaram termos representativos da área.

O *corpus* pode ser enquadrado na tipologia de obra técnico-científica/ legal, prestando-se também às funções pedagógica e de divulgação.

Para a identificação e extração de termos propriamente ditas, utilizamos uma metodologia híbrida, na qual foram aliadas a análise humana e ferramentas informatizadas.

Os termos foram selecionados após leitura de todo o *corpus* e extração semiautomatizada de palavras, considerando que nem todos os textos estão disponíveis em formato eletrônico.

Foram verificadas e validadas as unidades terminológicas coletadas manualmente com a utilização do software WordSmith Tools, um software de análise lexical desenvolvido por Mike Scott, da Universidade de Liverpool, e publicado pela Oxford University Press (SCOTT).

Com a utilização da ferramenta informatizada, extraímos listas de palavras, palavras-chave e também concordâncias (as frases em que as expressões de destaque ocorrem).

Neste trabalho, apresentaremos a análise de algumas expressões-chave, com a aplicação de critérios utilizados em Linguística e em Terminologia para validar o estatuto de conceito/ termo fixo na sociedade, eliminando combinatórias eventuais, que não se repetem em outros textos e não chegam a configurar a terminologia (ou conjunto de termos da área).

São os critérios adotados:

1. A expressão designa um conceito em particular?
2. A expressão tem forte e comprovada relação com a realidade extralinguística – ou seja: com as sociedades, seus produtos, pessoas, instituições?
3. A expressão constitui-se em empréstimo de outra área de conhecimento?
4. A expressão possui sinônimos? É necessário esclarecer que trabalhamos com a noção de sinonímia contextual, ou seja: os termos são tidos como sinônimos dentro de um conjunto de textos, dentro do discurso da área (representado pelo *corpus*) – não são “sinônimos absolutos”, expressões que sempre são sinônimas em qualquer texto, independentemente de qualquer contexto – o que é, para muitos linguistas, impossível ou extremamente raro. O termo preferencial é aquele com maior frequência, que aparece mais vezes no texto da área, e as formas sinonímicas e variantes são as expressões com o mesmo significado contextual que tem o termo preferencial, mas com menor frequência.

2.2. Aplicação de critérios para validação do estatuto de conceito/ termo fixo

Demonstramos, a seguir, a aplicação dos critérios para validação do estatuto de termo fixo, eliminando-se as hipóteses de expressão eventual ou pontual, que não se repete e não representa a área.

Serão analisadas as expressões: *a. competências profissionais; b. função; c. Currículo de Educação Profissional Técnica de Nível Médio; d. perfil profissional; e. plano de curso; f. competências gerais; g. competências pessoais.*

a. competências profissionais

Com a aplicação dos critérios, temos:

1. A expressão designa um conceito em particular?

Sim: “Capacidades teórico-práticas e comportamentais de um profissional técnico de uma área profissional ou eixo tecnológico, direcionadas à solução de problemas do mundo do trabalho, ligadas a processos produtivos e gerenciais, em determinados cargos, funções ou de modo autônomo.” (ARAÚJO; DEMAI; PRATA, 2017, p. 21)

2. A expressão tem forte e comprovada relação com a realidade extralinguística?

Sim; é utilizada com forma e significado constantes na legislação, em documentos e em textos sobre a área.

3. A expressão constitui-se em empréstimo de outra área de conhecimento?

Sim; a expressão muitas vezes é originária de outras áreas do conhecimento, como Gestão, Recursos Humanos - Ou seja: o item “competências profissionais” já foi lexicalizado (formado, constituído, fixado) na terminologia de outras áreas e apropriados pela terminologia da área de Educação Profissional, o que evidencia ainda mais sua integração e sua configuração como unidade terminológica autônoma. No caso de “competências profissionais”, a expressão é recorrente nas áreas de Recursos Humanos/ Gestão, além de que sua categoria-base “competências” é também utilizada na Educação Geral.

4. A expressão possui sinônimos?

Sim, a expressão é sinônima do termo preferencial “competências”.

b. função

1. A expressão designa um conceito em particular?

Sim: “categoria organizadora de um conjunto de atividades e competências direcionadas para um macro-objetivo nos processos produtivos, como planejamento,

execução e controle, que marca uma etapa bem definida das partes do itinerário formativo.” (ARAÚJO; DEMAI; PRATA, 2017, p.22)

2. A expressão tem forte e comprovada relação com a realidade extralinguística?

Sim; é utilizada com forma e significado constantes na legislação, em documentos e em textos sobre a área, notadamente no paradigma da organização curricular pelas classes “áreas profissionais” que vigorou no início dos anos 2000 no Brasil.

3. A expressão constitui-se em empréstimo de outra área de conhecimento?

A expressão é ressignificada no âmbito do Currículo da Educação Profissional. “Função” tem estatuto de palavra da língua comum e também desempenha o papel de termo técnico em várias áreas, como a Matemática ou ainda Recursos Humanos.

4. A expressão possui sinônimos?

Não. Houve um conceito subordinado ao conceito “função”: “subfunção”, que deixou de ser utilizado com o advento da organização curricular pelas classes “eixos tecnológicos”, 2008 – 2009.

c. currículo de Educação Profissional Técnica de Nível Médio

1. A expressão designa um conceito em particular?

Sim: “Esquema teórico-metodológico que direciona o planejamento, a sistematização e o desenvolvimento de perfis profissionais, atribuições, atividades, competências, habilidades, bases tecnológicas, valores e conhecimentos, organizados em componentes curriculares e por eixo tecnológico/área de conhecimento, a fim de atender a objetivos de Formação Profissional de Nível Médio, de acordo com as funções do mercado de trabalho e dos processos produtivos e gerenciais, bem como as demandas sociopolíticas e culturais, as relações e atores sociais da escola.” (ARAÚJO, DEMAI, PRATA, 2017, p. 21)

2. A expressão tem forte e comprovada relação com a realidade extralinguística?

Sim; é utilizada com forma e significado constantes na legislação, em documentos e em textos sobre a área.

3. A expressão constitui-se em empréstimo de outra área de conhecimento?

Não. *Currículo* é uma categoria abrangente, uma palavra que desempenha função de termo técnico e que apresenta vários significados - mas essa expressão integral é única e denomina a própria área-tema deste trabalho.

4. A expressão possui sinônimos?

Sim. Há sinônimos formados pela supressão contextual de elementos, principalmente com a finalidade de não se repetir a todo momento uma expressão tão longa, o que vai contra o princípio da economia discursiva (os falantes ou produtores de texto escrito preferem falar ou escrever o menos possível, para dinamizar a comunicação). Dessa forma, coocorrem: Currículo da Educação Profissional; Currículo da Educação Técnica; Currículo dos Cursos Técnicos; Currículo das Habilitações Profissionais, entre outras.

d. perfil profissional

1. A expressão designa um conceito em particular?

Sim: "Descrição sumária das atribuições, atividades e das competências de um profissional de uma área técnica, no exercício de um determinado cargo ou ocupação." (ARAÚJO; DEMAI; PRATA, 2017, p. 21)

2. A expressão tem forte e comprovada relação com a realidade extralinguística?

Sim; é utilizada com forma e significado constantes na legislação, em documentos e em textos sobre a área, além do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação (MEC).

3. A expressão constitui-se em empréstimo de outra área de conhecimento?

A expressão é recorrente nas áreas de Recursos Humanos/ Gestão.

4. A expressão possui sinônimos?

Sim: ocorrem os sinônimos "perfil profissional" e "perfil dos cursos técnicos".

e. plano de curso

1. A expressão designa um conceito em particular?

Sim: “Documento legal que organiza o currículo na forma de planejamento pedagógico, de acordo com as legislações e outras fundamentações socioculturais, políticas e históricas, abrangendo justificativas, objetivos, perfil profissional, organização curricular das competências, habilidades, bases tecnológicas, temas e cargas horárias teóricas e práticas, aproveitamento de experiências e conhecimentos e avaliação da aprendizagem, infraestrutura de laboratórios e equipamentos e pessoal docente, técnico e administrativo.” (ARAÚJO; DEMAI; PRATA, 2017, p. 31)

2. A expressão tem forte e comprovada relação com a realidade extralinguística?

Sim; é utilizada com forma e significado constantes na legislação, em documentos e em textos sobre a área.

3. A expressão constitui-se em empréstimo de outra área de conhecimento?

A expressão é recorrente em outras modalidades e níveis de Educação, como o Ensino Superior e o Ensino Médio.

4. A expressão possui sinônimos?

Sim, ocorre o sinônimo contextual “plano”, pois o sentido integral pode ser compreendido do texto.

f. competências gerais

1. A expressão designa conceito em particular?

Sim: “Competências profissionais relativas a um eixo tecnológico ou área profissional, relacionadas ao desenvolvimento de atribuições e atividades de um cargo ou função, ou de um conjunto de cargos/funções.”

(ARAÚJO, DEMAI e PRATA, 2017, p. 21)

2. A expressão tem forte e comprovada relação com a realidade extralinguística?

Sim; é utilizada com forma e significado constantes na legislação, em documentos e em textos sobre a área.

3. A expressão constitui-se em empréstimo de outra área de conhecimento?

Não. Nessa formação, “competências gerais” são relacionadas a uma área ou eixo tecnológico, o que é muito marcado no discurso da Educação Profissional.

4. A expressão possui sinônimos?

Não.

g. competências pessoais

1. A expressão designa um conceito em particular?

Sim: “Capacidades teórico-práticas e comportamentais de um profissional técnico de uma área profissional ou eixo tecnológico, direcionadas ao convívio nos ambientes laborais, ao trabalho em equipe, à comunicação e interação, à pesquisa, melhoria e atualização contínuas, à conduta ética, e às boas práticas no ambiente organizacional.” (ARAÚJO; DEMAI; PRATA, 2017, p. 21)

2. A expressão tem forte e comprovada relação com a realidade extralinguística?

Sim; é utilizada com forma e significado constantes na legislação, em documentos e em textos sobre a área.

3. A expressão constitui-se em empréstimo de outra área de conhecimento?

A expressão é recorrente nas áreas de Recursos Humanos/ Gestão.

4. A expressão possui sinônimos?

Não.

3. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Com a aplicação dos critérios para a verificação do grau de lexicalização (fixação) dos termos, constatamos que se constituem em termos próprios da área-tema, não combinatórias eventuais de texto(s) isolado(s).

Os termos selecionados apresentam frequência significativa. Estudamos discursos reais (exclusivamente escritos) que, pouco a pouco, configuram os conceitos e respectivos termos na realidade sociocultural brasileira.

Os elementos das expressões não podem ser comutados ou separados ou especificados isoladamente sem mudança no significado (exemplo: *Currículo de Educação Profissional Técnica de Nível Médio* não poderia ter seus especificadores alterados, ou suprimidos, pois currículo somente não designaria o mesmo conceito – nem mesmo poderiam

ser suprimidas as palavras que especificam que o currículo é Técnico de Nível Médio, pois a Educação Profissional também abrange a Educação Tecnológica, de nível superior).

Contextualmente, pode ser suprimido um elemento que já foi enunciado, para que não se repita, a todo momento, uma expressão muito extensa (conforme o princípio da economia linguística apresentado). No entanto, o termo formado por vários elementos é recorrente na mesma forma e com o mesmo significado, o que confirma o grau de integração semântico-sintática de seus elementos

O grau de integração semântico-sintática indica que se tratam de sintagmas (expressões) em vias de lexicalização (fixação) e não de combinatórias eventuais (que aparecem uma vez em um texto e nunca mais ocorrem da mesma forma); a integração é semântica pois o sentido é o mesmo, mantendo-se nos diversos textos, ao mesmo tempo que a integração também é sintática (ou seja: a ordem dos elementos que compõem a expressão não se altera na frase, no eixo horizontal do discurso ou sintagma).

Além disso, “todos os termos designam um conceito em particular”; são inseparáveis expressão e conteúdo, forma e significado – alterando-se qualquer parte da forma, o significado muda.

Como outro exemplo, citamos os sintagmas (ou expressões) “componente curricular da formação profissional”, em oposição a “componente curricular da formação geral” os quais, com apenas a mudança do último elemento, têm seu significado alterado – fato de haver a especificação “profissional” ou a especificação “geral” faz toda a diferença e cria conceitos que podem ser interpretados como antônimos. Essas especificações são fundamentais para a construção de significados.

Como resultados, a partir das propostas deste artigo, podemos ressaltar:

- os sintagmas apresentam mesma configuração formal e semântica, inclusive sendo possível a identificação de termos sinônimos – ou seja: foi possível a identificação de termos preferenciais e de variações. A existência de sinônimos, antônimos e variantes é um indício de que o conceito e respectivos termos estão em transição do + instável para o – instável, em diferentes gradações. Além disso, a frequência é determinante também para a análise da lexicalização dos sintagmas.

- os sintagmas muitas vezes são originários de outras áreas do conhecimento, como Educação Geral, Educação Superior, Gestão, Indústria, Recursos Humanos, o que demonstra que seus elementos já estão fixos e integrados em expressões já “cristalizadas”, ou em vias de uma “cristalização completa”, que é o próprio fenômeno linguístico da lexicalização (colocação de conceito em forma de palavra) ou da terminologização (colocação do conceito em forma de termo técnico e/ ou científico)

- Avaliamos que todos os candidatos a termos são sintagmas terminológicos, são termos da área de Currículo Escolar em Educação Profissional Técnica de Nível Médio organizado por Competências, cuja terminologia está se fixando no Brasil, com a “cristalização” de conceitos e de respectivos termos.

Um outro aspecto de alta relevância é a coexistência de *Competências*; *Competências atitudinais*; *Competências gerais*; *Competências laborais*; *Competências pessoais*; *Competências profissionais*; *Competências profissionais específicas*; *Competências profissionais gerais* como palavras ou termos-chave do *corpus*, que evidenciam o estatuto de classe, ou macroconceito ou ainda de ainda de arqui-conceito, de item superordenado de “competências”. A classe contém os elementos, e sua significação faz parte da significação dos elementos – competências atitudinais, competências gerais... são todos tipos de “competência”, são todos elementos subordinados da classe.

Esse conhecimento dos processos da formação de palavras e de termos por meio de classes, ou protótipos, ou estruturas prototípicas ou modelos mentais, que derivam outros modelos é altamente significativo e provém principalmente da Teoria Sociocognitiva da Terminologia. (TEMMERMANN, 2001)

Devidos aos limites deste trabalho, não poderemos nos deter na análise dessas estruturas prototípicas, que dão origem a outros elementos. Propomos o seguinte esquema, de competências como conceito de função categorial, em forma de mapa hierárquico:

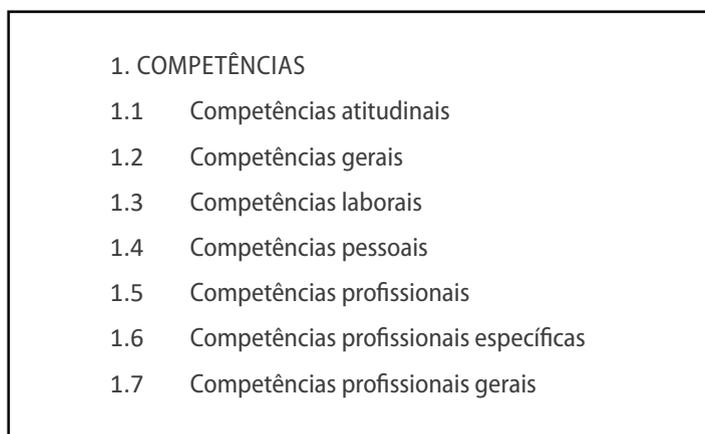


Figura 2 – Mapa conceitual hierárquico: competências como conceito de função categorial.
Fonte: elaboração da autora

Dessa forma, observa-se que “competências” (1), como conceito superordenado, que está no topo da hierarquia, dá origem e contém outros elementos, os subordinados 1.1, 1.2, 1.3...

“Competências”, além da função categorial, possui a função comunicativa e a função discursiva, pois os termos derivados difundem os conceitos em universos discursivos reais, como as legislações e trabalhos correlacionados à área-tema.

Além disso (talvez uma das questões mais relevantes), “competências” apresenta função cognitiva, pois, ao apreender seu significado, a partir da leitura dos textos, apreend-

de-se o significado dos termos subordinados – ou seja: possibilita-se a apreensão do conhecimento, a interpretação eficaz de um discurso.

Por fim, a função de arquiconceito permite a criação de novos termos (neologia), no eixo sintagmático (em forma de frase) – ou seja: com “competência”, criam-se outros termos compostos “competências profissionais”, “competências gerais”, entre outros (esses termos novos formados por composição no eixo horizontal da frase são denominados neologismos sintagmáticos), os quais são muito frequentes nas novas terminologias, que representam novos conceitos (ou ainda conceitos inovadores), como é o caso da área-tema deste trabalho, o Currículo Escolar em Educação Profissional Técnica de Nível Médio organizado por Competências.

Utilizamos algumas abordagens teórico-metodológicas da Teoria Comunicativa da Terminologia e da Teoria Sociocognitiva da Terminologia, principalmente no que diz respeito à valorização dos estudos semânticos, pragmáticos e morfossintáticos, sob um enfoque descritivista e não prescritivista. Ao analisar os processos de sintagmação, reconhecemos e estudamos a ligação entre morfologia, sintaxe e semântica, a partir de contextos reais de comunicação da área-foco.

Com a aplicação dos critérios para a verificação do grau de lexicalização (fixação) dos termos, constatamos que se constituem em termos próprios da área de Currículo Escolar em Educação Profissional Técnica de Nível Médio organizado por Competências, não combinatórias eventuais de texto(s) isolado(s), simplesmente de uma ocasião.

Os termos selecionados apresentam frequência significativa (aparecem nos textos de forma recorrente).

Estudamos discursos reais (exclusivamente escritos), que, pouco a pouco, configuram os conceitos e respectivos termos na realidade sociocultural brasileira.

Reconhecemos também a função categorial dos conceitos, na formação de modelos mentais, e algumas das formas de transposição do patamar conceitual para o linguístico, no caso de conceitos que se referem a saberes técnicos e/ científicos e o modo como são “colocados” em forma linguística (termo), ou seja, o macroprocesso de terminologização.

A pesquisa é descritivista: não se propõe a modificar, padronizar ou rechaçar as unidades terminológicas encontradas em discurso manifestado e abonadas pelos especialistas e atores sócio-históricos do contexto. Temos a concepção de que termo é uma unidade de função comunicativa, discursiva e cognitiva; os termos sintagmáticos são extraídos de discursos reais, que disciplinam e constroem a área discursivamente, por intermédio de sua terminologia.

São valorizadas as unidades de conhecimento, a partir de modelos mentais e de formas de pensar, de apreender e de sistematizar a realidade. As unidades terminológicas (termos) manifestadas em discursos reais carregam esse percurso mental, que resulta na estruturação linguística, ou seja: a lexicalização e a terminologização que são, dessa forma, motivados, históricos e passíveis de análises tanto sincrônicas como diacrônicas, tanto sociológicas, políticas, como linguísticas. A Terminologia, assim, firma-se como ciência inter e transdisciplinar.

Há uma valorização de aspectos sociológicos e de aspectos históricos que influenciam a língua e as linguagens: o estudo de *corpora* reais, ancorados historicamente na sociedade brasileira, garantem o reconhecimento e o estudo de aspectos relacionados à política, à cultura e às ideologias subjacentes.

Destaca-se a difusão do conhecimento científico: com a análise conceitual e a descrição terminológica, é possível contribuir para um reconhecimento e uma propagação dos saberes de uma área.

Terminando esta seção, encaminhamo-nos para as considerações finais, não para uma conclusão, pois esta pesquisa será ampliada e, futuramente, esperamos publicar novos resultados e prospectos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos principais deste trabalho foram demonstrar aspectos da configuração de novos conceitos relacionados a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a partir da análise de textos fidedignos, em uma abordagem terminológica. Procuramos também demonstrar o percurso de identificação de termos técnicos e/ ou científicos em contextos reais e seu grau de lexicalização— ou seja: se esses termos já são expressões fixas, nos textos da área, com significado recorrente (sempre a mesma forma, com o mesmo conteúdo).

Para a consecução desses objetivos, foram caracterizados e relacionados alguns subprocessos dos macroprocessos ‘terminologização’ e ‘neologia’.

Fulcramos nossa análise na ciência Terminologia, principalmente nas linhas da Teoria Comunicativa da Terminologia e da Teoria Sociocognitiva da Terminologia, com a valorização dos estudos semânticos, pragmáticos e morfossintáticos, sob um enfoque descritivista e não prescritivista, a partir da concepção de termo como unidade de função comunicativa, discursiva e cognitiva e da valorização de aspectos sociológicos e históricos que influenciam a língua e as linguagens, visando a um estudo de Terminologia e de terminologias com base em *corpus* e passível de tratamento sincrônico, diacrônico, multi e transdisciplinar, com a mobilização de saberes da Linguística, da Sociologia, da História e da Educação.

O *corpus* deste trabalho representa uma sincronia de 16 anos, relativa ao discurso que pontificou o início e etapas posteriores da transição entre uma ‘organização curricular por conteúdos isolados’ para uma ‘organização curricular por competências’, em Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no Brasil, de 2000 a 2016. Os textos que compõem o *corpus* são institucionais e legais, marcando o posicionamento governamental e formal em relação ao tema, bem como a interpretação e a prática de uma instituição de EPT (Educação Profissional e Tecnológica) renomada no Brasil e no estado de São Paulo, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, ao lado de algumas obras de pesquisadores independentes.

Verificamos que o processo de transição conceptual-terminológica é marcado por gradações e não por mudanças abruptas, o que é demonstrado pela própria forma

de composição, sintagmática, em diferentes gradações do mais para o menos lexicalizado ou terminologizado, considerando-se um *continuum* linguístico e não fatos marcados de forma estanque ou estagnada. A coexistência de *Competências*; *Competências atitudinais*; *Competências gerais*; *Competências laborais*; *Competências pessoais*; *Competências profissionais*; *Competências profissionais específicas*; *Competências profissionais gerais* como palavras ou termos-chave do *corpus*, conforme discutido anteriormente, demonstra a tensão entre um esforço para a especificação e para a impetração de uma forma (em direção para o mais lexicalizado ou terminologizado) e a mudança, instabilidade e reinvenção permanentes (em direção ao menos lexicalizado ou terminologizado, o que é garantido pelas potencialidades e virtualidades da neologia).

O certo é que a terminologia da área de Currículo na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com a organização curricular por competências, firmou-se a partir da confirmação e da validação sócio-histórica educacional desse modelo de planejamento curricular em nosso país; esse modelo não é consensual nem impassível de críticas, já que a própria oscilação legal do Ministério da Educação, a partir de 2008, com um paradigma menos marcado de uma organização curricular por temas (não por competências, não por conteúdos isolados) evidencia essa tensão.

Não obstante uma certa relutância legal (e ideológica), a prática e aplicação das instituições não se afastaram do paradigma da organização curricular por competências, a despeito da organização curricular por conteúdos isolados e até mesmo da organização curricular por temas (proposta pelo Ministério da Educação em 2008).

A formação dos termos é primordialmente morfossintática, com a predominância de compostos sintagmáticos – entretanto, os termos simples, formados por uma só lexia, são frequentes, recorrentes e representativos de conceitos (ou de arquiconceitos) fundamentais para a terminologia em questão. Dessa forma, pode-se correlacionar terminologização e neologia morfossintática: à necessidade de colocação de conceitos técnicos e/ou científicos em forma de termo respondeu-se com o processo de neologia morfossintática pelo qual, a partir da combinatória inédita no eixo sintagmático, dá-se o novo signo terminológico.

A Terminologia, como processo histórico e cultural, político e filosófico, é resultante de subprocessos cognitivos e expressivos de construção de mundo e de realidades; é, em potencial, uma fonte de transmissão do saber, da herança cultural, de indivíduos e de coletividades, a partir do poder de engendrar e de representar os conceitos científicos, técnicos e tecnológicos.

Quanto à área-tema, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e seu mais novo paradigma de organização curricular por competências, cremos que possui altíssima relevância no atual contexto educacional e social do Brasil, visto que o trabalho é uma das atividades humanas fundamentais para a *vita activa* (ARENDR, 2014), e uma Educação para o trabalho e para a vida cidadã deve ser valorizada e estudada, a fim de que se torne cada vez mais eficiente em suas práticas e cada vez mais bem construída em seu aparato intelectual subjacente.

Ressaltamos, por fim, a importância da função de difusora do conhecimento, própria da Terminologia, em relação às terminologias descritas, e seu poder de engendrar o conhecimento, de formá-lo e de possibilitar sua apreensão e sua sistematização.

5.REFERÊNCIAS

ALVES, Júlia Falivene. **Avaliação educacional: da teoria à prática**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

ARAÚJO, Almério Melquíades; DEMAI, Fernanda Mello; PRATA, Marcio. **Missão, concepções e práticas do Grupo de Formulação e Análises Curriculares (Gfac):** uma síntese do Laboratório de Currículo do Centro Paula Souza. maio 2017. Disponível em: < <http://www.cpsctec.com.br/cpsctec/arquivos/2014/missao.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BARBOSA, Maria Aparecida. Etno-terminologia e terminologia aplicada: objeto de estudo, campo de aplicação. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria (Org.). **As Ciências do Léxico:** lexicologia, lexicografia, terminologia, v. 3. Campo Grande: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007. p. 433-445.

CABRÉ, Maria Teresa. **La terminología:** teoría, metodología, aplicaciones. Barcelona: Editorial Antártida/ Empúries, 1993.

CABRÉ, Maria Teresa. **La terminología:** representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística aplicada/Pompeu Fabra, 1999.

DEMAI, Fernanda Mello. **Processos de terminologização:** descrição e análise da neologia da área de Educação do Campo. 2014. 417 f. Tese (Doutorado em Letras: Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. 2. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

SCOTT, Mike. **WordSmith Tools. Software de Análise Lexical**. Oxford University Disponível em: <<http://www.lexically.net/LexicalAnalysisSoftware/index.html>>. Acesso em: 13 nov. 2011. Versão 4.0 e Versão 5.0.

TEMMERMAN, Rita. Sociocognitive Terminology Theory. In: **Terminología y cognición**. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada / Universitat Pompeu Fabra, 2001.

GESTÃO ESCOLAR E CONSTRUÇÃO CURRICULAR POR COMPETÊNCIAS: EXPERIÊNCIAS NO BRASIL, ARGENTINA E PERU

Ivanete Bellucci Pires de Almeida. Marcela Mendes. Gilson Rede
Unidade de Pós-graduação, Extensão e Pesquisa

1. INTRODUÇÃO

Este estudo, incluído no eixo temático “Currículos, disciplinas, práticas escolares e pedagógicas na história da educação profissional”, objetiva comparar paralelos entre os direcionamentos legais adotados para a Educação Profissional de Nível Médio, no tocante à construção curricular e gestão da educação, por três países da América Latina: Brasil, Peru e Argentina, sob a perspectiva de educação comparada e internacionalização da Educação Profissional (EP), diante das transformações constantes dos setores produtivos e dos desafios trazidos pela globalização.

Importa destacar as principais mudanças nos cenários legal e factual da EP no Brasil, ao longo dos tempos, uma vez que se trata do país cujas principais regras, em EP de nível médio, servirão de base para as comparações entre os demais países estudados. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente, do ano de 1996 (Lei nº 9.394/1996), traz as principais diretrizes para a EP no Brasil.

Contudo, observa-se que a educação para o trabalho nem sempre esteve relacionada ao ambiente escolar. As escolas da Civilização Grega antiga, nos primórdios do pensamento científico, por exemplo, se ocupavam da Filosofia, do estudo da Matemática, Lógica, Astronomia, Direito e outras ciências que nasciam naquele período, atividades que exigiam muito mais raciocínio e reflexão do que o trabalho manual - o fazer.

Apesar disso, a história da humanidade nos mostra que a educação para o trabalho, de certa forma, sempre existiu, ainda que informalmente. Ela dizia respeito à maneira como os artesãos transmitiam seus conhecimentos aos seus aprendizes, por exemplo, ou como um agricultor ensinava às suas futuras gerações as técnicas para a manutenção do plantio.

1.1 Breve histórico da educação profissional no Brasil

No Brasil, a chegada dos padres jesuítas, no Período Colonial, é o marco da educação para o trabalho. Os primeiros alunos, em suas escolas-oficinas, foram homens livres, os

escravos e índios. Eles aprendiam, na prática, ofícios como os de sapateiro, alfaiate, ferreiro. Esse fator contribuiu para a criação do estigma de que a educação profissional seria dirigida aos menos favorecidos ou menos afortunados, deixando-se para os nobres o estudo científico. O estigma foi, pouco a pouco, superado.

Com o final do Império e do período da escravatura, o cenário da EP transformou-se. No governo do presidente Nilo Peçanha, através do Decreto nº 7.566 de 1909, foram criadas dezenove escolas destinadas ao ensino profissional - Escolas de Aprendizes e Artífices, mas foi a Constituição de 1937 que teve grande importância para a EP frente ao novo cenário político, econômico e social do país e as novas teorias da produção que o mundo passava a conhecer:

Em 1937, com a nova Constituição do Estado Novo, o ensino profissional, técnico e industrial entra no texto, pela primeira vez e, com a lei 378, essas escolas são transformadas nos Liceus Industriais, responsáveis pela educação profissional em todos os ramos e graus. (KIPNIS, 2012, p. 65)

Durante o período que se seguiu, as escolas industriais foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, reconhecidas como autarquias, com autonomia de gestão e didática (KIPNIS, 2012). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, não trouxe grandes mudanças, mas contribuiu com a equiparação entre o ensino técnico profissional e o ensino acadêmico.

Com a Constituição Federal de 1988 e com a publicação da LDB de 1996 (Lei 9.394/96), verificou-se nova reforma no ensino profissionalizante do Brasil, com o estreitamento das relações entre educação e o mundo do trabalho.

[...] se propõe modernizar o ensino médio e o ensino profissional no País, de maneira que acompanhem o avanço tecnológico e atendam às demandas do mercado de trabalho, que exige flexibilidade, qualidade e produtividade. (MANFREDI, 2002, p.128- 129)

A EP no Brasil, portanto, tem como premissa atender às finalidades e princípios constantes da atual LDB e trazidos, também, com maior amplitude, pelo Conselho Nacional de Educação.

O Censo Escolar, realizado em 2016, mostra a distribuição das vagas de cursos de EP por dependência administrativa no país, após dez anos de vigência da atual LDB (Gráfico 1):

Distribuição da matrícula na educação profissional por dependência administrativa - Brasil - 2016

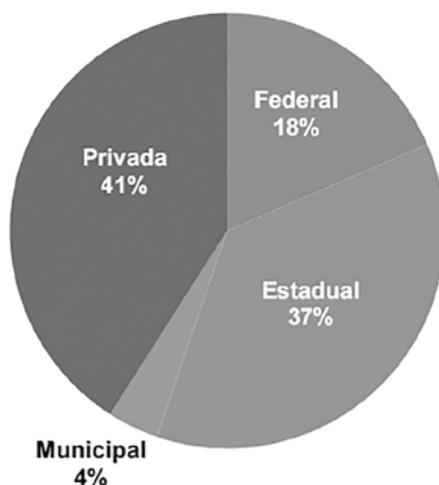


Gráfico 01

Fonte: INEP/Censo Escolar 2016

Assim, traçadas as primeiras linhas gerais sobre a EP no Brasil, importa tecer alguns comentários sobre as metodologias voltadas à educação comparada. Segundo Lourenço Filho:

Comparar é um recurso fundamental nas atividades de conhecer. Por isso mesmo, os educadores o empregam sempre que desejem esclarecer questões teóricas e práticas relativas do seu mister. O nome Educação Comparada reserva-se, no entanto, a designar certo ramo de estudos que primeiramente se caracterizam pela vasta escala de observação de que se utilizam, por força de seu objeto. Esse objeto são os sistemas nacionais de ensino. [...] A Educação Comparada começa por descrevê-los e confrontá-los entre si, para assinalar semelhanças e diferenças quanto à morfologia e às funções, estejam estas apenas previstas em documentos legais ou alcançem efetiva realização. (LOURENÇO FILHO, 1961, p.13)

A educação comparada é praticada por estudiosos de todo o mundo há tempos, e corroboram com essa prática alguns apontamentos feitos por Nicholas Adolph Hans:

As repúblicas latino-americanas constituem um campo especialmente interessante para estudos de Educação Comparada, porque

talvez em nenhum outro lugar tenhamos a oportunidade de observar a combinação de fatores sociais e tradicionais que aparece na história na educação desses países. [...] As condições econômicas e diferenciação social resultante ainda estão em rápida mudança, exercendo, assim, uma influência marcante na educação. [...] (HANS, 1971, p. 415)

No estudo de educação comparada compilado pela Unesco, Kazamias aponta para a sua essência de análise e embasamento:

A educação comparada é uma episteme explicativa/interpretativa que busca compreender e interpretar a forma como os sistemas nacionais de educação desenvolveram-se para ser o que são; não é uma ciência social associada à predição ou orientada à formulação de políticas, ou de aplicação prática. (COWEN, KAZAMIAS e ULTERHALTER, 2012, p. 58)

Sob a perspectiva de educação comparada, pensando-se nas similaridades econômicas e sociais existentes entre os três países estudados, serão analisadas as regras encontradas nas principais legislações e documentos oficiais que regulamentam a EP, especialmente para a construção dos currículos dos cursos técnicos de nível médio e gestão escolar. O principal modelo de comparação do Brasil será o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps).

2. O CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA

O modelo de comparação adotado para este estudo é o Ceeteps. A instituição, criada em 1969, é autarquia do Governo do Estado de São Paulo, que se vincula à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação. Sua função principal é a administração das Escolas Técnicas (Etecs) e das Faculdades de Tecnologia (Fatecs) do Estado.

De acordo com o site da instituição, as Etecs atendem mais de 211 mil estudantes nos Ensinos Técnico, Médio e Técnico Integrado ao Médio, com 139 cursos técnicos para os setores industrial, agropecuário e de serviços, incluindo habilitações nas modalidades presencial, semipresencial, online, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica.

O trabalho desenvolvido para a construção dos currículos dos cursos técnicos ofertados pelo Ceeteps, bem como as regras de gestão democrática e participativa que direcionam as ações dos gestores das Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo,

serão tomados como base para traçarmos os paralelos em Educação Profissional com os dois países da América Latina também estudados.

3. BRASIL: CONSTRUÇÃO CURRICULAR E GESTÃO ESCOLAR

3.1. Construção curricular

Sob o ponto de vista legal, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, em sua Seção IV, artigo 36, rege a construção dos currículos de ensino de nível médio (BRASIL, 2017):

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

No que tange ao ensino profissionalizante, o artigo 36-A da LDB indica os preceitos para a construção curricular (BRASIL, 2017):

Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Ao analisar a Lei de Diretrizes e Bases, é conclusivo que a concepção dos currículos das habilitações profissionais de nível médio se dá pelas próprias instituições de ensino ofertantes, atentando às demandas do setor produtivo e à formação de cidadãos para o mundo do trabalho.

O Ceeteps, por intermédio do Grupo de Formulação e Análises Curriculares (Gfac) – departamento responsável pela construção curricular de seus cursos técnicos – adota metodologia e critérios previamente estabelecidos e padronizados:

A cada novo paradigma legal da Educação Profissional e Tecnológica, o Centro Paula Souza executa as adequações cabíveis, desde o paradigma imediatamente anterior, da organização de cursos por área profissional, até a mais recente taxonomia de eixos tecnológicos do Ministério da Educação – MEC. Ao lado do atendimento à legislação [...] o desenvolvimento e o oferecimento de cursos técnicos em parceria com o setor produtivo/mercado de trabalho tem sido a principal diretriz do planejamento curricular da instituição. (ARAÚJO, DEMAI e PRATA, 2016, p. 5)

Ainda, segundo o Ceeteps, é preciso definir currículo, contemplando sua amplitude e delimitando seu campo de abrangência, direcionando-o ao construto de elementos voltados à EP:

O Currículo de Educação Profissional Técnica de Nível Médio é o esquema teórico-metodológico que direciona o planejamento, a sistematização e o desenvolvimento de perfis profissionais, atribuições, atividades, competências, habilidades, bases tecnológicas, valores e conhecimentos, organizados em componentes curriculares e por eixo tecnológico/área de conhecimento, a fim de atender a objetivos de Formação Profissional de Nível Médio, de acordo com as funções do mercado de trabalho e dos processos produtivos e gerenciais, bem como as demandas sociopolíticas e culturais, as relações e atores sociais da escola. (ARAÚJO, DEMAI e PRATA, 2016, p. 20)

A metodologia adotada pelo Ceeteps e suas práticas indicam que, quando da concepção dos currículos de habilitações profissionais de nível médio, é necessário utilizar critérios consistentes que garantam aderência ao setor produtivo e suas demandas, sob a rege da legislação, além de contemplar a formação do cidadão – para isso, faz-se necessário consultar os agentes envolvidos na oferta dos cursos, como organizações públicas e privadas, escolas, alunos, dentre outros.

3.2. Gestão escolar

Do ponto de vista da gestão das escolas, especialmente das unidades de educação profissional de nível médio, será necessário, primeiramente, tecer alguns comentários acerca dos posicionamentos doutrinários existentes, que apontam que o modelo de gestão praticado nas escolas deriva da Teoria Geral da Administração e do modo de produção capitalista, quando o que se deve buscar, como ideal, seria um modelo participativo de gestão, a gestão democrática da escola.

De fato, a Constituição Federal consagra, como princípio, a gestão democrática do ensino público. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reforça a norma constitucional, em seus artigos 3º e 14º (BRASIL, 1996).

Contudo, embora caminhemos para a adoção de processos mais democráticos nas instituições escolares e na sociedade em geral, estamos inseridos no contexto capitalista das relações que nos cercam.

Vitor Paro (2012) afirma que são as relações de produção do capitalismo que determinam o modelo de organização de nossa sociedade e, portanto, das instituições nela inseridas, como as escolas. Apesar disso, a atividade administrativa poderá objetivar a superação da ordem social estabelecida e ser fator de transformação:

A atividade administrativa - em sua concepção mais geral e abstrata, de utilização racional de recursos para a realização de fins, [...] - pode apresentar-se concretamente tanto articulada com a conservação quanto com a superação de determinada ordem social. Isso depende, na prática, da natureza dos fins que se procura atingir. A administração estará tanto mais comprometida com a transformação social quanto mais os objetivos com ela perseguidos estiverem articulados com essa transformação. (PARO, 2012, p. 106)

Nessa perspectiva, de transformação social, observamos, hoje, nas escolas públicas de educação profissional do Ceeteps, a maior participação dos membros da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico, por exemplo.

O Regimento Comum das Etecs, do ano de 2013, assim prevê em seu Artigo 3º:

Artigo 3º - Os princípios de gestão democrática nortearão a gestão da Etec, valorizando as relações baseadas no diálogo e no consenso, tendo como práticas a participação, a discussão coletiva e a autonomia.

Parágrafo único - A participação deverá possibilitar a todos os membros da comunidade escolar o comprometimento no processo

1 Lei 9.394/96 Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII - consideração com a diversidade étnico-racial. [...] Lei 9.394/96 Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

de tomada de decisões para a organização e para o funcionamento da Etec e propiciar um clima de trabalho favorável a uma maior aproximação entre todos os segmentos das Etecs.

Será tarefa do diretor, nos termos do Artigo 17 do Regimento Comum das Etecs, entre outras, garantir as condições para o desenvolvimento da gestão democrática do ensino, na forma prevista pela legislação. Nas palavras de Dinair Leal da Hora:

[...] a principal função do administrador escolar é realizar uma liderança política, cultural e pedagógica, sem perder de vista a competência técnica para administrar a instituição que dirige, demonstra que o diretor e a escola contam com possibilidades de, em cumprimento com a legislação que os rege, usar sua criatividade e colocar o processo administrativo à serviço do pedagógico e assim facilitar a elaboração de projetos educacionais que sejam resultantes de uma construção coletiva dos componentes da escola. (HORA, 2012, p. 49)

A efetiva participação da comunidade poderá ocorrer de maneiras diversas no espaço das Etecs, seja na figura dos Conselhos Escolares (órgãos deliberativos compostos por representantes da comunidade escolar e extraescolar), dos Grêmios Estudantis, das Associações de Pais e Mestres, CIPA Educativa ou Cooperativas Escolares, no caso das Etecs Agrícolas.

4. PERU: CONSTRUÇÃO CURRICULAR E GESTÃO ESCOLAR

4.1. Construção curricular

O governo peruano, por intermédio do Ministério da Educação, detalha sua missão enfatizando a garantia do direito ao estudo e também à qualidade dos serviços educacionais, com oportunidades iguais a todas as pessoas, proporcionando-lhes seu desenvolvimento através de uma gestão democrática, transparente e baseada em resultados de equidade e abordagens interculturais.

A educação é regida pela Ley General de Educación, sob número 28.044/03, que estabelece as diretrizes gerais do sistema educacional, os poderes e deveres do Estado e os direitos e responsabilidades dos indivíduos e da sociedade na sua função educadora, gerindo as atividades de cunho educacional dentro do território do país, desenvolvido por pessoas físicas ou jurídicas, públicas ou privadas, nacional ou estrangeira. (PERU, 2003)

No que tange ao ensino profissionalizante, o país adota a terminologia Educación Técnico-Produtiva, quando contempla o que conhecemos no Brasil como educação profissional de nível médio, definida como uma forma de educação voltada à aquisição de competências exigidas pelo mercado de trabalho, primando pelo desenvolvimento sustentável e competitivo, o que converge com os propósitos brasileiros.

Com relação à construção curricular, a lei peruana, em seu capítulo III, artigo 44º, indica que:

[...] cada centro de Educación Técnico-Produtiva elabora seu projeto institucional e define os currículos das diferentes especialidades considerando os requisitos laborais em seu âmbito de atuação; as mudanças do entorno; os ritmos de obsolescência da tecnologia; o desenvolvimento do conhecimento e as características dos estudantes. Também garante aderência às políticas e estratégias definidas nas respectivas instituições de ensino. Os Centros de Educación Técnico-Produtiva podem propor a inclusão de novas especialidades em seus projetos institucionais. (PERU, 2003)

Importante ressaltar o trecho final da lei, pois esta indica que as escolas podem, de acordo com a demanda do setor produtivo, contemplar, em seus projetos educacionais, a criação de novas habilitações técnicas – isso denota forte autonomia às instituições de ensino profissionalizante, atribuindo-lhes papel essencial na formação profissional de nível técnico.

Tomando por base o curso de Administração Industrial da instituição de ensino peruana SENATI - Serviço Nacional de Adestramento em Trabalho Industrial – este é oferecido em um programa de aprendizagem dual, em parceria com empresas do setor, voltando-se à formação de jovens entre 14 e 24 anos que concluíram seus estudos secundários, fortalecendo a aprendizagem prática nas instalações das empresas.

Ao descrever o perfil do aluno concluinte do curso citado, o SENATI indica que este é um “profissional técnico, capacitado para desempenhar funções técnico-administrativas na gestão de operações, logística e administração geral, melhorando os processos produtivos para criar valor nas empresas industriais” (SENATI, 2017), dotado de competências gerais e específicas para o exercício das suas atividades, apontando para a similaridade com o modelo adotado pelo Ceeteps e reforçando a ideia de que é preciso formar os cidadãos aptos ao exercício de funções específicas nas organizações.

4.2. Gestão escolar

No Peru, tal como no Brasil, a participação democrática nos processos escolares é regra, e consta da Lei nº. 28.044/03. As disposições contidas na lei apontam, a todo o

momento, que a comunidade escolar e extraescolar tem papel fundamental no desenvolvimento educacional do país, inclusive para a garantia da qualidade do ensino. Não é outro o entendimento extraído da redação do Artigo 22 da Lei nº 28.044/03:

Artigo 22º - Função da sociedade

A sociedade tem o direito e o dever de contribuir para a qualidade e equidade da educação. Exerce plenamente este direito e se converte em sociedade educadora ao desenvolver a cultura e os valores democráticos.

À sociedade corresponde:

- a) Participar na definição e desenvolvimento de políticas educativas em âmbito nacional, regional e local.
- b) Colaborar na prestação de serviço educativo e no desenvolvimento de programas e projetos que contribuam à realização das finalidades da educação peruana.
- c) Promover a criação de um ambiente social favorável à aprendizagem e cuidado de seus membros, desenvolvendo uma cultura de responsabilidade e vigilância cidadã que garanta a qualidade educativa e a ética pública. (PERU, 2003)

À chamada “comunidade educativa” (para nós comunidade escolar e extraescolar), formada pelos alunos e demais agentes da escola e da educação (pais ou responsáveis, professores, diretores, ex-alunos), caberá compor o Conselho Pedagógico, com membros eleitos, para elaboração do Projeto de Educação da escola, correspondente ao Projeto Político Pedagógico das escolas técnicas do Ceeteps.

Artigo 52º - Formação e participação

A comunidade educativa está formada por estudantes, pais de família, professores, diretores, administrativos, ex-alunos e membros da comunidade local. Segundo as características da Instituição Educativa, seus representantes integram o Conselho Educativo Institucional e participam na formulação e execução do Projeto Educativo no que respectivamente corresponda.

A participação dos integrantes da comunidade educativa se realiza mediante formas democráticas de associação, através de eleição livre, universal e secreta de seus representantes. (PERU, 2003)

A Lei também detalha os papéis e responsabilidades da família, do diretor da escola e do próprio aluno no desenvolvimento do processo educativo.

Percebe-se, de maneira geral, que o caminho da gestão participativa está traçado na lei peruana, talvez de maneira mais detalhada e com uma clara divisão de responsabilidades entre os diversos membros da comunidade educativa.

5. ARGENTINA: CONSTRUÇÃO CURRICULAR E GESTÃO ESCOLAR

5.1. Construção curricular

A Argentina possui lei específica para o ensino profissionalizante, sob nº 26.058, datada de 2005, tendo como objetivo regular e ordenar a Educação Técnico Profissional de nível médio e superior não universitário, aplicada em todo o país e respeitando os critérios federais.

Ao analisar a lei, em seu artigo 22, nota-se a autonomia do Conselho Federal de Cultura e Educação como órgão regulador e regente dos aspectos principais da formação profissional:

O Conselho Federal de Cultura e Educação aprovará para as carreiras técnicas de nível médio e de nível superior não universitário, e para a formação profissional, critérios básicos e parâmetros mínimos relacionados: [...] às estruturas curriculares, no que se refere à formação geral, científico-tecnológica, técnica específica e práticas profissionalizantes e suas cargas horárias mínimas. (ARGENTINA, 2005)

O artigo 24 da Lei nº 26.058 faz menção à duração dos currículos, também entendidos como planos de estudo:

Os planos de estudo da Educação Técnico Profissional de nível médio terão uma duração mínima de seis anos. Estes se estruturarão segundo critérios adotados por cada jurisdição e resguardando a qualidade do Serviço Profissionalizante. (ARGENTINA, 2005)

O artigo 25, por fim, menciona a autonomia de cada jurisdição quando da elaboração do currículo:

As autoridades educativas jurisdicionais, sobre a base dos critérios básicos e parâmetros mínimos estabelecidos nos artigos anteriores, formularão seus planos de estudo e estabelecerão a organização curricular adequada para seu desenvolvimento, catalogando os requisitos de acesso, a quantidade de anos/ horas anuais de cada oferta de educação técnico profissional de nível médio ou superior não universitário e a carga horária total das ofertas de formação profissional. (ARGENTINA, 2005)

Ao analisar a instituição de ensino argentina INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica), no curso técnico de nível médio em Gestão e Administração das Organizações, percebem-se fortes similaridades com aquilo praticado no Brasil, com o desenvolvimento de um perfil profissional voltado, em um primeiro momento, à tomada de decisões para a resolução de problemas voltados à comunidade e, subsequentemente, ao desempenho de atividades relacionadas ao planejamento organizacional e tarefas mais complexas, denotando foco tanto na formação humanística quanto na técnica.

As capacidades desenvolvidas pelo aluno do curso técnico em Gestão e Administração das Organizações ofertado pelo INET são detalhadas a seguir, o que possibilita identificar as ações do profissional que se anseia formar, denotando estreita correlação com aquilo praticado pelo setor produtivo:

O técnico médio está capacitado para executar as operações comerciais, financeiras e administrativo-contábeis da organização, elaborar, controlar e registrar o fluxo de informação, organizar e planejar os recursos necessários ao desenvolvimento das atividades descritas no perfil profissional, interagindo com o entorno e participando na tomada de decisões. (INET, 2017)

Com base nas informações argentinas, conclui-se que a formação profissional de nível técnico praticada pelo país aponta para uma aproximação entre as instituições de ensino e o setor produtivo, fortalecendo, mais uma vez, a ideia de currículos elaborados principalmente para o atendimento das demandas sociais e mercadológicas.

5.2. Gestão escolar

A Lei de Educação Nacional da Argentina, nº 26.206/06, como no Brasil e no Peru, traz o princípio da Gestão Democrática das escolas em seus artigos. Dentre as finalidades e objetivos da política educacional do país, está o compromisso de construir uma formação cidadã comprometida com valores democráticos e éticos, além de assegurar a participação democrática dos docentes, alunos e familiares nas instituições de ensino:

11 – Os fins e objetivos da política educativa nacional são: a) Assegurar uma educação de qualidade com igualdade de oportunidades e possibilidades, sem desequilíbrios regionais nem desigualdades sociais; b) Garantir uma educação integral que desenvolva todas as dimensões da pessoa e habilite tanto para o desempenho social e laboral, como para o acesso a estudos superiores; c) Brindar uma formação cidadã comprometida com os valores éticos e democráticos de participação, liberda-

de, solidariedade, resolução pacífica de conflitos, respeito aos direitos humanos, responsabilidade, honestidade, valorização e preservação do patrimônio natural e cultural. [...] i) Assegurar a participação democrática de docentes, famílias e estudantes nas instituições educativas de todos os níveis.

No que concerne à Educação Técnico-Profissional da Argentina, vinculada à educação de nível médio ou superior no país, observamos, também, a previsão legal de garantia do exercício da cidadania democrática, especialmente nos dizeres do artigo 10 da Lei de Educação Técnico-Profissional da Argentina nº 26.058/05:

Artigo 10. - As instituições que brindam educação técnico profissional, no marco das normas específicas estabelecidas pelas autoridades educativas jurisdicionais competentes, se orientarão a: a) Impulsionar modelos inovadores de gestão que incorporem critérios de qualidade e equidade para a adequação e o cumprimento a nível institucional dos objetivos e propósitos desta lei. [...] d) Estabelecer sistemas de convivência baseados na solidariedade, cooperação e diálogo com a participação de todos os integrantes da comunidade educativa; e) Contemplar a constituição de corpos consultivos ou colegiados onde estejam representadas as comunidades educativas e sócio-produtivas.

Caberá à escola, na Argentina, promover e coordenar a participação dos diferentes atores que compõem a comunidade educativa, especialmente para a construção do seu projeto político, contando com gestores, professores, pais ou responsáveis, alunos, ex-alunos, equipe administrativa e de apoio profissional que garantam a natureza abrangente da educação, cooperativas escolares e outras organizações que trabalham com a instituição.

O Conselho Federal de Educação do país tem papel importante para possibilitar a participação democrática nas escolas e criação de espaços para a elaboração de projetos educativos conjuntos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos comparativos em educação têm relevância para o aprimoramento dos modelos e práticas adotadas pelos países, visando à melhoria contínua dos sistemas de ensino, regulares ou em educação profissional.

Observamos que, em relação aos currículos, os três países analisados procuram, ao elaborar suas diretrizes, manter proximidade entre as instituições de ensino

profissionalizante e as organizações, tanto públicas quanto privadas, permitindo uma formação específica e humanística dos alunos, consolidada nas demandas sociais.

No que diz respeito à gestão da educação e, neste caso, das escolas de EP dos três países estudados, observamos que a participação da sociedade nas questões escolares é a regra. No Peru, há uma maior distribuição das responsabilidades do ensino, no texto legal, entre os diversos atores da escola: família, diretor da escola, aluno - se comparado ao texto legal argentino, por exemplo. No Brasil, mais especificamente em relação às regras estabelecidas no Regimento Comum das Escolas Técnicas do Ceeteps, destacamos a valorização do diálogo e consenso nas relações escolares.

Desse modo, podemos trilhar alguns caminhos que representam a gestão das instituições de ensino profissionalizante e a execução dos currículos nas suas dependências, caminhando na direção de uma formação mais humanista do cidadão, promovendo sua formação profissional e individual, contribuindo com o desenvolvimento social e democrático das instituições de ensino envolvidas nesse processo e também contribuindo para que as nações sul-americanas analisadas se mantenham em constante movimento de reflexão.

7. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Almério Melquíades de; DEMAI, Fernanda Mello; PRATA, Marcio. **Missão, Concepções e Práticas do Grupo de Formulação e Análises Curriculares (Gfac):** uma síntese do Laboratório de Currículo do Centro Paula Souza. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br>. Acesso em: 11 ago. 2017.

ARGENTINA, Ministério da Educação. **Lei nº 26.206/06 e Lei nº 26.058/05.** Disponível em: <http://www.saij.gob.ar>. Acesso em: 30 jul. 2017.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. **Censo Escolar 2016.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 15 mai. 2017.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996.

CENTRO PAULA SOUZA. **Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais.** 2013. Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/etec/regimento-comum/regimento-comum-2013.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2017.

COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine (org.). **Educação comparada:** panorama internacional e perspectivas. Brasília: Unesco, Capes, 2012. v.1.

HANS, Nicholas Adolph. **Educação Comparada**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA. Disponível em: www.inet.edu.ar. Acesso em: 11 ago. 2017.

KIPNIS, Bernardo. Análise de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: Uma Aproximação Conceitual na Perspectiva da Policy Network. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da (Org.). **Avaliação de Políticas Públicas de Educação**. Brasília, Faculdade de Educação/Universidade de Brasília: Líber Livro. 2012.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Educação Comparada**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PERU, Ministério da Educação. **Ley General de Educación**. nº. 28.044/03. Disponível em: <http://www.minedu.gob.pe/>. Acesso em: 28 jul. 2017.

SERVICIO NACIONAL DE ADIESTRAMIENTO EM TRABAJO INDUSTRIAL. Institucional. Disponível em: www.senati.edu.pe. Acesso em: 11 ago. 2017.

A ARQUITETURA ESCOLAR CENTENÁRIA DA ETEC DR. JÚLIO CARDOSO EM FRANCA (SP)

Aparecida Helena Costa

Escola Técnica Estadual Dr. Júlio Cardoso

1. INTRODUÇÃO

A instituição das escolas profissionais da década de 1920 foi uma ação do governo Altino Arantes, em prol da educação profissional em um país de característica agrícola, que caminhava rumo aos processos industriais. No Brasil, educação, nesse período, era um privilégio de classes elitizadas. As políticas públicas vêm ao encontro das necessidades locais, com o objetivo de promover o desenvolvimento regional e local.

Na cidade de Franca existiam 3 colégios até a construção da escola Industrial: em 1888, foi a inauguração do Colégio Nossa Senhora de Lourdes; em 1905, a instalação do 1º Grupo Escolar Cel. Francisco Martins; e, em 1917, a inauguração do Colégio Champagnat. A localização geográfica de Franca possibilitava a circulação de viajantes rumo às Minas Gerais e Goiás. A cidade possuía, no século XIX, o comércio desenvolvido e um razoável número de habitantes, que almejavam e cobravam das autoridades políticas desenvolvimentistas.

O Dr. Júlio Cardoso, pernambucano formado em direito do Largo de São Francisco, veio trabalhar como promotor e juiz de paz na comarca de Franca; essa relação com a cidade possibilitou-lhe ser vereador por dois mandatos e deputado estadual, por três mandatos. Como deputado, pôde representar a cidade de Franca na assembleia legislativa e intermediar a instalação da segunda escola profissionalizante no estado, por meio da lei nº 1.635 de 31 de dezembro de 1918, que instituiu a criação das escolas profissionais.

Em junho de 1920 foi assinado um decreto deliberando a construção do prédio da escola. Desde então, a escola passou por diversas fases, desde escola masculina profissionalizante, como mista, atendendo também o público feminino. A construção do prédio de quase cem anos encontra sua estrutura em bom estado de conservação em relação às agressões que o tempo provoca, como ausência de infiltrações e rachaduras. O estudo justifica-se pela relevância de demonstrar a estrutura do prédio como forma de valorizar o patrimônio que a Escola Técnica Estadual (Etec) Dr. Júlio Cardoso possui, um prédio histórico, a segunda escola profissionalizante do estado de São Paulo e a quarta escola construída em Franca - e a primeira escola destinada à formação teórica e prática. Pretende-se levar ao conhecimento da comunidade o histórico do prédio, caracterizado como patrimônio

e objeto de orgulho para a comunidade escolar e a sociedade em geral. Das escolas que iniciaram nesse período, a Etec Dr. Júlio Cardoso é que mantém os mesmos objetivos de fornecer educação profissionalizante à comunidade francana.

Para este artigo, foram pesquisados documentos referentes ao Dr. Júlio Cardoso, à construção do prédio, bem como fotos, plantas e relatos sobre a estrutura da escola no Centro de Memória da Etec Dr. Júlio Cardoso. A metodologia usada foi a pesquisa exploratória em jornais, documentos e plantas do prédio, em livros e artigos que abordavam sobre construções escolares. Ao refletir sobre a passagem do Dr. Júlio Cardoso pela cidade de Franca, pode-se concluir que ele foi um homem com visão além de seu tempo. Ele vislumbrou, em um período em que a agricultura cafeeira era o setor dominante na economia local, que a diversificação e a industrialização seriam opções de redução de impactos de crise, em comparação à atividade produtiva que se concentra em apenas um segmento.

Dez anos após a lei, que instituiu a construção da escola, houve a crise de 1928, que só não causou mais danos em função das ações do governo em comprar a produção cafeeira e queimar no porto de Santos. A indústria calçadista de Franca se consolidou como polo exportador na década de 1960, pelo esforço da sociedade na época, e por utilizar a logística de transporte da linha férrea Mogiana que, em tempos anteriores, transportava café até o porto de Santos. O prédio da escola foi e é o palco das mudanças que ocorrem na sociedade e levam a instituição a desempenhar as atividades necessárias para a profissionalização de indivíduos que possam atender às competências que o mercado propõe.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Políticas públicas são ações desenvolvidas pelo poder público para atender necessidades que surgem de demandas sociais, ou seja, de acordo com as necessidades locais, criam-se leis e subsídios para atender a determinadas situações em que aquela comunidade se encontra. Tais ações podem ser voltadas para a saúde, educação, infraestrutura, lazer, desenvolvimento e outros mais. O Estado tem como uma de suas funções promover o desenvolvimento e o bem-estar social, através do fomento de atividades que cada região apresenta como característica; desse modo, Teixeira (2003, p. 58) destaca que:

O objetivo dessas políticas públicas é de, por meio da melhoria da competitividade de empresas especializadas setorialmente e aglomeradas territorialmente, promover uma melhor distribuição regional e social de renda, contribuindo para a instalação de um processo de desenvolvimento local sustentado.

A justificativa do Estado Brasileiro, em 23 de setembro de 1909, através do Decreto nº 7566, como destaca Pacheco et al. (2009, p. 3): [...] assinado pelo presidente Nilo Peçanha para a criação de um conjunto de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, mencionava a necessidade de prover os “desfavorecidos da fortuna”. Segundo Canali (2012, p. 8)

A organização da Rede de Ensino Técnico-Profissional se origina na última década da Primeira República quando emergiu a preocupação em pensar e modificar os padrões de ensino e cultura das instituições escolares nas diferentes modalidades e nos diferentes níveis. Foi o período do entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico desenvolvido pelos movimentos político-sociais e correntes de ideias, que consistiu em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução nos seus diversos níveis e tipos.

A formação de mão de obra qualificada através de escolas profissionais representou, segundo Lima (2007, p. 12) “o esforço por parte do governo de colocar em prática os ideais republicanos de modernização e industrialização do país e, nesse contexto, a escola profissional contribuiria com a formação de mão-de-obra qualificada para a indústria”. Enquanto Teixeira (2008) declara que, até a década de 1980, as políticas públicas eram interpretadas como fomentadores de políticas industriais e de desenvolvimento local com políticas embasadas em incentivos e subsídios. A constituição de dez de novembro no ano de 1937, no governo de Getúlio Vargas, ressalta que:

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (CARTA CONSTITUCIONAL DE 1937)

O ensino sistematizado com vistas a atender os interesses produtivos é destacado por Lima (2007, p. 20) ao afirmar que: “mediante as transformações ocorridas a partir da Revolução Industrial, os princípios que passariam a ressaltar a importância de uma educação popular, democrática, que despertasse aptidões e incentivasse a curiosidade já se fazia notar muito antes no pensamento de alguns filósofos”. Para Canali (2012, p. 2):

A relação trabalho-educação reconfigura-se com o surgimento do modo de produção capitalista, e a escola é erigida à condição de instrumento por excelência para viabilizar o saber necessário à burguesia em célere ascensão, em uma sociedade não mais pautada nas relações naturais, mas sim em relações produzidas pelo próprio homem.

Canali (2012) constatou que nascem, então, os cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo, dando origem às escolas de formação geral e às escolas profissionais:

Ocorre que o sistema de ensino não possuía a infraestrutura necessária à implantação, em larga escala, do ensino profissional exigível para atender o desenvolvimento que se instalava. Por outro lado, a indústria exigia uma formação mínima do operariado que precisava ser feita de modo mais rápido e mais prático. Dessa feita, a fim de atender a demanda de mão-de-obra para as indústrias, o Governo criou paralelo ao sistema oficial, um outro sistema de ensino, organizado em convênio com as indústrias mediadas pela Confederação Nacional das Indústrias, órgão máximo de representação das mesmas. (CANALI, 2012, p. 10)

O modelo de ensino criado no Brasil seguia a tendência dos diversos países, que apostaram na educação profissional como um meio de proporcionar o atendimento educacional das classes menos favorecidas da sociedade, ao mesmo tempo em que essa formação possibilitasse ao estudante o ingresso no mercado de trabalho, podendo, assim, prover o seu próprio sustento através do desenvolvimento profissional.

A origem de sua excelência em ensino está no modelo observado em viagens à Europa pelo educador Antônio Francisco de Paula Souza (1843-1917), um engenheiro que estudou na Alemanha e na Suíça. (CENTRO PAULA SOUZA, 2014, p. 11)

O professor Antônio Francisco de Paula Souza, que foi no Brasil um dos precursores da educação profissional, foi o criador da Escola Politécnica de São Paulo. “[...] seu desejo era introduzir no Brasil um sistema de formação multidisciplinar de profissionais que impulsionasse o crescimento econômico e social, em moldes semelhantes aos que conheceu no exterior.” (CENTRO PAULA SOUZA, 2014, p. 11)

3. JÚLIO CARDOSO E A ARQUITETURA DA ESCOLA INDUSTRIAL

Lima (2007) descreve que, em 1901, já havia um anseio local pela criação de uma escola profissionalizante em Franca, devido ao artigo do Jornal Tribuna trazer o tema sobre a educação profissional e a destinação de verbas públicas para a educação.

A disponibilidade do jornal local em publicar um artigo com essa temática demonstra que, muito antes da criação da escola profissional, a imprensa já se mostrava receptiva à ideia de apoiar iniciativas no sentido de melhorar a educação em geral, bem como a implantação de um sistema de educação profissional na cidade. (Lima, 2007, p. 52)

O Dr. Júlio Cardoso foi juiz da comarca e redator em três jornais locais com os nomes de “O Francano” e “Diário da Franca e a Gazeta”. Desse modo, seus anseios em criar uma escola profissionalizante em Franca era algo que movimentava a opinião local. Participou da política local e foi vereador por três mandatos. Posteriormente, tornou-se deputado estadual por dois mandatos. Nesse período, pôde articular, junto ao governo do estado, a criação da escola profissionalizante industrial.

A Figura 1 representa as plantas do prédio da Escola Profissional de Franca, construído a partir de 1920. A divisão do espaço demonstrado na planta contém, no bloco localizado ao centro, a entrada principal com área de passagem; à esquerda da passagem, estão a portaria, diretoria e laboratório; à direita da passagem, estão secretaria e sala de desenho; nas laterais desse pavilhão localizam-se os sanitários.

No bloco lateral direito da planta, estão localizados a mecânica, ajustagem, ferraria, fundição e sanitários. No bloco do lado esquerdo, estão as salas de desenho, português, matemática, Alvenaria e revestimentos, artefatos de couro e pintura. Uma área de passagem e banheiros também se localizavam ao lado direito desse mesmo espaço.

Na planta da Figura 1, ao centro da construção, porém, atrás da entrada principal, estão duas salas de marcenaria, uma seção de máquinas e uma sala de lustração. No final da planta está uma área de recreação para os alunos e uma área a ser demolida para a construção do novo prédio, que continha depósito, cozinha, lavanderia, outro depósito ao lado da lavanderia, consultório de dentista, sala de música, uma sala sem identificação e outra sala com o nome de “PST7”.

Quanto à data de inauguração da escola, existe uma controvérsia: os jornais noticiam que o presidente de estado Washington Luís veio inaugurar a escola em 25 de abril de 1924, através do Jornal O Comercio da Franca, com data de 02 de maio de 1924. Os documentos no acervo da escola afirmam que a inauguração ocorreu em 24 de abril. A placa de inauguração tem mês e ano (abril de 1924), talvez isso tenha ocorrido em função da logística de transporte de São Paulo até Franca, que era realizada através da ferrovia Mogiana e da disponibilidade do presidente do estado em vir até a cidade.

A Etec com o primeiro nome “Escola Profissional de Franca”, em 1924, atendia 160 alunos do sexo masculino nos cursos básicos de “Mecânica de máquinas” e de “Marcenaria” (MORAES e ALVES, 2002, p. 133). A destinação do ensino às classes menos abastadas, são mencionadas na constituição de 1937, ao destacar que:

[...] O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpra-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (CARTA CONSTITUCIONAL DE 1937)

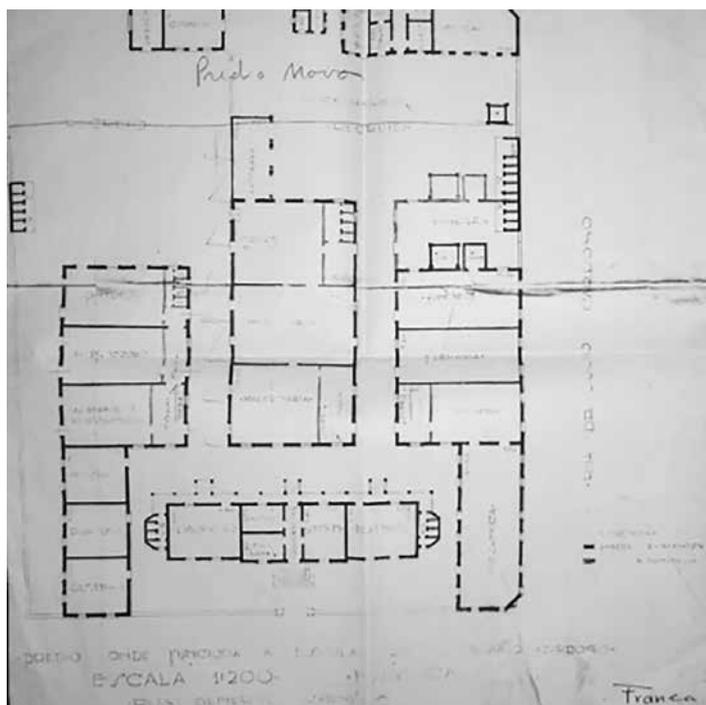


Figura 1 - Planta do prédio da Escola Profissional de Franca, elaborada antes de 1959.

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Dr. Júlio Cardoso, em 2017.



Figura 2 - Lateral do prédio da Escola Profissional de Franca, em 1959.

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Júlio Cardoso, em 2017.

A escola Industrial, intitulada na época como escola dos pobres, seguiu o histórico da educação no Brasil em que Canali (2012, p. 4) denota, que a educação, no início do período da independência: “o ensino de ofícios nenhum progresso registrou, preservando-se a mentalidade conservadora construída ao longo do período colonial; ou seja, continuou a separação entre as ocupações para os pobres e desvalidos e a instrução para a elite”. Lima (2007, p.12) esclarece que:

A criação da escola profissional de Franca só foi possível após mobilização do PRP (Partido Republicano Paulista) local e empenho do deputado estadual Doutor Júlio Cardoso junto ao governo do estado. Quando teve início o processo de instalação da escola no princípio da década de 1920, o município de Franca contava com uma população de pouco mais de 40 mil habitantes e no setor educacional mantinha apenas um grupo escolar público (G. E. Coronel Francisco Martins), quatro instituições privadas de ensino (Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Colégio Champagnat, Colégio Jesus Maria José, Instituto Francano de Ensino) e algumas escolas isoladas que funcionavam precariamente.

Borini (2013, p.139) destaca a ação do deputado Vicente de Paula com o projeto de lei nº 1073 de 26 de abril de 1951, com a criação dos cursos de mestría em Fundição, Mecânica de máquinas, Marcenaria e Corte e costura. Esse fato demonstra a ação das Políticas Públicas na fomentação de atividades que visam ao desenvolvimento regional.

Artigo 1.º - A Escola Industrial “Júlio Cardoso”, de Franca, passa a ministrar, além do ensino industrial básico, também o ensino de mestría, a fim de atender às necessidades regionais em matéria de técnicos mais habilitados.

Artigo 2.º - Em consequência do disposto no artigo anterior, o estabelecimento citado manterá os seguintes cursos ordinários de mestría:

- 1 - Mestría de Fundição;
- 2 - Mestría de Mecânica de Máquinas;
- 3 - Mestría de Marcenaria;
- 4 - Mestría de Corte e Costura (para frequência exclusivamente feminina).

A Figura 3 mostra a entrada principal da escola; foi nesse espaço que o presidente do estado Dr. Washington Luis fez a inauguração. No acervo do centro de memória se encontra o vídeo da inauguração de 1924, indicando que a fachada da escola continua da mesma maneira, com a alteração apenas de um toldo.



Figura 3 – Registro iconográfico da Escola Profissional de Franca, ano 1959.
Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Dr. Júlio Cardoso, em 2017.

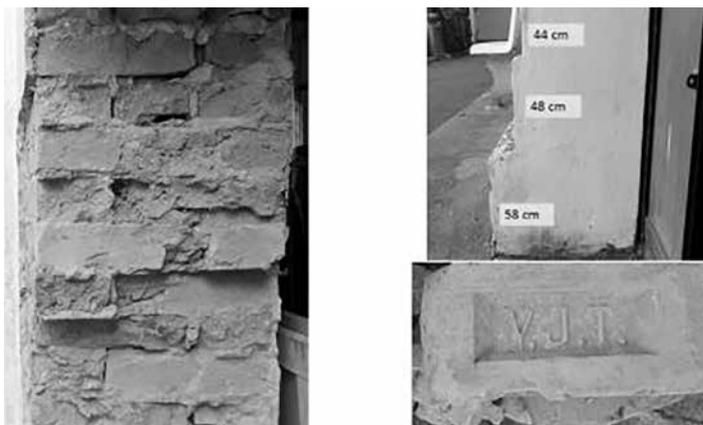
O prédio foi construído por um tipo de tijolo com nome popular tijolinho, esse, por ser pequeno, apresenta um rendimento menor na produção (Figuras 4 e 6), porém é bem mais resistente que os tijolos vazados, conhecidos como blocos. Observa-se, na arquitetura escolar, a influência dos estilos de construção de cada época. Saramago (2011, p. 29) relata que “arquitetos e urbanistas modificam o que existe justamente ao propor espaços para que estas tantas atividades humanas possam ser realizadas, influenciando de maneira direta sobre a configuração física do mundo”.

Canali (2012, p. 8) aponta que a década de 1910 “foi o período do entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico desenvolvido pelos movimentos político-sociais e correntes de ideias, que consistiu em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução nos seus diversos níveis e tipos”.

Lima (2007, p. 12) esclarece que, no princípio da década de 1920, Franca contava com 40 mil habitantes, com o Grupo Escolar Coronel Francisco Martins, público, e com quatro instituições privadas de ensino, os Colégios Nossa Senhora de Lourdes, Champagnat, Jesus Maria José e o Instituto Francano de Ensino, além de escolas isoladas que funcionavam precariamente. As construções dos prédios dessas instituições, nesse período, são bem parecidas, e denotavam as tendências da arquitetura que estava em evidência na época. Os prédios se destacam por possuírem paredes altas e com espessura bem maior que as construções que existem atualmente. Segundo Lima (2007), para a Escola Profissional de Franca,

O contrato para a construção do prédio deu-se em junho de 1920, e a Câmara Municipal se prontificou a doar ao Estado o terreno para a execução da obra. A construção do edifício da escola ficou sob a supervisão dos engenheiros Afonso Geribello e Antonio Quevedo, e o empreiteiro designado em Franca para acompanhar a obra foi o Sr. José Ponton. (LIMA, 2007, p.53)

As Figuras 4 a 6 apresentam as paredes da Escola Profissional de Franca, construídas entre os anos de 1920 e 1924. Observa-se que estas possuem um sistema de colocação entrelaçada de tijolos e com espessura que iniciam acima do solo com 58 centímetros na base, 48 centímetros um pouco acima da base e 44 centímetros que seguem até o telhado. Essas espessuras formam um desenho na arquitetura do prédio.



Figuras 4, 5 e 6 – Paredes do prédio da Escola Profissional de Franca, em 2017.
Fonte: Arquivo da autora, em 2017.

A Figura 7 mostra uma das ruas de acesso que fica dentro da escola; na lateral esquerda, encontra-se o laboratório do CNC, Centro de Memória, Biblioteca, Arquivo permanente e uma sala de aula. Na lateral direita, encontra-se a sala de mecânica.



Figura 7 – Paredes laterais internas do prédio da Escola Profissional de Franca, em 2017.
Fonte: Arquivo da autora, em 2017.

Os tipos de amarração dos tijolos usados na construção das paredes da Etec Dr. Júlio Cardoso são similares, mas com espessuras diferentes até pela altura dos mesmos, com os de grandes e antigas construções que existem pelo planeta. Saramago (2011, p. 43) destaca que “os romanos criaram grandes espaços a partir da geometria, conhecimento dos materiais e da observação. Crescia em importância 500 anos antes de Cristo, e a transição com a cultura grega possibilitou aos romanos alto nível de conhecimento”.

A Figura 8 apresenta a “ampliação do Ginásio Industrial E. J. C de Franca, em construção, com área de 1103m²”. Essa construção ocorreu em 1949, pela empresa Minerva Ltda, segundo documentos existentes no acervo do Centro de Memória da Etec Dr. Júlio Cardoso.



Figura 8 – Registro iconográfico da ampliação da Escola Profissional de Franca, em 1959.
Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Dr. Júlio Cardoso, em 2017.

3.1. Desenvolvimento da cidade de Franca e os cursos profissionalizantes

Para Braga Filho (2000), a cidade de Franca encontrava-se em um ponto estratégico entre a capital São Paulo, Minas Gerais e Goiás. Conhecida como entreposto do sal, era um local em que se comercializavam produtos para os viajantes, que seguiam da capital paulista em busca de metais preciosos nos estados citados. Destes, alguns permaneceram pela região e começaram o cultivo do café e a criação de gado. Canali (2012) considera que

[...] A cafeicultura foi a base para o processo de urbanização, industrialização e exerceu importante papel na mudança do regime da Monarquia para a República; os cafeicultores ascenderam ao poder numa aliança entre os partidos republicanos paulista e mineiro. Embora a economia estivesse centrada no modelo agroexportador, com o advento da República houve uma forte pressão dos diversos grupos da

sociedade para transformar a base econômica do país, que para esses, deveria estar baseada na produção industrial. (CANALI, 2012, p. 5)

Costa (2014, p. 92) ressalta que foi a construção da estrada de ferro que reduziu a distância da capital e potencializou o comércio local. Desse modo, a sociedade almejava e cobrava das autoridades locais infraestrutura e desenvolvimento. Lima (2007, p. 13) aponta que:

A riqueza advinda do café proporcionou a instalação da ferrovia que chegou a Franca em 1887 e foi importante para o escoamento da produção, a dinamização do comércio e também os melhoramentos urbanos como energia elétrica, abastecimento de água e esgoto, necessários ao desenvolvimento industrial.

A agricultura cafeeira foi e ainda tem significativa importância no contexto local. Segundo Ferreira (2014, p. 3) “[...] conhecida também como “Alta Mogiana” Franca é considerada uma das maiores regiões produtoras de café do mundo”. O setor foi tão significativa para a economia local que, na praça central conhecida como Praça Barão, existem, até os dias atuais, os casarões dos barões do café, inclusive em um deles está escrito em cimento na arquitetura Baronesa da Franca.

Quanto ao comércio, Lima (2007, p.13) considera que “a abundância de gado na região oferecia farta matéria-prima, o que propiciou o desenvolvimento do artesanato do couro e a comercialização de artigos, como coberturas para carros de bois, bainhas, serigotes, arreios, lombinhos, sapatões e sandálias”. Assim, surgiu a atividade curtumeira; o primeiro curtume teve sua criação em 1886 pelo padre Alonso de Carvalho, que utilizava taninos de origem vegetais para curtir o couro.

Observa-se que o crescimento das principais indústrias calçadistas de Franca ocorreu no período de 1945 a 1959, conforme indica a Tabela 1. Percebe-se que tal evolução culminou na distribuição de renda, impostos e, conseqüentemente, em um aporte a economia local.

Tabela 1- Evolução do capital em dólares de indústrias calçadistas, de 1945 a 1959.

EMPRESA/ANO	1945 (US\$)	1959 (US\$)
Calçados Palermo	61.650	73.577
Calçados Peixe	36.338	44.146
Calçados Mello	29.573	39.241
Calçados Spessoto	13.816	29.431
Calçados Samello	11.179	137.345

Fonte: COSTA, 2014, p. 100

Dos cursos oferecidos pela escola industrial, o curso de “Sapataria” foi um dos primeiros oferecidos como educação profissionalizante. Com esse curso, ofereceu-se mão de obra qualificada para o desenvolvimento das indústrias calçadistas. No centro de memória há um mural com fotografias de formandos, que datam da década de 1960.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade de Franca pode se orgulhar por ser uma cidade do interior que possui uma representatividade social e econômica de destaque perante a região e o país. Recentemente, foi considerada uma das dez melhores cidades para se viver e, ao pesquisar o contexto histórico, percebe-se que, de um pequeno vilarejo em que se comercializavam produtos para viajantes, tornou-se uma região produtora de café e gado, que possui um avanço tecnológico na área logística. Foi a linha férrea que transportava a produção até o porto de Santos e que, com o declínio da produção de café, passou a ser utilizada para embarcar os calçados produzidos na cidade.

As políticas públicas são propulsoras do desenvolvimento e do bem-estar social e contam com a ação da sociedade na identificação de oportunidades locais. O Dr. Júlio Cardoso soube bem atuar em sua função política, ao vislumbrar que, além da agricultura e pecuária, a indústria seria uma opção para o desenvolvimento local.

A Escola Técnica Estadual Dr. Júlio Cardoso, conhecida também como Escola Industrial, tem acompanhado as modificações que ocorrem na sociedade e no mercado, oferecendo cursos que vão ao encontro das necessidades locais, formando profissionais qualificados para atuarem no mercado de trabalho.

Quanto à arquitetura da escola, esta continua a mesma desde a sua construção, constituindo-se em um patrimônio cultural histórico-educativo para todos os que fizeram dela, em busca da profissionalização, um caminho que culminasse em bem-estar social e satisfação pessoal.

5. REFERÊNCIAS

BORINI, Joana Célia de Oliveira. As mudanças em currículos dos cursos da Etec D. Júlio Cardoso de 1945 a 1965. In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. (org.) **Patrimônio, Currículos e Processos Formativos. São Paulo:** Centro Paula Souza, 2013. p. 139-151.

BRAGA FILHO, Hélio. **Globalização em Franca: reorganização industrial e a economia informal.** 266 p. Dissertação (Mestrado em Gestão Empresarial) Centro Universitário Uni-FACEF: São Paulo, 2000.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação. Artigo da Universidade do Pará, 2012 Disponível: <http://www.do.ufgd.edu.br/paulolima/arquivo/ept/texto%2012.pdf>
Acesso em: 03 abr. 2017.

CARTA CONSTITUCIONAL DE 1937. Disponível:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm.
Acesso 03 abr. 2017.

CARVALHO, Ana Cristina Ghedini. **Regime tributário e desenvolvimento local: um estudo do simples nacional em micro e pequenas empresas do setor calçadista de Franca**. 186 p. (Mestrado em Gestão Empresarial) Centro Universitário Uni-FACEF: São Paulo, 2010.

CENTRO PAULA SOUZA. Assessoria de Comunicação. **45 anos**, 45 motivos de sucesso. História. 2014, 100p.

COSTA, Aparecida Helena. **A atuação do empresário da indústria calçadista francana no desenvolvimento econômico local**. Franca: Uni-Facef, 2014. 155p.

FERREIRA, Faizah Rezende, DIAS, Karla Carolina, CUNHA, Letícia Helena Fróes, GILBERTO, THALISA Maria Jati. Crescimento econômico na cidade de Franca - SP: a influência da construção civil. **Revista Fórum de Administração**, v.5, n.1, 2013. Disponível: <
<http://periodicos.unifacef.com.br/index.php/forumadm/article/view/780/713>
Acesso em: 03 abr. 2017.

LIMA, Cacilda Comássio. **Educação para o trabalho: A escola profissional de Franca (1924-1970)**. 152p. Tese de doutorado em História. São Paulo:Unesp,2007. Disponível em:
< <https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/cacilda-lima.pdf>>
Acesso em: 03 abr. 2017.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. ALVES, Júlia Falivene. **Contribuição à pesquisa do ensino Técnico no Estado de São Paulo**: Inventário de fontes documentais. São Paulo: Imprensa oficial, 2002, 197p.

PACHECO, Eliezer Moreira. PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. SOBRINHO, Moisés Domingos. Educação profissional e tecnológica: das Escolas de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista T&C Amazônia**, Ano VII, Número 16, fev. 2009, p. 2-7. Disponível em: http://tecamazonia.com.br/wp-content/uploads/2017/03/revista_tec_ed16.pdf
Acesso em: 03 abr. 2017.

SARAMAGO, Rita de Cassia Pereira. **O ensino de estruturas nas escolas de arquitetura no Brasil.**436p (Mestrado em arquitetura) Universidade de São Carlos, 2011. Disponível: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18141/tde-31052011-101630/pt-br.php>. Acesso em: 03 abr. 2017

TEIXEIRA, Francisco. Políticas públicas para o desenvolvimento regional e local: o que podemos aprender com os arranjos produtivos locais (APLs). **Revista O&S.** v. 15, n.46, jul/set 2008, p. 57-75. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/osoc/v15n46/03.pdf>> Acesso em: 03 abr. 2017.

A SALA DE AULA E OS ARTEFATOS NO CURSO DE MECÂNICA DA ETEC PEDRO FERREIRA ALVES

Vagner Braz

Escola Técnica Estadual Pedro Ferreira Alves

1. INTRODUÇÃO

Pensando na importância da sala de aula no ensino-aprendizagem e no conhecimento teórico-filosófico de um lado, e a experimentação do outro, poderíamos dizer que o conhecimento da teoria, aliado à experimentação, consiste na construção de modelos e na construção de laboratórios para a prática destas experimentações. Em se tratando do curso de mecânica, podemos nos referir a um ambiente propício para aliamos a teoria à prática, e esse ambiente, que ora chamamos de sala de aula, também pode se transformar num ambiente de experimentação. Uma aproximação entre prática e teoria amplia o poder do discurso que iremos usar nessa argumentação, que é uma construção histórica limitada aqui pelos recursos que ora dispomos.

Essa construção discursiva nos remete às práticas e ao currículo utilizado com as turmas de alunos da mecânica na Escola Técnica Estadual (Etec) Pedro Ferreira Alves, na década 2000. Usar as práticas aliadas ao currículo é um instrumento para chegarmos às ferramentas utilizadas e, assim, poder chamá-las de artefatos históricos – e, a partir desta discussão, construir uma argumentação mais consistente para a luta e preservação do patrimônio histórico ligado à preservação da memória da educação profissional e tecnológica do Estado de São Paulo.

E são as práticas que tecem a trama das relações quotidianas e exprimem a maneira como uma comunidade ou indivíduo, em um determinado tempo e lugar, vive e reflete sua relação com o mundo, no caso em especial do nosso estudo, as salas de mecânica da Etec Pedro Ferreira Alves, que aqui vamos chamar de oficina de homens, pois traduz aqui para nós, as duas ideias que estamos buscando, além de nos permitir também apreender e pesquisar o perfil dos alunos dentro de um contexto histórico. Os caminhos que vamos percorrer não têm fim neles mesmos, mas são produzidos, ao mesmo tempo, pelos professores que foram instrumentos junto com todos os artefatos usados na oficina. Tudo isso cunhado pelas múltiplas predisposições do seu tempo e espaço socialmente construído.

1.1 A Etec Pedro Ferreira Alves e sua história

[...] A escola possuía originalmente um terreno de doze mil metros quadrados e com uma construção de três mil e trezentos metros quadrados, dividida em cinco blocos sendo o primeiro bloco da administração e das salas de aulas de dois pavimentos. O segundo é o local do recreio atualmente. O terceiro seria da oficina mecânica e da oficina de forja e uma parte da fundição, assim foi construído. O quarto que é o prédio grande, as oficinas de marcenaria e outros tipos de atividade que não fosse da mecânica. O último prédio eram quatro salas, não eram de aulas, mais para depósitos ou até para moradia de zelador. (MAZOLA, 2013)

Desta forma, o professor e ex-diretor Rogerio Mazzola descreve para nós como era escola que ele encontrou quando chegou em Mogi Mirim. Diretor nomeado para o cargo, tinha a função de colocar para funcionar mais um colégio técnico. Tarefa nada fácil, pois se tratava de um prédio abandonado, do qual, até então, ninguém queria tomar conta, como podemos perceber pela fala do Mazzola, um colégio que tinha salas de aula e laboratórios como as oficinas.

A escola começou a funcionar oficialmente em março de 1964, com o curso de mecânica. Mas é em 1962 que passa a ser reconhecida oficialmente por “Ginásio Industrial Pedro Ferreira Alves”. Mas o ato de criação da escola se dá por meio da lei estadual nº 77, assinada pelo governador Adhemar de Barros, no dia 23 de fevereiro de 1948. A lei incluiu a cidade de Mogi Mirim nas cidades mercedoras de um Colégio Industrial. E é assim que vai ficar conhecido ao longo do seu efetivo funcionamento. Durante as décadas de atuação, a escola vai recebendo nomes de acordo com as mudanças de legislação, e o curso de mecânica vai ganhando evidência e, entre estes destaques, a oficina como a “menina dos olhos”. Pois, efetivamente, é na oficina em que muitas das práticas e equipamentos vão ser utilizados para desenvolver o conhecimento nos alunos que por ali passaram.

Nas décadas de 1970, 1980 e 1990, muitos alunos passaram pela escola e usaram essas oficinas como meio para atingirem os aprendizados que vieram buscar na escola, como pode se evidenciar consultando os arquivos escolares; os equipamentos que também foram chegando contribuíram em muito para esta aprendizagem.

Infelizmente, a maioria da documentação destes equipamentos foi perdida numa inundação que a diretoria regional de ensino sofreu. É importante lembrar que a Etec Pedro Ferreira Alves é vinculada ao Centro Paula Souza, mas nem sempre foi assim. Por conta desta situação, a escola, ao ingressar na rede de escolas técnicas do Centro Paula Souza, recebeu todos os equipamentos inventariados da Secretaria da Educação, e toda a documentação, como notas fiscais, pedidos de compra e outros documentos burocráticos, foram mantidos na Diretoria de Ensino. Documentos que se perderam na inundação.

A Etec Pedro Ferreira Alves mantém os livros de registros de patrimônio devidamente guardados; são livros com uma encadernação preta, numerados em sequência e ficam guardados no arquivo histórico da diretoria de serviços, livros aos quais já tive acesso algumas vezes, bem conservados, mas não guardados em lugar adequado. Os livros não são completos, não possuem todas as informações detalhadas dos equipamentos, como origem, data da compra ou data da chegada na escola, nem mesmo o registro do porquê foram comprados, também não têm o registro do valor. Não é possível saber se foi uma doação. A informação básica que consta nos livros é de que o equipamento foi doado ao Centro Paula Souza quando a escola foi incorporada à rede. Por essa razão, alguns equipamentos, entre eles alguns tornos, que se encontram na oficina, carecem de informações mais precisas, mesmo porque, segundo relatos do próprio Mazzola - e ele fala que muitos equipamentos que chegaram para a escola -, inclusive alguns tornos, lá na década de 60, já eram velhos e tinham sido descartados por outras escolas, pois já não atendiam aos interesses das mesmas, e Mazzola foi “pegar para usar” nas oficinas do então Colégio Industrial Pedro Ferreira Alves. Mesmo velhos e sem uso nas outras escolas, foi de muita valia nas oficinas.

Na década de 1980, a escola passou por um declínio, mesmo sendo bem procurada, correu o risco de ser fechada, com exceção dos documentos dos alunos desta época bem guardados. Não se acha muito coisa deste período na escola, pois a política nesta época era eliminar documentos velhos. Hoje sabemos que muita coisa considerada velha ou foi queimada ou literalmente jogada no lixo.

Já na década de 1990, com o engajamento dos professores a escola deu uma guinada, foi incorporada pelo Centro Paula Souza, e inclusive o curso de mecânica deu uma alavançada. Os prédios da escola passam por uma adequação. A oficina mecânica ganhou um novo layout, bem mais parecido com o que se tem hoje, em 2017. Recebeu alguns maquinários novos, alguns deles comprados pela Associação de Pais e Mestres (APM) da escola. Entre estes equipamentos uma fresadora, um torno CNC. Para ajudar na prática e no desenvolvimento do currículo, já na década de 2000, a escola refaz a organização da oficina e disponibiliza mais laboratórios para melhorar a prática. Nesta melhoria, inaugura-se o laboratório de elétrica, o laboratório de hidráulica e pneumática, e que agora junto com o laboratório CNC, passam a ser indispensáveis para o desenvolvimento do curso de mecânica. Adicionando a estes laboratórios, também existe a parte da solda, que hoje é tratada com um laboratório.

2. CURRÍCULO DO CURSO DE MECÂNICA DA ETEC PEDRO FERREIRA ALVES

As mudanças mais profundas no Ensino Técnico de São Paulo passaram a ocorrer após a publicação do Decreto nº 2208/97, que determinou a separação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico. Estas mudanças vão interferir no currículo. E com as mudan-

ças realizadas, três modalidades de cursos passaram a ser oferecidas: Ensino Médio/Técnico – habilitações regulares, Formação Profissional Nível Técnico (Qualificação Profissional – QP III e IV) e Educação Profissional Nível Básico, de acordo com a nova LDB e com o decreto nº 2208/97.

A Escola Técnica Pedro Ferreira Alves também vai passar por essa adequação. Entre essas adequações o Ensino Técnico Industrial passou a ter currículo próprio, organizado na forma de módulos, compostos de várias disciplinas, com carga horária mínima de 2000 horas-aula prevista na legislação (Parecer CNE 05/97). A previsão era a de que os cursos técnicos seriam constituídos, em sua maioria, por três módulos, com alguns cursos chegando a quatro. A conclusão dos três módulos daria acesso ao Diploma de Técnico (habilitação plena), desde que o aluno tivesse cursado o Ensino Médio.

Ao chegar a década de 2000, a escola já estava adaptada ao novo currículo. Mas as práticas pedagógicas sempre estiveram e sempre estarão atreladas à construção do pensamento, ao contexto social dos indivíduos e como eles significam suas inserções neste contexto. Sugerir que o educador traz consigo um conhecimento do currículo e das práticas pedagógicas é uma prerrogativa relevante. Porém, se organizarmos uma relação com as ferramentas com as quais o educador trabalha e criarmos formas singulares de uso, então estaremos ressignificando a relação em questão. Nestas condições, as formas de pensar e de construir o conhecimento poderão ser modificadas. A relação com os equipamentos dos laboratórios e a prática pedagógica pressupõe conhecimento, por isso a relação deve ser considerada e os laboratórios considerados na prática pedagógica e nos currículos.

3. HISTÓRIA DOS LABORATÓRIOS DE MECÂNICA

3.1. A solda

A escola possui três tipos de solda, que são: Eletrodo Revestido, Oxidante e Solda MAG. O Eletrodo Revestido, conhecido como soldagem a arco elétrico com eletrodo revestido, é um processo manual de soldagem realizado com calor e arco elétrico mantido entre a extremidade de um eletrodo metálico revestido e a peça de trabalho. Esse calor produzido pela corrente funde o metal, no caso o eletrodo ou a alma com o material de base, criando assim a solda.

A Solda MAG, conhecida como soldagem por arco elétrico com gás de proteção, no caso o Gás Metal Ativo (Metal Active Gas), que é a união entre uma peça e um arame através de corrente elétrica com auxílio de um gás no processo, possuindo polaridades para criação dessa corrente. Esse gás ativo é um gás que interage com a poça de fusão (normalmente CO₂), criando uma proteção na poça de fusão, expulsando os gases atmosféricos

da região da solda, principalmente Oxigênio, Nitrogênio e Hidrogênio que são extremamente prejudiciais ao processo de soldagem, ainda possuindo características soldabilidade, penetração e pequena participação na composição química da poça de fusão, quando gases ativos são empregados na soldagem.

O Oxidocombustível é um dos processos mais antigos da soldagem, dá-se pela fusão do material de base com ou sem material de adição, devido à solda ser aplicada por uma chama proveniente da queima de uma mistura de gases (oxigênio e argônio), que criam uma chama de aproximadamente 3200°C, o dispositivo em si é chamado maçarico, e essa chama é produzida pela dosagem correta de combustão dos respectivos gases.

A história da solda, segundo alguns relatos de professores, começa em 1993, não ainda como disciplina do curso, somente era utilizada pelos funcionários da escola, para fins de manutenção e montagens simples. Com por exemplo, o palco desmontável que a escola tinha, e assim foi usado por muito tempo. Até 1998, existia uma precariedade nos equipamentos, pois eram velhos e incompatíveis, não poderiam ser utilizados da forma correta, mas na medida do possível eram adaptados para o uso dos funcionários e professores.

Em 2001, a solda passou a ser utilizada de forma didática (Figuras 1, 2, 3, 4 e 5), pois, nesta época, a escola oferecia cursos profissionalizantes aos finais de semana e férias. E, a partir de 2010, entrou na grade do curso de mecânica, sendo usada pela primeira vez pelos alunos do turno da noite. E, atualmente, além do ensino técnico, também está no ensino médio integrado de mecânica, na grade do terceiro ano, através da matéria de MMS (mecânica de manutenção e solda), na qual os alunos se utilizam dos equipamentos para fins didáticos.



Figura1 - Equipamento MAG.

Fonte: Acervo fotográfico do Centro de Memória da Etec Pedro Ferreira Alves, em 2017.

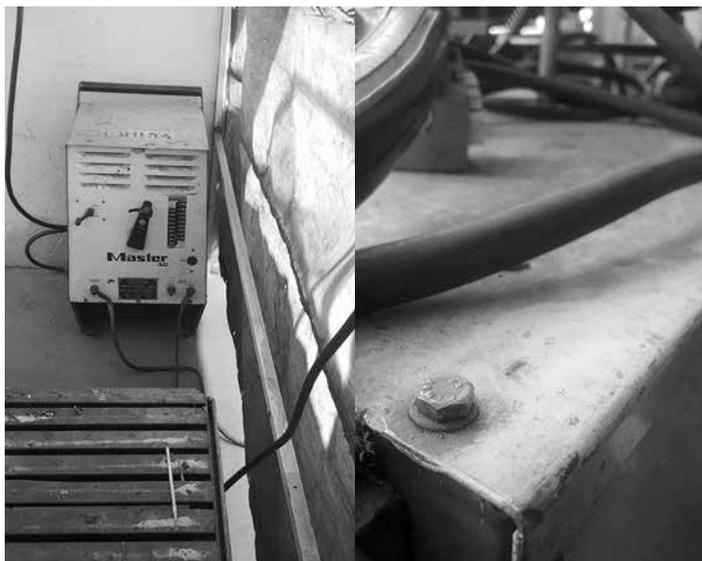


Figura 2 - Equipamento Eletrodo Revestido.

Fonte: Acervo fotográfico do Centro de Memória da Etec Pedro Ferreira Alves, em 2017.



Figura 3 - Equipamento Oxicombustão.

Fonte: Acervo fotográfico do Centro de Memória da Etec Pedro Ferreira Alves, em 2017.



Figura 4: Tanque de gás ativo.

Fonte: Acervo fotográfico do Centro de Memória da Etec Pedro Ferreira Alves, em 2017.

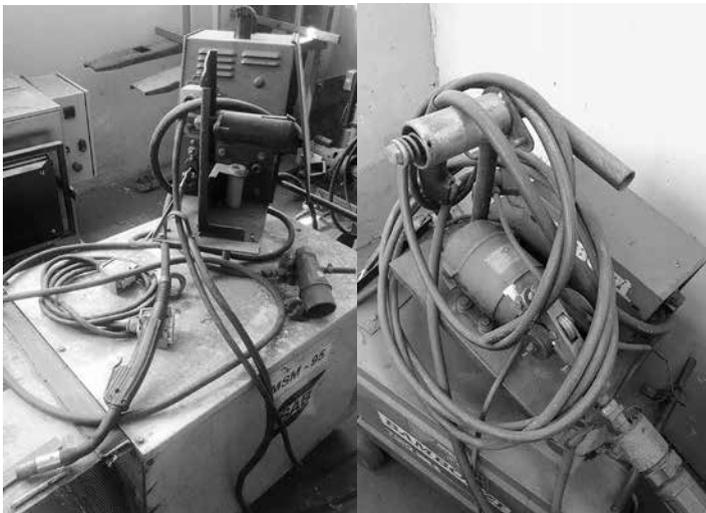


Figura 5: Equipamento MIG/MAG.

Fonte: Acervo fotográfico do Centro de Memória da Etec Pedro Ferreira Alves, em 2017.

3.2. A história do CNC na Etec Pedro Ferreira Alves

Percebe-se que, atualmente, o mundo está em constante mudança. Os conceitos, as doutrinas, a ciência e a tecnologia (principalmente) estão sempre sofrendo alterações com o passar dos séculos. Observa-se uma evolução nos processos industriais, desde a fabricação manual em Manchester, passando pela linha de produção de Henry Ford, até os dias atuais com a automação (robótica). No âmbito escolar, há a presença de alguns exemplos do que o tempo proporciona com alguns avanços. Em 1997, o curso de mecânica continuou sendo oferecido, numa cidade com indústrias de extrema importância para a região, e o ambiente escolar acostumado com equipamentos manuais, ultrapassados para a época. Diante da necessidade de atualização, algumas máquinas foram requisitadas, máquinas que eram programadas para realizar o processo de fabricação de determinado produto automaticamente. Com a chegada destas máquinas, os alunos tiveram uma importante mudança na vida escolar. Uma das empresas que ajudaram bastante foi a BAUMER. Como ela já dispunha destes equipamentos, os professores foram até a empresa para vê-las e saber com precisão quais seriam mais adequadas para a escola. Foi escolhido um torno CNC, modelo Centur 30D, e uma fresa Interact, ambas usadas, e parceria da Etec Pedro Ferreira Alves com a empresa Baumer (Figuras 6, 7 e 8).



Figura 6 - Chegada do Torno CNC, modelo Centur 30D, em 1997.

Fonte: Acervo fotográfico do Centro de Memória da Etec Pedro Ferreira Alves, em 2017.

Chegaram em 1997, com dinheiro de arrecadação. Na época, foram feitas várias rifas com um apoio de toda a escola para conseguir verba e, assim, adquirir essas máquinas. Esse dinheiro foi arrecadado pela APM da escola, não veio pelo Centro Paula Souza. A comunidade escolar sempre esteve envolvida com a escola, e sempre houve a tradição dos alunos irem atrás do dinheiro, através de rifas, para melhorar a escola.



Figura 7: Torno CNC modelo Centur 30D da escola Etec Pedro Ferreira Alves
Fotografia: Leonardo Cruz, em 8 de setembro de 2015.



Figura 8 - Fresadora CNC Interact da escola Etec Pedro Ferreira Alves.
Fotografia: Leonardo Cruz, em 8 de setembro de 2015.

3.3. Oficina mecânica da Etec Pedro Ferreira Alves

Uma oficina mecânica pode ser considerada um ambiente hostil para muitas pessoas, devido às tarefas realizadas, tipos de equipamentos e até a sujeira resultante de alguns processos, mas deve-se olhar para a oficina mecânica não só como um meio industrial, mas um local onde além da produção, vai ocorrer outras relações, ainda mais quando ela está acoplada a uma instituição de ensino em que a maioria dos envolvidos são jovens que podem, dali, decidir seu futuro.

A oficina é quase a mesma hoje, não mudou muita coisa, alterou-se um pouco o layout das máquinas, porém, alguns equipamentos continuam lá. Alguns já foram substituídos, mas a essência está lá, um laboratório para a prática, para experimentação. As aulas práticas na oficina sempre foram fundamentais para o desempenho dos alunos.

No início, segundo relatos do professor Rogerio Mazzola, a oficina toma um bloco inteiro. A Figura 9 mostra uma das oficinas de mecânica no ano de 1964, que ocupavam o bloco inteiro, a imagem comprova o relato desse professor. Enquanto a Figura 10 permite visualizar um equipamento genuinamente da mecânica, em outro espaço dentro da oficina em plena prática, como toda imagem da época, tudo funcionando como se deve (Figura 11).



Figura 9 - Oficina da escola Industrial Pedro Ferreira Alves 1964.

Fonte: Coleção Rogerio Mazzola do Centro de Memória Etec Pedro Ferreira Alves, em 2017.



Figura 10 - Oficina da escola Industrial Pedro Ferreira Alves 1967.

Fonte: Coleção Rogerio Mazzola do Centro de Memória Etec Pedro Ferreira Alves, em 2017.



Figura 11 - Oficina da escola Industrial Pedro Ferreira Alves 1972.

Fonte: Coleção Rogerio Mazzola do Cenro de Memória Etec Pedro Ferreira Alves, em 2017.

O interessante é constatar que não existem registros fotográficos e nenhum relato sobre a década de 80. É como se a história da escola neste momento tivesse sido apagada, só não podemos pensar assim porque os registros acadêmicos deste período estão todos intactos na Secretaria Acadêmica.

A oficina não é apenas um lugar onde encontram-se máquinas, realizam-se processos. A oficina da Etec Pedro Ferreira Alves é um poço de sonhos e realizações, tanto dos alunos quando entram na escola e pensam em sair de lá com uma carreira, quanto os professores que passaram por muitas experiências ali dentro e transmitiram aos seus educandos o aprendizado que ali foram buscar. A oficina é uma casa para o curso de mecânica, pois tudo relacionado ao curso se encontra lá (Figuras 12 e 13).



Figura 12 - Oficina da Escola Industrial Pedro Ferreira Alves, em 1999.

Fonte: Acervo fotográfico do Centro de Memória da Etec Pedro Ferreira Alves, em 2017.



Figura 13 - Oficina da Escola Industrial Pedro Ferreira Alves, na década 2000.

Fonte: Acervo fotográfico do Centro de Memória da Etec Pedro Ferreira Alves, em 2017.

A oficina não era aberta apenas em dias de exposição, era também aberta para eventos que a escola proporcionava para conhecimento. Segundo relato do professor Ari Arruda “você leva da oficina, não só o aprendizado, e sim boas lembranças de bagagem.”

4. PERFIL DOS ALUNOS DA ETEC PEDRO FERREIRA ALVES (DÉCADA DE 2000)

A última turma de integrado depois da mudança da lei, em 1997, formou-se em 2000. Foram 3 turmas de integrado; nestas turmas, não havia mulheres e, por não haver nenhuma mulher, chamou muito nossa atenção, e nos fez fazer a seguinte pergunta: - o que aconteceu? Por fim, formaram-se 83 alunos. Já na turma que só era técnico, dos 54 formados, 3 eram mulheres.

A partir deste questionamento, a Tabela 1 foi elaborada para apresentar a quantidade de mulheres que se formaram na década 2000, com os dados retirados do banco de dados da Cetec, entre os anos 2000 e 2010. Quanto aos alunos concluintes dos módulos finais, pesquisas foram feitas em prontuários de alunos da secretaria acadêmica da Etec Pedro Ferreira Alves de Mogi Mirim. Os dados levantados nos ajudaram a dar visibilidade à movimentação dos alunos concluintes dos últimos módulos do curso durante essa década, mas a movimentação feminina chamou bastante atenção pelo número reduzido que passou pelo curso, e só aumentou no final da década. A movimentação reduzida carece de investigação.

Por conta do levantamento feito nos prontuários da escola e dos dados levantados pelo banco de dados do Centro Paula Souza, durante a década de 2000, a escola teve 4762 estudantes do curso de mecânica, destes 524, eram mulheres, tornando, assim, um curso com predisposição maior para o público masculino. Chegamos a esse número somando as matrículas que foram efetivadas na secretaria acadêmica da escola no início de cada semestre, entre os anos 2000 a 2010. A Tabela 1 mostra somente os alunos que concluíram o módulo final do curso em seu respectivo semestre e ano. Inevitável torna-se agora fazer uma alusão à questão de gê-

nero: quando foi citado que o curso era oficina de homens, no caso a citação era mais de cunho filosófico, pois a ideia era que o curso ajudava a formar cidadãos, mas agora depois deste levantamento, através do banco de dados do Centro Paula Souza, ficou mais que comprovado que o curso, pelo menos nesta década, foi majoritariamente masculino. Tanto é verdade que, sim, tivemos mulheres circulando pelos laboratórios de mecânica. Mas, infelizmente, muito poucas e, só recentemente, para comprovar os dados levantados, a escola recebeu a professora Tatiane C. da Silvia Lima, que prestou concurso para a área de mecânica, caso raro, pois, até então, não consta dos registros uma mulher professora no curso de mecânica. “Mulher dando aula para o curso de mecânica”, inclusive dando aula na oficina, foi uma novidade para nossa escola, isso porque estamos no ano de 2015. A professora começou a dar aula de fato em 2016 na oficina.

Tabela 1 - Alunos concluintes dos módulos finais do curso de Mecânica e a relação entre homens e mulheres que concluíram o curso na década de 2000.

Ano	Mulheres	Homens	Total
2000 1°	-	83	83
2000 2°	03	29	32
2001 1°	03	28	31
2001 2°	03	28	31
2002 1°	14	76	90
2002 2°	08	39	46
2003 1°	05	36	41
2003 2°	05	85	90
2004 1°	07	72	79
2004 2°	02	30	32
2005 1°	04	44	48
2005 2°	09	53	64
2006 1°	14	54	68
2006 2°	10	55	65
2007 1°	10	66	76
2007 2°	09	52	61
2008 1°	07	62	69
2008 2°	03	65	68
2009 1°	05	63	68
2009 2°	04	52	56
2010 1°	05	64	69
2010 2°	03	51	54

Fonte: Banco de dados de mapeamentos de matrículas da Unidade de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza, em 2017.

Dos alunos concluintes do curso de mecânica entre 2000 e 2010, podemos perceber na Tabela 1, que 178 mulheres se formaram - e muitas delas foram incorporadas no mercado de trabalho, mesmo sendo minoria. Isso também aconteceu com os homens; destes, 1136 homens formados, boa parte deles também foram incorporados, isso fez com que o curso de mecânica fosse reconhecido e bem procurado na década de 2000, pois tinha alto nível de empregabilidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da proposta levantada, de que a sala de aula pode ser vista como laboratório de experimentação, e depois de refletir sobre a eficácia da mesma no ensino do curso de mecânica, um questionamento ainda incomoda, ao pensarmos no curso de mecânica e suas práticas: os laboratórios conseguem evidenciar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes que lá passaram? E qual o papel das ferramentas que estavam nestes laboratórios, elas serviram de fato para o desenvolvimento pleno dos alunos que por lá passaram?

Portanto, ao olhar para os laboratórios de mecânica da Etec Pedro Ferreira Alves, podemos perceber que o uso dos mesmos, ao longo de uma década, formou sim pessoas, mesmo que, em alguns momentos, estes laboratórios demonstrassem uma certa precariedade. O uso didático dos laboratórios permitiu aos docentes evidenciar suas práticas pedagógicas aliadas ao currículo. Mas o que verdadeiramente nos trouxe aqui é podermos pensar que a prática desenvolvida nestes ambientes de aprendizagem nos dá a condição também de trabalharmos a questão da preservação da memória da educação profissional do estado de São Paulo, através do regaste das práticas dos professores. Mas as práticas que estamos pensando aqui, muitas delas só foram possíveis porque nos laboratórios algumas ferramentas estavam lá para ajudar no desenvolvimento dos conteúdos das matérias. Desta investigação, descobrimos alguns artefatos históricos que contribuíram para construção do conhecimento. Foi o caminho que percorremos e, nesta caminhada, pudemos perceber também um caminho possível para alguns destes artefatos, que estão diretamente relacionados com a arquitetura das salas de aula.

Estamos usando a palavra artefato, pois estamos ressignificando as ferramentas usadas nos laboratórios que, depois de estarem impregnadas das práticas dos professores, passam também a ter uma história, que precisa ser contada - e já que estamos aqui, pensando o uso destes artefatos no laboratório/ sala de aula, seria uma ocasião. É necessário pensarmos neles como instrumentos que vão ajudar a contar uma história. História que passa na Etec Pedro Ferreira Alves, nos laboratórios que foram usados para o curso de Mecânica. A sala que abriga o torno CNC e fresadora. O cantinho que abriga a solda. Os laboratórios de hidráulica e pneumática e também a própria oficina, que é o coração do curso,

poderíamos dizer que o laboratório, mais importante do curso. E, neste contexto, pode-se constatar a estreita relação do patrimônio histórico e os artefatos, isto tudo pode ser feito numa perspectiva além de material. Usar este aspecto nos permite recontar a história da escola através de alguns de seus artefatos.

O interesse pelo patrimônio cultural ligado à educação tecnológica nos coloca sobre a ótica da tradição escolar e, dentro desta tradição, podemos destacar objetos que fazem parte dela - esse também era um dos objetivos do trabalho: constatar, através do uso diário de alguns destes artefatos, a sua aplicação no ambiente escolar. E toda a articulação nos fez pensar, sem jamais esgotar a situação, que a sala de aula no curso de Mecânica na Etec Pedro Ferreira Alves, de 2000 a 2010, e os artefatos relacionados a ela, são sim um agente importante para recontarmos uma parcela importante da história da escola.

6. REFERÊNCIAS

ARRUDA, Ari. **Entrevista concedida ao professor Vagner Braz**, em agosto de 2015, em Mogi Mirim.

MAZZOLA, Rogério. **Entrevista concedida aos professores Vagner Braz e Fabia Dovigo Pais**, em 14 de junho de 2013, em Mogi Mirim.

FERRETI, Celso João. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, abr. 2000, p. 80- 99. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a06v2170.pdf>> Acesso em 01 ago. 2017.

CENTRO PAULA SOUZA. Unidade de Ensino Médio e Técnico. **Banco de dados de mapeamentos de matrículas**, em 2017. Disponível em: <<http://www.cpsctec.com.br/bdcetec/index.php>> Acesso em: 14 jun. 2017

A ARQUITETURA DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SÃO PAULO: OS MODOS DE PENSAR E FAZER O ENSINO PROFISSIONAL

Alba Fernanda Oliveira Brito. Fernanda Ferreira Boschini
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

1. INTRODUÇÃO

A antiga Escola Técnica Federal de São Paulo (ETFSP), atualmente denominada de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), oriunda da Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo, desde a sua criação, passou por diversas mudanças de endereços, estrutura física e nomenclaturas, adequando-se aos contextos históricos, políticos, econômicos e sociais do país e de São Paulo.

O projeto arquitetônico e o início de sua construção ocorreram em meados da década de 1960, quando o contingente de candidatos aos cursos oferecidos pela instituição aumenta de forma vertiginosa, e os espaços reservados às práticas pedagógicas da Educação Profissional tornam-se pequenos e inadequados, diante das demandas industriais de São Paulo e do Brasil.

Ao mudar-se definitivamente para o novo prédio, localizado no bairro do Canindé, em 1976, visando a atender a uma nova demanda de candidatos interessados em seus cursos, a instituição ganha um desenho arquitetônico particularizado, que se destaca na zona urbana da região central da capital paulista.

Para a melhor compreensão dos aspectos que influenciaram a concepção singular de sua arquitetura e de suas práticas pedagógicas ao longo de toda sua trajetória voltada ao ensino técnico profissional, buscamos, nas memórias de um servidor que atuou como docente e técnico-administrativo, cujas contribuições foram significativas nos projetos de expansão da estrutura física do prédio.

A partir do relato da memória e da história do Professor Rubens José Ciasca de Araújo, servidor aposentado do IFSP campus São Paulo, pretende-se identificar os aspectos relevantes da concepção arquitetônica dessa instituição, cujos espaços e estrutura organizacional se desenvolveram em propostas de ensino voltadas à educação técnica profissional. Agregados a essa metodologia, utilizar-se-ão os recursos da iconografia como aporte na compreensão dos fatos históricos e narrados pelo colaborador.

2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, INDUSTRIALIZAÇÃO E CONCEPÇÕES ARQUITETÔNICAS

A primeira iniciativa política oficial do governo federal quanto ao ensino de Educação Profissional no Brasil, ocorreu na primeira década do século XX, com o Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, ao criar as Escolas de Aprendizes Artífices em 19 capitais dos Estados da República, sob a tutela do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. O objetivo do governo, ao criar tais escolas, dialogava com duas situações naquele momento. A primeira, de caráter assistencialista, refere-se à oferta do ensino primário gratuito voltado aos ofícios, ou seja, ao mundo do trabalho, para jovens desafortunados provenientes das classes menos favorecidas que perambulavam pelas ruas, vistos como potenciais transgressores da ordem social, os quais poderiam ser disciplinados por meio do trabalho qualificado, a fim de torná-los “cidadãos úteis à nação”². A segunda, de caráter econômico, exigia, por parte do governo, providências que pudessem atender às demandas das indústrias das capitais mais urbanizadas com um contingente de mão de obra operária qualificada conveniente ao desenvolvimento nacional e da economia brasileira.

Na capital paulista, a inauguração da Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo ocorreu em 24 de fevereiro de 1910, iniciando suas atividades provisoriamente em um galpão instalado na Avenida Tiradentes, no Bairro da Luz, com o objetivo de atender ao que ordenava o Decreto nº 7.566/1909. No mesmo ano, foi transferida para o bairro de Santa Cecília, na Rua General Júlio Marcondes Salgado (Figura 1).

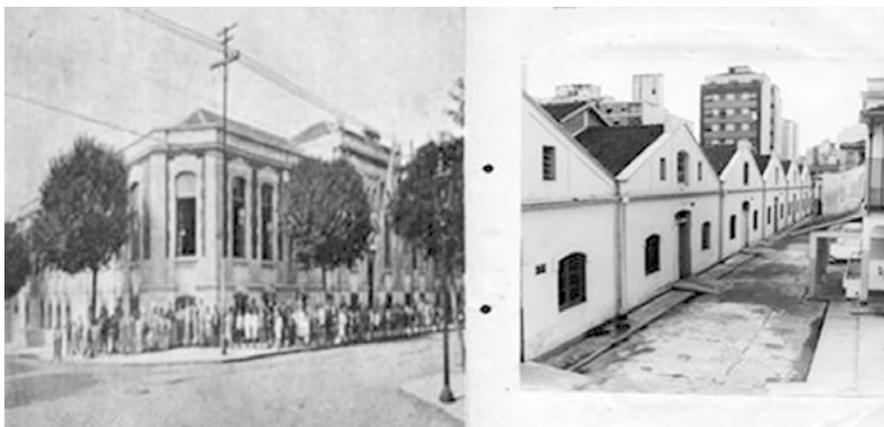


Figura 1 - Escola de Aprendizes Artífices – Ano - 1924 - Santa Cecília

Fonte: Acervo do IFSP-2009

D’Angelo (2000 p.150), em suas pesquisas sobre a educação profissional, afirma que a cidade de São Paulo, nesse período, encontrava-se mais adiantada no que diz respeito ao processo de industrialização e urbanização em relação a outras capitais brasileiras,

visto que absorvia uma grande massa populacional oriunda das zonas rurais em busca de melhores condições de vida, acrescida da massa de imigrantes oriunda da Europa (Portugal, Itália, Alemanha) em busca de trabalho nas indústrias. Outro aspecto abordado pela autora refere-se às “mobilizações da classe operária” paulista nesse período, favorecendo, na implantação da escola de São Paulo, diferenças conceituais de suas congêneres nacionais, não só pelos tipos de cursos oferecidos, mas também na proposta de valores embutidos na formação de um trabalhador bem qualificado para ocupar o mercado de trabalho paulista que avançava no processo de industrialização.

Souza (1998, p.122), em suas pesquisas sobre o ensino primário em São Paulo na Primeira República, destaca as mudanças ocorridas no padrão arquitetônico dos estabelecimentos de ensino de São Paulo, no fim do século XIX e início do século XX. Tal arquitetura provocou um novo modo de organização administrativo-pedagógica, amparado no projeto educacional do governo republicano, cujos ideais políticos proveriam as necessidades de desenvolvimento e progresso industrial da sociedade brasileira.

Esse novo conceito de educação no governo da Primeira República, até 1920, foi marcado também por um modelo arquitetônico dos novos espaços destinados ao ensino. Assim, a cidade de São Paulo, nesse período, ofertava, em paralelo, dois modelos de instituições escolares - Grupos Escolares e Escolas de Aprendizes Artífices, que se materializaram em concepções arquitetônicas distintas, mas com propostas pedagógicas sob a égide dos ideais republicanos, ao promover modificações e inovações no ensino primário, propiciando uma nova cultura escolar na zona urbana paulista.

A nova arquitetura projetada para esses espaços, na capital paulista, tinha como função fixar a imagem na visão da população, fazendo-a lembrar, a todo instante, que havia um projeto inovador de educação, caracterizados nos Grupos Escolares voltados à educação propedêutica e nas Escolas de Aprendizes Artífices destinadas ao ensino de educação profissional.

Assim, para os Grupos Escolares em São Paulo, optou-se por uma arquitetura medieval, neogótica, neorromântica e imponente. Por isso, o governo paulista não hesita em contratar renomados engenheiros e arquitetos para desenvolver tais projetos. É na figura de Ramos de Azevedo que esses desenhos se materializaram, principalmente na região central de São Paulo. Porém, o projeto de educação proposto pelo regime republicano, simbolizado nos Grupos Escolares, ainda que disseminado por várias regiões do país em termos de modelo educacional e arquitetura, durou quase 80 (oitenta) anos, quando foram extintos definitivamente na década de 1970. Pode-se afirmar que o mesmo não ocorreria com o projeto de educação profissional voltado ao mundo do trabalho, visto que as Escolas de Aprendizes Artífices foram se modificando e recebendo novas nomenclaturas ao longo do tempo.

Em sua origem, foi denominada de Escolas de Aprendizes Artífices de São Paulo; pelo Decreto nº 7.566/1909, passa a se chamar Liceu Industrial, pela reforma instituída na Lei nº 378/1937, de Escola Industrial de São Paulo, pelo Decreto nº 4.127/1942,

de Escola Técnica Federal, pela Lei nº 3.522/1959 e Escola Técnica Federal de São Paulo, pela Lei nº 4.759/1965 e, atualmente, denominada de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Assim, constituiu-se um lugar de memória individual e coletiva dos sujeitos que dela participaram e ainda participam, visto que, nos dias atuais, se encontra em pleno funcionamento.

Com um desenho arquitetônico particularizado, a ETFSP apressa a mudança definitiva para o novo prédio localizado na rua Pedro Vicente, 625, no bairro do Canindé, entre as margens dos rios Tietê e Tamanduateí, na zona central da capital paulista, em um terreno cedido pela prefeitura de São Paulo, próximo à estação Armênia do metrô e ao terminal rodoviário Tietê, onde se consagra como Escola Técnica Federal de São Paulo (ETFSP) até 1998.

3. A CULTURA MATERIAL ESCOLAR NOS MODOS DE PENSAR E FAZER O ENSINO PROFISSIONAL

Souza (1998, p.179), refletindo sobre a trajetória dos objetos da cultura material escolar, edifícios, mobiliários, utensílios, materiais pedagógicos que mostram que quando determinado objeto a ser investigado é permeado por contextos sociais, culturais, de valores e usos diversificados ao longo do tempo adquire novos significados, além daqueles visíveis em sua própria materialidade e podem tornar-se uma rica fonte de informação.

Comparada com outras instituições escolares da época, pode-se afirmar que a ETFSP era, de fato, uma escola diferente. A sua estrutura organizacional a diferenciava das escolas de 2º grau em atividade na capital paulista, por sua condição autárquica, que dava à instituição autonomia didática e de gestão para desenvolver sua proposta de ensino, compor sua estrutura administrativa e pedagógica (diretoria, coordenação pedagógica, docentes). Além disso, gerir técnica e financeiramente seus projetos de forma específica e descentralizada e também realizar atividades diversificadas com vistas ao atendimento direto à demanda do polo industrial paulista, sob um desenho arquitetônico bastante singular.

Segundo Funari e Zarankin (2005 p.138), a representação mental que temos de uma escola é seu correlato físico, ou seja, um edifício. Cabe lembrar que a concepção de um prédio construído especificamente para funcionar como escola ocorre no final do século XIX em São Paulo, pois:

[...] Em geral, quando pensamos na escola, a primeira lembrança que nos ocorre é a de um prédio. Isto acontece porque a escola é, antes de tudo, um lugar planejado no espaço, formado por uma estrutura arquitetônica, dentro da qual têm lugar práticas vinculadas ao processo de ensino do saber “legítimo”.

Para Fernandes (2005, p. 19), a cultura material da escola se constitui pelo universo de objetos e instrumentos utilizados no exercício das atividades de ensino e aprendizagem. Para ele, um dos traços da “escola edificada” é o fato de se tratar de um espaço qualificado, no modo em que delimita um espaço que requer igualmente determinados comportamentos e atitudes geradoras de valores. A qualificação do espaço escolar define-se pela aceitação ou pela produção de estruturas e subestruturas educacionais, ambicionando gerar uma prática educativa a partir de suas determinações.

No caso do edifício construído especificamente para o exercício da função docente, a sua configuração permite-nos ler a arquitetura pedagógica de que se reclama. Desse modo, ela consente a descoberta das regras de apropriação do espaço, assim como as legitimações teóricas e técnicas que pretendem justificá-lo. (FERNANDES, 2005, p.21)

A condição autárquica proporcionou à ETFSP, à época, um diferencial bastante significativo quanto às questões de cunho pedagógico e educacional. A administração escolar era constituída de diretor, chefes de departamentos, assistentes sociais, pedagogos, psicólogos e supervisor escolar. Outro aspecto ainda a ser considerado diz respeito à “gestão financeira” propriamente dita. Desfrutando de um orçamento privilegiado e liberdade para investir em projetos de infraestrutura, a ETFSP propiciava, regularmente, ampliação dos espaços físicos, melhorias dos laboratórios e oficinas com equipamentos modernos, cursos de aperfeiçoamento e treinamento de funcionários (administrativos e docentes), além dos serviços de assistência social aos alunos com o fornecimento de livros, materiais, alimentação e uniforme e um grande serviço de apoio às atividades pedagógicas.

A maioria dos projetos pedagógicos têm insistido na necessidade de dar à escola um lugar determinado, tanto no espaço quanto no tempo. Para eles, estas concepções encontram-se fortemente enraizadas na sociedade, onde se pensa que, sem um edifício, ainda que existam práticas e os comportamentos característicos destas, fica difícil falar de “escola.” (FUNARI e ZARANKIN, 2005, p.137)

4. MEMÓRIAS, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E HISTÓRIA ORAL

Em suas reflexões sobre “memória e identidade social”, Pollak (1992) aborda alguns elementos constitutivos da “memória individual ou coletiva”, que se caracterizam por acontecimentos, personagens, espaços e lugares, como se segue:

Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de “vividos por tabela”, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. (...) É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase herdada. (POLLAK, 1992, p. 201)

Para Felgueiras (2005), as memórias social e cultural podem ser compostas de recordações socializadas que se constroem em releituras de acontecimentos passados, visto que ao:

Resgatar o passado plurificado da escola, produzido por diferentes actores sociais, exige um trabalho de elaboração e procura de fontes, não só nos arquivos, mas também junto de pessoas, despertando recordações, recolhendo matérias pessoais, pedindo auxílio para interpretar outros, existentes nas escolas, nas mais diversas situações, muitas vezes em degradação ou em risco de se perderem completamente. (FELGUEIRAS, 2005, p. 88-89)

É possível perceber a reconstrução dos acontecimentos do passado por meio da memória, assim como a transformação do futuro. Segundo Ciavatta (2007, p. 30), “as temporalidades que se aprendem através da memória dessas transformações, são o registro de que a sociedade, por intermédio de determinados sujeitos sociais, fez, preservou e transmite às novas gerações mediante linguagem oral, escrita e iconográfica”. Para a autora, a fotografia como mediação se transforma em uma visão “historicizada” de espaços, objetos e acontecimentos, desde que articulado com outras relações sociais, como estética, cultura, economia e política.

Nesta pesquisa, a utilização da História Oral como recurso torna-se importante instrumento metodológico para a reconstrução de parte da história da Educação Profissional no Brasil, por meio das memórias e das vivências individuais e coletivas do colaborador, articuladas a recursos da iconografia disponíveis. Segundo Carvalho e Ribeiro (2013, p. 13), “História Oral pode ser definida como um processo de trabalho que privilegia o diálogo e a colaboração de sujeitos considerando suas experiências, memórias, identidades e subjetividades, para a produção do conhecimento”.

4.1. Depoimento do Professor Rubens José Ciasca de Araújo

O professor aposentado Rubens José Ciasca de Araújo tem 59 anos. Entrou no IFSP em 31 de julho 1978, na ainda Escola Técnica Federal. A entrevista foi realizada

no dia 24 de maio de 2017 nas dependências do IFSP- Câmpus São Paulo. Conhecido apenas como “Ciasca” por servidores e alunos, e ainda com participações ativas dentro da instituição, optou-se por tentar contar a história do edifício escolar por meio de seu depoimento e, conseqüentemente, de sua história pessoal. Inicialmente contratado como desenhista, o então Técnico em Edificações trabalhou em uma escola ainda em construção, pois o edifício da ETFSP nesta data, se encontrava em obras, como pode-se compreender abaixo:

[...]Comecei trabalhando na gráfica, então me envolvi no setor de obras. Resgatei as plantas, que estavam desorganizadas e organizei, eram mais de 300 plantas aqui do prédio. Fui me enturmando, mexendo e estudando as plantas. Naquela época, quem cuidava das obras era o professor Stringari, também conhecido como Vô. Eu, sempre curioso, o acompanhava. Ele que foi me contando as histórias, como foi a construção, os problemas que eles tiveram e o que ia ser feito dali para frente. Eu tinha 21 anos na época. Então, eu tenho estas memórias da obra que ele também me passou. E que eu procurei passar para as pessoas também não pode ficar só para mim. Da mesma forma que ele me passava, acho que também temos que repassar. Levaram-me então para a Coordenadoria de Planejamento (COPLAN), onde montamos o organograma de Engenharia, de Orçamento e Finanças. Nesta época, eu já estava formado em Tecnologia da Construção Civil e passei no meu primeiro concurso em nível superior, como Técnico em Assuntos Educacionais. Trabalhei então na área da engenharia, dando suporte à equipe que trabalhava nas obras, como fiscal. Nesta época também, sempre que possível eu assistia às aulas de práticas de canteiros, hidráulica e elétrica. Em 12 de agosto de 1986, fiz um concurso interno e fui contratado como professor da Construção Civil. Fiz também o Esquema I, entrando na área da docência. Assim, passei a ministrar aulas também para o Exército Brasileiro. Fiz também Engenharia Civil e pós-graduação em Análise de Sistemas. Quando comecei a trabalhar na escola uma parte deste prédio já estava pronta. O projeto do prédio veio de uma concorrência pública, onde foi vencedor um famoso arquiteto da época, o Zenon Lotufo. Ele foi o autor do projeto. Parece que ele queria um corredor no meio, denominado “braço”, que desse acesso a todas as áreas, que eram três na época (1975): edificações, mecânica e eletrotécnica. Elas deveriam interligar-se no espaço da escola. (ARAÚJO, 2017)

Podemos perceber, a partir da fala do Professor Ciasca, que a história relatada no depoimento nos ajuda a entender e a relacionar as fontes documentais disponíveis no IFSP, como por exemplo a Figura 2.

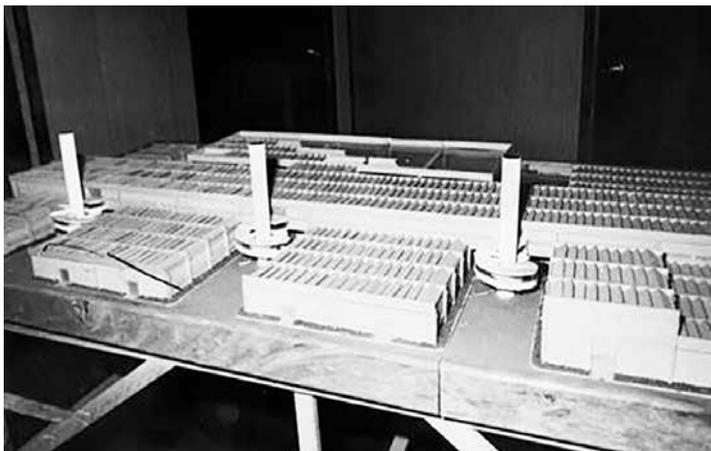


Figura 2 - Maquete do prédio da Escola Técnica Federal de São Paulo
Fonte: Acervo iconográfico do IFSP, em 2009.

Através da memória do entrevistado, entende-se cronologicamente detalhes técnicos tanto do projeto quanto dos detalhes técnicos da construção do prédio:

(...)Uma das atividades do meu trabalho era ir à prefeitura solicitar alvarás e liberações, fazer o plano de segurança da escola, e entre outros. Enviava muitos ofícios à Brasília solicitando recursos para a continuidade das obras e eles não enviavam. Foi nesta época que descobriram na prefeitura que o projeto original tinha um formato um pouco diferente, um pouco menor, não tinha estes “braços”. Houve um ano em que os agentes da prefeitura vieram e foi refeita a topografia inteira do terreno para que ela pudesse ser reunida em uma única só matrícula, pois este terreno não pertence à escola, é uma concessão. Por várias vezes a prefeitura tentou desocupar parte do terreno, onde iríamos perder boa parte do espaço. Por várias vezes tive que ir até a subprefeitura da Sé tratar sobre o assunto, e nada aconteceu. Este projeto é de 1966 ou 1967, algo parecido com isso. E aí se iniciou a construção daqui. Era um lago, um brejo, era um porto de areia. Eram caminhões e mais caminhões para aterrar toda esta área. Realizou-se o aterro e foi iniciada a construção, executando-se o projeto, começando pela fundação (ARAÚJO, 2017)

Estes detalhes, quando anexos ao acervo iconográfico disponível no IFSP, reconstroem momentos históricos que, por muitas vezes, não estão detalhados nos relatórios oficiais (Figuras 3 e 4).

Durante o depoimento, percebeu-se que, por muitas vezes, a memória afetiva do entrevistado se fez presente quando são narradas, em seu depoimento, histórias que lhe foram passadas por outros personagens da história da escola:



Figura 3 - Fundação e estaqueamento do prédio da Escola Técnica Federal de São Paulo.
Fonte: Acervo do IFSP, em 2009.



Figura 4 - Início da construção do prédio da Escola Técnica Federal de São Paulo
Fonte: Acervo do IFSP, em 2009.

[...] Como na época eu ainda não trabalhava aqui, isto deve ter sido entre 1974 e 1975, pois, em 1976 a escola mudou-se definitivamente para cá. Foi o professor Stringari que me passou esta história. Parece que ao menos três empresas trabalharam aqui. Nenhuma delas estava aguentando a construção. Alguns trechos necessitaram ser refeitos, a escola não foi construída totalmente como foi idealizada no projeto. Foi muito difícil conseguir verba para a execução. E o que fizemos? Vamos executar somente uma parte. Eu sugeri levantar a estrutura. Quem é mais antigo aqui vai lembrar que ficamos com o “esqueleto” da escola. Isso foi uma estratégia. Se não começarmos algo, nós nunca vamos ter. Em um ano nós fizemos o “esqueleto”, no outro a cobertura, no outro o fechamento, no outro o equipamento e com isso conseguimos chegar na estrutura que temos hoje. (ARAÚJO, 2017)

Durante a entrevista, detalhes da construção são informados pelo professor Ciasca, conforme relatado em “levantar a estrutura” (Figura 5).



Figura 5 - Detalhe arquitetônico durante a construção do prédio da Escola Federal de São Paulo.
Fonte: Acervo do IFSP, em 2009.

Muito emocionado, o professor Ciasca relembrou as condições do entorno do prédio, ao relatar que a frente e o interior da escola eram de terra, cercados por arame farpado (Figura 6).



Figura 6 - Entrada da Escola Técnica Federal de São Paulo na Avenida Cruzeiro do Sul
Fonte: Acervo do IFSP, em 2009

Durante a entrevista, foi questionado ao entrevistado sobre o contexto histórico da época da construção do prédio e sua relação com o projeto de construção do prédio da ETFSP:

[...] Sobre o projeto arquitetônico e a questão fabril precisamos voltar no tempo e entender a cabeça daquela época. Anos 60, a era da indústria e precisávamos investir. Era esta a mentalidade da época. Pensava-se em fazer algo que continuasse esta visão. No nosso prédio, não sei dizer se a arquitetura teve como ideia principal o aspecto fabril. Mas, ao observar a edificação, parece uma fábrica, pelo tipo de telhado, o lanternin. E onde se tem lanternin? Normalmente são em fábricas e galpões, pelo motivo de iluminação e ventilação. Mas, se o foco era mostrar o chão de fábrica, acho que para você ensinar principalmente a mecânica você precisa ter um ambiente parecido com o de uma fábrica, para você ir se ambientando, e não só o torno, outros equipamentos de laboratório também. Tínhamos excelentes equipamentos do leste europeu, que só nós tínhamos, como o laboratório de CNC, que recebeu os ingleses quando eles vieram. Recebemos ainda alguns ensaios sigilosos da marinha. O prédio antigo, na Rua Júlio Marcondes Salgado era um prédio cedido que pertenceu à cavalaria. Tinha uma fundição e alguns galpões, que eram utilizados pela ETFSP. Aqui no prédio novo nós não tínhamos espaço suficiente. Quando viemos para cá, aos poucos o espaço foi sendo liberado. E alguns espaços tiveram que ser criados. O mezanino da mecânica, por exemplo, não existia no projeto. Teve que ser criado para atender às necessidades. (ARAÛJO,2017)

Detalhes do telhado do prédio podem ser observados abaixo na Figura 7.

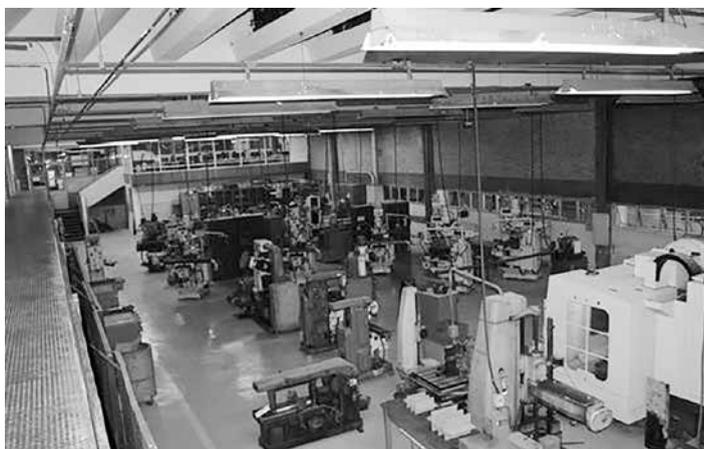


Figura 7 - Mezanino da mecânica no IFSP- SPO (antiga ETFSP)

Fonte: Acervo iconográfico do IFSP, em 2017.

Ao buscar tecer relações entre a arquitetura do prédio e as práticas pedagógicas para a educação profissional, o relato do entrevistado se volta à sua própria prática:

[...] A relação da arquitetura e dos espaços com às práticas pedagógicas é difícil comentar, porque a partir do momento em que o prédio não estava completo, você não consegue trabalhar como deveria. Então os professores e funcionários acabam tendo que se moldar às situações. Se na época tivéssemos recebido o prédio completo, cada um poderia estar em seu lugar desenvolvendo o seu trabalho, o que não ocorreu. Íamos construindo salas e laboratórios conforme a necessidade até que houve a construção da segunda parte do prédio. No início, quando eu ministrava aulas de topografia, ou aulas de prática, como hidráulica, elétrica e alvenaria, eu utilizava a oportunidade para comentar sobre o prédio com os alunos. Houve disciplinas que realizavam análises das plantas do prédio. Houve uma aluna minha de iniciação científica que estudou a base de concreto do prédio. Eu sempre procurei mostrar, explicar e comentar a respeito dos problemas da construção. Era comum com os alunos, engenheiros ou técnicos, não era uma situação forçada. Temos que aprender a bater o olho e enxergar a construção, viver a construção. (ARAÚJO, 2019)

Ainda que o professor Ciasca tenha se aposentado no IFSP, se destacam na entrevista suas memórias da ETFSP. A seguir, imagem do prédio já construído. (Figura 8)



Figura 8 – Vista aérea do prédio da Escola Técnica Federal de São Paulo
Fonte: Acervo do IFSP, em 2009.

Ao final da entrevista, e questionado se gostaria de acrescentar algumas palavras, o professor Ciasca (Figura 9) explanou:

Eu acho que sempre fica faltando alguma coisa para fazer. Nunca podemos dizer que fizemos tudo. Eu não vejo desta forma. Tanto é que me aposentei. É o que eu falo para os alunos, tem que ter garra. E nós víamos isso nos alunos do técnico. Eu tenho amizade até hoje com muitos deles. Amigos há 30 anos. Acho que nós temos orgulho de ter passado por aqui. Espero ter ajudado em alguma coisa. Eu agradeço a todos por onde passei e que me ensinaram também, porque para mim, o professor não ensina, ele expõe o conhecimento. E assim era comigo. Eu agradeço o convite Alba e Fernanda. (ARAÚJO, 2019)



Figura 9 - Professor Rubens Ciasca de Araújo, à direita, durante a construção da Escola Técnica Federal de São Paulo
Fonte: Acervo do IFSP, em 2009.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que, sob um projeto político de educação voltado à grande massa populacional considerada desprovida dos meios de sobrevivência, as atividades das Escolas de Aprendizes Artífices iniciaram em meio ao processo de qualificação da população brasileira, no qual o ensino propedêutico de cunho intelectual se destinava àqueles que deveriam pensar e dirigir e o ensino profissionalizante, destinado àqueles que deveriam fazer o trabalho.

Simbolizado na arquitetura de seus edifícios dos propósitos do ensino para as classes menos favorecidas e apoiada nas leis que regiam o ensino técnico como a mola propulsora para o avanço no processo de industrialização no Brasil, a instituição não hesitou em

tomar novos rumos ao ampliar suas estruturas físicas, diversificando os cursos ofertados com o objetivo de oferecer à cidade de São Paulo e ao Brasil um ensino técnico profissional gratuito e de boa qualidade, que a fez consolidar-se como centro de excelência de educação de 2º grau até 1998.

Assim, tanto o Grupo Escolar dotado de uma identidade, simbolizado em uma arquitetura majestosa, como a Escola de Aprendizes Artífices em sua arquitetura fabril, constituíram-se lugares de memória que se caracterizaram por acontecimentos, personagens e espaços.

Sabendo-se da importância da memória individual e coletiva em um determinado tempo e espaço, pôde-se observar, desde as primeiras narrativas de vivências do colaborador junto à instituição, uma tomada de consciência sobre o próprio trabalho realizado em ambas atividades enquanto profissional da área de educação, cuja contribuição pôde ser materializada no projeto de construção arquitetônico da instituição e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da sala de aula.

Com um desenho arquitetônico singular, ainda que não constasse no projeto claramente uma concepção fabril, havia uma influência do processo de industrialização em vigor no país e, em especial, na capital paulista, constatado na concepção do seu projeto pedagógico e materializado na execução da obra em seus aspectos externos e internos junto às oficinas, laboratórios e salas de aulas.

Atualmente denominada de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus São Paulo, constituiu-se um lugar de memória individual e coletiva dos sujeitos que ali a ocupavam e ocupam seus espaços, ora ensinando ora aprendendo, em um projeto de educação inovador para a população.

6. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R.C. **Entrevista de História Oral**. São Paulo, SP. Entrevista concedida a Alba Fernanda O. Brito e Fernanda Ferreira Boschini, em 24 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Brasília: 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 19 mar.2016.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **História Oral na Educação: Memórias e Identidades**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2013.

CIAVATTA, Maria (coord). **Memória e temporalidades do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj, 2007.

D'ANGELO, Marcia. **Caminhos para o advento da Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo (1910-1930): um projeto das elites para uma sociedade assalariada**. São Paulo. Dissertação de mestrado em História Econômica, Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2000.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Materialidade da cultura escolar. A importância da museologia na conservação/ comunicação da herança educativa. Dossiê cultura escolar e cultura material escolar: Entre arquivos e museus. **Revista Pro-posições**. vol.16, n.1(46), jan./abr.2005.

FERNANDES, Rogério. Cultura de escola: entre as coisas e as memórias. Dossiê cultura escolar e cultura material escolar: Entre arquivos e museus. **Revista Pro-posições**. vol.16, n.1(46), jan./abr.2005

FUNARI, Pedro Paulo; ZARANKIN, Andrés. Cultura material escolar: o papel da arquitetura. Dossiê cultura escolar e cultura material escolar: Entre arquivos e museus. **Revista Pro-posições**. Vol.16, n.1(46), jan./abr.2005

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol.5, n.10,1992, p.200-212.

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

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO CENTRO DE MEMÓRIA DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DR. JÚLIO CARDOSO

Joana Célia de Oliveira Borini

Escola Técnica Estadual Dr. Júlio Cardoso

1. INTRODUÇÃO

Em 1998, a Escola Técnica Estadual (Etec) Dr. Júlio Cardoso, de Franca, inaugurada em 1924, foi convidada pela Unidade de Ensino Médio e Técnico (Cetec) para participar do projeto “Pesquisa sobre o Ensino Público Profissional no Estado de São Paulo: Memória Institucional e Transformações Histórico-Espaciais Regionais”, também denominado “Historiografia das Escolas Técnicas Estaduais Mais Antigas do Estado de São Paulo”, e desenvolvido em conjunto com o Centro de Memória da Educação, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e o Centro Paula Souza, com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), e esse convite foi de fundamental importância para a implantação do Centro de Memória dessa escola.

Para iniciar o processo de organização do Centro de Memória, em 1999, a diretora Magda Barbosa dos Santos Rodrigues selecionou três professoras e uma funcionária para iniciarem o projeto. Em 2000, quarenta e cinco voluntários do Ensino Médio foram selecionados de acordo com a aptidão e orientados pela diretora Magda Barbosa dos Santos Rodrigues e demais docentes participantes. A coordenadora do Ensino Médio, Rita F. Parzewick Guimarães, organizou um mutirão com os alunos voluntários do Ensino Médio. Foram quase dois anos de trabalho intenso, para que parte do inventário estivesse pronto para as publicações do Álbum Fotográfico e do Inventário de Fontes. (MORAES e ALVES, 2002a e 2002b)

No início, o projeto de historiografia funcionava em uma sala de aula do bloco mais antigo da escola. Em 2004, em razão da comemoração dos 80 anos da escola, foi transferido para uma sala de 108 metros quadrados, onde funcionou o Curso de Fundição da escola. O espaço está dividido da seguinte forma: ao fundo, encontra-se o arquivo deslizante, que abriga o acervo de livros de matrículas e prontuários de alunos e professores, de 1924 a 1979; na frente da sala, encontra-se uma exposição permanente com mais de trezentos objetos tridimensionais, como: troféus, móveis, máquinas, ferramentas, entre outros.

Dentre os objetivos do Centro de Memória, destaca-se a organização da maioria do acervo documental da escola, de acordo com as normas da arquivística, estando sempre disponível para pesquisa.

Muitas atividades foram realizadas nesses dezoito anos de funcionamento, como exposições diversas, contadores de história, encontros de egressos, cápsula do tempo. Hoje, são três professoras curadoras no Centro de Memória: Aparecida Helena Costa, Joana Célia de Oliveira Borini e Maria Medianeira N. A. Monteiro, desenvolvendo projetos de HAE (Hora Atividade Específica), dando, assim, continuidade às atividades de pesquisas, organização do acervo, atendimento aos visitantes, pesquisadores e professores de diversos cursos que trazem seus alunos para conhecer a história de nossa escola.

2. OBJETIVOS

Pretende-se, por meio desta pesquisa, apresentar o levantamento dos objetos que se encontram na exposição permanente do Centro de Memória; relatar as atividades e pesquisas realizadas no acervo da escola desde a sua criação; divulgar os documentos que já foram higienizados e acondicionados, viabilizando o acesso a estes conjuntos documentais para pesquisadores e público em geral; entrevistar alunos que foram voluntários e professores de universidades que realizaram suas pesquisas no Centro de Memória. E, finalmente, escrever a trajetória histórica do Centro de Memória de 1998 a 2017.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa foi realizada no acervo do Centro de Memória da Etec Dr. Júlio Cardoso, em 2017. Inicialmente fez-se um levantamento dos documentos do acervo do Centro de Memória, referentes à sua criação e organização. Posteriormente, realizou-se um levantamento de todos os objetos tridimensionais, que se encontram na exposição permanente, e em seguida, dois alunos que foram voluntários, o Gustavo S. Miranda e o Marcos A. Marçula de Oliveira e a diretora Magda Barbosa dos Santos Rodrigues foram entrevistados, relatando as suas experiências.

É importante ressaltar que o Centro de Memória recebeu pesquisadores de outras instituições para realizar pesquisas no acervo da escola, desde a sua criação.

Os documentos pesquisados para esse artigo foram, no acervo: fotográfico, o Álbum Fotográfico e o Inventário de Fontes, editado no início da implementação do projeto de Historiografia, Regimento Comum das Etecs do Centro Paula Souza - artigo 108,

que ressalta a preservação e valorização da memória e da história das Etecs; cadernos de registros do trabalho dos voluntários (diário de bordo) de 2000 a 2008 e de 2015 a 2017 e reportagens de jornais locais.

4. A IMPLEMENTAÇÃO DO CENTRO DE MEMÓRIA DA ETEC DR. JÚLIO CARDOSO (1998 A 2002)

No período de 1998 a 2002, sob a coordenação e orientação da professora Dra. Carmen Sylvia Vidigal de Moraes, do Centro de Memória da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), com apoio da FAPESP, foram criados Centros de Memória em oito escolas mais antigas da rede do Centro Paula Souza, por meio do projeto Historiografia das Escolas Técnicas Estaduais do Estado de São Paulo, iniciado pela professora Julia Falivene Alves da Unidade de Ensino Médio e Técnico (Cetec) do Centro Paula Souza, em 1997. O objetivo principal do projeto, naquele período, foi identificar, sistematizar e organizar as fontes documentais presentes nas escolas técnicas, realizar pesquisas sobre a trajetória histórica das escolas e criar centros de memória.

Em 1998, a Etec Dr. Júlio Cardoso foi convidada, pela Cetec, para participar do projeto Historiografia. Em seguida, a escola recebeu do Centro de Memória da Educação da FE/USP, os seguintes materiais para iniciar os trabalhos: filme poliéster, fitas de acetato (mágica), folhas de papel neutro, placas de papel crescente, folhas de papel japonês kizuki, estiletes, réguas, caixas de grafite, caixas de luvas cirúrgica, pares de luvas de algodão, caixas de máscaras, tubo de cola neutra, caixa de borracha. Quanto à seleção dos voluntários, a diretora Magda Barbosa dos Santos Rodrigues, durante sua entrevista declarou que:

[...] O grupo de voluntários foi via projeto e foram selecionados de acordo com a aptidão, os alunos foram orientados por mim e demais docentes participantes do projeto, pois cada um possuía um horário de atendimento e trabalho, visando atender os horários dos alunos, a princípio funcionou nos três períodos. No arquivo (armário do Centro de Memória, quando deixei de fazer parte do projeto, lembro que existia um caderno com nomes dos participantes e contatos, bem como horário voluntário disponível de cada aluno e assinatura da presença). A seleção dos professores e funcionários que se envolveram no projeto, foi através de um convite da diretora Magda Barbosa dos Santos Rodrigues. Em 1999, participaram deste projeto os docentes e funcionários: a diretora Magda Barbosa dos Santos Rodrigues, a diretora de serviços Maria Alamar Gonçalves Costa e as professoras: Marta Alves Pereira, Susana Aparecida Alves Almeida, Rita F. Parzewisk

Guimarães. Os documentos encontravam-se em prateleiras localizadas no mezanino, na atual sala da direção e arquivo permanente, localizado no 1º andar do prédio novo (da década de 1960). Os documentos foram encontrados arquivados em caixas de papelão, pastas de plástico, estavam empoeirados, fora de ordem, apresentavam desgaste, corroídos por cupim e alguns documentos deteriorados pelas más condições de conservação”. (RODRIGUES, 2017)

Para que as equipes pudessem dar conta da higienização e organização do acervo, foi necessário um trabalho minucioso de capacitação técnica, pois os professores não tinham experiências anteriores neste tipo de atividade. Muitas capacitações foram realizadas com workshops coordenados ou organizados pelas professoras Carmen Sylvia Vidigal Moraes e Diana Gonçalves Vidal. De acordo com as capacitações recebidas para a organização do acervo, deu-se a sequência estabelecida: levantamento do acervo, reconhecimento de documentação, montagem do organograma básico para estabelecimento de séries, subséries e dossiês. Foi proposto à divisão do Conjunto Documental, nas respectivas séries, subséries e dossiês e a confecção de pastas em papel neutro, de acordo com o tamanho dos documentos. A higienização foi realizada por série, com acondicionamento dos documentos já higienizados nas pastas de papel neutro, e com atribuição de identidade a cada documento, inclusive a cada folha do documento (notação).

As transferências das notações para o Banco de Dados foram realizadas com: identificação física nas caixas de acondicionamento de documentos (Fundo, Série, Subsérie, quantidade de folhas dentro das caixas); divisão do espaço físico no interior do Arquivo Deslizante para localização das caixas, fotografias e obras raras; higienização de livros da Biblioteca e definição dos que serão considerados raros e que, por isso, formaram o Fundo de Obras Raras do Arquivo Permanente.

O trabalho com alunos do Ensino Médio (Figura 1) também se mostrou bastante frutífero, através de um mutirão para realizar as etapas propostas nas capacitações, só assim foi possível acondicioná-los. O jornal local (COMÉRCIO DA FRANCA, 27 de março de 2001), publica a reportagem:

[...] Um trabalho de pura dedicação vem chamando a atenção da cidade. Trata-se da restauração de livros Antigos feita por um grupo de estudantes da Escola Técnica Industrial. Financiado pela Fapesp e coordenado pelo Centro de Memória da USP, o projeto teve início em Franca em abril de 2000. Com treinamento oferecido em São Paulo, os estudantes aprenderam uma técnica especial para restaurar os livros antigos que datam desde 1924. É um trabalho totalmente voluntário. Nós fazemos a higienização...

nização, olhamos folha por folha e quando necessário, fazemos os reparos. “Depois disso, catalogamos o livro”, explicou a diretora da escola, Magda Barbosa dos Santos Rodrigues, que junto com a professora Suzana Aparecida Alves de Almeida, coordena o projeto de perto. O projeto tem como objetivo resgatar a memória de todas as escolas técnicas do estado de São Paulo, disse Rodrigues, lembrando que a escola Industrial é a terceira mais antiga do estado. Já pensando no futuro, a diretora pretende fazer a restauração de fotos, a fim de montar um museu histórico. “O mesmo pretendemos fazer com os livros, inclusive disponibilizando para consulta os volumes que possuímos, ressaltou, até o momento, mais de 70 livros já foram restaurados”.



Figura 1 - Voluntários realizando atividades no Centro de Memória, em 2003.

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Dr. Júlio Cardoso, em 2017.

Todos os livros com os registros de frequência (diário de bordo) dos voluntários que passaram pelo Centro de Memória, desde o ano 2000, foram analisados. Considera-se importante registrar os seus nomes, cujo trabalho muito acrescentou na implementação e organização da exposição permanente, conforme apresentados nos Quadros 1 a 4, a seguir:

Quadro 1 - Voluntários no Centro de Memória da Etec Dr. Júlio Cardoso, 2000 a 2002.

Turmas	Voluntários	Turmas	Voluntários
Ano 2000			
3° EM C	Alessandra Leal	1° EM B	Lara Espelho
3° EM C	Camilo Gabão Pelizaro	1° EM A	Leonardo Faggione
3° EM B	Cibele Gomes dos Santos	3° EM C	Letícia B. Dorigan
1° EM B	Claúdia Cristina Silva	3° EM C	Lidiane Cintra
3° EM C	Cristina Ferreira Felix	3° EM B	Livia Carla Perez
3° EM C	Daniela Vilela Rosa	1° EM B	Luciana Angelita Bernardes
1° EM B	Daniele de Oliveira Faria	3° EM C	Maria Angélica S. Bassi
1° EM B	Denise de Oliveira Faria	2° EM B	Maria Tereza da Costa
1° EM B	Diogo Vieira Lopes	3° EM C	Melissa Santos Bachur Pedro
3° EM A	Daniel da Silva Ferreira	1° Secr.	Michele Cruz
1° EM A	Edson Marques da Costa Jr.	1° EM A	Moara M. S. dos Santos
1° EM B	Elklin D. Lombraglia Araújo	2° EM B	Paula Adriana G. Morais
1° EM B	Erika Cardoso Araújo	1° EM B	Paulo Afonso da Silva
1° EM B	Francielly P. Ribeiro	2° EM B	Rose Pedroso Silveira
1° EM A	Franciene Aguar	1° EM B	Sâmia Renata Pereira
1° EM B	Gislaine Vitoreli	3° EM A	Simone Cristina Gonçalves
1° EM B	Gabriel do N. Guimarães	1° EM B	Suelen Leal Antoniete
3° EM C	Gisele F. Garcia	1° EM B	Talita Silvana Silva
1° EM B	Hélida Rodrigues	1° EM B	Twila A. Maritan
3° EM C	Júlio Costa Fonseca	1° EM B	Valéria Virginia de Souza
2° EM B	Kamila M. P. Parzewski	3° EM C	Viviane Ribeiro Couto Rosa
3° EM C	Flávia Helena Cintra	3° EM C	Yara Virginia de Almeida
1° EM A	Lauana Dérminio Candido		
Ano 2001			
1° EM B	Heloisa Ap. Moreira	2° EM B	Denise de O. Faria
2° EM B	Francielly P. Ribeiro	2° EM B	Daniele de O. Faria
Ano 2002			
EM	Daniele de Oliveira Faria	EM	Heloisa Ap. Moreira
EM	Debora Ângela de Souza	EM	Mateus Reis Martins
EM	Denise de Oliveira Faria	EM	Nayara Ap. Rodrigues
EM	Francielly P. Ribeiro	EM	Viviane Cristina
Professora	Marta Alves Pereira		

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Dr. Júlio Cardoso, em 2017.

Quadro 2 – Voluntários no Centro de Memória da Etec Dr. Júlio Cardoso, 2003 a 2005.

Turmas	Voluntários	Turmas	Voluntários
Ano 2003			
3° EM A	Ana Carolina Ferreira	3° EM B	Marina Moreira Suavinha
3° EM A	Ana Laura Richel da Silva	3° EM B	Marina Martinez Boiani
1ª EM A	Camila Teixeira Capel	1° T. Enf.	Raquel Ganutti Álvares
3° EM B	Fernanda Júlia Rangel Jorge	3° EM A	Sarah Cristina Andrade Silva
3° EM A	Gustavo Santos Miranda	3° EM A	Suellen Liz de Oliveira
2° EM C	José Eduardo Leonardo Lima	3° EM A	Tamara Belloti Ortiz de Freitas
UNIFRAN	Marcelo de Paula Souza	UNIFRAN	Vanessa de Oliveira Borini
Professora	Marlene Pereira Alves		
Ano 2004			
3° EM	Alex Silva Santos	3° EM.	Layla B. C. Costa
2° EM C	Aline Augusta	Egresso	Marina Martinez Boiani
3° EM	Anaísa Leal	3° EM	Pedro Henrique Guimarães
2° EM C	Caroline Scott	3° EM	Ricardo Tavares R. Mendonça
2° EM C	Diego Fernandes A. Dutra	3° EM	Sebastião V. R. Fadel Tavares
3° EM	Douglas de Souza Victorilli	2° EM C	Willian Mussati
Egresso	Gustavo Santos Miranda		
Ano 2005			
3° EM	Alessandra de Oliveira Marçal	3° EM	Lilian Carla Rodrigues
3° EM	Camila Barbosa Alvarenga	3° EM	Lisiane Fonseca Diogo
3° EM	Isaac da Silva Cândido	3° EM	Maria Luiza Cícero
3° EM	Jhonatan Figueiredo Cardoso	3° EM	Matheus de Mello Cunha
3° EM	Josiane Ribeiro Paula	3° EM	Regis Sampaio Santana Junior
3° EM	Kelly Cristina Faleiros	3° EM	Talita Cristina de Souza
3° EM	Leda Maria de Andrade		

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Dr. Júlio Cardoso, em 2017.

Quadro 3 - Voluntários no Centro de Memória da Etec Dr. Júlio Cardoso, 2006 a 2008.

Turmas	Voluntários	Turmas	Voluntários
Ano 2006			
2° EM B	Alceu Gomes Neto	3° EM	Kemilly Dearo Garcia
3° EM	Alexandre Nogueira Nascimento	2° EM B	Laíza Natália Miguel Rezende
3° EM	Ana Luísa Elias de Castro	3° EM	Leonardo Domingos Carvalho
3° EM	Ana Paula Rosa Nascimento	3° EM	Lívia Neves Perreira
3° EM	Bruna Carreira Barcaroli	3° EM	Mariana Beatriz Maniglia Kaluf
3° EM	Carolina Ferreira Carvalho	3° EM	Mariana Pereira Garcia
2° EM B	Gabriela da Silva Ramos	3° EM	Mayra Marques de Andrade
2° EM B	Glalco Silva Costa	2° EM B	Pedro Henrique R. G. de Souza
2° EM B	Glauco Ithalo W. T. de Carvalho	2° EM B	Priscila Haddad
3° EM	Gustavo Henrique A. Gomes	2° EM B	Rafael Silva de Souza
Egresso	Gustavo Santos Miranda	3° EM	Ronaldo Nogueira Junior
2° EM B	Isabela Navarrete Oliveira	3° EM	Rosa Ap.do Couto Silva
2° EM B	Isabela S. de Carvalho Silva	2° EM B	Susane Rocha Cintra
3° EM	Jaqueline Miguel Afonso	3° EM	Thaila de Sousa Orlando
3° EM	Josiane Ribeiro Paula	3° EM	William Osvaldo Rossato
Ano 2007			
EM	Gisele da Silva Navarrete	EM	Paula Ferreira Mendes
EM	Marcos Paulo Netto		
Ano 2008			
1°EM B	Ana Laura França Santana	EM	Marcos Paulo Netto
EM	Gisele da Silva Nabarrete	1°EM	Paula Ferreira Mendes
1°EM B	Jessica Goulart		

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Dr. Júlio Cardoso, em 2017.

Quadro 4 - Voluntários no Centro de Memória da Etec Dr. Júlio Cardoso, 2015 a 2017.

Turmas	Voluntários	Turmas	Voluntários
Ano 2015			
2°INTADM	Ana Clara lacona	1°INTADM	Marcos A. Marçula de Oliveira
3° EM	Ana Flavia C. Nova L. Assis	1°INTADM	Michaeli Aparecida Pereira
3° EM	Davi Dom Bosco Silva	1°INTADM	Raquel Cristina Ferreira
1° EM C	Estevão Prior Fuga		
Ano 2016			
1°SECR.	Amanda Carolina da Silva	2°INTADM	Marcos A. Marçula de Oliveira
3°INTADM	Ana Clara lacona	1° EM B	Pedro Ribeiro Faria
1°EM C	Carolina Raimundo Ferreira	1° EM C	Rafaela Nerzira Maciel Santos
1°EM C	Giovanna Moreira F. de Oliveira	1° EM A	Thais Oliveira Peixoto
2°EM A	José Henrique de A. Pontes	3° EM A	Túlio Martins Ribeiro
1° EM B	Lorena Cristina M. Silva		
Ano 2017			
2° EM C	Carolina Raimundo Ferreira	3°INTADM	Marcos A. Marçula de Oliveira
2° EM C	Giovanna Moreira F. de Oliveira	2°EM C	Rafaela Nerzira Maciel Santos

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Dr. Júlio Cardoso, em 2017.

Sobre o Centro de Memória da escola, um voluntário de 2005 - e hoje professor e coordenador do Ensino Médio, Gustavo S. Miranda, deu o seguinte depoimento:

[...] Iniciei os estudos na então ETE Dr. Júlio Cardoso em 2001. Vários fatores me levaram a essa escolha: qualidade e destaque em aprovações, excelência, tradição de ensino e também por ter sido a escola onde os meus avós estudaram e se conheceram na década de 50, por esse fato, sempre escutei histórias sobre a Industrial, uma escola muito tradicional e de grande importância para o desenvolvimento da cidade de Franca, onde a maioria das empresas da cidade e região saíram das salas e oficinas da escola. O início, do meu primeiro ano foi um pouco assustador, uma escola muito grande e diferente de onde havia estudado até chegar aqui, mas uma coisa é fato, quem entra na Industrial se apaixonava. No final

do primeiro ano descobri que a escola tinha uma sala chamada “Historiografia” [...] ficava pensando o que será que acontece nessa sala?... Haviam várias lendas na época... Quando a professora Joana de Geografia passou nas salas convidando para conhecer o projeto e que precisaria de voluntários para ajudar, logo me prontifiquei. Lembro como se fosse hoje, nos reuníamos segundas e quartas a noite. Com aquele jeito “Joana” de ser, todos nós que fazíamos parte do projeto rapidamente nos apaixonamos por ele, pela historiografia e claro pela escola. No segundo ano a nossa ideia era montar um museu sobre a escola. Entrávamos em salas fechadas há muitos anos, subíamos no forro do último andar e a cada dia “desenterrávamos” objetos mais interessantes e curiosos usados no passado, saíamos da escola extremamente sujos, empoeirados, muitas vezes as roupas até acabavam no lixo quando chegava em casa, mas era muito divertido. Terminei o Ensino Médio em 2003, durante o primeiro ano de faculdade continuei como voluntário no Centro de Memória. Em 2006 ainda na faculdade já fazia parte do quadro de docentes da Industrial. Logo que entrei fiz um projeto de HAE para o Centro de Memória, passei muitas tardes, noites e finais de semana com a “Jô” e a “Mê” restaurando documentos, resgatando objetos e, sempre descobrindo um pouco mais sobre os cursos e alunos que passaram por aqui. Hoje (2017) sou coordenador do Ensino Médio, me orgulho muito de falar que estudei aqui e que faço parte da Industrial. É muito bom falar para os alunos novos no primeiro dia de aula: “Essa vai ser a melhor escola por onde vocês irão passar!” E ainda pergunto: “A escola que vocês estudaram tinha um museu?” E respondo: “Aqui tem e eu que ajudei a montar” [...] e se vocês olharem nos arquivos da escola as pessoas mais importantes da cidade foram alunos de algum curso oferecido na época. (MIRANDA, 2017)

O voluntário Marco Antônio Marçula de Oliveira deu seu depoimento no dia um de agosto de 2017:

[...] Sou voluntário de 2015 a 2017, no Centro de Memória da Etec Dr. Júlio Cardoso. Sempre tive o desejo de “ajudar” e melhorar o espaço da minha escola de uma maneira colaborativa, para o que necessitar. Certo dia, passei pela porta do Centro de Memória me deparei com as antiguidades, percebi de algum modo que aqueles objetos têm algum valor histórico para a instituição. Ao adentrar o local fui recebido pela docente Joana Célia, que me descreveu o valor imaterial dos objetos expostos. A partir daquele momento despertou em mim a vontade de ajudar de algum modo. Desde o início tive grande interesse pelo cotidiano do Centro de Memória: higienização, restauração e organização de documentos e do espaço, auxiliei nas pesquisas das professoras: Aparecida Helena, Joana e Maria Medianeira. Organizamos os reencontros dos ex-alunos de diversas décadas foram atividades que marcou o meu modo de pensar e agir. (OLIVEIRA, 2017)

Foram quase dois anos de trabalho intenso, para que parte do inventário estivesse pronto para a publicação, em 2002, do Álbum Fotográfico e do Inventário de Fontes (MORAES e ALVES, 2002a, 2002b), referentes aos estudos e pesquisas realizados nos oito Centros de Memória do Centro Paula Souza.

4.1. Organograma institucional da Escola Técnica Estadual Dr. Júlio Cardoso

O organograma (Figura 2) refere-se aos documentos do acervo, que se encontra registrado no livro “Inventário de Fontes” (MORAES e ALVES, 2002b, p. 137-145), e é apresentado a seguir:

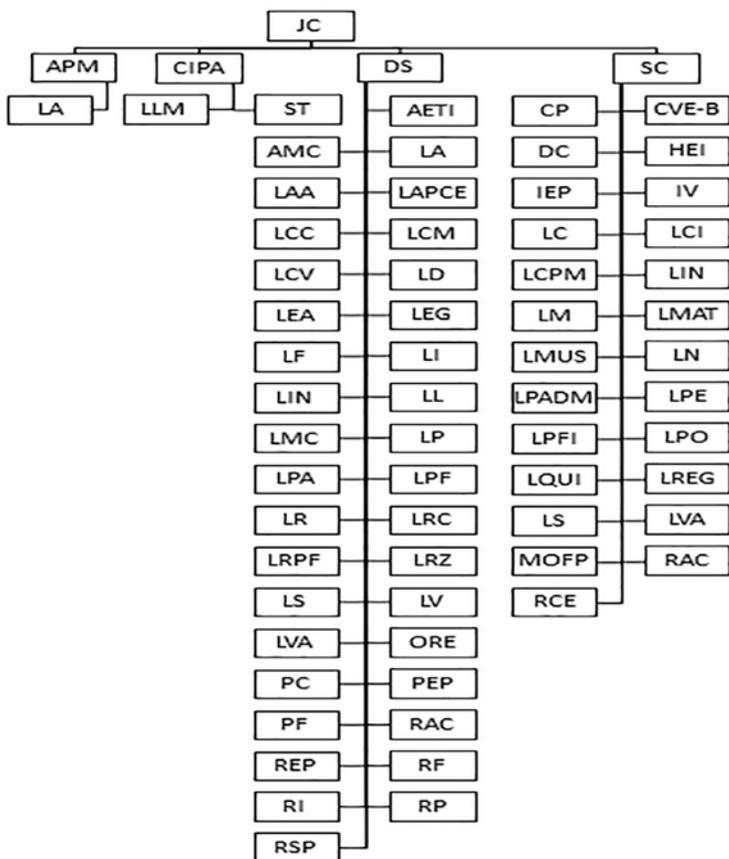


Figura 2 – Organograma da Etec Dr. Júlio Cardoso, com as siglas das séries e subséries documental no acervo do Centro de Memória, em 2002.

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Dr. Júlio Cardoso, em 2017.

Quadro 5 – Legendas de séries e subsérie no organograma da Etec Dr. Júlio Cardoso, em 2002.

Série	
APM-	Associação de Pais e Mestres
Subséries:	
LA	Livro de Ata
Série	
CIPA	Comissão Interna de Prevenção de Acidentes
Subséries:	
LLM	Livro de Laudos Médicos
ST	Segurança do Trabalho

Fonte: Moraes e Alves (2002b)

Quadro 6 – Legendas da série Diretoria de Serviços e suas subséries no organograma da Etec Dr. Júlio Cardoso, em 2002.

Série	
DS	Diretoria de Serviços
Subsérie	
AETI	Atuação das Escolas Técnicas Industriais
AMC	Anotações de Materiais de Consumo
LA	Livro de Atas
LAA	Livro de Atribuição de Aulas
LAPCE	Livro de Análise e Planejamento do Curso de Eletrônica
LCC	Livro de Contas Correntes
LCM	Livro de Compras de Mercadorias
LCV	Livro de Compras/Vendas
LD	Livro Diário
LEA	Livro de Especialização e Aperfeiçoamento
LEG	Livro de Legislação
LF	Livro Financeiro
LI	Livro de Inventário
LIN	Livro de Investigação
LL	Livro de Laudos Médicos de Funcionários
LMC	Livro de Materiais de Consumo
LP	Livro de Protocolo
LPA	Livro de Pecúlio das Alunas
LPF	Livro de Ponto de Funcionários
LR	Livro de Regulamentos
LRC	Livro de Registro de Caixa
LRPF	Livro de Registro de Posse de Funcionários
LRZ	Livro Razão
LS	Livro de Sindicância
LV	Livro de Verbas
LVA	Livro de Vendas de Artefatos
ORE	Ofícios Recebidos e Expedidos
PC	Prestação de Contas
PEP	Pesquisa sobre o Ensino Profissional
PF	Ponto dos Funcionários
RAC	Registro de Atestados e Certificados
REP	Registro de Entrada de Produção
RF	Registro de Funcionário
RI	Registro de Informações
RP	Registro de Produção
RSP	Revista do Serviço Público

Fonte: Moraes e Alves (2002b)

Quadro 7 – Legendas de série Secretaria e suas subséries no organograma da Etec Dr. Júlio Cardoso, em 2002.

Série	
SC	Secretaria
Subsérie	
CP	Catálogo de Publicações FGV
CVE-B	Certificados de Vida Escolar - Boletins
DC	Diário de classe
HEI	Livro de História do Ensino Industrial
IEP	Introdução à Educação Profissional
IV	Inscrição de Vestibular
LC	Livro de Chamadas
LCI	Livro de Comércio Internacional
LCPM	Livro de Certificados Pré-Militar
LIN	Livro de Investigações
LM	Livro de Matrículas
LMAT	Livro de Matemática
LMUS	Livro de Música
LN	Livro de Notas
LPADM	Livro de Processo Administrativo
LPE	Livro de Psicologia da Educação
LPFI	Livro de Problemas de Física
LPO	Livro de Poemas
LQUI	Livro de Química
LREG	Livro de Regimento Interno
LS	Livro de Sindicância
LVA	Livro de Vendas de Artefatos
MOFP	Manual de Organização e Funcionamento das Bibliotecas
RAC	Registro de Atestados e Certificados

Fonte: Moraes e Alves (2002b)

5. PESQUISAS REALIZADAS NO ACERVO DO CENTRO DE MEMÓRIA

No ano 2000, a professora Maria Medianeira N. A. Monteiro foi convidada para participar do Centro de Memória e, em 2001, a professora Joana Célia de Oliveira Borini. Ambas permanecem até hoje, atuando com projetos de horas atividades específicas (HAE) no centro de memória.

O Centro de Memória da Etec Dr. Júlio Cardoso está aberto para pesquisadores da comunidade. A seguir, apresentamos no Quadro 8 pesquisas que foram realizadas por pesquisadores externos no acervo dessa escola:

Quadro 8 – Pesquisadores de outras instituições no Centro de Memória da Etec Dr. Júlio Cardoso, entre 2007 e 2012.

Ano	Pesquisador / Tipo de Pesquisa/ Instituição/ Título da Pesquisa
Cacilda Comássio Lima	
2007	Pesquisa de Doutorado – UNESP/Franca
	Educação para o Trabalho: A Escola Profissional de Franca (1924-1970)
Priscila Ferrer Caraponale	
2009	Pesquisa de Mestrado – PUC/SP
	Cotidiano Escolar: A Escola Profissional de Franca (1924-1942)
Lucimar Ranuzzi da Silva Cardoso Matos	
2012	Pesquisa TCC - Curso de História – UNESP/Franca
	A Mulher e a Escola Industrial de Franca

A partir de 2007, as professoras, como curadoras no centro de memória, passaram a realizar projetos de HAE, desenvolvendo pesquisas que são apresentadas em encontros e/ou jornadas promovidos pelo Centro Paula Souza, possibilitando trocas de informações com outras escolas técnicas participantes do Programa de Memórias e História da Educação Profissional.

A seguir, os quadros 9 a 11 apresentam os títulos dos projetos de HAE desenvolvidos pelas professoras que atuam no Centro de Memória da escola.

Quadro 9 – Projetos de HAE propostos na Cetec e desenvolvidos pela professora Joana Célia de Oliveira Borini, entre 2007 e 2017.

Ano	Título de projeto de horas atividades específicas
2007	Nacionalidades e Profissões dos Pais dos Alunos da Escola Industrial de 1935 a 1967
2009	História da Educação Profissional: O Dispensário de Puericultura da Etec Dr. Júlio Cardoso de (1942 a 1962)
2010	A Banda Marcial Júlio Cardoso
2011	As Mudanças no Currículo da Etec Dr. Júlio Cardoso de 1945 a 1965
2012	História e Memórias: O Internato Masculino da Etec Dr. Júlio Cardoso
2013	A Geografia Tradicional
2015	O Inventário dos Objetos da Exposição Permanente da Etec Dr. Júlio Cardoso de 1924 a 1976
2016	Memórias do Curso de Marcenaria da Etec Dr. Júlio Cardoso
2017	A Trajetória Histórica do Centro de Memória da Etec Dr. Júlio Cardoso.

Quadro 10 – Projetos de HAE propostos na Cetec e desenvolvidos pela professora Maria Medianeira Nouer Achutti Monteiro, entre 2008 e 2017.

Ano	Título de projeto de horas atividades específicas
2008	Ensino Profissional Feminino da Etec Dr. Júlio Cardoso - Curso de Corte e Costura
2009	Trabalhos Manuais Sob Influência das Artes
2010	Artefatos Confeccionados pelos Alunos para Exposição e Venda da Etec Dr. Júlio Cardoso
2011	O Curso de Fundição da Etec Dr. Júlio Cardoso
2012	Estação Ferroviária da Companhia Mogiana em Franca: Aos Currículos de 1924 a 1944 da Etec Dr. Júlio Cardoso.
2014	Reconhecendo Objetos da Etec Dr. Júlio Cardoso
2016	O Curso de Mecânica da Etec Dr. Júlio Cardoso
2017	Os Cursos Femininos da Etec Dr. Júlio Cardoso

Quadro 11 – Projetos de HAE propostos na Cetec e desenvolvidos pela professora Aparecida Helena Costa, entre 2014 e 2017.

Ano	Título de projeto de horas atividades específicas
2014	A contribuição do Curso de Enfermagem com a manutenção da saúde na cidade de Franca (1974 a 1984).
2015	Relações humanas do Curso de Enfermagem da Etec. Dr. Júlio Cardoso (1974-2014).
2017	A Estrutura Centenária da Etec. Dr. Júlio Cardoso

6. AÇÕES EDUCATIVAS NO CENTRO DE MEMÓRIA

6.1. Inauguração da exposição permanente “Alfredo Henrique Licursi”

Em 2004, o interesse pelo Centro de Memória da Dr. Júlio Cardoso de Franca ganhou relevância em razão da comemoração dos 80 anos da escola, quando foi inaugurada a exposição permanente, em um local de 108 metros quadrados, pertenceu ao Curso de Fundição da Escola, e que desde então é ocupado pelo Centro de Memória da escola.

O jornal local (COMÉRCIO DA FRANCA, 2004) publicou a seguinte reportagem no dia 25 de abril de 2004:

[...] Considerada uma das mais importantes e tradicionais instituições de ensino de Franca a Escola Técnica Dr. Júlio Cardoso, a Industrial, esteve em festa no sábado. É que domingo a escola chega aos 80 anos de funcionamento e o dia de ontem foi bastante movimentado para os alunos, pais professores e direção da escola. A festa começou logo pela manhã com um café festivo. Em seguida foi inaugurado o Centro de Memória “Professor Alfredo Licursi”, um acervo que guarda os documentos da escola que foi inaugurada em 1924. A premiada fanfara da Escola “Otávio Martins” fez apresentação e o prefeito Gilmar Dominici participou da inauguração do obelisco comemorativo aos 80 anos, juntamente com os alunos da escola. Depois foi realizado um almoço de confraternização no restaurante AEC Castelinho; missa na Catedral Nossa Senhora da Conceição, à noite encerrou as atividades.

Um jornal local (DIÁRIO DA FRANCA, 2004), no dia 25 de abril de 2004 (Figura 3), publicou:

[...] Um evento que reuniu autoridades, alunos, ex-alunos, professores, coordenadores e diretora. Assim foi a comemoração dos 80 anos da Escola Técnica Dr. Júlio Cardoso, a Industrial, ontem[...]. Uma exposição permanente que traz fotos que relembram alunos, diretores e passagens diversas da escola. O prefeito Gilmar Dominici acompanhou as festividades e na oportunidade lembrou de sua formação na escola “Passei quatro anos de minha vida aqui. Fiz o curso Técnico em Eletrônica e logo após saí para trabalhar fora da cidade. Chafic Felipe, Ex-aluno do curso de Desenho, no ano de 1938, hoje é professor e ressalta que a escola é exemplo. [...]



Figura 3 - Inauguração da exposição permanente do Centro de Memória, nos 80 anos da escola, em 2004.

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Dr. Júlio Cardoso, em 2017.

Os objetos que se encontram nessa exposição foram resgatados pelos professores e voluntários em 2003, em diversos lugares da escola, como: sótão, porão, garagem. O trabalho de resgate, higienização, notação e arquivamento durou vários meses. Hoje, o Centro de Memória conta com cerca de aproximadamente 300 objetos tridimensionais (Figura 4). A equipe continua realizando o inventário.



Figura 4 - Exposição permanente do Centro de Memória

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Dr. Júlio Cardoso, em 2017.

6.2. Os “Contadores de História”

A partir de 2003, foram propostos projetos com horas atividades específicas, estimulados pela coordenadora do projeto Júlia Falivene Alves, Cetec/Centro Paula Souza, para divulgar o Centro de Memória e criar projetos culturais. Assim, surgiu “Os Contado-

res de História”, em 2003, com o objetivo de divulgar o trabalho realizado pelo centro de memória, em várias instituições da cidade, principalmente nas escolas públicas do Ensino Fundamental, mas também envolvendo alunos do Ensino Médio na “contação de histórias”.

O período escolhido foi durante a realização da Feira de Gestão Empresarial do Ensino Médio, realizada duas vezes ao ano, durante três dias, das nove às vinte e duas horas. As escolas que se inscreviam marcavam seus horários, e as crianças visitavam a escola. No espaço do Centro de Memória eram agraciadas com a contação de histórias e peças infantis. Foram quatro anos de “Os Contadores de História”, e os temas foram: O Mundo Encantado do Natal, Os Contos de Fada, O Mundo Encantado dos Contos Infantis e, o último, O Circo. Além dos alunos, convidavam-se contadores de histórias da cidade que, voluntariamente, abrilhantavam o evento, contando e representando as mais belas histórias infantis, entre elas: Elaine Cristina de Souza Pereira, pedagoga e professora do Ensino Municipal e Vanessa de Oliveira Borini, pedagoga e professora do ensino municipal (Figura 5). O interessante é que, além das crianças, os adolescentes e adultos também se encantavam com as histórias.

Para divulgar os eventos, formaram-se parcerias com empresas que produziam panfletos, distribuídos nas escolas públicas. O Centro de Memória organizava um cronograma de contação de histórias que possibilitava agendamento das visitas. Importante ressaltar que muitas crianças que participaram dos “Contadores de Histórias” voltaram para a escola como alunos do Ensino Médio.



Figura 5 - Contadora de Histórias – Vanessa de Oliveira Borini, no Centro de Memória.
Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Dr. Júlio Cardoso, em 2017.

6.3. Exposições folclóricas

Exposições folclóricas são realizadas no espaço do Centro de Memória, desde a criação do Centro de Memória, através de projetos interdisciplinares em que participam professores de Arte, Língua Portuguesa, História, Geografia, Biologia e Química; o resultado do trabalho é exposto durante a semana do dia do folclore brasileiro. Em 2017 o tema foi “Brinquedos e Brincadeiras Folclóricas” (Figura 6).



Figura 6 - Exposição folclórica, 2017.

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Dr. Júlio Cardoso, em 2017.

6.4. Cápsula do tempo

Em 2012, o Centro de Memória organizou a “Cápsula do Tempo”, em comemoração aos 88 anos da Etec Dr. Júlio Cardoso. Envolveu-se toda escola, realizou-se um concurso de logo do papel de carta, em que todos os alunos deixaram uma mensagem. O papel de carta escolhido (Figura 7) foi o do aluno Carlos Henrique Leal Junior, falecido no dia 17 de julho de 2015, da extensão Professor Otávio Martins de Souza, desativada em julho de 2017.

As cartas foram organizadas por classe e curso, colocadas em sacos plásticos, lacrados com fitas adesivas e colocados em um grande tubo de PVC (plástico), muito bem lacrado. Na frente da escola foi realizado um cerimonial com a presença dos alunos e a cápsula foi enterrada em um monumento de cimento, parecido com uma

lápide, será aberta em 2024. Sobre o evento o jornal local (COMÉRCIO DA FRANCA) publicou no dia 28 de abril de 2012:

Industrial manda mensagens para festa do seu centenário em 2024 Professores e alunos da Escola Técnica Estadual “Doutor Júlio Cardoso” - a Industrial - resolveram comemorar o aniversário da instituição de maneira criativa. Fundada em 1924, a escola completou 88 anos no dia 24 de abril. Para marcar a data foi montada uma cápsula do tempo onde foram armazenadas mensagens, camisetas de projetos da escola, troféus e fotos. A cápsula foi enterrada numa espécie de lápide construída no jardim da instituição e será desenterrada somente daqui a 12 anos, em 2024, quando a Industrial completará cem anos. A ideia de armazenar o material pensando no centenário da escola foi da professora Joana Célia de Oliveira Borini, do Centro de Memória da escola. Cerca de 800 itens foram enterrados dentro da cápsula do tempo, que foi feita com um tubo de PVC largo encapado com uma fita prata que é impermeabilizante e ajudará a preservar todo material. Na cápsula está escrito “Cápsula do Tempo - E o futuro nos dirá”. A professora Joana depositou um texto contando sua trajetória desde aluna até se tornar professora da Industrial, além de uma mensagem para a família, camisetas e informações sobre projetos desenvolvidos na escola. Dentre eles o Coração Solidário, que ajuda entidades assistenciais com doação de alimentos e produtos de limpeza e higiene. Em 2024, as pessoas que abrirem a cápsula do tempo ainda encontrarão a camiseta com o desenho da fachada da Industrial feito pelo aluno Guilherme Barbieri, do 3º A, em comemoração aos 88 anos da unidade, um pen drive com fotos das turmas e atividades, fotografias, troféus de competições esportivas, giz de lousa e outros objetos. A enfermeira Ercília Costa, 68, ex-professora da Industrial (1988-2008), participou das comemorações e se emocionou. “Espero estar viva e participar da cerimônia e rever as mensagens.” Ercília escreveu uma carta para ser enterrada. Um dos trechos dizia: “Tenha sempre um objetivo na vida, lute por ele com persistência, não desista porque muitas vezes não conseguimos ver nossa grandeza...” A Industrial tem hoje cerca de 150 professores e funcionários. Estão matriculados no ensino médio e cursos técnicos 2.400 estudantes. Brenda Siqueira, 16, é uma das alunas do ensino médio. Ela apoiou a iniciativa. “Prentendo acompanhar o dia em que a cápsula for desenterrada”, disse ela, que depositou fotos da turma do ensino médio e do curso técnico de informática. (COMÉRCIO DE FRANCA, 2012)

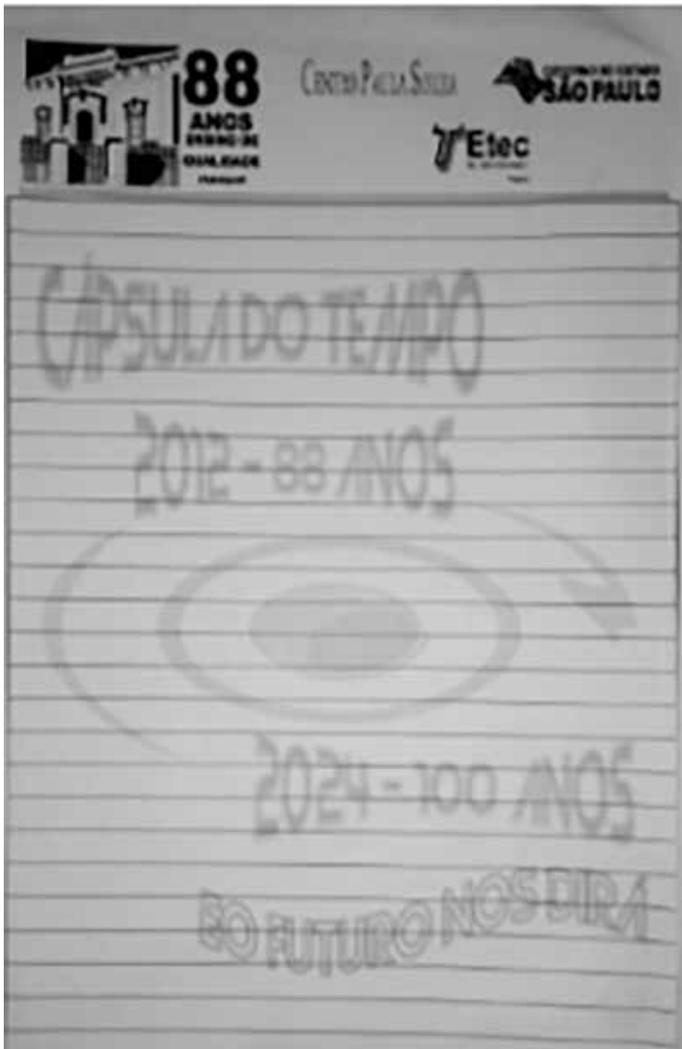


Figura 7 - Papel de carta sobre a cápsula do tempo, em 2012.
Fonte: Acervo do Centro de Memória Etec Dr. Júlio Cardoso, 2017.

No dia 24 de abril de 2012, no período da manhã, antes de começarem a depositar os objetos na cápsula do tempo, mais de 500 estudantes do Ensino Médio e do Curso Técnico de Enfermagem, professores e funcionários reuniram-se no Teatro da Industrial. Assistiram a um vídeo da inauguração da escola, de 1924. No jardim da escola, todos acompanharam o enterro da cápsula na lápide construída com cimento (Figura 8), neste momento houve queima de fogos de artifício.



Figura 8 - Lápide da cápsula do tempo (2012-2024)

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Dr. Júlio Cardoso, em 2017.

6.5. Descerramento das placas dos anos 80 e 90

No dia 30 de junho de 2016, realizou-se o descerramento das placas dos anos 80 e 90, rumo aos cem anos. O convite foi colocado no site da escola, foram um mil, quarenta e quatro curtidas (www.escolaindustrial.com.br).

A fixação das duas placas no pedestal na entrada da escola contou com a colaboração do professor do curso de Mecânica, Luiz Mozart. O monumento ficou coberto por um pano vermelho por uma semana. A curiosidade foi muito grande por parte da comunidade escolar. As professoras curadoras do Centro de Memória organizaram o evento, que contou com a presença de toda comunidade escolar (direção, coordenação, professores, alunos e funcionários), no período noturno (Figura 9). A placa dos anos 90 foi patrocinada pelo ex-aluno do curso de Mecânica, de 1976, Geraldo de Andrade Gomes Filho e Marcelo Dias Teixeira, ex-aluno do Senai, que fez o trabalho de usinagem em alumínio, usado na fabricação de avião e, gentilmente, já antecipou a doação da placa dos 100 anos da escola, que será comemorado em 2024. O evento iniciou com o hino nacional, um pequeno relato da história da escola, pronunciamento da diretora Ana Augusta Araújo Gomes, professores, alunos e convidados. O evento durou em torno de 30 minutos e encerrou-se ao som das músicas da Banda Marcial da Etec Dr. Júlio Cardoso, gravadas na década de 70. O monumento ganhou um holofote, que deu um colorido especial ao espaço da entrada da escola.



Figura 9 - Solenidade do descerramento das placas em comemoração aos anos 80 e 90 da Etec Dr. Júlio Cardoso.

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Dr. Júlio Cardoso, em 2017.

6.6. Encontros de egressos

Há muitos anos a escola organiza encontros de egressos. Porém, o primeiro do Centro de Memória ocorreu em 2005, realizado no refeitório da Indústria de Máquinas Pop, cujo proprietário é egresso da década de 1960 do curso de Mecânica. A cada dois anos, os egressos das décadas de 50 e 60 reúnem-se na escola ou em outros lugares (Figura 10).

Outros encontros de outras turmas, de diversos cursos, também têm sido organizados pelo Centro de Memória: Máquinas de Motores, Eletrônica, Eletrotécnica e Mecânica, da década de 1970. Em 2016, o Centro de Memória, no dia 22 de outubro, organizou-se o encontro dos egressos do curso de Máquinas e Motores e Eletrotécnica, cuja formatura foi em 1974. Durante os meses de agosto e setembro, os egressos dos cursos de Máquinas e Motores e Eletrotécnica enviaram, por e-mail, fotos e músicas que fizeram sucesso quando eram estudantes. As fotos foram selecionadas, organizadas e transformadas em um vídeo que teve como fundo as músicas da década de 70. Os CDs foram oferecidos como mimos para os egressos. Para confeccionar a capa dos CDs, foi utilizado o desenho da escola realizado por um ex-aluno do Ensino Médio, o Thales Stewart, da turma de 2006 (Figura 11).



Figura 10 - Encontro dos egressos das décadas de 50 e 60, em 2005.
Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Dr. Júlio Cardoso, em 2017.



Figura 11 - Capa do CD com as fotos dos egressos dos cursos de Máquinas e Motores e Eletrotécnica de 1974, em 2016.
Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Dr. Júlio Cardoso, em 2017

O evento contou com a presença de 110 pessoas; foi realizado no teatro e quadra da escola. Após o café da manhã, os participantes dirigiram-se para o teatro, onde foi realizado um cerimonial que se estendeu até às 11h30. Os egressos fizeram homenagens aos ex-professores presentes, em especial ao maestro da Banda Marcial, professor Ronaldo Faleiros, que recebeu da professora Joana Célia de Oliveira Borini a cópia do artigo: “A Banda Marcial Dr. Júlio Cardoso” e um CD com fotos das apresentações em diversos concursos.

Após o cerimonial, visitaram-se o Centro de Memória e os laboratórios de Mecânica, Mecatrônica e Eletrotécnica. Em seguida, foi servido o almoço ao som de músicas da década de 70. As canecas foram entregues aos egressos pelas professoras do Centro de Memória. Dois artistas caricaturistas da cidade de Santos brilhantaram o evento, fazendo as caricaturas daqueles que se interessaram. O Evento encerrou-se por volta das 16h30 com a promessa de que “daqui a dois anos, será realizado o segundo encontro”.

Em 2017, organizou-se outro evento, da turma do curso de Eletrotécnica de 1976. O cerimonial foi semelhante ao da turma de 1974. Há dez anos o Centro de Memória organiza encontros de egressos. Em 2017, os 93 anos da escola serão comemorados, no dia 21 de outubro de 2017, rumo ao centenário em 2024. O evento acontecerá em dois locais: o primeiro, no teatro da escola, onde será realizado o cerimonial; o segundo, o almoço, será servido em um clube da cidade, o “Vila Ventura”, e participarão desse evento a turma de 1974, do curso de Máquinas e Motores e Eletrotécnica, além da comunidade escolar.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, em 1998, a Etec Dr. Júlio Cardoso, de 1924, foi convidada pela Cetec, a participar do projeto Historiografia das escolas técnicas mais antigas do estado de São Paulo. A diretora Magda Barbosa dos Santos Rodrigues selecionou os participantes do projeto. Em 1999, participaram deste projeto os docentes e funcionários: a diretora Magda Barbosa dos Santos Rodrigues, a diretora de serviços Maria Alamar Gonçalves Costa e as professoras: Marta Alves Pereira, Susana Aparecida Alves Almeida, Rita Parzewisk Guimarães. Em 2000, foi convidada a participar a professora Maria Medianeira N.A. Monteiro e, em 2001, a professora Joana Célia de Oliveira Borini. As duas últimas permanecem até hoje no projeto, juntamente com a professora Aparecida Helena Costa, que passa a compor o grupo, em 2014.

Em 2001, quarenta e nove voluntários do Ensino Médio foram selecionados de acordo com a aptidão e orientados pela diretora Magda Barbosa dos Santos Rodrigues e demais docentes participantes. Os documentos encontravam-se em prateleiras localizadas no mezanino, na atual sala da direção e arquivo permanente, localizado no 1º andar do prédio novo (da década de 1960). Os documentos foram encontrados arquivados em caixas de papelão, pastas de plástico, estavam empoeirados, fora de ordem, apresentavam desgaste, corroídos por cupim e alguns documentos deteriorados pelas más condições de conservação. O trabalho com alunos do Ensino Médio também se mostrou bastante frutífero, realizou-se um mutirão para resgatar, higienizar os documentos, só assim foi possível acondicioná-los.

Foram quase dois anos de trabalho intenso, para que parte do inventário estivesse pronto para a publicação, em 2002, o “Álbum Fotográfico” e o “Inventário de Fontes”, referentes aos estudos e pesquisas realizados nos oito Centros de Memória do Centro Paula Souza. A partir de 2003, foram propostos projetos com horas atividades específicas, e a Etec Dr. Júlio Cardoso, de Franca, desde a criação do Centro de Memória, sempre apresentou projetos de HAE. Muitas atividades foram realizadas a fim de divulgar o Centro de Memória e criar projetos culturais, entre elas: os “Contadores de História”, foram quatro anos, os temas foram: O Mundo Encantado do Natal, Os Contos de Fada, O Mundo Encantado dos Contos Infantis e o último, O Circo. Convidavam-se contadores de histórias da cidade que, voluntariamente, abrilhantavam o evento, contando e representando as mais belas histórias infantis.

Em 2004, o interesse pelo Centro de Memória da Dr. Júlio Cardoso de Franca ganhou relevância, em razão da comemoração dos 80 anos da escola, quando foi inaugurada a exposição permanente, local de 108 metros quadrados, onde funcionou o curso de Fundição da escola. Os objetos que se encontram nessa exposição foram resgatados pelos professores e voluntários em 2003. O trabalho de resgate e higienização durou vários meses. Hoje, temos no Centro de Memória cerca aproximadamente 300 objetos tridimensionais.

O Centro de Memória organiza vários eventos como: exposições de fotos de diversos cursos, exposição folclórica, entre outros. Há dez anos organiza encontros de ex-alunos. Em 2017, as comemorações dos 93 anos, rumo ao centenário, em 2024. O evento está sendo organizado e será realizado dia 21 de outubro. Além das atividades e eventos, as professoras que trabalham no Centro de Memória realizam pesquisas, organizam o acervo, atendem visitantes, pesquisadores, professores e alunos que sempre vão conhecer a história dessa escola que tem um grande prestígio na cidade e região.

8. REFERÊNCIAS

COMÉRCIO DA FRANCA. **Alunos da industrial restauram livros antigos.**

Matéria jornalista de 27 de março de 2001. Acervo do Centro de Memória da Etec Dr. Júlio Cardoso, em 2017.

COMÉRCIO DA FRANCA. **Industrial manda mensagens para festa do seu centenário em 2024.** Matéria Jornalística de 25 de abril de 2012. Acervo do Centro de Memória da Etec Dr. Júlio Cardoso, em 2017.

ESCOLA Profissional de Franca, 1945. **Livro de presença – voluntários 2000-2017.** Arquivo Permanente da Etec Dr. Júlio Cardoso, em 2017.

PROJETO Historiografia. **Relação de Materiais de Consumo**. 01 jun. 2000, Arquivo Permanente da Etec Dr. Júlio Cardoso.

CARAPONALE, Priscila Ferrer. **Cotidiano Escolar: a Escola Profissional de Franca (1924-1942)**. 77p. Mestrado - Educação: História, Política, Sociedade. PUC-SP. 2009.

LIMA, Cacilda Comássio. **Educação para o Trabalho: A Escola Profissional de Franca (1924-1970)**. 152p. Tese de doutorado. Unesp - Franca, 2007.

MIRANDA, Gustavo Santos. **Entrevista concedida a professora Joana Célia de Oliveira Borini** no Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Dr. Júlio Cardoso, em 11 de agosto de 2017.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. ALVES, Julia Falivene (org.). **Escolas públicas do Estado de São Paulo: uma história em imagens** (álbum fotográfico). São Paulo: Centro Paula Souza, 2002a.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. ALVES, Julia Falivene (org.). **Contribuição à pesquisa do ensino técnico no Estado de São Paulo: Inventário de fontes e documentos**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2002b.

OLIVEIRA, Marcos A. Marçula. **Entrevista concedida a professora Joana Célia de Oliveira Borini** no Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Dr. Júlio Cardoso, em 16 de agosto de 2017.

RODRIGUES, Magda Barbosa dos Santos. **Entrevista concedida a professora Joana Célia de Oliveira Borini** no Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Dr. Júlio Cardoso, 06 de julho de 2017

O PERCURSO DO CENTRO DE TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO DA FATEC GARÇA

Luci Mieko Hirota Simas
Faculdade de Tecnologia de Garça

1. INTRODUÇÃO

Diante da crescente preocupação em preservar a história da Faculdade de Tecnologia (Fatec) de Garça, a exemplo de várias organizações espalhadas pelo mundo, onde historiadores e pesquisadores mergulham em estudos e no desenvolvimento de teses a respeito de práticas e metodologias de preservação da memória em coleções e registros, duas professoras e uma funcionária se uniram com o intuito de iniciar o trabalho de criação do Centro de Memória da Fatec Garça, antes que muitos registros se perdessem - e enquanto os agentes que participaram de sua implantação continuam atuantes em seu quadro docente ou administrativo, podendo contribuir significativamente através da história oral sobre currículos, espaços e artefatos institucional da educação profissional.

O acelerado desenvolvimento tecnológico e a apropriação pela humanidade de diferentes produtos, dispositivos e processos informatizados, têm contribuído para que o Arquivo Digital se torne uma opção para salvaguardar a memória de uma organização, sobrepondo-se ao arquivo do documento em suporte de papel, além de propiciar facilidade de acesso e maior visualização do conteúdo nele contido a usuários de qualquer parte do mundo.

Pensando em criar um Centro de Memória Virtual da Fatec Garça, o grupo citado vem estudando e pesquisando, desde 2013, essa possibilidade, através da leitura de pesquisas já realizadas e através de participações em capacitações - Clubes de Memórias - oferecidas pela Unidade de Ensino Médio e Técnico (Cetec) no Centro Paula Souza, nas quais vem sendo proporcionado aos integrantes temporários e permanentes do Grupo de Estudos e Pesquisa de Memórias e História da Educação Profissional (GEPEMHEP), ferramentas teóricas e práticas, através de oficinas, workshop, leitura de textos de pesquisadores renomados, palestras com profissionais que se relacionam ao objeto de interesse, visitas às escolas que já possuem um centro de memória, como relata Carvalho (2017, p.11):

Nessas capacitações, as discussões e reflexões com os professores para a gestão documental em Centros de Memória são realizadas a partir de suas práticas, e, de referenciais teóricos

sobre o patrimônio histórico educativo, o patrimônio cultural e tecnológico, a cultura material e recentemente, a educação comparada. Durante essas práticas pedagógicas com os docentes, buscou-se estimular a criação de sites de centros de memória nas escolas técnicas e faculdades de tecnologia, a realização de inventários de fontes e coleções, e os registros de objetos da ciência, da técnica e da tecnologia.

O que se contempla nesse estudo relacionado à criação de sites de centros de memória nas escolas é um cenário de dificuldades e insegurança. Dificuldades decorrentes da escassez de corpo técnico, espaço e segurança para preservação digital. Insegurança se o arquivo produzido digitalmente poderá ser utilizado futuramente, dada a rápida evolução dos equipamentos, tornando obsoleto o produzido atualmente.

Na entrevista realizada com um funcionário da área de Tecnologia da Informação da Faculdade de Tecnologia de Garça, Diego Henrique Pereira (Diego), em 09 de junho de 2017, que foi contratado para atuar na instalação de laboratórios, manutenção dos equipamentos de informática, instalação de software, atendimento aos usuários e todos os demais procedimentos relacionados à área de informática, relata “O Percurso do Centro de Tecnologia de Informação da Fatec Garça”, enfatizando as dificuldades e insegurança as quais são peculiaridades não somente nesta Unidade de Ensino Superior, mas em outras organizações que pretendam institucionalizar a prática de arquivo virtual, para salvaguardar documentos imprescindíveis para a preservação de sua memória.

A entrevista traz ainda indagações e reflexões sobre o meio mais seguro para a guarda de informações e documentos relevantes.

2. A FACULDADE DE TECNOLOGIA DE GARÇA

A Fatec Garça foi criada pelo Decreto nº 48.433 de 07 de janeiro de 2004, iniciando suas atividades acadêmicas em 01 de março de 2004, com o Curso Superior de Tecnologia em Informática com ênfase em Gestão de Negócios. A princípio ocupava uma ala cedida na Escola Técnica Estadual (Etec) Monsenhor Antônio Magliano (Figura 1), também pertencente ao Centro Paula Souza. Em 2005, obteve prédio próprio na Avenida Presidente Vargas nº 2331, em construção constituída de um bloco que abrigava 12 salas. Em entrevista concedida às professoras da Fatec Garça, que são participantes do GEPEMHEP, e transcrita no e-book “História oral na educação: memórias e identidades” (CARVALHO e RIBEIRO, 2014, p. 64 - 71), o primeiro diretor da Fatec o Professor Dr. José Carlos Gomes de Oliveira relata:

[...] novamente, houve a necessidade de improvisar, pois não havia espaço para a parte administrativa. O mesmo modelo administrativo utilizado nas instalações da Fatec na Etec foi utilizado: seis salas de aula, quatro laboratórios, uma biblioteca, e uma sala de aula convertida em setor administrativo: sala da direção, secretaria acadêmica, coordenação de curso, sala de supervisão de estágio e sala dos professores. [...] (OLIVEIRA, 2013)



Figura 1 – Escola Técnica Estadual Monsenhor Antonio Magliano, em 2017.
Fotografia: autora, 15/06/2017.

Em 2006, foi implantado na Fatec Garça, o Curso Superior de “Tecnologia de Produção Industrial” para atender ao polo eletroeletrônico de Garça, e o Curso Superior de Tecnologia em Informática com Ênfase em Gestão de Negócios teve sua denominação alterada para Curso Superior de “Tecnologia em Informática para a Gestão de Negócios”. Nesta data, a estrutura física da Fatec era composta por três estruturas arquitetônicas: um bloco de salas de aula (Figura 2), cantina e guarita.



Figura 2 - Primeiro Bloco da Fatec Garça, em 2006
Fotografia: José Carlos Gomes de Oliveira, 12/09/2006

No ano de 2008, foi autorizada a construção de mais um bloco na Fatec de Garça, semelhante ao primeiro, com 12 salas de aulas espaçosas e equipadas com projetores de multimídia. Atualmente, transcorridos 12 anos de sua criação, a Fatec Garça ampliou a oferta de cursos, passando a oferecer os Curso Superior de “Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas” (ADS), Curso Superior de “Tecnologia em Gestão Empresarial – Processos Gerenciais” e Curso Superior de “Tecnologia em Mecatrônica Industrial”.

A estrutura física que, a partir de 2010, contempla quatro construções arquitetônicas (Figura 3), das quais uma delas abriga todos os laboratórios de informática, para atender, principalmente, ao Curso de Tecnologia em ADS e todos os laboratórios do Curso de Tecnologia em Mecatrônica Industrial e a sala do auxiliar de instrução, onde se instala o servidor, local no qual se gerencia toda rede de internet da faculdade. O segundo bloco, como citado anteriormente, possui doze salas de aula; o terceiro bloco contempla o setor administrativo, no qual se instalam: a sala da diretora da Fatec, a diretoria acadêmica, a diretoria de serviço, a sala dos professores com pequena copa, a sala dos coordenadores dos três cursos, a sala para os integrantes de Iniciação Científica, a sala dos professores que realizam projetos em Regime de Jornada Integral, a biblioteca com computadores para uso dos alunos, o auditório com capacidade para 100 pessoas, os sanitários masculino e feminino e o almoxarifado. A quarta construção abriga a cantina.

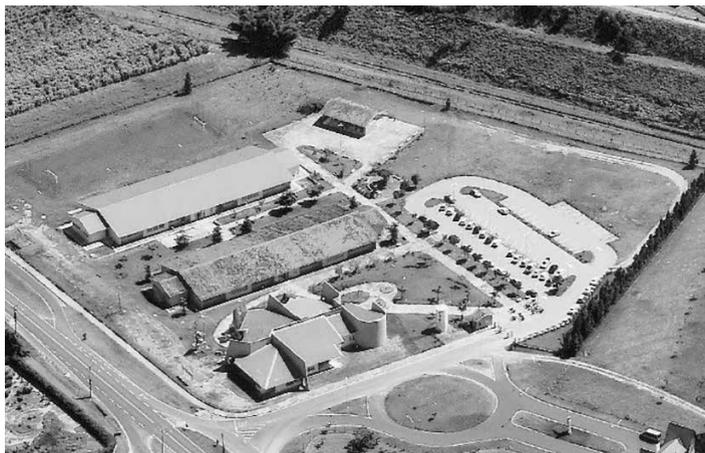


Figura 3 - Vista aérea da Fatec Garça, em 2017

Fotografia: home do site: <http://fatecgarca.edu.br/institucional/historico>, em 2017.

Desta maneira, esta descrição da estrutura arquitetônica é clara e suficiente para evidenciar a necessidade de ampliação de recursos humanos e tecnológicos para atender à atual demanda. Somente em 2010, para amenizar a questão de recursos humanos, é realizado concurso público para a contratação de três funcionários: dois Auxiliares de Instrução e um Tecnólogo. Foram também admitidos dois estagiários para a área de TI. Todos estes servidores trabalham no suporte técnico e atendimento de necessidades do setor de informática.

Como em qualquer empresa, é comum adotar-se procedimentos de gestão que favoreçam a organização e a garantia de bom funcionamento dos equipamentos para manter o andamento satisfatório dos diversos setores administrativos e ambientes educativos. Nas respostas do funcionário entrevistado, Diego Henrique Pereira, em 09 de junho de 2017, que hoje é um dos auxiliares de instrução, aprovado em concurso público, contratado por prazo indeterminado, nota-se a sua preocupação pela manutenção e preservação de aspectos importantes para salvaguardar a Memória da Fatec Garça.

3. CONHECENDO TERMINOLOGIAS ESPECÍFICAS DE ARQUIVÍSTICA DIGITAL

Para aqueles que pretendem implantar um Centro de Memória Virtual, é imprescindível conhecer algumas terminologias da Tecnologia da Informação, da Arquivologia e da Diplomática, para que o trabalho esteja dentro dos padrões nacionais e utilizando nomenclaturas corretas.

O Conselho Nacional de Arquivo (CONARQ), através dos membros da Câmara Técnica de Documentos Eletrônicos (CTDE), publicou, em 2014, a 6ª versão, do Glossário de Documentos Arquivísticos Digitais, com objetivo de definir os termos utilizados pelos integrantes desta comissão. São termos que se referem às terminologias relacionadas à gestão arquivística e à preservação de documentos digitais. Na página de apresentação desse Glossário, observamos a preocupação com detalhes dos procedimentos:

Nesta versão do Glossário, foram incluídos alguns recursos adicionais. Foi incluída uma “Lista de abreviaturas e siglas” utilizadas no Glossário, uma lista de “Hierarquia de conceitos” apresentando visualmente as relações hierárquicas entre os termos, de modo a permitir uma análise geral dos relacionamentos e, também, foi incluído o “Sumário” que mostra em negrito os termos principais e, sem negrito, os termos que possuem remissão para os termos principais. Desta feita, foi disponibilizada, ainda a funcionalidade de navegação entre os termos e entre as partes do Glossário, facilitando a sua utilização. [...]. (BRASIL, 2014, p.vii)

Este Glossário de Documentos Arquivísticos Digitais traz os termos em ordem alfabética, seus significados e orientações ou exemplos de aplicação como mostra o recorte no Quadro 1.

Algumas definições de vocabulários populares de fácil compreensão também são relevantes para a compreensão do modelo de arquivo de memória que pretendemos criar, como a apresentada no Portal da Educação (ARQUIVOS, 2017):

3.1. Arquivo físico

Todos os arquivos que não são digitais são considerados físicos. Por medida de segurança, há duas ações importantes que podem garantir uma boa manutenção desses arquivos: uma delas é manter o material ou documento acondicionado em local e compartimento citados nas normas de conservação e documentos, no entanto sem o rigor da Série ISO 30300: Sistema de gestão para documentos de arquivo. (BUSTELO RUESTA, 2012)

A outra ação, muito utilizada atualmente, é o da digitalização, obtendo-se, desta maneira, uma cópia scaneada, microfilmada ou fotografada destes documentos. Neste caso, o arquivo físico terá uma cópia digital, o que não caracteriza o seu descarte.

3.2. Arquivos digitais

Algumas décadas passadas, a definição de arquivo era uma só a de um compartimento estanque, físico, que servia para guardar coisas físicas; agora podemos

Letra A

AC

ver Autoridade Certificadora

Acervo

Totalidade dos documentos de uma entidade produtora ou de uma entidade custodiadora.

Conceito Específico: Arquivo (Fundo)

Conceito Associado: Produtor

Acessibilidade

Facilidade no acesso ao conteúdo e ao significado de um objeto digital.

Tradução do Termo: *Accessibility (Inglês)*

Conceito Associado: Acesso

Acesso

Arquivo (Fundo)

Conjunto de documentos produzidos e acumulados por uma entidade coletiva, pública ou privada, pessoa ou família, no desempenho de suas atividades, independentemente da natureza do suporte.

Tradução do Termo: *Fondo (Espanhol)*

Fonds (Francês)

Archive Group (Inglês)

Conceito Geral: Acervo

Conceito Associado: Organicidade

Produtor

Relação Orgânica

Arquivo (Instituição ou Serviço)

Instituição ou serviço que tem por finalidade a custódia, o processamento técnico, a conservação e o acesso a documento arquivístico.

Arquivo Digital

Conjunto de bits que formam uma unidade lógica interpretável por um programa de computador e armazenada em suporte apropriado.

Conceito Associado: Componente Digital

Criptografia

Objeto Digital

Letra B

Backup

ver Cópia de Segurança

Banco de Dados (Ambiente Computacional)

Ambiente computacional composto por: a) dados estruturados em bases de dados relacionadas entre si, segundo um modelo de dados; b) regras que definem as operações válidas sobre os dados e garantem sua integridade.

Conceito Associado: Base de Dados

Sistema Gerenciador de Banco de Dados

Banco de Dados (Software)

ver Sistema Gerenciador de Banco de Dados

Fonte: BRASIL, 2017

observar que há uma outra, um pouco diferente. Agora, existe também a versão digital ou virtual. Arquivos digitais, como o próprio nome indica, são arquivos que são armazenados dentro de um HD (hard disc) de computadores eletrônicos. Esses HDs podem ser internos (ficam dentro de um computador, seja ele de mesa ou notebook) ou externos.

A tecnologia digital possui relação com os circuitos digitais, também chamados de lógicos. Eles são circuitos eletrônicos que empregam a utilização de sinais elétricos em apenas dois níveis de corrente (ou tensão) para definir a representação de valores binários. Seu funcionamento está baseado na lógica binária, que consiste no princípio de que toda informação deve ser expressa na forma de dois dígitos (tanto armazenada, como processada), sendo tais dígitos, 0 (zero) ou 1 (um). A partir daí surge, intuitivamente, a nomeação “digital” (dois dígitos). Este fato auxilia para a representação de estados de dispositivos que funcionam em dois níveis distintos, sendo estes: ligado/desligado (on/off), alto/baixo (high/low), verdadeiro/falso (true/false) entre outros. Os computadores, telefone celular, leitores de DVD ou Blu-ray, são alguns exemplos de aparelhos que baseiam a totalidade, ou parte, do seu funcionamento em circuitos digitais.

3.3. Ambiente virtual

O conceito está atualmente associado àquilo que tem existência aparente e não propriamente real nem física. O termo é bastante corrente no âmbito da informática e da tecnologia para fazer referência à realidade construída através de sistemas ou formatos digitais.

É importante observar que, ao implantar o Centro de Memória físico ou virtual na Fatec Garça, o cumprimento às recomendações da Norma Brasileira de Descrição Arquivística (NOBRADE), principalmente no que se refere ao item 1.5 - Dimensão e Suporte e em seu subitem Procedimentos, em que são elencadas as questões a serem

observadas ao registrar documentos nos diferentes gêneros documentais: bibliográfico, cartográfico, eletrônico, filmográfico, iconográfico, micrográfico, sonoro, textual, tridimensional. (BRASIL, 2006, p. 27)

Neste item 1.5 da NOBRADE, observamos, ainda, outros três itens: objetivo, regra(s) e comentários, em que o objetivo será de identificar as dimensões físicas ou lógicas e o suporte da unidade de descrição, a(s) regra(s) determina(m) que seja(m) registrada(s) a(s) dimensão(ões) física(s) ou lógica(s) da unidade de descrição, relacionando esse dado ao respectivo suporte. O comentário é item obrigatório, pois:

Constitui informação estratégica para planos de pesquisa e gestão do acervo. O registro normalizado das dimensões permite obter somatórios, propiciando políticas e ações de reprodução, de conservação e de organização de acervos. As dimensões tornam-se mais precisas quando associadas a informações relativas ao gênero, espécie ou tipo de documentos. (BRASIL, 2006, p. 27)

4. UM DOS PRIMEIROS FUNCIONÁRIOS DA FATEC DE GARÇA

Em entrevista, no dia 09 de junho de 2017, com um dos primeiros colaboradores da Faculdade e que ainda se encontra atuando em seu quadro de funcionários, ocupando-se da função que lhe foi atribuída, desde sua contratação, quando iniciou suas atividades como responsável pela implantação de laboratórios, redes, manutenção dos microcomputadores, instalação de software e demais providências relacionadas à área e outras mais, dada a escassez de funcionários na Fatec, que ora se expandia. Diego Henrique Pereira, Auxiliar Docente do Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, relata que, originalmente, o plano de carreiras do Centro Paula Souza contempla apenas a atribuição de “dar suporte aos professores em laboratórios de informática e salas de aulas, além de sanar dúvidas dos alunos e dar suporte técnico da área ao setor administrativo”. Porém, também gerencia a rede da faculdade, incluindo acesso à internet, compartilhamento de impressoras e gerenciamento de informações entre os dispositivos da rede. Ainda auxilia nas questões e situações administrativas de qualquer espécie quando solicitado, devido à falta de funcionários na unidade.

Diego conta que seu primeiro contrato por prazo determinado iniciou em 18 de novembro de 2004, como Instrutor de Informática e que, após 2 anos, encerrou-se. Ficou afastado por 1 ano da função, trabalhando como estagiário na própria unidade, porém, exercendo as mesmas atribuições. Em 2008, iniciou seu segundo contrato por prazo determinado, já com a função de Auxiliar de Docente, na qual exercia as mesmas atribuições do contrato anterior. Porém, devido ao plano de carreiras recém-implantado, a nomeação

da sua função foi alterada. Em 2010, houve, mais uma vez, uma alteração em seu contrato, visto que o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) permitiu o concurso por prazo indeterminado. Prestou novamente o concurso e, desde 06 de janeiro de 2010, atua como Auxiliar de Docente I com contrato por prazo indeterminado.

Para exercer a função, a exigência é uma formação técnica em alguma área de informática, a qual ele possui. Diego também tem curso superior em “Tecnologia em Informática para a Gestão de Negócios” e Pós-Graduação em Redes de Computadores. No entanto, ele observa que o curso superior não o ajudou profissionalmente, pois, além de fornecer um embasamento superficial na área de atuação, ele prefere obter informações por conta própria, sem depender de um tutor. Acredita que, assim, obtém apenas o conhecimento que realmente irá necessitar para atividades práticas e subtrai aquilo que não irá utilizar. Quanto à pós-graduação, essa sim foi útil para o gerenciamento da rede, porém até um certo ponto, pois o curso possuía muita informação desnecessária, apenas para completar carga horária, a qual não era interessante para suas atividades práticas.

Questionado a respeito das principais mudanças que vislumbrou na área de atuação, da implantação da Fatec Garça aos dias de hoje, Diego lembrou que:

[...] a Fatec Garça iniciou suas atividades em 2004, em uma área cedida na Etec Monsenhor Antonio Magliano, e que inicialmente receberam 21 computadores para o laboratório de Informática. Era apenas um curso: “Tecnologia em Informática com Ênfase em Gestão de Negócios”. Tinham ainda quatro computadores: um para o diretor, um para a secretária acadêmica, um para o estagiário e um para a coordenadora. Quando vieram para o prédio próprio, receberam mais computadores e implantaram mais 2 laboratórios. Hoje trabalham com cinco laboratórios. (PEREIRA, 2017)

Relata que a Fatec Garça possui atualmente aproximadamente duzentas e cinquenta máquinas, se computadas as do laboratório, as de uso dos professores, biblioteca e os de uso do setor administrativo.

Com a informação deste número de computadores, surgiu a dúvida de como é o acesso à internet. A resposta dada por Diego foi precisa:

A Fatec Garça possui três conexões com a finalidade de acessar a internet: um contratado com a velocidade de 40 MB e 2 links fornecidos pela Prodesp de 10 MB e 16 MB. Antes tínhamos roteadores residenciais com pouca disponibilidade aos usuários. Foram instalados 10 roteadores corporativos e uma routerboard utilizada em provedores de acesso à internet que possibilita o acesso a um maior número de usuários simultâneos. E completa com a informação de que o Link de 10 MB é restrito aos computadores

do setor administrativo, pois devido à pouca quantidade de computadores que utilizam esta conexão, ela supre a necessidade dos usuários adequadamente. O Link de 16 MB é destinado aos laboratórios e salas de aula para os professores e alunos, porém, existe restrição de acesso a sites e serviço, pois este link é destinado a efetuar chamadas, consulta de e-mail e pesquisa para trabalhos acadêmicos. O Link de 40 MB é destinado ao sistema Wireless fornecido a todos os usuários mediante o cadastro ao hotspot, porém, com restrição de velocidade a todos e restrição de sites e serviços aos alunos, pois a finalidade deste link é permitir que os usuários façam pesquisas e trabalhos em seus dispositivos pessoais, além de consultarem seus e-mails. (PEREIRA, 2017)

Questionado se ele achava pertinente e possível a criação de um Centro de Memória virtual na Fatec Garça (CMVFG), ele responde que é possível com algumas adequações estruturais, organizacionais e materiais. Para a adequação estrutural, sugere que seria interessante criar um ambiente próprio para guardar informação digital e material, a fim de evitar perdê-las. Que este ambiente seja restrito apenas aos interessados para que a segurança seja efetiva. Seria como um “almoxarifado de memórias”. Quanto à questão organizacional, deve-se definir quem serão os participantes e sua hierarquia, a fim de montar uma equipe organizada para manter o projeto. Quanto à questão material, seria interessante possuir um equipamento que permita armazenar as informações e disponibilizá-las à comunidade de forma segura, além de dispor do serviço em nuvem por questões de segurança quanto a perda de informações.

O equipamento que permite armazenar as informações e disponibilizá-las à comunidade, de forma segura, seria em sua visão, um computador tipo servidor em que a demanda de armazenamento interno (disco rígido), processamento de informações (processador), tráfego de dados interno (memória RAM) e disponibilidade à comunidade de acordo com a demanda de acessos (placas de redes) fossem adequadas de acordo com a quantidade de informações visuais quem seriam guardadas.

Diego Henrique Pereira relata que a Fatec Garça já possui um banco de dados com informações e outros materiais que poderiam ser mantidos e alocados no Centro de Memória Virtual da Fatec Garça (CMVFG). Porém, por questões organizacionais, o dispositivo no qual as informações eram armazenadas sofreu um dano, e os dados foram perdidos, pelo menos a maior parte deles. Após o incidente, as informações digitais, que antes eram organizadas apenas por uma pessoa, passaram a ser armazenadas de forma aleatória por várias pessoas em vários locais, tornando o acesso ao seu conteúdo inviável, além do risco de perda de informações ser muito maior. Diego disse que as maiores dificuldades para a criação do CMVFG são relacionadas à falta de recurso humano organizado:

[...] existem profissionais capacitados na unidade, porém, nem todos querem participar e os que querem, ou não têm tempo ou

exigem remuneração. Outro aspecto apontado por ele é ambiente físico: a unidade não dispõe de espaço físico para criar o “almoxarifado de memórias” que seria uma sala com trancas adequadas e várias divisões internas com refrigeração dimensionada a cada um desses ambientes, para armazenar os diversos tipos de dados existentes: servidor, informações em folhas de papel e objetos variados.

A facilidade apontada por ele, para a criação do CMVFG, é a de que a unidade (Fatec Garça) possui um equipamento que, neste semestre, não está em uso e poderia armazenar as informações, claro que com algumas adequações técnicas, além de dispor da parceria firmada entre CEETEPS e Microsoft, que permite utilizar o armazenamento em nuvem.

O entrevistado aponta que o referido equipamento é um servidor da marca HP com 2 processadores Intel Xeon, 16 GB de Memória RAM e 1 TB de HD, que inicialmente suprem a necessidade de armazenamento.

Explorando o conhecimento deste funcionário, perguntamos qual é a plataforma ou ambiente mais seguro para “acampar” o Centro de Memória. Sua resposta foi a de que:

[...] além do armazenamento físico e digital na unidade, é fundamental utilizar o armazenamento em nuvem, pois as empresas que dispõem desse serviço, além de armazenar as informações criptografadas, possuem “cópia da cópia”, ou seja, o conteúdo “acampado” não fica apenas em um servidor na empresa, mas sim em vários espalhados, aumentando o nível de segurança quanto à perda de informação.

Complementa que entrou em contato com o responsável por manter o site da unidade em funcionamento. Ele afirmou que, caso haja interesse, é possível armazenar as informações em nuvem no mesmo ambiente onde o site é armazenado. Dessa forma, não haveria custo para implantação do projeto em relação a este serviço. Esta empresa dispõe de Backup Semanal automático ou backup diário manual, ou seja, as informações estariam em segurança.

Diego Henrique Pereira acredita que, atualmente, o único risco em se manter o conteúdo existente na nuvem seria o de algum dos profissionais envolvidos no projeto, por acaso, vir a apagar o conteúdo, por algum tipo de insatisfação.

Ao finalizar a entrevista, perguntamos se ele teria alguma sugestão para criar o Centro de Memória Virtual da Fatec de Garça. Este sugere que a implantação se dê em três 3 etapas:

1. Definir os participantes da área técnica do projeto, preferencialmente professores que trabalhem na área e dependam de HA's para complementar a renda mensal;
2. Definir o ambiente onde as informações e demais recursos serão armazenados, além de pleitear subsídios públicos ou privados para adequação desse ambiente;
3. Captar todo tipo de informação que será armazenada, a fim de dar início à etapa de desenvolvimento, implantação e posterior aplicação prática.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O funcionário Diego Henrique Pereira tem amplo conhecimento do setor em que atua, considerando que acompanhou toda trajetória da instalação dos primeiros equipamentos às adequações, em decorrência a implantação de outros cursos, que exigiram a implantação de novos laboratórios e procedimentos para atender à demanda dos currículos, disciplinas e do número crescente de alunos. Dentre tantas mudanças ocasionadas pela ampliação na oferta de cursos, é imprescindível a atualização constante de plataformas, instalações de softwares e dimensionamento da rede de internet aos usuários.

O Conselho Nacional de Arquivos, por meio da NOBRADE, em seu âmbito e objetivos relata que:

Cabe a cada entidade custodiadora e a seus profissionais a decisão acerca dos recursos utilizados para a descrição, bem como o formato final de seus instrumentos de pesquisa, sendo apenas imprescindível a presença dos elementos de descrição obrigatórios. Embora a norma tenha sido pensada para utilização em sistemas de descrição automatizados ou não, as vantagens de seu uso são potencializadas nos primeiros. O respeito a esta norma em sistemas manuais pode facilitar posterior passagem dos dados para sistemas automatizados. Para intercâmbio nacional ou internacional de dados, ainda que o uso da norma não seja suficiente, constitui requisito fundamental. (BRASIL, 2006, p.10)

Implantar um Centro de Memória Virtual demanda recursos físicos e humanos, que dependem de recursos financeiros e, muitas vezes, articulação política, fatores esses que são alheios as Unidades de Ensino.

Faz-se necessário que a instituição Centro Paula Souza busque amparo na legislação vigente ou que, com as práticas promissoras, obtenha visibilidade institucional, para que, junto aos órgãos competentes, adquira fomentos necessários para a criação e manutenção do Centro de Memória da Instituição e de suas Unidades de Ensino. Sem a pretensão de nos equiparar ao Arquivo do Estado, que tenhamos uma estrutura semelhante no que tange à questão do Patrimônio Institucional. Que as peças museológicas e documentos considerados de guarda permanente tenham destino seguro em local isento das inconstâncias de gestões perenes e que não dão o real valor à história.

7. REFERÊNCIAS

ARQUIVOS digitais e físicos. **Portal da Educação**, São Paulo. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/cotidiano/arquivos-digitais-e-fisicos/39306>. Acesso em: 26 ago. 2017

BRASIL. Conselho Nacional de Arquivos. **NOBRADE**: norma brasileira de descrição arquivística. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2006. Disponível em: http://conarq.arquivonacional.gov.br/images/publicacoes_textos/nobrade.pdf. Acesso em: 26 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991**. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8159.htm. Acesso em: 26 ago. 2017.

BUSTELO RUESTA, Carlota. **Série ISO 30300**: sistema de gestão para documentos de arquivo. Tradução do grupo de trabalho de gestão de documentos de arquivo. Lisboa: BAD, 2012. 45 p. Disponível em: https://www.bad.pt/publicacoes/Serie_ISO_30300.pdf. Acesso em: 26 ago. 2017

CARVALHO, Maria Lucia Mendes. Arquivo histórico institucional: a importância para a história da educação profissional e tecnológica no Centro Paula Souza. In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes (org.). **Coleções, acervos e centros de memória**: memórias e história da educação profissional. São Paulo: Centro Paula Souza, 2017. Disponível em: <http://www.cpsctec.com.br/memorias/arquivos/colecoesImprensaOficial13abr2017Nanci.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE ARQUIVO – CONARQ (Brasil), CÂMARA TÉCNICA DE DOCUMENTOS ELETRÔNICOS - CTDE. **Glossário**: documentos arquivísticos digitais. 6. Versão. Rio de Janeiro: CONARQ; CTDE, 2014. Disponível em: http://conarq.arquivonacional.gov.br/images/ctde/Glossario/2014ctdeglossario_v6_public.pdf. Acesso em: 27 ago. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE ARQUIVO – CONARQ (Brasil), CÂMARA TÉCNICA DE DOCUMENTOS ELETRÔNICOS - CTDE. **Modelo de requisitos para sistemas informatizados de gestão arquivística de documentos:** e-ARQ Brasil. 2013. Disponível em: http://conarq.arquivonacional.gov.br/images/ctde/apresentacoes_gestao/earq_oficina_2013.pdf. Acesso em: 1 jul. 2017.

OLIVEIRA, José Carlos Gomes. Entrevista concedida a Luci Mieko Hirota Simas, em 29 de julho de 2013. In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado (org.). **História oral na educação:** memórias e identidades. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014. E-book. Disponível em: <http://www.memorias.cpsctec.com.br/documentos/FalaEscritaCPSBPB.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2017.

PEREIRA, Diego Henrique. **Entrevista concedida a Luci Mieko Hirota Simas**, em 09 de junho de 2017.

GERENCIA DE LA DOCUMENTACION MUSICAL EN LA ENSEÑANZA: FUNDACIÓN BANDOLAS DE VENEZUELA (FUBANVE)

Gabriel Gómez-Cerezo. Jenny González Muñoz

Universidad Latinoamericana y del Caribe/Venezuela. Universidade de Passo Fundo/RS

1. INTRODUCCIÓN

La gerencia en términos amplios se concibe como una parte-componente o sección de cierta organización, bien sea ésta de carácter privado o público. Es también, la acción de dirigir, en función de optimizar el uso de sus recursos, para el cumplimiento de diversos objetivos, entre los que destaca aquellos económicos, culturales y sociales. Dentro del proceso gerencial en el ámbito musical, se encuentra el documento, que es el soporte, convencional o no, cuyos signos allí registrados representan una realidad musical, circunscrita desde seis tipologías: música anotada (partituras impresas o manuscritas); música programada o grabada (discos, cilindros, CD); gestión de la actividad musical (correspondencia, actas, inventarios); difusión de la actividad musical (críticas, difusión y promoción); aspecto organológico (instrumentos musicales) y aspecto musical iconográfico (representación visual).

El presente artículo se desprende del trabajo realizado durante el proceso de formación en Gerencia Cultural por parte del autor, con colaboración de la coautora, estando inserto en dicho programa de especialización en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, de Venezuela, concretizado a partir de la experiencia en investigación docente en el área musical y patrimonial de cada investigador.

El trabajo está focalizado en el objetivo primordial de analizar la gerencia de la documentación musical, concretamente en la Fundación Bandolas de Venezuela (FUBANVE), formulada mediante el uso de las tecnologías blandas (conocimientos teóricos u operacionales de la función gerencial), con la finalidad de llevar a cabo la implementación de un aporte teórico a la gerencia cultural vinculada con la investigación en enseñanza musical desde la visión del patrimonio cultural, en este sentido, se tomó como punto de partida para el abordaje, la labor de FUBANVE en cuanto a la enseñanza de la bandola, como instrumento perteneciente a la tradición venezolana en diversos estados del país, pero de igual modo incentivando a la investigación de dicho instrumento, por parte de los mismos docentes-músicos, a partir de los documentos allí resguardados como acervo. Los conceptos de documentación, archivología musical y tecnologías blandas son abordados desde la perspectiva de especialistas como Guerra Cotta (2011), Torres Mula (2000), Vidal (2004), Giner (2004), Rodríguez (2008) y Ramos (2003), entre otros, mientras que el área patrimonial se vincula con trabajos de García Córdoba (2015), González Muñoz (2012);

todo consiguiendo un enlace con la acción investigativa y docente implementada en la experiencia de FUBANVE a partir de la gerencia cultural.

La metodología utilizada fue investigación documental, de tipo descriptivo y orden monográfico, aplicando las técnicas del fichaje y de análisis de hecho. Entre las conclusiones destaca la necesidad de establecer una gerencia de documentación musical, pues por medio de ella se puede develar que el documento musical es un bien cultural con características de tipo interno y externo, relacionadas con la información que transmite su forma y formato, además es un soporte que refuerza la investigación en docentes del área. Entre las recomendaciones resalta el capacitar al documentalista con elementos teóricos-conceptuales y técnicos que contribuyan al reconocimiento, comprensión, apropiación de la documentación musical como memoria colectiva y como documento histórico y patrimonial, pertinente para ser utilizado por el docente como soporte en sus procesos de investigación.

2. DOCUMENTOS Y ARCHIVOS DESDE LAS TIC

El aumento cada vez más significativo de las actividades administrativas en distintas instituciones culturales ha propiciado la instauración de nuevas formas de organización de archivos y documentos, con la finalidad de facilitar la búsqueda de aspectos específicos, sobre todo en investigadores y docentes. A lo largo de los tiempos se ha generado una gran cantidad de documentos, constituyendo parte del acervo cultural y patrimonial, tanto de organizaciones o instituciones en sí, como del entorno histórico-social al que pertenecen; pero no ha sido una constante intentar llegar a una óptima organización de dichos documentos, esto por varias razones, entre las que podemos destacar el escaso conocimiento del personal sobre el tema, sobre todo cuando se trata de aspectos de la cultura inmaterial, como la música, por ejemplo. Bajo esta premisa, la enorme cantidad de documentos generados por las organizaciones obliga a las Ciencias de la Documentación y la Información a efectuar análisis técnicos que lleven a seleccionar cuáles serán archivados de manera permanente y cuáles no, mediante la implementación de operaciones técnicas, lo que se transformará en un sistema de gestión documental.

La organización de archivos, bibliotecas y centros de documentación e información es una actividad basada en la implementación de las operaciones técnicas de organización de información (operaciones archivísticas, procesos técnicos de bibliotecas), por lo que requiere de constantes actualizaciones tecnológicas.

En el caso concreto de Venezuela, muchas instituciones los archivos y bibliotecas carecen de los más elementales sistemas y procedimientos de organización documental, y como hemos constatado en nuestros trabajos de campo, sus repositorios documentales están desorganizados, o en su defecto organizados de manera incorrecta, porque, aparte de no contar con el personal especializado pertinente, carecen de instrumentos propios de la documentación, tales como guías, catálogos e inventarios detallados, que permitan en el momento necesario, recuperar y difundir la información. Ramos (2003), plantea

que los diferentes sistemas de gestión documental se crean para el almacenamiento, recuperación y difusión de documentos electrónicos y/o sus metadatos. En otras palabras, dichos sistemas se transforman en una variante para los archivólogos, bibliotecólogos y documentalistas, ya que permiten recuperar documentos en los diferentes formatos producidos por la organización constituyendo así su base de datos.

En este aspecto cabe destacar que en el siglo XXI, con el cada día más creciente uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en organizaciones vinculadas con la educación desde el desarrollo artístico-cultural, los gerentes se ven obligados a generar alternativas emergentes que envuelvan el acervo documental con mayor facilidad para su consulta e incluso promuevan la difusión de las actividades institucionales. Desde esto es fundamental establecer planes de trabajo focalizados en la reorganización y reorientación de sus procesos técnicos, apuntando a la actualización de las colecciones de la biblioteca y la documentación en general, con empleo de la digitalización de documentos, bases de datos digitales, creación de páginas Web, apoyo digital en el área de la archivología, lo cual es una excelente alternativa para la preservación y conservación de los documentos como acervo patrimonial, y también establece amplios criterios para el libre acceso a la información.

Al evaluar el catálogo automatizado de los trabajos de grado y ascenso de la Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad Central de Venezuela (UCV) y de la Biblioteca Nacional de dicho país, evidenciamos (2016) la ausencia de trabajos de investigación sobre el rol de las unidades de información a nivel de gerencia; además, los estudios sobre documentación e información musical concretamente en la mayoría de los casos están enfocados al tema de organización, creación, reorganización, diseño de archivos, bibliotecas, instituciones y centros de documentación, dejando de lado la especificidad de la música como aspecto de la cultura inmaterial, lo cual debe apuntar a otros focos de atención en materia de documentación y archivo, tal como se verá más adelante.

Más aún, ante la carencia de una Ley Nacional de Archivos¹ actualizada, en donde se mencione los lineamientos para estructurar archivos en organismos públicos y privados de manera estandarizada, las organizaciones se han visto en la necesidad de improvisar metodologías, y la Fundación Bandolas de Venezuela (FUBANVE), objeto del presente estudio que hemos presentado en estas Jornadas de Patrimônio Cultural e Tecnológico da Educação Profissional: narrativas de currículos, da arquitetura escolar aos seus artefatos, concretamente en el eje temático História oral sobre currículos, espaços e artefatos institucionais da educação profissional, para intercambio de experiencias y divulgación de nuestro trabajo, no escapa a esta realidad, pues gran parte de su fondo documental carece de las más elementales normas de organización, tipificación de instrumentos técnicos para recuperación de información, como por ejemplo, cuadro o tabla de clasificación, de suma importancia para la salvaguarda de la memoria histórico-cultural de la fundación frente a la comunidad. Asimismo, otra problemática evidenciada en este fondo documental es el poco espacio físico para albergar el patrimonio documental y musical, con estanterías abarrotadas de expedientes, partituras

¹ Esta Ley, en vigor, data de 1945. No obstante, en 2001 se crea formalmente el Sistema Nacional de Archivos, adscrito al Archivo General de la Nación, "teniendo como principal función normalizar y supervisar la actividad archivística de los órganos y entes del estado, así como dar ejecución al Plan Nacional de Desarrollo Archivístico", tal como se puede leer en su página oficial, disponible en <http://www.agn.gov.ve/index.php/quienes-somos> [Consulta en: jul. 20, 2017]

(impresas y manuscritas), discos de acetato, cassetes, VHS, CD y DVD entre otros soportes, los cuales se podrían desincorporar si se aplicara la tabla de retención documental.

Otro punto relevante de esta situación radica en la carencia de personal debidamente calificado (en las categorías de profesional, técnico y auxiliar) en el manejo de normas mínimas para la manipulación de la información. También, se pudo evidenciar la falta de políticas de gestión y de organización de (en) información en materia de automatización, digitalización, tomando como punto referencial las TIC.

En relación a lo antes expuesto, se plantea, la necesidad de analizar la gerencia de la documentación musical, concretamente en la Fundación Bandolas de Venezuela (FUBANVE), formulada mediante el uso de las tecnologías blandas (conocimientos teóricos u operacionales de la función gerencial), con la finalidad de llevar a cabo la implementación de un aporte teórico a la gerencia cultural vinculada con la investigación en enseñanza musical de la bandola, desde la visión del patrimonio cultural nacional.

La Fundación Bandolas de Venezuela (FUBANVE) está ubicada en la carretera nacional Cúa-Ocumare, estado Miranda, desplegando sus actividades de enseñanza de la cultura popular venezolana en escuelas y comunidades vecinas así como en algunos lugares de Caracas que soliciten sus servicios.

El aporte metodológico radica en la manera de realizar el diagnóstico para tomar la decisión de si llevar a cabo o no las acciones necesarias para corregir posibles desviaciones relacionadas con la variable objeto de estudio, en los diferentes archivos y la biblioteca de la institución y un mundo en constantes cambios tecnológicos en cuanto a lectura, acceso físico e intelectual a los contenidos escritos, archivos, bibliotecas, centros de documentación, servicios tradicionales de referencia y de información; y desde allí poder proponer un cambio de paradigma en la profesión (y en los profesionales) respecto a la archivología, documentación, bibliotecología, musicología y gerencia cultural en general. Nuestro trabajo tiene, de igual modo, una aplicación práctica instalada en crear conciencia hacia la cultura organizacional, en cuanto a sistemas gerenciales de información como el software Power Info, por ejemplo; referido por Rubinstein (2004), ya que permite a la alta gerencia, a los gerentes medios y al personal en sí, controlar el manejo de documentos por medio de las tecnologías de información, propiciando una retroalimentación entre las distintas unidades administrativas de manera constante.

Asumiendo como eje teórico referencial los planteamientos de Vidal (2004) en lo referente al diagnóstico organizacional, evaluación sistemática del desempeño empresarial en la era digital; Giner (2004) en lo concerniente al rol de la información en la sociedad del conocimiento; Rodríguez (2006) con la gestión organizacional; Ramos (2003) con dirección administración y marketing de empresas e instituciones documentales; Guerra Cotta (2011) con la archivología aplicada a la música, Torres Mula (2000) respecto al documento musical: ensayo de tipología; y García Córdoba (2015) en el ámbito de la investigación documental; vinculamos áreas del patrimonio, tecnología, documentación y enseñanza musical, construyendo una lectura de la realidad social e institucional para proponer teorías que puedan generar nuevas herramientas en el desarrollo práctico de los trabajos gerenciales.

3. PUESTA EN PRÁCTICA DE UNA GERENCIA CULTURAL PARA LA ENSEÑANZA

Para llevar efectivamente el trabajo diagnóstico en FUBANVE, fue imprescindible ahondar en diversas perspectivas de especialistas, sobre el concepto de documento musical, dentro de las cuales se encuentra Garro (2015, p. 153) al aseverar que por ejemplo, “el manuscrito en papel de una Sinfonía de Mozart que alberga el Museo de Salzburgo es un documento”, aclarando, a su vez, que un CD de un concierto de la Filarmónica de Viena o un video del mismo, también son documentos, cambiando solo el tipo de soporte, lo cual influye en el abordaje por parte del usuario. En este mismo sentido, Torres Mula (2000) habla del sonido del documento, llamando la atención ya no sobre el soporte, sino hacia el dispositivo que hace posible la generación de la música como expresión auditiva (inmaterial), de manera que reconoce el analógico, magnético, electrónico u organológico (voz humana e instrumentos musicales), asimismo con estrecha relación dirigida al usuario.

Dentro de estos documentos estrictamente musicales, al menos existen dos clases de grupos: música anotada (inteligibles para su posterior interpretación inmediata) y música programada (sólo legibles con un aparato, máquina u artefacto sin intermediario); para llevar a cabo la investigación focalizada en la enseñanza de la bandola tomamos la propuesta de Torres Mula (2000, p. 746) respecto a dichos grupos (Cuadro 1).

Cuadro 1. Muestra explicativa música anotada – música programada

Música anotada	Música programada
Borrador o apunte	Programas musicales de ejecución mecánica: rollos, cintas y discos perforados; cilindros dentados; cilindros gramofónicos y discos fonográficos.
Partitura	
Parte.	Programas analógicos de ejecución electromagnética: alambres y cintas magnetofónicas o magnetoscópicas; bandas sonoras ópticas.
Reducciones:	
Guión.	Programas musicales digitales: discos ópticos, magnéticos y magnetoópticos; software informático; firmware.
Parte de instrumento director.	
Partitura vocal.	
Reducción para teclado.	
Partitura abreviada.	

Elaboración de los autores, 2017.

Entonces, según el supuesto del autor citado, un instrumento musical de cuerdas como la bandola venezolana (en sus variantes regionales: llanera, central, oriental, guayanesa y andina), con su tablatura, cifrados, partituras, discografía, audio-visuales, programas de

mano, manuscritos, manuales, entre otros, es un documento musical, pues independiente del soporte que tenga, transmite el sonido de la música, el instrumento “suena” y no solo emite ideas, palabras, signos. Los documentos musicales “hablan”, se manifiestan, y son percibidos por el sentido de la vista y el oído, diferentes entre los públicos, pero emparentados con el conocimiento, la memoria, la sensibilidad e incluso la ética (MENDOZA, 2013), constituyendo así un patrimonio cultural sonoro, con características tanto materiales como inmateriales (porque el instrumento es documento material) que precisa de un tratamiento de archivología y documentación específico, virado hacia una eficaz gerencia cultural.

La archivología musical es un campo transdisciplinar, que involucra no solamente archivistas y músicos, sino también a otros profesionales de la información; constituye un campo plenamente justificado por el hecho de que la música tiene sus especificidades; para empezar lenguajes y sistemas de notación particulares, así como una serie de problemas que no pueden ser abordados exclusivamente por la archivología tradicional. (GUERRA COTTA, 2011, p.15)

De acuerdo con este autor, la archivología musical o archivología aplicada a la música, cumple con los principios archivísticos en general siendo un campo de nuevos conocimientos, técnicas, inter-conceptos, hecho con la finalidad de atender los acervos ligados a la música, es decir, archivos musicales y sonoros, partituras, tablaturas, manuscritos, programas de mano, entre otros.

Un aspecto interesante respecto a lo que hemos venido acotando sobre la debilidad que hay en organizaciones como FUBANVE, respecto a la presencia mínima o ausencia de profesionales capaces de llevar a cabo la labor de ordenamiento de los documentos musicales, es que un archivista, al recibir la documentación generada por un músico, se enfrenta a la disyuntiva de establecer qué es documento y qué no lo es; esto porque en la mayoría de los casos la documentación “especial” o “aparte” se halla conformada por documentos de música anotada y música programada, que debería generar un tratamiento técnico y analítico particular, lo cual no sucede, trayendo consigo una errónea manipulación de dichos documentos y, por ende, deficiente catalogación y archivo. Panorama que apunta a la urgencia de actualización de docentes e investigadores, así como la revisión del pensum de Escuelas de Archivología y Bibliotecología, con inclusión de abordaje de temas sobre patrimonio documental musical, de la mano con la gerencia cultural.

Dicha actualización de conocimientos busca, igualmente, un acercamiento a las tecnologías, de allí es conveniente rescatar lo divulgado por Del Río Cortina (2009) en relación a sus tipos frente a metodologías, disciplinas y habilidades; así destacan las tecnologías “blandas”, vistas por este investigador como “información que no es tangible” (p. 80), contrastando con las “duras”, obviamente tangibles.

Por ejemplo, las técnicas de conservación de una comunidad de agricultores o las técnicas de entrenamiento en el manejo de vida

silvestre podrían considerarse tecnologías blandas. En el contexto de la informática, las tecnologías blandas son el “software” y las tecnologías duras son el “hardware”. (DEL RÍO CORTINA, 2009, p. 80)

Características éstas a tomar en cuenta también a la hora de documentar y archivar instrumentos y soportes musicales, lo cual debe abordar temas, aparte de gerencia cultural y organizacional, relacionados con el manejo de los documentos, aplicación de normas para protección, conservación y salvaguarda de acervos, siendo de gran utilidad la incorporación de las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación en cuanto a la digitalización de documentos, bases de datos, creación de páginas Web, pues permitirá el acceso a públicos sin riesgo de dañar los acervos, todo esto bajo tutela de la gerencia de la documentación musical.

La documentación apunta hacia la recuperación de la información en cualquier soporte y lugar del mundo; la informática y las ciencias de la información están frente a un gran reto de una sociedad cada vez más informatizada, globalizada y en constantes cambios. (RAMOS, 2003)

4. ¿QUÉ HACER CON LOS ACERVOS? ¿CÓMO RESGUARDAR LA MEMORIA PARA ENSEÑAR?

En el año 2011 la coautora de este artículo realizó un trabajo diagnóstico en el acervo fotográfico digitalizado de investigaciones sobre cultura inmaterial de Nicaragua, San Vicente y las Granadinas, Ecuador, Antigua y Barbuda, Cuba, Dominica, Granada y Bolivia, perteneciente al Centro de Diversidad Cultural del Ministerio de la Cultura (Venezuela), con el objetivo de conocer las condiciones de organización del mismo; a partir de lo cual se pudo obtener de fuente primaria que, a pesar de que la institución contaba con una infraestructura adecuada para el alojamiento de documentos y que dicho acervo estaba archivado digitalmente en el programa DocuManager, ese patrimonio cultural inmaterial estaba catalogado y archivado como material, lo cual es un error porque las características son totalmente diferentes. De este resultado se procedió a realizar un trabajo práctico que consistió en organizar sistemáticamente dicho acervo fotográfico, utilizando el mismo programa, pero agregando las informaciones provenientes de los diarios de campo, parte de la investigación de antropólogos que documentaron dichas manifestaciones, donde explicaban danzas, mitos, rituales, músicas; este material se editó para fines de intereses de usuarios y fue colocado en la información complementaria del archivo digital.

Guzmán y Verstappen (2002) expresan que el término documentación lleva a pensar en una colección de documentos, no obstante, éste va más allá pues abarca la recolección de datos y también el registro de los resultados de investigaciones, de manera que la propia documentación, a su vez, ya está creando nuevos acervos. Dentro del proceso

de documentación, registro y archivo es imprescindible el uso de soportes como fotografías, videos, cintas de audio, textos, pero hay que tener plena consciencia de la diferencia que existe entre la cultura material y la inmaterial, pues sus características obligan al uso de especificidades para cada uno. Lamentablemente, es muy común (tal como se evidenció en esta experiencia, y posteriormente se verá en FUBANVE) que la inmaterial se documente, archive y registre desde una perspectiva material, proporcionando falsas o incompletas informaciones a investigadores y/o usuarios.

Así, si tenemos un tambor radá usado en ceremonias vodú, lo podemos observar desde la perspectiva del patrimonio cultural tanto material como inmaterial, porque es un instrumento que emite sonido musical y tiene carácter ritual, y a la vez es un bien material por sus características físicas tradicionales regionales y/o nacionales. Pero esto no funciona así cuando se trata de documentar, registrar y archivar, ya que en la práctica organizacional exige la diferenciación material vs. inmaterial; así explicamos de manera sencilla en los siguientes cuadros 2 y 3, cómo se documentaría, registraría y archivaría la bandola.

Del referido trabajo en el área de colecciones del Centro de la Diversidad Cultural, de Venezuela, evidenciamos debilidades en cuanto a las erradas técnicas de documentación, registro y archivo del patrimonio cultural inmaterial, lo cual se solventó en un 100% en el muestreo de los países escogidos para la ejecución del proyecto, intentando marcar el punto de partida que deberían continuar otros especialistas interesados.

El registro y el inventario deben ser complementados con sus propios archivos de tareas especializadas, observando que una buena política de salvaguarda debería incluir fortalecimiento de las prácticas comunitarias que dan vida y sostenibilidad al patrimonio inmaterial, incluyendo la divulgación y educación pública, organizando las colecciones documentadas y haciendo posibles servicios de eventos culturales con uso de los acervos. (GONZÁLEZ MUÑOZ, 2012, p. 57)

A todo esto hay que agregar la importancia de la infraestructura para la correcta colocación de los documentos, pues el acervo físico existe y debe ser resguardo siguiendo las normas efectivas para su preservación y conservación, lo cual incluye desde espacio hasta temperatura entre (18° y 21° C) y humedad adecuadas. En FUBANVE el tema de la infraestructura en las unidades de información está relacionado con el estado en el que se encuentran las dependencias, el propio depósito de documentos, los equipos de seguridad y de conservación de la documentación. Gómez (2005) plantea que una organización similar debe contar con áreas de atención a usuarios, salas de trabajo y otras diferenciadas para consulta de expedientes, libros y documentos, así como para realizar procesos técnicos, depósito, y seguridad interna. El área para la gerencia de documentación musical debe ser valorada con cautela, dado que aunque se cite como locales en propiedad, esta unidad de información está sujeta a posibles traslados o cualquier tipo de obras ajenas a sus intereses, implicando a su vez riesgos para la conservación de los documentos. Las condiciones ambientales influyen en las físico-químicas sobre el papel (documentos amarillentos,

resquebrados, quemados). La iluminación debe ser de tipo artificial. La unidad de información debe contar con condiciones ideales requeridas para garantizar la conservación del fondo documental. Además, el sistema de aire acondicionado debe estar instalado en la biblioteca o archivo, siendo éste un factor determinante para la conservación de los documentos.

Cuadro 2. Ejemplo de Registro de Bandola como bien cultural material.

Identificación	
Código de inventario:	XXXXXXX
Código reproducción digital:	XXXXXXX
Tipo de material:	Fotografía de instrumento físico en acervo.
Formato:	Digital
Título formal:	Bandola cuatro cuerdas sencillas (4 cuerdas)
Fotógrafo:	No informado
Institución:	Fundación Bandolas de Venezuela
País:	Venezuela
Ciudad:	Cúa, estado Miranda
Año:	2015
Aspectos técnicos	
Propiedades	300 dpi
Color	Full color
Descripción	La bandola es un instrumento cordófono. Tiene cinco tipos: llanera, central, oriental, guayanesa y andina. Sus variedades son: cuatro cuerdas sencillas (4 cuerdas), cuatro cuerdas dobles (8 cuerdas), cinco o seis cuerdas dobles y triples (16 cuerdas) Material: madera pulida y cuerda de hilo de nylon
Registro	FUBANVE
	

Cuadro 3. Ejemplo de Registro de Bandola como manifestación cultural inmaterial.

Identificación

Código de inventario:	XXXXXXX
Código reproducción digital:	XXXXXXX
Tipo de material:	Fotografía
Formato:	Digital
Título formal:	Ejecución de bandola con fines pedagógicos
Fotógrafo:	González Muñoz, Jenny
Institución:	Fundación Bandolas de Venezuela
País:	Venezuela
Ciudad:	Cúa, estado Miranda
Año:	2014



Análisis de contenido

Descripción La labor de enseñanza de la bandola, como instrumento musical tradicional venezolano, es llevada a cabo por especialistas músicos, que FUBANVE lleva a escuelas primarias y secundarias aledañas. En las aulas teóricas se explican, entre otros detalles, el modo de ejecución de la bandola que varía según la región, en todos los casos utilizando plectro.

Descriptor generales	Música popular venezolana, tradicional
Descriptor geográficos	América del Sur
Descriptor de imagen	Gabriel Gómez Cerezo, impartiendo aulas
Investigador (a)	Guzmán, Lorenzo

5. ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN MUSICAL: ASPECTOS DE UN SISTEMA INTEGRADO

En la época contemporánea bibliotecas, archivos y centros de documentación han implementado y desarrollado recursos y técnicas digitales, conjuntamente con acciones de promoción online dando acceso total o parcial a sus bases de datos o acervos digitales; lo cual permite extender sus actividades más allá de las fronteras locales o regionales, abriendo campos al marketing cultural de difusión y promoción de manifestaciones y bienes, a su vez haciendo posible también en muchos casos, un monitoreo constante de consultas a la base de datos. Esta etapa para el momento de la investigación no había sido cubierta por falta de recursos financieros, siendo posible la consulta a documentos digitalizados de manera presencial, siendo de gran importancia para la difusión y promoción de los trabajos desarrollados por la fundación, las actividades pedagógicas en escuelas o comunidades, así como la inclusión de músicos y docentes en proyectos de investigación con sus acervos.

Teniendo en cuenta las debilidades evidenciadas en FUBANVE al inicio de nuestra investigación, generamos algunas recomendaciones sobre mejoramiento de espacios y optimización de técnicas de documentación, registro y archivo de los acervos, teniendo como foco central la conservación y salvaguarda de los pertinentes, el descarte de otros posibles a través de la digitalización, todo lo cual concebido con la finalidad de brindar mayores facilidades de acceso a investigadores especialistas y docentes, influyendo efectivamente en el conocimiento y enseñanza de teorías sobre música tradicional venezolana, con énfasis en la bandola. Se sugirió conformar un equipo profesional de alto rendimiento para el diseño de políticas de gestión de la información en la organización, asimismo, capacitar al documentalista musical con elementos teóricos-conceptuales y técnicos que contribuyan al reconocimiento, comprensión, apropiación de la documentación musical como memoria colectiva y como documento histórico y patrimonial.

Siendo el autor del presente artículo músico con dominio de notación musical desde su formación académica y ejecutante de los diferentes tipos de bandola, investigador sobre tradiciones musicales latinoamericanas y asiáticas, se estableció un trabajo práctico de enseñanza desde FUBANVE, de diversos aspectos culturales de Venezuela, con incorporación de abordajes realizados conjuntamente con docentes de aula, pues una de las debilidades de la educación primaria y media del país es la ausencia, sobre todo en escuelas públicas, de profesores en el área, a lo que es de destacar no solo en lo referente a la música, de manera que integrar al docente en las actividades con los alumnos es significativo e imprescindible para poder llevar a cabo una óptima tarea que apunte a resultados satisfactorios.

En toda esta perspectiva se advierte la importancia de existencia de instituciones creadas con el objetivo de resguardar documentos musicales, pues con ello se está

fortaleciendo la memoria de comunidades con miras a lo nacional y regional, expresión de conocimiento del resguardo de tradiciones pues son las que construyen la identidad de los pueblos. Una identidad desde la acción patrimonial que no es única y privada sino compartida y universal, ya que forma parte de la memoria del mundo.

Estos tiempos contemporáneos cuando cada vez más las sociedades se ven permeadas por la incorporación dentro de su cotidianidad, de elementos digitales, deben ser digeridos para tomar esas herramientas que nos rodean y hacer de ellas aliadas para difusión y promoción de manifestaciones y bienes culturales. Las instituciones culturales, en este sentido, tienen una gran responsabilidad, pues está en sus manos la posibilidad de concienciar a los usuarios hacia la ruptura de viejos paradigmas que apuntan a minimizar la acción investigativa y de intercambio de saberes, de allí que las publicaciones, creación de páginas Web, u otros sitios, en conjunto con el dominio de las TIC, deben enfatizar en el análisis del contenido de sus acervos, abriendo espacios para el debate y la reflexión sobre nuestros desarrollos culturales y patrimoniales, ampliando así estrategias educativas en pro del respeto, la equidad desde un diálogo intercultural.

6. REFERENCIAS

DEL RÍO CORTINA, Jorge del et al. **Una perspectiva de la logística desde la academia.** Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco-Cantegena: Colombia, 2009.

GARCÍA CÓRDOBA, Fernando. **Investigación documental: leer, pensar y hablar respecto de un tema definido para escribir bien y con provecho.** Limusa: México, 2015.

GARRO ABARCA, Víctor (2015). **Documento digital.** Ciclo de vida de un documento. Aspectos introductorios. [Resumen en línea]. Disponible en: www.archivonacional.go.cr/memorias/1999/04.pdf Acceso en: 22 jul.2017.

GINER, Fernando. **Los Sistemas de Información en la Sociedad del Conocimiento.** ESIC: Madrid, 2004.

GÓMEZ, Carlos. **La gerencia de la imagen.** Panapo: Caracas, 2008.

GÓMEZ, Gabriel. Bandola y Barbat –Taar Patrimonio Cultural venezolano e iraní. In: GONZÁLEZ MUÑOZ, Jenny (Org.) **Ser de imagen y de signo:** Abordajes sobre el Patrimonio Cultural. ULAC: Caracas, p. 250-265, 2015.

GÓMEZ, José. **Diagnóstico de la situación actual de la biblioteca y archivos de la BVC.** Bolsa de Valores de Caracas (BVC)-Gerencia de Análisis Financiero: Caracas, 2005.

GONZÁLEZ MUÑOZ, Jenny. 2012. How to register memory? Documentation, recording, archiving and preservation of intangible cultural heritage in Venezuela. In Zancheti, S. M. & K. Similä (Eds.) **Measuring heritage conservation performance.** Rome, ICCROM: Rome, pp. 53-58, 2012.

GONZÁLEZ MUÑOZ, Jenny. Múltiples miradas sobre el Patrimonio Cultural Inmaterial. In: GONZÁLEZ MUÑOZ, Jenny. In: GONZÁLEZ MUÑOZ, Jenny (Org.) **Ser de imagen y de signo:** Abordajes sobre el Patrimonio Cultural. ULAC: Caracas, p. 167-186, 2015.

GUERRA COTTA, André. Archivología musical. Conceptos, principios, futuro. En: FORNARO, Marita (Ed.). **Archivos y música.** Reflexiones a partir de experiencias de Brasil y Uruguay. Universidad de la República: Montevideo, p. 15-36, 2011.

GUZMÁN, Manuel; VERSTAPPEN, Bert. **¿Qué es la documentación?** Huridocs: Versoix, 2002.

MENDOZA, Giovanni (2013). **El documentalista musical como servidor público** [Artículo en línea]. En: Sacven Creativa-Blog. Sociedad de Autores y Compositores de Venezuela Disponible en: <http://creativa.sacven.org/?p=6386> Acceso en: 03 jul. 2013.

RAMOS, Luis. **Introducción a la administración de información.** Madrid: Síntesis: Madrid, 2003.

RAMOS, Luis. **Dirección, administración y marketing de empresas e instituciones documentales.** Madrid: Síntesis: Madrid, 2003.

RODRÍGUEZ, Darío. **Gestión organizacional elementos para su estudio.** Alfaomega: México, 2006.

RODRÍGUEZ, Vladimir (2008). **Formulación y evaluación de proyectos.** Limusa: México, 2008.

RUBINSTEIN, Jacobo. **Tecnología al alcance de la mano, 2004.** Disponible en: http://www.lulu.com/items/volume_2/151000/151051/1/preview/Preview_of_Tecnologia_al_alcance_de_la_mano.pdf Acceso en: 22 jul. 2017.

TORRES MULA, Jacinto. El documento musical: ensayo de tipología. En: Primer Congreso **Universitario de Ciencias de la Documentación**. Teoría, historia y metodología de la documentación en España (1975-2000). Universidad Complutense, Departamento de Biblioteconomía y Documentación: Madrid, 2000. Disponible en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num10/paginas/pdfs/Jtorres.pdf>
Acceso en: 21-07.2017.

VIDAL, Arizabaleta. Diagnóstico organizacional: evaluación sistemática del desempeño **empresarial en la era digital**. Ecoe: Bogotá, 2004.

A CONTRIBUIÇÃO DOCENTE NO COMPONENTE CURRICULAR PROCEDIMENTOS BÁSICOS EM ENFERMAGEM

Shirley da Rocha Afonso. Vanessa Ribeiro Neves

Unidade do Ensino Médio e Técnico. Universidade Federal de São Paulo/GEPAG

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, as mudanças tecnológicas e organizacionais na área da saúde, que ocorrem em todo o mundo, afetam as relações de trabalho nas instituições. Influenciam também a maneira de se pensar e fazer a profissão Enfermagem. Essas mudanças exigem, cada vez mais, a transmissão de informações e conhecimentos científicos em uma velocidade significativa.

Preservar a trajetória da Enfermagem é compreender que os aspectos evolutivos desta profissão possibilitam análise e reflexões acerca da memória de suas ações, construindo um significado de cultura (SILVA, 2009). Esta cultura, de acordo com Cavalcanti et al (2014), gera heranças e costumes passíveis de aperfeiçoamentos quando seu próprio significado se modifica ao longo da história. Assim, a história de suas evidências não acontece apenas pelas grandes experiências, mas quando são observadas e contadas por aqueles que a construíram.

É possível observar esses aspectos evolutivos da profissão, ao analisar as construções sobre a história da Enfermagem, principalmente, quando são destacados os processos de ensino e suas mudanças no currículo. Ao longo dos anos, as ações de enfermagem no campo de trabalho passam a exigir mais conhecimentos técnicos, científicos e comportamentais, que provocam uma pressão no processo de formação e, conseqüentemente, os currículos se transformam, aumentando o número de temas a serem ensinados (GOMES; GERMANO, 2007). Esse movimento de reformulação dos currículos faz com que educadores analisem e reflitam sobre o processo de ensino, replanejando seus métodos de aulas.

É preciso analisar as mudanças das ações de enfermagem no âmbito de seu processo histórico de trabalho, pois a relevância das experiências constituídas caracteriza-se pela desenvoltura das práticas pedagógicas, construídas ao longo das épocas pelo processo de ensino, sendo modificadas e interpretadas conforme o entendimento e aceitação do professor. (SILVA, 2009)

Vale destacar que a relevância desta profissão está envolvida nas vivências e experiências dos educadores, definindo a forma de discussão, crítica e reflexão dos elemen-

tos fundamentais para o exercício da profissão (FONSECA, 2015). Segundo Demo (2011, p. 41), “cabe ao professor competente conduzir essa aprendizagem significativa, orientando o aluno permanentemente para expressar-se de maneira fundamentada, exercitar o questionamento e formulação própria, reconstruir autores e teorias e cotidianizar a pesquisa”.

Por isso, de acordo com Gomes et al (2006), estudar o processo de modificação de ensino e aprendizagem do currículo de enfermagem constitui um fator importante de análise e reflexão, principalmente no que diz respeito ao componente curricular Procedimentos Básicos de Enfermagem. É neste componente curricular que são desenvolvidas as habilidades técnicas para o exercício profissional em enfermagem (MORAIS FILHO, 2015).

Ao discutir sobre o resgate histórico do ensino de enfermagem, entende-se como objeto de estudo o currículo, disciplina e práticas escolares na história da educação profissional de nível médio. Assim, considerando a proposta de reflexão sobre o componente curricular Procedimentos Básicos de Enfermagem e, como os novos conhecimentos técnico-científicos, são desenvolvidos nos laboratórios de enfermagem, cabe investigar como se deu o processo de integração das práticas pedagógicas, procedimentos e técnicas desenvolvidas no laboratório de enfermagem da Etec Carlos de Campos, após a implantação LDB 9394/96. (BRASIL, 2005)

Destaca-se a Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, como foco de discussão para o currículo por entender que nova de reformulação do ensino médio, de 2017, traz modificações para o campo da educação profissional.

Neste sentido, ao resgatar os fatos históricos da Enfermagem, é preciso considerar aqueles que não são relatados na documentação oficial, acontecidos por quem os vivenciaram e, de alguma maneira, acabaram por ser esquecidos no passado. A história oral vem então suprir essa falta de relatos, como diz Mendonça e França (2013, p. 10) “surtiu como forma de valorização das memórias e recordações de indivíduos”.

Com isso, surge a ideia de relatar a vida de uma personagem da enfermagem de nível médio, para documentar como se deu o processo de implantação da LDB 9394/96 na formação de enfermagem de nível médio e, a partir das reflexões levantadas, promover futuras discussões sobre como se dará a implantação do novo ensino médio, instituída pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (BRASIL, 2017)

A personagem escolhida foi a enfermeira e professora Maria Mercedes Pereira do Vale Cofiel, que foi professora e coordenadora do curso Técnico em Enfermagem da Escola Técnica Estadual (Etec) Carlos de Campos, entre os anos de 1998 e 2006. Fez - e ainda faz - parte da história da enfermagem nessa escola e é, também, uma forma respeitosa de saber um pouco mais sobre a sua vivência na educação profissional de enfermagem – sua formação e experiências profissionais, que histórias têm a contar sobre o processo de ensino durante a implantação da LDB 9394/96 no curso Técnico em Enfermagem. (PULICE, 2006)

É importante destacar que, a partir da década de 1990, de acordo com São Paulo (1993), com Decreto nº 37.735, de 27 de outubro de 1993, as escolas técnicas estaduais

do Estado de São Paulo foram transferidas para a gestão Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e, portanto, ao selecionar a professora Maria Mercedes para este relato, contribui-se para mais um marco histórico na educação profissional de nível médio em enfermagem, pois esta professora vivenciou a transição da gestão da escola Carlos de Campos, como também participou do processo de operacionalização da mudança do currículo Técnico em Enfermagem. (ALMEIDA, 2003)

A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. [...] Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica. (BRASIL, 1996, p. 07, 15)

Este estudo contribuirá para a construção das histórias dos cursos de enfermagem de nível médio das escolas do Centro Paula Souza, cuja interpretação do passado poderá subsidiar a reformulação de novos currículos e apropriação de novos métodos de ensino.

Buscar a compreensão do processo de ensino de enfermagem nas dimensões que constituem a formação profissional adequada deve ser uma preocupação constante, e observar o processo de mudança dessa formação permite analisar e refletir sobre a sedimentação das práticas pedagógicas no ensino de enfermagem.

2. OBJETIVO

Relatar a trajetória profissional de uma professora do curso Técnico em Enfermagem da Etec Carlos de Campos, destacando suas contribuições para o componente curricular Procedimentos Básicos de Enfermagem após a implantação da LDB 9394/96.

3. MÉTODO

Trata-se de um estudo qualitativo, sob a perspectiva histórico-social, desenvolvido por meio do método da História Oral Temática que, de acordo com Meihy (2010 apud Neves 2014 p. 33), é um método “caracterizado pela existência de um foco central, tema do

estudo, para o qual é elaborado um roteiro, que direciona a abordagem do tema e facilita a condução das entrevistas”.

O método de história oral descreve a trajetória de uma personagem do campo da educação profissional de nível médio em enfermagem, que esteve presente num momento de transição para o Curso Técnico em Enfermagem da escola Carlos de Campos.

A história oral, empregada como método de pesquisa, consiste na gravação oral dos testemunhos pessoais e profissionais desta personagem, que esteve presente em um acontecimento do passado. Com este método é possível recontar a história, agora, sob uma nova ótica, do ponto de vista de quem a viveu.

Este é um movimento que traz uma nova perspectiva para produzir história, pois parte do preceito que a história não é apenas aquela que retrata fatos memoráveis ou trazem repercussão para a sociedade “exige um enquadramento num setor da História enquanto prática do conhecimento: é um ramo da História Pública, gênero que se compromete com a comunidade que gera e consome a própria História.” (MEIHY, 1994, p. 55)

Ou seja, a história é contada, agora, por pessoas que vivenciaram seus acontecimentos e, que muitas vezes, estão assumindo papéis secundários para que ela aconteça.

A consciência do significado da captação imediata do fenômeno analisado, constitui-se numa revolução silenciosa que revê a própria definição de História. Isto nos faz enquanto historiadores oralistas, a um tempo, responsáveis pelo documento e pela sua eventual interpretação. Ao elaborar o documento, o historiador oralista assume novo compromisso com a análise evocada, deixando de ser um agente passivo que se vale de fontes já feitas. Por outro lado, a crítica ao documento não lhe é mais algo abstrato e sim matéria inerente ao seu ofício. (MEIHY, 1994, p. 54)

Portanto, para Meihy (2002), a história oral é centrada na memória e na capacidade de testemunhar o passado. Os relatos passam a ser verídicos quando são evocados a partir da análise dos documentos históricos das emoções e os sentimentos empregados para que aconteçam.

Neste sentido, a história oral torna-se uma técnica que privilegia os personagens os quais fizeram parte deste passado, contando e revivendo suas histórias e servindo de testemunha dos acontecimentos, portanto, este método é um veículo de transformação que altera e enfoca a própria história, revelando novos campos, visões e experiências.

Como procedimento metodológico, a história oral busca registrar – e, portanto, perpetuar – impressões, vivências, lembranças daque-

les indivíduos que se dispõem a compartilhar sua memória com a coletividade e dessa forma permitir um conhecimento do vivido muito mais rico, dinâmico e colorido de situações que, de outra forma, não conheceríamos. (MATOS; SENNA, 2011, p. 97)

Os dados foram obtidos em 2017, na Etec Parque da Juventude, onde Maria Mercedes Pereira do Vale Cofiel exerce a função de coordenadora de curso Técnico em Enfermagem, desde 2006.

A elaboração do roteiro de entrevista, o qual teve o pleno conhecimento da entrevistada, consistiu na abordagem de três questões que nortearam a exploração da questão de pesquisa deste estudo.

A coleta de dados, para este estudo, se deu por meio de entrevista semi-estruturada e permitiu traçar uma trajetória histórica, contada pela entrevistada de forma tranquila e confortável. Obedeceu-se a três etapas do método de história oral: transcrição; textualização e transcrição do testemunho oral. E sua análise se deu a partir da interpretação do depoimento oral, considerando as evidências estabelecidas entre as relações documentais e orais.

O tema norteador foi a contribuição da professora para a integração das propostas pedagógicas do componente curricular Procedimentos Básicos de Enfermagem em laboratório de enfermagem na Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, em São Paulo. Ao final, teceram-se algumas considerações sobre o percurso histórico da colaboradora.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2017, com uma professora que esteve na Etec Carlos de Campos, entre 1998 e 2005, sendo responsável pelo planejamento e execução das aulas teóricas e práticas do componente curricular Procedimentos Básicos de Enfermagem nesse período.

Sua participação na Etec Carlos de Campos e no Curso Técnico em Enfermagem contribuiu para construção da identidade do profissional Técnico em Enfermagem, do Estado de São Paulo, em um momento que ocorreram as mudanças no ensino profissional de nível médio, com a implantação da LDB 9394/96.

Portanto, inicia-se a análise do ensino técnico em enfermagem da escola Carlos de Campos, pelas palavras da professora, sua trajetória histórica pessoal e profissional, principalmente sua contribuição para implantação do novo currículo de Técnico em Enfermagem, na década de 1990.

Buscou-se pela narrativa histórica e dos itinerários vividos a compreensão sobre a transformação no curso Técnico em Enfermagem da escola Carlos de Campos, as mudanças e identidades aprendidas e sua prática escolar, como expressão da constituição dos saberes e conhecimentos do trabalho docente nesta escola.

Por ter exercido a função de supervisora de saúde na Prefeitura Municipal de São Paulo, durante 29 anos, desenvolveu dinâmicas integrativas em capacitações para a comunidade, usuárias das creches municipais de São Paulo. Com isso, a professora Maria Mercedes Pereira do Vale Cofiel influenciou as mudanças do método de ensino do laboratório de enfermagem da escola Carlos de Campos, demonstrando técnicas integradoras aos alunos e promovendo um método de aprendizagem inovador à época.

A professora Maria Mercedes (Figura 1) foi contratada em 20 de maio de 1998 e permaneceu lecionando nessa escola até 2005. Relata também que, um ano após sua contratação na escola Carlos de Campos, a coordenadora do curso de enfermagem Marinês pediu demissão, e o grupo de professores incentivaram-na a assumir a coordenação. Seu período de coordenação nessa escola foi entre os anos de 1999 e 2005.



Figura 1 - Professora Maria Mercedes Pereira do Vale Cofiel, em entrevista na Etec Parque da Juventude, em 21 de março de 2017.

Fonte: Arquivo pessoal da autora, em 2017.

4.1. A contribuição para o desenvolvimento do componente curricular Procedimentos Básicos do currículo de Técnico em Enfermagem após a implantação da LDB 9394/96

Para discutir as mudanças de currículos e práticas pedagógicas, associadas à implantação da LDB 9394/96 no Curso Técnico em Enfermagem da escola Carlos de Campos, é necessário discutir, inicialmente, sobre a Lei nº 5692, 1971, que insere o ensino profissionalizante de maneira compulsória e institucionalização da qualificação para o trabalho (BRASIL, 1971). Com essa lei, os currículos passaram a ser divididos em núcleos comuns (obrigatório) e parte diversificada (profissionalizante), objetivando fornecer ao aluno uma habilitação profissional ao término da formação de educação básica.

Além disso, preconizava a preparação para o trabalho, porém, por falta de motivação, interesse e esclarecimento da sociedade e da escola, sobre a interação do ensino geral e profissionalizante, a implantação desse modelo causou grandes dificuldades. (WERMELINGER; MACHADO; AMÂNCIO FILHO, 2010)

As dificuldades para a implantação do modelo educativo em obediência aos ditames da Lei no 5.692/71 eram de ordens variadas, dentre elas um tratamento de cunho eminentemente acadêmico dado às questões didáticas e pedagógicas, a falta de esclarecimento dos professores sobre a concepção e os objetivos a serem alcançados, ocasionando pouco ou nenhum comprometimento dos docentes em relação às diretrizes educacionais propostas, assim como a carência de professores qualificados para ministrarem disciplinas até então inexistentes nos programas de curso. Pode-se acrescentar a esses fatores a falta de apoio da sociedade, que continuava a perceber o ensino secundário como preparatório para a universidade. (WERMELINGER; MACHADO; AMÂNCIO FILHO, 2010, p. 6)

Assumindo a função de formar mão de obra qualificada, essa medida de ensino reduziu a educação à simples preparação para o mercado de trabalho, associada a um disciplinamento de futuros trabalhadores.

Sob o argumento da necessidade de pessoal técnico de nível médio com domínio de tecnologias mais recentes, a formação profissional tem privilegiado a atualização de técnicas e de metodologias tidas como imprescindíveis ao exercício da profissão. Porém, apesar da existência de escolas que objetivam formar profissionais capazes de enfrentar e de lidar com as mudanças

que ocorrem no mundo do trabalho, persiste ainda um ensino de visão taylorista, que visa atender às necessidades imediatas do mercado. Com isso, continua a existir uma grande quantidade de cursos que, sob a denominação de atualização ou aperfeiçoamento, se propõem a preparar, em curto prazo e com baixos custos, profissionais para “consumo imediato”, sabendo-se, de antemão, que os conhecimentos adquiridos em pouco tempo estarão obsoletos. (WEMELINGER; MACHADO; AMÂNCIO FILHI, 2010, p. 16)

Com a implantação da LDB 9394/96, continuou-se com o ideário de incluir alunos na educação profissional, porém, sem caráter obrigatório e com a participação de não apenas alunos matriculados ou egressos do ensino fundamental, médio e superior, mas também, do trabalhador de modo geral, “por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.” (BRASIL, 2007, p. 18)

Fiorin, Ferreira e Manckel (2013) referem que a LDB 9394/96 direcionou o ensino para a minimização dos déficits educacionais, acrescentando equidade para o acesso às escolas e integrando as novas tecnologias na formação do aluno para a sociedade e o trabalho. Era uma tentativa de valorização do sistema educacional. (WEBER, 2007; VAZ, 2010)

Esse modelo de ensino visou a equacionar a educação e o mercado de trabalho, porém Magri (2013, p. 25) menciona que, a LDB “generalizou a profissionalização do ensino médio [...] desestruturando a rede pública de ensino técnico, criando uma falsa imagem da formação profissional como solução para os problemas de emprego”.

Mas, de alguma maneira, foi a partir desse período, de acordo com Pulice (2006), que a escola adquiriu certa autonomia e ampliou a iniciativa para encontrasse formas de implantação, implementação e avaliação do Projeto Pedagógico, mudando a maneira de pensar e gerir as principais políticas educacionais. Essas reformas educacionais sustentaram o conceito de autonomia, como tendência à política de auto-gestão do sistema educativo, propondo uma articulação e alcance da produção e desenvolvimento da cidadania apta ao mundo do trabalho. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003)

Pode-se observar o currículo de Técnico em Enfermagem da Carlos de Campos utilizado até a implantação da LDB 9394/96 na Figura 2. Era um currículo que era, até então, oferecido na modalidade de ensino médio integrado, dividido entre Educação Geral e Formação Especial concomitantes.

Escolaridade anterior que permitiu a matrícula no 2.º Grau. Certificado de <u>1º grau</u> expedido em <u>1975</u> , pela escola <u>E.E.P.G. "PANDIÁ CALÓGERAS" SP =</u>		Diploma expedido conforme termo n.º <u>724</u> lavrado à pág. n.º <u>123</u> , do livro <u>03</u> em <u>02/12/1980</u> .	
Intitulativo da Habilitação: TÉCNICO EM ENFERMAGEM			
Curso autorizado e funcionar conforme despacho CET, expedido no Processo n.º 8.718/73, publicado no D.O. de 22/11/73. Autorização mantida pela Resolução SE n.º 11, publicada no D.O. de 01/02/78.			
MATERIAS		N.º do horas	
EDUCAÇÃO GERAL	NÚCLEO COMUM Res. CFE 9/71	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	220
		Inglês	111
		História	111
		Geografia	111
		Organização Social e Política do Brasil	72
		Matemática	148
		Ciências Físicas e Biológicas	74 74 74
		Educação Moral e Cívica	72
		Educação Artística	74
		Programas de Saúde	37
Total de horas de Educação Geral		1141	
EDUCAÇÃO ESPECIAL	MÍNIMO PROFISSIONALIZANTE PHE, CEE 1.84/79 - RES. DT 1/77 - RES. DT 24/71	Psicologia Aplicada e Ética Profissional	72
		Introdução à Enfermagem	36
		Enfermagem Médica	72
		Enfermagem Cirúrgica	72
		Enfermagem Materno-Infantil	72
		Enfermagem Neuro-Psiquiátrica	36
		Enfermagem em Saúde Pública	36
		Noções de Administração de Unidades de Enfermagem	36
		Estágio Supervisionado	1080
		Total de horas do Mínimo Profissionalizante	1548
FORMAÇÃO ESPECIAL	MÍNIMO PROFISSIONALIZANTE PHE, CEE 1.84/79 - RES. DT 1/77 - RES. DT 24/71	Técnicas de Redação em Língua Portuguesa	72
		Higiene e Profilaxia	72
		Anatomia e Fisiologia Humanas	146
		Microbiologia e Parasitologia	72
		Nutrição e Dietética	72
		Estudos Regionais: Patologia	72
TOTAL DE HORAS DA FORMAÇÃO ESPECIAL		2054	
Educação Física		327	
CARGA HORÁRIA TOTAL		3522	

ORLANDOS AMARAL - Diretor
RG 2159245 - CIG 107.55938.58

JOSÉ BERNARDO BBA - Diretor
RG 2159245 - CIG 076.0762200-48

Espaço reservado ao órgão da Secretaria da Educação

S. Paulo, 19/12/81

Cláudia Venturi Zimmermann
RG. 3.407.426
Supervisor de Ensino

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
Diretoria do MEC/DEMEC - SP

Registro nº 173780 SP-1

Fl. 198 de livro nº 250, nos termos do art. 10 do Regulamento da Lei n.º 5.692/71.

Registrado por José M. de A. Franco
São Paulo, 02 de julho de 1981.

17380-58707

RESPONSÁVEL PELO REGISTRO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
MARIA DULCE DIAS BASTOS
COORDENADORA - SP.

Espaço reservado ao órgão de Fiscalização Profissional

MINISTÉRIO DO TRABALHO
CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM

REGISTRO N.º 08514

NOME Catarina Beatriz Gasparotto

QUADRO II CATEGORIA: TÉCNICO DE ENFERMAGEM

LIVRO P-2 PAG 34 EM 17/10/83

América
S.R.C. PRESIDENTE

Observações:

Os estágios supervisionados foram realizados nos seguintes hospitais:

- 1 - Servidor Público Estadual
- 2 - Servidor Público Municipal
- 3 - Municipal Tide Setúbal
- 4 - Emílio Ribas
- 5 - das Clínicas - São Paulo
- 6 - Centro de Saúde de Vila Maria

Figura 2 - Currículo do curso de Técnico em Enfermagem, no verso do diploma na Etec Carlos de Campos, de 1980.

Fonte: Arquivo pessoal de Catarina Beatriz Gasparotto, em 2013.

A partir da década de 1990, o ensino de nível médio geral separa-se do ensino profissionalizante e o currículo do Curso Técnico em Enfermagem da escola Carlos de Campos passa a ser configurado em cargas horárias modulares e sequenciais, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Currículo do Curso Técnico em Enfermagem na Escola Técnica do Brás, em São Paulo, 1998.

1º módulo	2º módulo:	3º módulo:	4º módulo:
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Procedimentos Básicos de Enfermagem; ⇒ Educação para a Saúde I; ⇒ Proteção e Prevenção em Enfermagem I; ⇒ Recuperação e Reabilitação em Enfermagem Clínica e Enfermagem Cirúrgica I; ⇒ Primeiros Socorros I; ⇒ Assistência à Saúde da Mulher e da Criança I; ⇒ Gestão em Saúde I; ⇒ Enfermagem Gerontológica I. 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Procedimentos Básicos de Enfermagem II; ⇒ Educação para a Saúde II; ⇒ Proteção e Prevenção em Enfermagem II; ⇒ Recuperação e Reabilitação em Enfermagem Clínica e Enfermagem Cirúrgica II; ⇒ Primeiros Socorros II; ⇒ Assistência à Saúde da Mulher e da Criança II; ⇒ Linguagem, Trabalho e Tecnologia; ⇒ Enfermagem Gerontológica II. 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Segurança no Trabalho I; ⇒ Vigilância Epidemiológica I; ⇒ Assistência de Enfermagem em UTI e Unidades Especializadas I; ⇒ Enfermagem em Saúde Mental I; ⇒ Enfermagem em Urgência e Emergência I; ⇒ Banco de Dados; ⇒ Planejamento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Enfermagem. 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Segurança no Trabalho II; ⇒ Vigilância Epidemiológica II; ⇒ Assistência de Enfermagem em UTI e Unidades Especializadas II; ⇒ Enfermagem em Saúde Mental II; ⇒ Enfermagem em Urgência e Emergência II; ⇒ Gestão em Saúde II; ⇒ Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Enfermagem; ⇒ Assistência de Enfermagem Domiciliária.

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, em 2013.

Segundo Zibas (2005), o ensino de enfermagem, a partir dessa década, buscava uma reestruturação curricular, atendendo à legislação vigente e tendo como base o fortalecimento da atuação da enfermagem no sistema de saúde. A discussão centrava-se na definição do perfil e competências necessários à formação para a promoção da saúde, tratava-se de uma mudança de paradigma, valorizando não apenas a dimensão técnica, mas também, social do trabalho em equipe. (SANTOS, et al, 2011)

As discussões acerca da orientação curricular do plano de curso, utilizado no Curso Técnico em Enfermagem, a partir de 1998, na escola Carlos de Campos, refletem da decorrência das mudanças ocorridas do processo de avanço tecnológico da sociedade, relacionando o desenvolvimento de certos atributos à aspiração do empenho individual do

aluno. Neste sentido, essa escola passou a ser vista como meio de adaptação das transformações econômicas e socioculturais. (VIEGAS; OSÓRIO, 2007)

Ao consultar o acervo do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos e Grupo de Formulação e Análises Curriculares do Centro Paula Souza, foi possível resgatar os planos de curso vigentes durante o período em que a professora foi professora responsável pelo componente curricular Procedimentos Básicos em Enfermagem, em laboratório de enfermagem.

No Quadro 2, foram elencados os componentes curriculares Procedimentos Básicos em Enfermagem, entre os anos de 1998 e 2003.

Quadro 2 - Cronologia da evolução do componente curricular Procedimentos Básicos em Enfermagem. São Paulo, 2017.

Ano	Componente Curricular Teórico/Módulo	Carga horária	Estágio Supervisionado/Módulo	Carga horária
1998	Procedimentos Básicos de Enfermagem I	80	Procedimentos Básicos de Enfermagem II	80
2001	Introdução à Enfermagem I e II	80 e 48	Introdução à Enfermagem II	80
2003	Procedimentos Básicos de Enfermagem I	140	Procedimentos Básicos de Enfermagem II	100

Ao analisar esses planos de curso, foi possível destacar os componentes curriculares cujos conteúdos programáticos deveriam ser desenvolvidos em laboratório de enfermagem, além daqueles que seriam sedimentados, conforme a fala da professora Maria Mercedes, em campos de estágio supervisionado.

Percebe-se que o nome do componente curricular de laboratório de enfermagem sofre alteração no ano de 2001, porém, apenas em 2003 a carga horária do componente aumenta e passa a ser o componente curricular com maior ênfase de conteúdo teórico e prático no curso Técnico em Enfermagem.

Nós tínhamos as ementas para cada componente curricular, com a descrição de conteúdo e recurso didático a ser ministrado e cada professor planejava, organizava e administrava de acordo com a sua habilidade e competência (Entrevista em 21 de março de 2017, com Maria Mercedes Pereira do Vale Cofiel).

Sobre os conteúdos programáticos desses componentes curriculares, percebe-se que não houve alteração durante todo o período e, conforme os planos de curso de 1998 a

2003, encontrados no acervo do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos e nos arquivos do Grupo de Formulação e Análises Curriculares do Centro Paula Souza, os conteúdos abordados foram: Materiais necessários ao exame clínico geral; Medidas antropométricas; Técnica de verificação de peso, altura e sinais vitais; Noções básicas de exames clínicos, exame físico e principais exames laboratoriais; Posições para exames; Técnicas básicas de Enfermagem em higiene, conforto e segurança, alimentação, hidratação, eliminações, recreação, exercícios e tratamentos do cliente/paciente; Normas e rotinas de anotações e registros em formulários padronizados; Procedimentos diagnósticos e terapêuticos (medicações, sondagens, curativos etc.); Anotações de enfermagem; Topografia anatômica.

Esses conteúdos programáticos vão ao encontro do que prediz a diretriz nacional de educação à época:

[...] § 1o Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; [...] § 2o O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (BRASIL, 1996, p. 19)

Nesse sentido, a década de 1990, na escola Carlos de Campos, representa também um período de transição e adaptação da gestão escolar e pedagógica. Pode-se afirmar, de acordo com Carvalho (2012), que foi um período de transformação da cultura escolar empregada nesta escola. Segundo Julia (2001, p. 10) a cultura escolar:

[...] é um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e as 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 obedecerem essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores [...].

Essas mudanças podem ser vistas de um modo positivo pois, ao deparar-se com documentos regulamentários, a escola vê-se obrigada a adaptar-se às mudanças sociais de cada época e, com elas, a cultura escolar também muda.

Identificam-se essas transformações culturais ao observar as mudanças no currículo e a associação das experiências carregadas na fala da professora Maria Mercedes

Pereira do Vale Cofiel, introduzidos nesta nova cultura escolar. Ou seja, a qualidade do ensino está atrelada à descrição dos parâmetros curriculares, conforme projeto pedagógico e instituições legislativas, com a aceitação e interpretação do docente responsável pelo estabelecimento do processo de aprendizagem dos alunos.

§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (BRASIL, 1996, p. 19)

A existência dessas tradições e metodologias de trabalho criam uma identidade institucional, que define a consciência dos objetivos de sistema educacional, comuns entre os personagens da escola.

Assim, confirma-se o discurso de cultura escolar baseado na experiência imediata da professora e seu modo de interpretar o processo de ensino, atribuindo a necessidade de empregar sentido ao modo de ensinar. Ou seja, a professora tornou o significado de aprender na condição de perceber a produção de conhecimento relacionada ao mundo trabalho.

Para esclarecer sobre o emprego de significados no modo de ensinar e mudança da cultura escolar no Curso Técnico em Enfermagem da escola Carlos de Campos, percebe-se que o método de aulas empregado pela professora consistia em simulação das situações cotidianas de trabalho em enfermagem, que se aproximavam da realidade de uma rotina do Técnico em Enfermagem em determinados setores de atendimento ao paciente e conforme o tema abordado.

De acordo com Salvadori e De Boni (2007), com a nova mudança do sistema educativo, na década de 1990, o ensino médio oportuniza uma nova estratégia de preparação do aluno ao mercado de trabalho, centrando-se no desenvolvimento de raciocínios críticos e percepções significativas do processo de aprender, aumentando a qualificação de futuros profissionais.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. [...] § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996, p. 7)

A professora Maria Mercedes afirma que as aulas eram preparadas simulando-se situações específicas, nas quais os alunos deveriam apresentar soluções para os problemas apontados e utilizaram as técnicas centrais da discussão daquela. Pode-se afirmar, então, que o método empregado, de acordo com Morán (2015), se aproxima do discurso atual sobre práticas docentes integrativas ou ativas.

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORÁN, 2015, p. 17)

Apesar de ser aplicado empiricamente, pois a professora declara não saber se empregou algum método de ensino ativo, com embasamento teórico, observa-se que a prática docente integradora no seu agir, contribuindo para o desenvolvimento e ampliação do perfil profissional num sistema educacional bem direcionado.

Primeiramente, nós fazíamos uma demonstração da técnica a ser aplicada e, em seguida separávamos os alunos em duplas. Pedíamos para que replicassem a técnica, conforme foi demonstrado inicialmente, assim como é feito hoje em dia no Laboratório de Enfermagem, no Componente Curricular de Semiotécnica. Quando percebíamos que o conhecimento estava se sedimentando criávamos uma situação problema para que o aluno pudesse simular a técnica corretamente. Mas então, eu acho que a prática dessas técnicas é muito rápida e o aluno só vai sedimentar esse conhecimento no campo de estágio (Entrevista em 21 de março de 2017, com Maria Mercedes Pereira do Vale Cofel).

É importante destacar que o trabalho docente está envolvido em constante planejamento estratégico para fornecer ao aluno condições de apreender novos conhecimentos de maneira eficaz e subsidiar a transformação de comportamentos cognitivos frente às situações que exigem tomada de decisão. E, nesse contexto, a professora compreendeu as estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de competências e habilidades que configuraram a relação assistencial entre a enfermagem e o paciente, superando a memorização de procedimentos e técnicas e direcionando o aprender pelo raciocínio clínico. (FIORIN; FERREIRA; MANCKEL, 2013)

Assim, percebe-se que a estratégia utilizada oportunizou a experimentação e desenvolvimento de saberes sob a forma de compartilhamento de valores e atitudes. Tal ação permitiu a quebra de paradigma no curso Técnico em Enfermagem da escola Carlos de Campos pois, ao inovar o método de ensino do componente curricular Procedimentos Básicos em Enfermagem, percebe-se a mudança do currículo, atendendo os critérios descritos na LDB 9394/96.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: 8 I – destacará a educação

tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II – adotar metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes. (BRASIL, 1996, p. 18-9)

A professora lembra que todas as professoras se empenhavam em ajudá-la a organizar os métodos de ensino e recursos didáticos, principalmente os referentes ao laboratório de enfermagem, que eram confeccionados por elas ou eram emprestados das instituições de saúde em que supervisionavam estágios ou trabalhavam.

Às vezes, nós confeccionávamos os materiais para as aulas de laboratório como, aventais (para desenvolver a técnica de paramentação) ou conseguíamos autorização para empréstimo nas instituições de saúde, que as professoras trabalhavam ou supervisionavam estágios. Outras vezes, as instituições de saúde nos doavam aventais descartáveis, tecidos gastos ou materiais sem uso, mas vencido. Com esses recursos nós montávamos o pacotinho de materiais cirúrgicos, para os alunos treinarem as técnicas de embalagem de materiais cirúrgicos [...] Não dispúnhamos de tantos recursos de materiais, como é hoje em dia, no laboratório de enfermagem. Mas, de alguma maneira sempre tínhamos alguns materiais para realizar a demonstração de algumas técnicas ou, até mesmo, desenvolver uma simulação de aula. Sempre estávamos preocupadas em proporcionar ao aluno um método de ensino que se aproximasse da realidade de trabalho (Entrevista em 21 de março de 2017, com Maria Mercedes Pereira do Vale Cofiel).

A importância do recurso didático durante o processo de ensino é essencial, pois é através da ludicidade que procedimentos e técnicas são melhores assimiladas pelo aluno durante seu processo de aprendizagem. Cumpre a função de mediação do aprendizado, realizando a projeção de uma situação simulada da rotina de trabalho.

Porém, ao analisar o discurso sobre a dificuldade de material didático para o laboratório de enfermagem, encontra-se o mesmo relato em Tomoko Matusui, concedido em 2014, descrevendo sobre as primeiras turmas do curso Técnico em Enfermagem da escola Carlos de Campos, em 1976.

Os materiais didáticos eram preparados por nós, professoras. Não tinha apostila, a gente preparava os textos e rodávamos no mimeógrafo, em seguida distribuía para os alunos. Utilizávamos alguns

livros que foram doados para o acervo da escola, mas nada que fossem preparadas para o curso, só um pouco depois, as professoras Emília Emi Kawamoto e Júlia Fortes elaboraram um material didático e publicaram pela editora EPU. (AFONSO, 2014, p. 288)

Ao que parece, o problema com a carência de material didático em laboratório de enfermagem é recorrente. Tal dificuldade é identificável também em outros estudos, como o estudo apresentado por Silva e Giordani (2009), que mencionam ser o próprio corpo docente a confeccionar seus recursos didáticos para desenvolvimento do processo de ensino. Mencionam, também, sobre a importância do uso de recursos didáticos para um bom desenvolvimento de aulas.

Destaca-se a necessidade de promover um ensino motivador e estimulante, portanto, o emprego de métodos inovadores de aulas associados a recursos didáticos contribuirá para formação profissional de qualidade.

É notável a relevância da motivação na aprendizagem, e esta necessita ser trabalhada no contexto em que os alunos estão. Assim, o professor que está disposto a assumir de fato as responsabilidades da sala de aula, indo além de matérias e currículo, mas pensando na relação estabelecida com o aluno, conseguirá mudar essa realidade encontrada nos dias de hoje que é a desmotivação. (BIANCHI, 2011, p. 28)

Assim, o currículo de enfermagem deve ser pensado e elaborado com muita criticidade, pois os componentes curriculares com desenvolvimento de conteúdos teóricos e práticos em laboratório de enfermagem precisam fornecer subsídios adequados à formação do aluno.

Entende-se que as aulas práticas são experiências pedagógicas consideradas enriquecedoras para a formação do aluno. São estratégias educacionais promotoras de reflexões a respeito dos ambientes de trabalho e, por isso, o laboratório de enfermagem deve ser um local imprescindível para desenvolver competências e habilidades profissionais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi compreender como se deu a construção dos conhecimentos dos procedimentos e técnicas de enfermagem após a implantação da LDB 96 no Curso Técnico em Enfermagem da escola Carlos de Campos, sob a perspectiva do olhar da

professora responsável pelas aulas do componente curricular Procedimentos Básicos em Enfermagem, entre os períodos de 1998 e 2003.

A professora investigada foi responsável pelo laboratório de enfermagem durante este período e empregou métodos de ensino integradores e inovadores para a época, trazendo para sala de aula sua experiência profissional. Tal atitude relaciona-se ao que é defendido pela mudança do sistema educacional da época, com a implantação da LDB 9394/96, a respeito do emprego de novos métodos de ensino durante a aprendizagem do aluno e o preparo para a sociedade e o mundo do trabalho.

Durante a entrevista, foi possível observar que, com a chegada da professora Maria Mercedes, a cultura escolar sofreu mudança, influenciando para a formação de um novo perfil de Técnico em Enfermagem.

Ao analisar o discurso da professora, pode-se afirmar que o aspecto importante a destacar é a relação de mudança do método de ensino e a integração entre os professores. E, ao transformar o ensino do componente curricular Procedimentos Básicos em Enfermagem, houve maior incentivo do corpo docente ao apoio e cooperativismo para que o curso Técnico em Enfermagem da escola Carlos de Campos transformasse e tomasse um novo olhar.

Na medida em que se debruça sobre a análise das transformações do currículo Técnico em Enfermagem, percebe-se a influência de experiências pessoais e profissionais do educador durante a formação do aluno. Além disso, percebe-se que com a implantação da LDB 9384/96 o ensino de enfermagem sofre uma mudança em seu processo de formação, mudando também o perfil profissional no mercado de trabalho.

As contribuições realizadas pela professora Maria Mercedes marcaram a mudança no processo de ensino desse curso e nessa escola, delimitando uma nova cultura escolar no processo administrativo deste curso.

Pelo relato da professora, as relações estabelecidas entre os professores e o processo de ensino inovador são caracterizadas, agora, em um processo de pensar e não apenas de replicar as ações de enfermagem.

Percebe-se então que, ao longo dos anos, a Enfermagem vem se modificando e construindo uma identidade profissional mais forte e consolidada. Entretanto, ainda se faz necessário investir em uma educação em saúde que dê sentido ao profissional de enfermagem e valorize sua participação na sociedade.

Este trabalho contribuiu para demonstrar como foram os movimentos de transformação do ensino de Técnico em Enfermagem da escola Carlos de Campos, principalmente com a implantação da LDB 9394/96, que marcaram mudanças no mercado de trabalho. Pois, com as modificações da forma de ensino, e de fazer e pensar as aulas, tem-se profissionais no mercado que influenciaram novas rotinas de trabalho da enfermagem. Tais ações são reflexos das modificações da cultura escolar à época.

A professora Maria Mercedes, com sua experiência profissional e seu modo de interpretar o ensino, contribuiu para a transformação do currículo Técnico em Enfermagem, o que favoreceu a consolidação do ensino de enfermagem na escola Carlos de Campos, traçando um novo perfil e identidade profissional para o mercado de trabalho. Suas contribuições deixaram um novo legado para a escola Carlos de Campos, as quais perpetuarão para reflexão da análise de melhoria da qualidade do ensino nesta instituição.

Assim, pode-se afirmar que olhar o passado é um caminho certo para transformar o presente e prospectar o futuro.

6. REFERÊNCIAS

AFONSO, Shirley da Rocha. Tomoko Matsui. In: CARVALHO, M. L. M.; RIBEIRO, S. L. S. (Orgs.). **História Oral na Educação: memórias e identidades**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014. p. 285-9.

ALMEIDA, Marilis Lemos. **Da formulação à implementação: análise das políticas governamentais de educação profissional no Brasil**. 2003. 256 f. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/286906/1/Almeida_MarilisLemosde_D.pdf>. Acesso em: 09 ago 2017.

BIACHI, Sara Rebecca. **A importância da motivação na aprendizagem no ensino fundamental**. 2011, 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnico de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**, Presidência da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 10 jun 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 ago 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Casa Civil. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 12 ago 2017.

BRASIL. Presidência da República. Congresso Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Legislação Informatizada**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 ago 2017.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Senado Federal**, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em 10 jun 2017.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes. La arquitectura escolar como lugar de memorias y de la historia de la educación profesional publica de São Paulo. In: Jornada de Recuperación del Patrimonio Historico Educativo: arquitectura escolar, 5, 2012. Buenos Aires.

Anais Programa Memoria de la Educación Argentina. Argentina: Biblioteca Nacional de Maestros, 2012. p. 1-55.

CAVALCANTI, Maria Conceição Souza et. al. A evolução da enfermagem: um recorte histórico, político e cultural. In: Congresso Brasileiro dos Conselhos de Enfermagem, 17, 2014, Belém. **Anais Cultura, política e história da enfermagem no mundo**. Brasília: Conselho Federal de Enfermagem, 2014. p. 1-10. Disponível em: <<http://apps.cofen.gov.br/cbconf/sistemainscricoes/arquivosTrabalhos/I53331.E12.T10220.D8AP.pdf>>. Acesso em: 14 jun 2017.

COFIEL, Maria Mercedes Pereira do Vale. **Entrevista concedida a Shirley da Rocha Afonso** em 13 e 21 de março de 2017, em São Paulo.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

FIORIN, Bruna Pereira Alves; FERREIRA, Liliana Soares; MANCKEL, Maria Cecília Martins. A lei 9394/96 como política educacional e o trabalho dos professores. **Debates em Educação**. Alagoas, v, 5, n. 9, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/969/639>><http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/969/639>>. Acesso em: 10 jun 2017.

FONSECA, Paulo roberto Campelo Fonseca e. **A nova educação profissional para o trabalho no Brasil no século XXI**. 2015, 129 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioeconômico) - Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015. Disponível em: <http://tede.ufma.br:8080/jspui/bitstream/tede/617/1/DISSERTACAO_PAULO%20ROBERTO%20CAMPELO%20FONSECA%20E%20FONSECA.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.** Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

GOMES, C. O.; GERMANO, R. M. Processo ensino/aprendizagem no laboratório de enfermagem: visão de estudantes. **Rev. Gaúcha de Enfermagem.** Porto Alegre. v. 28, n. 3. P. 401-8, 2007.

GOMES, Annatália Meneses de Amorim; et. al. Os saberes e o fazer pedagógico: uma integração entre teoria e prática. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 231-246, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a15n28.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, 2001. n° 1, p. 10.

MAGRI, Marta Motter. **Impactos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 5692/1971 no ensino profissionalizante em enfermagem.** 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Fundamentos e Práticas de Gerenciamento em Enfermagem e em Saúde) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski. História oral como fonte: problemas e métodos. **HISTORIAE**, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 1, 2011.

Meihy JCS, Holanda F. **História oral: como fazer, como pensar.** São Paulo; 2010.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Definindo história oral e memória. **Cadernos CERU**, São Paulo, v. 5, n. 4, série 2, 1994. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cerusp/article/view/83299/86330>>. Acesso em: 12 ago 2017.

MENDONÇA, Maria Emília Bulcão Macedo; FRANÇA, Ana Paula Santos Jesus Marques. História oral: em busca de uma ferramenta para a investigação em enfermagem. **Pensar Enfermagem**, Lisboa, v. 17, n. 2, 2013.

MORAIS FILHO, Luiz Alves. **O ensino do cuidado profissional em urgência/emergência em um curso de graduação em enfermagem do Rio Grande do Norte.** 2015, 319 f. Tese (doutorado em Enfermagem) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/30433964.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; Morales, O. E. T. **convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximação jovens**. v. 2. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33.

NEVES, Vanessa Ribeiro. **Transformações no ensino da liderança em enfermagem segundo docentes de escolas paulista – 1972 a 1994**. 2014, 229 f. Tese (doutorado em Ciências) – Escola Paulista de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2014.

PULICE, Cleuza Silva. **A autonomia da escola pós-lei 9394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional): um estudo sobre a relação escola-órgão superiores e intermediários da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**. 2006. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SALVADORI, Angela; DE BONI, Maria Ignês Mancini. A reforma da educação profissional nos anos 90: uma análise sobre as propostas e práticas no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – Saberes Docentes, 7. Encontro Nacional de Atendimento ao Escolar Hospitalar, 5, 2007, Curitiba. **Anais Políticas Públicas e Gestão da Educação**. Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2007. p. 926-37. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-100-01.pdf>>. Acesso em: 14 jun 2017.

SANTOS, Sueli Maria dos Reis et. al. A percepção do enfermeiro, graduado na década de 1990, sobre o seu processo de formação. **Revista de Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 547-51, 2011.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Secretaria Geral Parlamentar. Decreto nº 37.735, de 27 de outubro de 1993. **Departamento de Documentação e Informação**. São Paulo, SP, 1993. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1993/decreto-37735-27.10.1993.html>>. Acesso em: 09 ago 2017.

SILVA, Anneth Cardoso Basílio. **O ensino de enfermagem no Piauí: história e memória**. 2009. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

SILVA, Evellyn Ledur; GIORDANI, Estela Maris. Aprendizagens de professores e alunos com materiais didáticos nos anos iniciais do ensino fundamental. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 9. Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3, 2009, Curitiba. **Anais Políticas e práticas educativas: desafios da aprendizagem**. Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009. p. 8088-99. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3081_1983.pdf>. Acesso em: 14 jun 2017.

VAZ, Carolina Dalenogare. **A educação no Brasil na década de 1990**. 2010. 96 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Economia) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

VIEGAS, Lilian Mara Dela Cruz; OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. A transformação da educação escolar e sua influência na sociedade contemporânea. **InterMeio**, Campo Grande, v. 13, n. 26, p. 92-115, 2007.

WEBER, Marta Regina Gimenez Favaro. A reformulação do ensino médio na década de 1990. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – Saberes Docentes, 7. Encontro Nacional de Atendimento ao Escolar Hospitalar, 5, 2007, Curitiba. **Anais Políticas Públicas e Gestão da Educação**. Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2007. p. 1538-49. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-167-01.pdf>>. Acesso em: 14 jun 2017.

WERMELINGER, Mônica; MACHADO, Maria Helena; AMÂNCIO FILHO, Antenor. Técnicos em saúde: constituição de uma identidade. **Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca**, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.ensp.fiocruz.br/observarh/arquivos/artigo%20Educacao_Profissional.pdf>. Acesso em: 12 ago 2017.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-36, 2005.

ENSINO MÉDIO: O PROTAGONISTA NA EVOLUÇÃO DAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS NO SÉCULO XXI

Fernando de Oliveira Souza
Instituto Federal de São Paulo

1. INTRODUÇÃO

O presente ensaio irá refletir sobre o papel protagonista do núcleo do Ensino Médio na evolução das Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, pensando na realidade dessas unidades de ensino no início do século XXI, dentro do eixo temático “História oral sobre currículos, espaços e artefatos institucionais da educação profissional”.

Por extensão, o presente trabalho também diz respeito a qualquer instituição de ensino técnico e tecnológico do Brasil. Para tanto, irei apresentar: fatos marcantes das escolas técnicas no Brasil; breve panorama histórico de currículo no século XX; minha experiência na Etec Jorge Street e Etec Professora Maria Cristina Medeiros, localizadas respectivamente em São Caetano do Sul e Ribeirão Pires, entre 2003 e 2016; perfil dos discentes e docentes do Ensino Médio nas Etecs, no século XXI; mercado de trabalho na segunda década do século XXI; a importância da pesquisa de professor; e as Considerações Finais.

2. FATOS MARCANTES DAS ESCOLAS TÉCNICAS NO BRASIL

Segundo Regattierre et al. (2010 *apud* Bezerra, 2012, p.34), a Lei nº 5.692, de 1971, teve como principal função conter o aumento da demanda de vagas para cursos superiores. Aliado a isso, essa política de profissionalização no sistema público de ensino não obteve êxito, principalmente, por motivos estruturais e conjunturais, como, falta de estrutura para implantação de cursos técnicos e de docentes habilitados para lecionar. Foi nessa época que o hoje Ensino Médio perdeu qualquer identidade que já ostentava no passado, seja a acadêmica e propedêutica para o ensino universitário, seja o de conclusão profissional.

Na Lei nº 5.692, há o capítulo 3 para tratar do Ensino do então 2º grau, comprovando esta perda de identidade do Ensino Médio, pois ele ficou com o formato muito aberto, principalmente pela possibilidade de tê-lo entre 3 a 4 anos, com um currículo flexível.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, em sua 8ª edição atualizada de 2013, ainda flexibiliza o tempo de duração do Ensino Médio ao estabelecer o prazo mínimo de 3 anos para o seu término. Além disso, da mesma maneira em que propõe o destaque para a educação tecnológica básica, prega a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Assim sendo, o Ensino Médio permanece na encruzilhada entre a formação acadêmica e propedêutica para o ensino universitário e a conclusão profissional.

3. BREVE PANORAMA HISTÓRICO DE CURRÍCULO NO SÉCULO XX

Segundo Lopes & Macedo (2011), em 1949, a teoria curricular elabora a mais duradoura resposta às questões sobre seleção e organização de experiências/conteúdos educativas/os. Com uma abordagem eclética, Ralph Tyler (LOPES & MACEDO, 2011) articula abordagens técnicas, como as eficientistas, com o pensamento progressista. Mesmo que sua aproximação do progressivismo tenha sido caracterizada como instrumental e que seu pensamento esteja muito mais perto do eficientismo, sem relevar a tensão entre criança e mundo adulto que caracteriza o pensamento de Dewey, a racionalidade proposta por Tyler se impõe, quase sem questionamento, por mais de 20 anos, no Brasil e nos EUA.

O modelo de Tyler (LOPES & MACEDO, 2011) é um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo.

Além das mudanças históricas vividas em todo o mundo no final dos anos 1960, o próprio distanciamento dos currículos, por sua atomização e por seu desejo exacerbado de controle da prática concreta das escolas, favorece o aumento das críticas. Nem todas elas têm como objetivo a superação radical da racionalidade tyleriana em seus desdobramentos. Algumas pretendem integrar comportamentalismo e humanismo. Nessa linha, Eva Baker e James Popham advogam em defesa da reorganização dos objetivos até então vigentes, de maneira a construir um sistema de conceitos tecnologicamente útil para a escola em seu trabalho para melhoria das condições humanas. Em contrapartida a objetivos cada vez mais atomizados, Baker e Popham (LOPES & MACEDO, 2011) apresentam a noção de competência (ou domínio).

As competências propostas pelos autores são amplas e englobam um conjunto de comportamentos, denominados habilidades, considerados fundamentais em determinada área e que devem integrar os três domínios propostos por Bloom (cognitivo, afetivo e psicomotor). A elaboração curricular, bem como a avaliação, tem a competência como

meta, e o objetivo do processo de ensino é a maestria ou o domínio das competências. Para isso, cada competência é analisada e decomposta nas habilidades, fundamentais, no entanto insuficientes, para o domínio da competência. Apesar de retomarem o sentido de totalidade, as competências mantêm a matriz comportamental, no sentido em que são produto do domínio de habilidades intermediárias. A diferença é que, em vez de se valorizar, como modelo avaliativo de Tyler, cada habilidade, a proposta de Baker e Popham (LOPES & MACEDO, 2011) tem como pretensão apenas a competência, sendo as habilidades somente etapas intermediárias do desenvolvimento curricular.

Todavia, seria uma contradição defender que a racionalidade tyleriana que percebemos presente nas políticas atuais seja fundamentalmente aquela proposta por Tyler. Trata-se de uma tradição que veio se deslocando no tempo e no espaço e, se presente hoje nas políticas curriculares, somente o é como fragmentos reterritorializados e resincronizados num mundo em que as maneiras de saber e produzir já não são mais como eram. Por mais que a noção de competência esteja em várias políticas expressas como comportamentos, também não é incomum que sejam expressas no que Perrenoud definiria como características gerais da ação humana: saber-fazer, saber-ser, saber-aprender, cooperar ou até viver. O deslizamento entre essas formulações está no contexto do que tem sido denominado pós-modernidade. Se os objetivos comportamentais de Tyler respondiam, entre outras, às demandas de uma industrialização em ascensão, as competências tais como estão nas recentes políticas curriculares respondem a uma necessidade de trabalhadores polivalentes para um mercado em permanente transição. São, assim, outra e a mesma coisa. Vão ao esteio da racionalidade tyleriana (e eficientista) ao estabelecerem para a escola a função de preparar para o mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, dela se distanciam propondo competências gerais, na medida em que as necessidades desse mercado não mais podem ser precisadas.

O aspecto geral de competências como saber-aprender, saber-fazer, saber-ser está dentro de um panorama de crise do cientificismo. As críticas ao realismo puseram em xeque o conceito de verdade como adequação do conhecimento àquilo que pretensamente representava. Não existindo mais uma única verdade, a ciência e o conhecimento perdem seus principais elementos legitimadores. O conhecimento não pode se pretender válido por representar a realidade e a ciência não pode mais se arvorar relevante porque descobre a verdade. A importância do saber é agora sua capacidade de gerar uma ação, a medida do conhecimento é sua utilidade. O saber é performático e será tão melhor quanto mais se adequar aos critérios de competência partilhados pela tradição e pela sociedade a quem cabe avaliá-lo. Dessa forma, as competências gerais mostram as performances para as quais o conhecimento é apenas um meio para realizá-las. Mais uma vez, as competências contemporâneas se distanciam da racionalidade tyleriana marcada pela cientificidade e, no mesmo movimento, dela se aproximam. Seu aspecto performático amplia e aprofunda o papel da mensuração de resultados central naquela racionalidade.

É, nessa lógica, que é possível pensar as políticas curriculares recentes como desdobramentos da racionalidade tyleriana. Crendo que a tradição em torno de

objetivos comportamentais tornou o currículo *accountable*, as aproximações entre essa tradição e as recentes políticas curriculares parecem óbvias. Aliado a isso, elas julgam toda a experiência educativa por quão competentes os sujeitos se tornam em relação a objetivos predefinidos, levando em conta as demandas do mundo contemporâneo em permanente mudança.

4. MINHA EXPERIÊNCIA NA ETEC JORGE STREET E ETEC PROFESSORA MARIA CRISTINA MEDEIROS

Lecionei em quase todos os cursos das unidades citadas, no entanto acumulei mais aulas no Ensino Médio regular e Técnicos integrados ao Ensino Médio. Entre 2003 e 2009, o Ensino Médio regular, historicamente o curso mais concorrido de todas as Etecs, era separado dos cursos técnicos modulares e muitos alunos cursavam apenas o Médio, sem optar por curso técnico algum. A Etec Jorge Street e Etec Professora Maria Cristina Medeiros sempre tiveram, em média, 10 alunos por vaga para o ingresso no Ensino Médio regular.

A partir de 2010, os cursos técnicos integrados ao médio começaram a substituir o Ensino Médio regular em algumas unidades e, mesmo assim, a procura por esses cursos não parou de crescer. Participações e prêmios em Feiras Tecnológicas e Culturais, Olimpíadas e Concursos; bem como resultados no ENEM e vestibulares apresentam o complexo perfil dos atuais alunos das Etecs.

Na Etec Jorge Street, os alunos do Ensino Médio mantêm há anos o melhor desempenho no ENEM, entre todas as escolas públicas da cidade, num empate técnico com a primeira colocada entre particulares e públicas. Já faz parte da tradição desse núcleo a participação e premiação entre os primeiros colocados na “Olimpíada Nacional de Matemática”. Aliado a isso, desde a medalha de prata em 2010, essa unidade mantém a presença na “Olimpíada Nacional de História da Unicamp”. Recentemente, houve participações honrosas na “Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro”, “Olimpíada Brasileira de Física”, “Olimpíada de Geografia” e “Desafio de Redação do Diário do Grande ABC”. Por fim, entre projetos da escola selecionados para a Feira Tecnológica do Centro Paula Souza - FETEPS, aqueles relacionados ao Ensino Médio constantemente está entre eles.

A Etec Professora Maria Cristina Medeiros, que recentemente comemorou sua primeira década de existência, mantém o primeiro lugar no ENEM entre todas as escolas da cidade (públicas e particulares), desde sua primeira participação em 2010. Além disso, continua presente e é premiada nas Olimpíadas, Desafios e Feiras citadas anteriormente.

5. PERFIL DOS DISCENTES E DOCENTES DO ENSINO MÉDIO DAS ETECS, NO SÉCULO XXI

Ao longo da História, é possível perceber uma mudança drástica no perfil dos Discentes das escolas técnicas brasileiras, especialmente no Estado de São Paulo. Se até 30 anos atrás era comum somente filhos de operários optarem por uma Escola Técnica, hoje essa possui alunos de quase todas as classes sociais. Desta maneira, os objetivos desses novos alunos são ricamente variados, com um único em comum: uma escola pública e gratuita de qualidade para concluir a Educação Básica. Como fim, não pretendem exclusivamente serem técnicos, também objetivam ingressar na universidade.

No entanto, não só o perfil dos Discentes mudou, mas também o dos Docentes. Se, até a década de 90, a carga horária do núcleo do Ensino Médio era bem reduzida, isso muda no começo dos anos 2000. Há o ingresso de novos Docentes e disciplinas antes pouco ou nada presentes, como Filosofia, Sociologia e Ética. Aliado a isso, devido às péssimas condições de trabalho nas redes públicas e particulares de Ensino Médio e Fundamental, tanto no Estado de São Paulo, como no Brasil, começa a ficar cada vez mais concorrido o cargo de Docente do Ensino Médio em Etecs, pois as mesmas apresentam condições peculiares bem favoráveis aos Professores, como: alunos selecionados por vestibulinho concorrido; estrutura física melhor que a maioria das escolas brasileiras de Educação Básica; participação efetiva dos pais no cotidiano escolar; e equipe sócio-pedagógica competente. Assim, o colegiado do Ensino Médio começa a ser formado com Docentes de qualificação diferenciada, tanto em termos de experiência em Escolas como em sua formação acadêmica. Não raro, temos Professores com Mestrado e Doutorado em várias Etecs, trabalhando em pesquisas muitas vezes relacionadas a questões de ensino/aprendizagem diretamente vivenciadas em sala de aula.

Consequentemente, a aprovação dos alunos em cursos concorridos de grandes universidades brasileiras, principalmente públicas, é um dos resultados dessa combinação, superior a maior parte das instituições privadas do Brasil. Portanto, a reflexão sobre a mudança de personalidade das Etecs e seu papel social se fazem necessários nesse momento da História.

Um dos primeiros questionamentos está no fato do aluno seguir um caminho que não o de técnico em determinada área de formação na Etec e os desdobramentos disso. Pensando no atual contexto do mercado de trabalho, isso se apresenta como grande vantagem para o aluno. Creio que isso é um direito de escolha legítimo do discente e uma forma de quebrar as diversas formas de desigualdade social ainda existentes no Brasil.

6. MERCADO DE TRABALHO NA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI

Vivemos o início da chamada Indústria 4.0, em que por meio da Internet das Coisas e da Computação em Nuvem, os sistemas produtivos irão funcionar de maneira interativa e coordenada. Alguns trabalhos serão feitos exclusivamente por máquinas. Dentre os princípios dessa nova realidade, temos o da Modularidade, que é a adaptação flexível das Fábricas Inteligentes, atendendo prontamente demandas específicas através de reposição ou expansão dos módulos produtivos. Assim, novos empregos serão criados em torno das máquinas, demandando tarefas mais complexas. Na Indústria 4.0, teremos a integração entre humanos e máquinas, proporcionando um sistema de produção híbrida. Dessa forma, a flexibilidade humana se conectará à das máquinas de produção do futuro.

Aliado a essa nova ordem no mercado de trabalho, segundo Cope e Kalantzis (2000), nós estamos vivendo em um período de dramática mudança econômica global, como os novos negócios e gerenciamento de teorias e práticas que emergem ao redor do mundo desenvolvido. Essas teorias e práticas enfatizam a competição e os mercados centrados em mudança, flexibilidade, qualidade e nichos distintos - não o dos produtos do velho capitalismo. Uma nova terminologia inteira atravessa e reatrasa as fronteiras entre, por um lado, esses discursos de novos negócios e gerenciamento e, de um lado, os discursos relacionados a educação, reforma educacional e ciência cognitiva. A nova teoria de gerenciamento usa palavras que são muito familiares aos educadores, como conhecimento (como em “trabalhador do conhecimento”), aprendizagem (como em “organização da aprendizagem”), colaboração, avaliações alternativas, comunidades de prática, redes de trabalho, entre outras. Aliado a isso, interesses e termos-chave de vários discursos críticos e pós-modernos que focam em liberação, destruição de hierarquias e honra da diversidade encontraram seu caminho dentro desses novos discursos de negócios e gerenciamento.

A mudança na natureza do trabalho tem sido chamada de “pós-fordismo” e “capitalismo rápido”. Pós-Fordismo recoloca as velhas estruturas hierárquicas de comando como exemplos perfeitos no desenvolvimento das técnicas de produção em massa de Henry Ford, representadas na caricatura de Charlie Chaplin no filme Tempos Modernos – uma imagem de trabalho repetitivo e sem significado na produção da linha industrial. Em vez disso, com o desenvolvimento do pós-Fordismo ou capitalismo rápido, mais e mais lugares de trabalho estão optando por uma hierarquia nivelada. Comprometimento, responsabilidade e motivação são vencidos desenvolvendo a cultura do ambiente de trabalho em que os membros de uma organização se identificam com essa visão, missão e valores corporativos. As correntes verticais do velho comando são substituídas por relações horizontais no grupo de trabalho. Uma divisão de trabalho em minutos, com

componentes de habilidade única, é substituída por múltiplas habilidades, trabalhadores bem acompanhados que são flexíveis o suficiente para serem capazes de fazer um trabalho complexo e integrado. Certamente, no mais avançado do pós-fordismo, os lugares de trabalho do capitalismo rápido, estruturas tradicionais de comando e controle estão sendo substituídas por relacionamentos pedagógicos: tutoria, treinamento e organização de aprendizagem. Antes, conhecimentos divergentes, apurados e disciplinados como ensinar e gerenciar estão se tornando agora mais palpáveis. Isso significa que, como educadores, nós temos uma maior responsabilidade para considerar as implicações do que nós fazemos em relação à vida do trabalho produtivo.

A literatura do novo capitalismo rápido enfatiza adaptação para mudança constante através de pensamento e fala por si só; crítica e empoderamento; inovação e criatividade; técnica e pensamento sistêmico; e aprendizagem de como aprender. Todos esses caminhos de pensamento e ação são carregados por novos e emergentes discursos. Esses novos discursos no ambiente de trabalho podem ser tomados em dois diferentes caminhos - como abertura a novas possibilidades educacionais e sociais, ou a como novos sistemas de exploração e controle da mente. Num senso positivo, por exemplo, as ênfases em inovação e criatividade podem encaixar-se bem com a pedagogia que vê língua e outros modos de representação como dinâmica, constantemente sendo refeitos por fazedores de significado em mudança e contextos variados. No entanto, isso pode ser o que teorias e práticas dirigidas de mercado, mesmo embora eles soem humanos, nunca incluirá a visão de sucesso significativa por todos os estudantes. Raramente proponentes dessas ideias seriamente consideram-nos relevantes para pessoas destinadas por formas habilidosas e elitistas de empregabilidade. Uma nova visão autenticamente democrática de escolas pode incluir uma visão de sucesso significativo para todos; uma visão de sucesso que não é definida exclusivamente em termos econômicos e que está repleta de uma crítica da hierarquia e injustiça social.

Em relação ao novo ambiente de pedagogia de letramento, nós precisamos reabrir duas questões fundamentais: o “o quê” da pedagogia do letramento, ou “o quê” é que os estudantes precisam para aprender; e “o como” da pedagogia do letramento, ou o conjunto de relacionamentos apropriados de aprendizagem.

Dentro desse contexto, nunca foi tão relevante um Curso Técnico de Informática, ou de Administração, integrados ao Ensino Médio, pois ambos agregam valores a quase todas as atividades humanas, não só as profissionais. Não à toa, junto com o integrado de Mecatrônica, esses são os mais concorridos para o ingresso de alunos na Etec Jorge Street. Na Etec Professora Maria Cristina Medeiros, o primeiro citado tem concorrência de quase 15 alunos por vaga. Por outro lado, cabe a reflexão sobre tradicionais cursos da área da indústria, muito relevantes para o perfil de trabalhadores até a década de 80 do século passado, mas que necessitam de reformulação urgente para continuarem a existir no século XXI, como, por exemplo, Eletrônica. Esse curso

tem baixa procura por parte dos alunos há quase 20 anos, não só em Etecs, como em diversas escolas técnicas do Brasil. Provavelmente, sua atemporalidade e a evolução da tecnologia industrial expliquem em parte esse cenário.

7. A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA DE PROFESSOR

Em meio a um ambiente tão complexo de aprendizagem, vê-se a necessidade da existência de Professores/Pesquisadores, aqueles que investigam com rigor acadêmico, não só sua prática docente, bem como variadas questões relacionadas ao contexto escolar da Educação Básica.

Freeman (1998) defende que a atividade de ensinar em si é modificada sensivelmente quando o processo de pesquisa é introduzido. Da mesma forma, pesquisa e o trabalho do pesquisador são alterados quando essas funções são empreendidas por professores. Algumas mudanças são muito íntimas e de menor escala para o professor e outras são amplas e sociopolíticas em sua natureza. São mudanças que podem reposicionar os professores em relação àqueles em nossa sociedade que são vistos como os criadores do conhecimento, gerenciadores da política educacional, e que dirigem os caminhos nos quais os professores fazem seu trabalho.

Aliado a isso, Freeman mostra que as grandes mudanças citadas não são fáceis nem simples de se começar. Elas podem colocar professores em conflito em relação aos caminhos em que os outros veem seu trabalho. Quando o autor utiliza o termo “professor”, ele se refere àqueles cujo sustento é baseado em ensinar determinado assunto a outras pessoas. Ou seja, pessoas que são pagas para ensinar conteúdo específico para outras, crianças ou adultos, dentro de organizações chamadas “salas de aula”. Salas de aula, se localizadas em escolas ou em outras organizações, são repletas de valores e expectativas que ajudam a moldar a forma de ensino e aprendizagem dentro delas. Freeman quer reconhecer as pressões reais que esses contextos sociais de ensino exercem nos caminhos em que o trabalho do professor é organizado, como seu tempo é utilizado, e o que é valorizado e esperado deles pelos administradores, pais, e comunidade escolar. Em muitos sistemas educacionais ao redor do mundo, esse contexto social pouco reconhece ou valoriza os professores que escolhem investigar e, no melhor sentido, questionar seu trabalho. No entanto, esse status-quo pode ser mudado.

O que pode e será o diferencial para a imagem do professor como profissional, no melhor sentido, de outros na comunidade escolar e aqueles do público em geral, é o fato de que é baseado não simplesmente na experiência, mas dentro de um entendimento disciplinado e articulado daquela experiência. Sendo assim, num

sentido mais amplo, ser e tornar-se um professor-pesquisador significa se reposicionar como um professor em relação ao que é esperado sobre o que o mesmo faz em seu trabalho. Esse reposicionamento depende da articulação de seu conhecimento e compreensão a respeito de ensino e aprendizagem.

Freeman faz cinco proposições a respeito de “pesquisa de professor”. Ele chama de proposições por duas razões. Primeira, elas fornecem o estabelecimento de um senso lógico de pensamento sobre pesquisa de professor. Segunda, elas têm os elementos da teoria em que essa abordagem une o trabalho do professor e aquele que o pesquisador faz. Elas são proposições, no entanto, porque elas estão abertas à discussão.

A primeira proposição é: para verdadeiramente fazer pesquisa de uma parte essencial de ensino, nós devemos redefinir o que é pesquisa. Pesquisa de professor (teacher-research) é a história de dois substantivos ligados por um hífen: ser um professor-pesquisador significa trabalhar neste hífen. Como substantivos, as duas palavras podem parecer algo assimétrico, mesmo desigual logicamente, partes de um novo todo. O “professor” é uma pessoa e a “pesquisa” é um processo.

A segunda proposição pode ser definida como uma orientação para a prática. É uma atitude questionável para o mundo, conduzindo para a investigação disciplinada. Como qualquer domínio profissional, a pesquisa, como o ensino, depende de terminologia para definir um terreno. Esta terminologia cria um mapa que esclarece certas características da atividade e, sem dúvida, também menosprezam outras. Esta proposição introduz três palavras-chave: orientação, investigação e disciplina.

A terceira proposição é: há uma disciplina de ensino não publicamente reconhecida. Professores não pensam neles mesmos como produtores de conhecimento, eles pensam neles apenas o utilizando.

A quarta proposição é: a investigação - e não o procedimento - é a base da pesquisa de professor. Por fim, a quinta proposição é: criar uma disciplina de ensino requer tornar público as descobertas. Para fazer isso, os professores-pesquisadores precisam explorar os novos e diferentes caminhos para contar o que aprenderam através de suas investigações.

Freeman propõe como sugestão de princípios de controle no desenho da pesquisa a tipologia de Van Lier (*apud* Freeman, 1998). Sugerindo perguntas de pesquisa e desenvolvendo caminhos para respondê-las, Van Lier defende que há dois princípios básicos nesse trabalho. O primeiro é o da **organização**, que ele chama de “seletividade”, e o segundo é aquele da **intervenção**. Juntos, os dois princípios esboçam os tipos de controle que o pesquisador pode exercer no desenho da pesquisa. No princípio da organização, o pesquisador decide como ele quer estruturar o relacionamento com os participantes e o cenário a ser estudado. Já no princípio da intervenção, o pesquisador decide o quanto ele quer intervir e interagir com o que está acontecendo naquele ambiente como parte do processo de pesquisa.

Van Lier (*apud* Freeman, 1998) utiliza os dois princípios como eixos, conforme a Figura 1 a seguir:

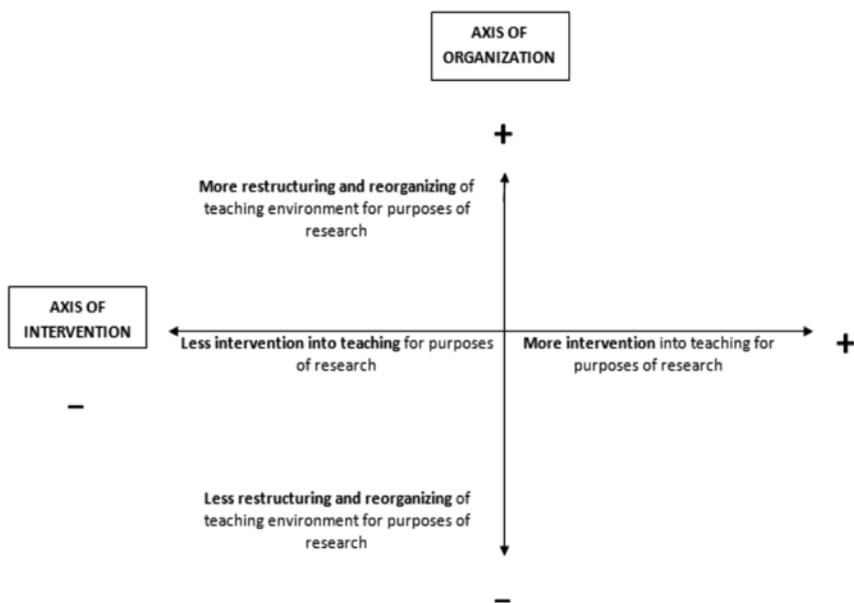


Figura 1 – Tipologia de Van Lier (*apud* Freeman, 1998)

O eixo vertical de organização vai da maior para a menor ordem da estrutura e da posição do pesquisador no processo de pesquisa. O eixo horizontal de intervenção vai do maior para a menor interação direta e envolvimento do pesquisador com os participantes e o ambiente da pesquisa.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aumento da relevância do Ensino Médio nas Etecs colabora para entrada e permanência dessas escolas no contexto social, econômico e cultural da atualidade, pois seus componentes curriculares estão em permanente atualização no Brasil e no mundo. Sua presença em uma Escola técnica, principalmente em integração com cursos técnicos, permite uma troca de relações pedagógicas benéficas para ambos os lados, evitando a necessidade de vínculos estreitos com iniciativas privadas, que muitas vezes simplesmente conduzem à formação de mão de obra passiva para subempregos. Pelo contrário, o Ensino Médio participa na formação discente desenvolvendo senso crítico aguçado para que, por exemplo, num contexto profissional, o aluno não apenas obedeça a ordens, mas participe

no desenvolvimento de sofisticadas ordens produtivas para determinada empresa, por consequência para a evolução de nossa sociedade.

A pesquisa de professor (teacher-research) colabora para profissionalização da carreira docente, pois através do rigor acadêmico e científico são publicados trabalhos que fatalmente ficariam no anonimato, prejudicando o respeito para com essa função pedagógica essencial no processo de desenvolvimento de qualquer sociedade. Diferentemente do relato de prática, cada vez mais comum no mundo acadêmico, a pesquisa de professor apresenta minúcia suficiente nas análises de pesquisas escolares, a ponto de poder estar ao lado de trabalhos científicos de qualquer ordem em possíveis publicações. O aumento desse tipo de pesquisa facilitará a discussão e delimitação de nomenclaturas próprias para os vários formatos que ela carrega. Consequentemente, problemas comuns na profissão de professor, como salários baixos, falta de benefícios, verbas, contratação por jornada e professores mal preparados, serão aos poucos eliminados, pois apresentará com propriedade científica o quão complexa é a carreira docente, provando a necessidade de terem-se apenas pessoas com mentes brilhantes para tal função.

O papel do Centro Paula Souza está em transformação constante, todavia com qualidade. Identificar que papel é esse também é um aspecto da reflexão proposta, pois termos como tecnologia e técnica estão presentes em qualquer momento de ensino/aprendizagem. Por fim, o núcleo de Ensino Médio já provou o seu papel de protagonista na instituição e isso o coloca como um dos responsáveis naturais para propor novas organizações pedagógicas e estruturais nas Etecs, daqui para frente.

8. REFERÊNCIAS

BEZERRA, Daniella de Souza. **Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira(inglês):** na mira(gem) da politecnia e da integração, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN.** Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília, 1999.

COPE, B. KALANTZIS, **M. Multiliteracies:** Literacy Learning and the design of social futures. London and New York. Routledge: Taylor and Francis group, 2000.

ETEC JORGE STREET. **Histórico.** Disponível em: <www.jorgestreet.com.br>. Acesso em: 23 maio 2014.

FREEMAN, Donald. **Doing Teacher Research**: from inquiry to understanding. London: Heinle e Heinle Publishers, 1998.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do Currículo**. Cortez. São Paulo, 2011.

OLHARES EM HISTÓRIA ORAL: CURRÍCULO NO CURSO DE PROCESSAMENTO DE DADOS DA FATEC OURINHOS

Eunice Corrêa Sanches Belloti
Faculdade de Tecnologia de Ourinhos

1. INTRODUÇÃO

O artigo apresenta-se em três partes: a primeira refere-se a breve história curricular brasileira no Ensino Superior, a segunda evidencia a relevância histórica da Oralidade e na terceira estão as considerações finais. Sua primeira etapa mostra aspectos dos desafios que passam os jovens que deixam o Ensino Médio em busca de um Ensino Superior, evidencia as formas como são configurados esses desafios, no início dos Cursos Superiores de Tecnologias no país. Explora, também, a trajetória do currículo, na base inicial do Curso Superior, respaldando no pensamento de autores nesse campo, como Habermas (1990), que utiliza a teoria dos interesses, em que o conhecimento curricular é parte do conhecimento humano; também o objeto do conhecimento curricular é o conhecimento escolar, sua seleção, sua organização e sua transmissão; os interesses em controle técnico, interesses em compreensão e interesse em emancipação, são as fontes das diferenças na teoria e na prática curricular.

Algumas colocações de Domingues (1986) são usadas no artigo quando estabelece uma teoria curricular baseada em três modelos: modelo técnico-linear, em que o profissional domina o processo com a intenção de garantir o controle e maximizar o rendimento e o interesse subjacente, sendo o controle técnico; o modelo circular-consensual, que é ligado aos movimentos da comunidade escolar, envolvida no processo e a participação do profissional quando necessária em que o consenso predomina; e por fim o modelo dialógico, que produz o envolvimento de estudantes no desenvolvimento curricular, requerendo com isso o diálogo entre professores e alunos. Faz análises sobre as questões de currículo do primeiro Curso Superior Público, o curso de Processamento de Dados, que foi criado na Fatec-Ourinhos no segundo semestre de 1991, como Extensão de Campus da Fatec São Paulo.

Foram utilizados, também, dados informativos que se encontram em entrevista, em história oral e em carta do Dr. Oduvaldo Vendrametto, o quinto Gestor do Centro Paula Souza de 1989 a 1991, responsável pela criação da Fatec Ourinhos. Essa carta, datada de outubro de 2011, é escrita por ocasião do vigésimo aniversário da instituição. Ela enaltece

aspectos históricos da criação dessa extensão no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETPS), bem como da própria história da instituição.

Para levantar informações sobre o currículo, por ocasião do início das atividades da Fatec Ourinhos, é colhida entrevista, em história oral, com o primeiro Coordenador do Campus, o prof. Me Paulo Henriques Chixaro. O artigo procura investigar, em sua segunda etapa, também os olhares e as trajetórias no âmbito da Psicanálise e sua importância para o percurso das pessoas e dos seus envolvimento. Propõe evocar e levantar uma reflexão sobre esses temas, ligando-os pela técnica de pesquisa chamada história oral. Essa técnica que pode ser vista como testemunhos de vida, ou trajetória, apresenta os entrevistados relatando suas lembranças de forma livre, utilizando suas memórias para construir significados e significantes nas lembranças presentes em seus pontos de referências.

Os dois precursores da Fatec Ourinhos, donos de biografias intensas, trazem suas memórias para a instituição e extraem suas histórias, rememorando, buscando compreender as transformações e mudanças que envolvem o passado, o presente, o futuro e, assim, confiar em suas lembranças como fontes de suas subjetividades e objetividades. Nos olhares de ambos, vislumbram-se os conhecimentos sobre história, informática, tecnologias e o amor pela Fatec Ourinhos, numa captura recíproca, dos dois entrevistados, pelo desejo de saber e de evoluir de suas experiências pessoais e profissionais.

2. A BREVE HISTÓRIA CURRICULAR BRASILEIRA NO ENSINO SUPERIOR

A transição do Ensino Médio para o Ensino Superior leva os jovens a enfrentar inúmeros desafios, afirmam Soares, Almeida e Diniz (2006), a partir das mudanças do desenvolvimento humano, que acontecem no final da adolescência e no início da vida adulta, o ingresso no Ensino Superior confronta os jovens com uma série de outras provocações, como sair de casa dos pais, a separação da família e dos amigos, o convívio em um meio diferente, muitas vezes desconhecido, leva-os a tornarem-se mais autônomos, necessitam decidir quem são e o que se querem fazer das suas vidas, principalmente no âmbito escolar.

Partindo do ponto de vista acadêmico, a entrada no Ensino Superior permite aos jovens o confronto com um ambiente de ensino-aprendizagem menos estruturado, a níveis de normas, expectativas e exigências colocadas aos estudantes, que são mais brandas e ambíguas. Contudo, é esperado que manifestem mais iniciativa, independência e autonomia na sua aprendizagem, na gestão do tempo, no estabelecimento de objetivos e na definição das estratégias para atingi-los.

Os autores Soares, Almeida e Diniz (2006) colocam que não é de admirar que alguns jovens enfrentem, nesta transição de aprendizagem para o Ensino Superior, muitas dificuldades acrescidas de suas tentativas em lidar com esses intensos desafios, e que a forma como esses jovens vivenciam o contexto universitário e se adaptam a ele seja umas

das principais problemáticas em estudo junto desta população universitária, que tem sido conceitualizado como um processo complexo e multidimensional, que envolve inúmeros fatores, tanto de natureza intrapessoal, como de natureza contextual.

De certa forma, Soares, Almeida e Diniz (2006) esclarecem que estudos têm também demonstrado que a aprendizagem não é independente do desenvolvimento, e que os resultados acadêmicos obtidos pelos estudantes no Ensino Superior surgem por conta de uma diversidade de fatores que ocorrem dentro e fora das salas de aula universitárias. O processo de adaptação ou de ajustamento nesse contexto de Ensino Superior não pode ser desligado dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos. A teoria e a investigação dos estudos feitos pelos três autores revelam que as características que os estudantes “trazem” para a Universidade, tais como: sociodemográficas, acadêmicas, desenvolvimentistas, como aquelas relativas à qualidade das instituições universitárias em relação a infraestruturas, aos recursos, aos serviços e à interação que entre ambas se estabelece, são fatores importantes a considerar o processo de entrada no Ensino Superior.

A noção de sucesso acadêmico não se restringe à noção de sucesso escolar, tanto as dimensões da aprendizagem, como de sexo, nível socioeconômico, do tipo de residência dos estudantes, deslocados ou não de suas regiões de origem para estudarem no Ensino Superior, como a acadêmica, como as notas de ingresso na Universidade, as opções de cursos, afetam, direta ou indiretamente, os ganhos na aprendizagem e o rendimento acadêmico, bem como o desenvolvimento psicossocial no decorrer da experiência universitária.

Um forte envolvimento curricular pode conduzir a ganhos mais efetivos do ponto de vista da aprendizagem, no Ensino Superior, enquanto que um forte envolvimento nas relações com os seus pares, além de contribuir positivamente para a socialização dos estudantes universitários, também colabora para o desenvolvimento de competências interpessoais mais firmes - retirar tempo e energia para que um envolvimento mais intenso nas atividades curriculares possa ocorrer pode dificultar o processo de aprendizagem.

Os currículos dos cursos Superiores são fontes de desejos e maldições, pois inferem no dia a dia do viver universitário, levando os jovens aos mais intrínsecos aspectos das teorias motivacionais.

Moreira (2001), ao buscar a história dos currículos, informa que o período correspondente ao início dos trabalhos do desenvolvimento das teorias curriculares no Brasil é marcado pela política de Getúlio Vargas e sofre influência de teóricos de outros países, com mais destaque para os norte-americanos. Para Almeida et al (2014), é dessa época as atividades dos Pioneiros da Escola Nova, um grupo que se destaca pela preocupação em discutir a qualidade da educação no país. Essa época é marcada pelos reflexos de um delicado momento da economia mundial, e os anos de 1930 a 1937 mostram uma tentativa de construir uma democracia de bases populares, fazendo concessões à classe média e ao proletariado.

Foram sete anos de agitação política no Brasil, instalando-se o período autoritário conhecido por “Estado Novo”. Nesse espaço se situavam os Pioneiros da Escola Nova, sendo reconhecidos pela luta a favor de uma educação de qualidade para todos. Em 1938 é criado o INEP (Instituto de Educação e Pesquisa), um centro dos estudos das questões relacionadas às políticas educacionais. Em 1944, o INEP cria a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, essa revista torna-se importante instrumento de discussão não apenas do pensamento curricular emergente, mas da educação formal em geral, afirma. Em seu primeiro número, Lourenço Filho assina um artigo intitulado “Programa Mínimo”, que enfatiza a importância da elaboração de currículos e programas. (MOREIRA, 2001, p. 99)

O campo do currículo evolui com nitidez no país, a partir de uma infraestrutura mais definida; em 1952, dá-se a nomeação de Anísio Teixeira para diretor do INEP, oferecendo prioridade à elaboração de um levantamento que mapeia todo o sistema educacional brasileiro. Cria-se, segundo Moreira (2001, p.101), o primeiro livro-texto de currículo publicado no Brasil, intitulado “Introdução ao estudo da escola primária” no ano de 1955, escrito por João Roberto Moreira, que procura apresentar o estado da arte do campo do currículo, buscando a superação das incompatibilidades ideológicas divergentes. “O livro oferece um estudo histórico do currículo da escola elementar e uma análise das reformas curriculares propostas em nosso país”. Assim, a teoria curricular fundamenta-se, principalmente, nos ideais progressistas, buscando uma ênfase clara, tanto no desenvolvimento individual, quanto no bem-estar coletivo, em que a educação deve favorecer o crescimento do estudante e desenvolvimento natural, ao mesmo tempo em que favorece o ajuste do comportamento individual ao ambiente social.

Em síntese, o autor justifica que o currículo da escola primária deve ajudar a integrar o país na civilização ocidental do século XX. Quanto à organização de currículos, Moreira (2001, p. 102) propõe três princípios diretores: o atendimento às possibilidades psico-biológicas do estudante; a adequação do currículo aos interesses, problemas e atividades sociais do meio; o tratamento das matérias escolares como instrumentos de ação e não como fins em si mesmos. Esses princípios, de acordo com o autor, que sugerem um currículo centrado nas experiências do estudante, são propostos, pela primeira vez no Brasil, nas reformas dos pioneiros nos anos 1920, e são considerados como importante inovação, concomitante à necessidade de organizar as experiências em harmonia com os objetivos e as atividades indicadas para a análise da vida social, na aprendizagem. Para o autor, apesar da adesão ao currículo centrado nas atividades, existia uma certa preocupação com sua construção científica, verificando-se, nesse sentido, que o conhecimento é concebido de modo funcional, ou seja, é visto como instrumento para o comportamento, não como algo somente conceitual. A tradição curricular americana transferida para o Brasil é estudada a partir da classificação do campo do currículo utilizada por Domingues (1986). O caráter pioneiro desse trabalho, que analisa os currículos, baseia-se em outra classificação elaborada por James Macdonald (1975 *apud* MOREIRA, 2001). Nessa classificação, permite-se a inclusão de diferentes tendências e correntes curriculares, bem como pondera o fato de que uma mesma teoria pode ser baseada em diferentes interesses.

A função ideológica, de acordo com Domingues (1986), está implícita no currículo, e é importante estudar as relações entre questões curriculares e economia, estado e ideologia, poder e cultura, em vez de se voltar para técnicas de planejamento curricular. Domingues (*apud* MOREIRA, 2001) afirma que a prática curricular provoca mudanças na consciência e no comportamento das pessoas e, por consequência, na sociedade mais ampla.

O currículo ancora-se em três premissas básicas, segundo Domingues (1986); a primeira diz que ele não pode ser separado da totalidade do social; a segunda esclarece que o mesmo é um ato político, que objetiva a emancipação das camadas sociais; por fim, a crise que atinge o mundo do currículo é profunda e de caráter estrutural. A teoria curricular é baseada em três modelos: o modelo técnico-linear, em que o profissional domina o processo com a intenção de garantir o controle e maximizar o rendimento e o interesse subjacente, sendo o controle técnico; o modelo circular-consensual, que é ligado aos movimentos da comunidade escolar, envolvida no processo e a participação do profissional quando necessária, onde o consenso deve predominar; e finalmente o modelo dialógico, que produz o envolvimento de estudantes no desenvolvimento curricular, facilitando o diálogo entre professores e alunos.

Demai (2013) escreve sobre a concepção de currículo escolar no início de século XXI no Centro Paula Souza, que pode ser definida como a sistematização e o desenvolvimento de perfis profissionais, de atribuições, de atividades, de competências, de habilidades e de bases tecnológicas, organizados em componentes curriculares, a fim de atender objetivos bem delimitados.

A autora esclarece que outras definições de currículo escolar pautam o trabalho no Centro Paula Souza, tais como: currículo escolar sendo a sistematização dos conteúdos educativos planejados para um curso ou disciplina, visando à orientação das práticas pedagógicas e administrativas da escola, visando as filosofias subjacentes, as determinadas concepções de ensino, de educação, de História e de cultura, elaboradas de acordo com leis e diretrizes oficiais. O currículo escolar é um plano formal que atende às leis, decretos, pareceres e deliberações e se faz presente no processo de aprendizagem.

Em relação aos Cursos Superiores de Tecnologia (CST), esses passam a ser, quer no setor público, quer no privado, difundidos amplamente no Brasil a partir da segunda metade da década de 1990. A proposta deste tipo de ensino superior não é nova, nem é específica do nosso país, encontrando suas origens em países capitalistas, para favorecer a educação historicamente reservada à classe trabalhadora. (BRANDÃO, 2012)

A autora destaca as discussões sobre a necessidade de o Brasil modernizar-se, nas décadas de 1960 e 1970, o país passa, na ocasião por um processo de industrialização e vê-se sob pressão para caminhar em um sentido específico de modernização, sentido este relacionado aos interesses imperialistas dos EUA que já haviam se firmado como potência mundial. A modernização passa a ser entendida com base no evolucionismo econômico-social, semelhante às ideias evolucionistas europeias do século XIX, que foram úteis ao domínio colonial no mundo. Contudo, em meados do século XX, ideias vindas dos EUA

afloram: que todas as nações devem seguir os mesmos estágios de evolução econômica e social, atualizando-se. Para tal situação, alega Peterossi (1980, p.35 *apud* BRANDÃO, 2012), constitui-se um grupo de trabalho para estudar a possibilidade da criação de cursos superiores de tecnologia, que venham a atender “à demanda de uma sociedade em continuado desenvolvimento tecnológico”, “à contenção de outros graus universitários” e que “abra oportunidades ao maior número possível de estudantes”.

Como resultado deste processo, em 06 de outubro de 1969, é criado o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEETSP). Em 1970, dentre outras resoluções referentes a este Centro, o Conselho Federal de Educação (CFE) aprova os planos de curso propostos por esta instituição. Em 1973, o CEETSP transforma-se em entidade mantenedora, passa a se chamar Paula Souza (CEETPS) e a organizar seus cursos em Faculdades de Tecnologia, uma na cidade de São Paulo (FATEC-SP) e outra em Sorocaba (FATEC-SO). Em 1976, segundo dados do CFE e da Secretaria de Ensino Superior do MEC, na cidade de São Paulo, além dos cursos anteriores, havia um novo, Processamento e Dados. O curso da Extensão de Campus Fatec São Paulo em Ourinhos é oriundo desse curso. Esta instituição foi uma das poucas que manteve cursos superiores com curta duração ao longo da década de 1990, isto é, antes da reforma educacional por que passa o Brasil, a partir de 1996. (BRANDÃO, 2012)

O currículo dos Cursos Superiores de Tecnologia pauta por situações de aprendizagem voltadas ao mercado de trabalho e à atuação, cada vez mais ampla, nos processos tecnológicos. Para analisar partes do assunto desse artigo, a autora recorre à História Oral e às questões da memória e das lembranças.

3. O PODER HISTÓRICO DA ORALIDADE

Desde as décadas iniciais do século XX, estudiosos da Antropologia e da Sociologia norte-americanos fazem uso de relatos orais em suas pesquisas. No Brasil, a utilização desses relatos orais em estudos acadêmicos surge nos anos 1950; assim, as fontes orais fazem sua reentrada no campo da História, embora ainda enfrentando resistências da parte de alguns historiadores. (SANTOS, 2000)

Para o autor, os entrevistados, quando constroem suas histórias de vida, ou o relato de suas lembranças, o fazem de forma livre, sem se prenderem a um tempo, cronologicamente falando. Nas fontes orais, as narrativas são uma produção do historiador que, após a transcrição das entrevistas, as organiza em relação ao interesse de pesquisa analisada. A produção de fontes orais passa pela “recolha” de informações junto a testemunhas e, para isso, faz-se o uso de técnicas pertencentes ao universo metodológico da história oral. As entrevistas, os depoimentos, as histórias de vida são técnicas que são utilizadas há algum tempo para se conhecer os processos sociais pelo olhar daqueles que estão imersos nesses acontecimentos.

Hall (1992) afirma que todos somos um pouco menos ingênuos ao reconhecer que a história oral está longe de ser uma história espontânea - seus relatos produzidos estão sujeitos ao mesmo trabalho crítico das outras fontes que os historiadores utilizam como métodos de pesquisas.

Independentemente de suas limitações, a história oral pode ser entendida como um método capaz de produzir interpretações sobre processos históricos em função de um passado recente, que só é permitido conhecer pelas pessoas que participam ou testemunham algum tipo de acontecimento importante e notório de ser lembrado. Ao entrevistado é solicitado que rememore. Então, ele se mostra disposto a lembrar-se dos acontecimentos, das pessoas situadas em tempos e lugares diversos. Mas é o tempo presente, que é o de ponto de partida para a o início da rememoração. A lembrança aflora no tempo presente, voltar no tempo é um exercício que necessita de um constante ir e vir, as lembranças trazidas pelo entrevistado irão associar-se a outras anteriores, afirma Santos (2000).

As lembranças, diz Halbwachs (1990), são a matéria-prima dos depoimentos que se trabalha em história oral. Ela é uma “reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente”, e está preparada por outras reconstruções feitas em outras épocas passadas de onde a imagem do passado é alterada. As lembranças não vivem no passado apenas, elas precisam de um tempo presente para serem projetadas e depositadas, elas não se apresentam isoladas, se envolvem com outros indivíduos e outras situações, nas lembranças, nunca se está só. A pessoa que lembra é aquela inserida em grupos de referência, em que o passado se dá a conhecer pelas memórias.

Santos (2000) esclarece que a memória, individual ou coletiva, é necessária à atualização da percepção da realidade e torna possível a compreensão das transformações operadas na sociedade. A rememoração não traduz a existência de um dado imediato à percepção, mas trata de um ato cognitivo que uma pessoa, situada em uma posição distanciada, produz em relação às situações vividas no passado. Os entrevistados e o entrevistador constroem uma interpretação daquilo que é dado como real. Para Bosi (1987), lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado.

O Dr. Oduvaldo Vendrametto foi o quinto Diretor Superintendente do Centro Paula Souza, Instituição que foi criada, de acordo com Brandão (2012), em 1969. Vendrametto gerenciou a instituição de 1989 a 1991; passou parte de sua infância na cidade de Ourinhos, estudou em escolas públicas da cidade e, ainda jovem, mudou-se para São Paulo, onde fez sua carreira acadêmica, mas jamais esqueceu da cidade que viveu sua meninice, período importante no resgate de suas memórias. (VENDRAMETTO, 2015)

De acordo com Prezoto (2009), em sua Dissertação de Mestrado, intitulada: “O Pensamento Estratégico e as Instituições de Ensino Superior Tecnológico – A Experiência do Centro Paula Souza”, a gestão do Dr. Oduvaldo Vendrametto é a que mais aborda as questões relacionadas à gestão e a formação de estratégia, das quais se destacam seis

situações: a primeira, o diagnóstico da instituição; na segunda, as ações tomadas; na terceira, a definição de missão; na quarta, o objetivo principal; na quinta, a visão pessoal sobre gestão; por fim na sexta, a definição do Tecnólogo. Seu posicionamento frente ao Centro Paula Souza é inovador e profícuo, proporcionando a abertura da Extensão de Campus da Fatec São Paulo em Ourinhos, cidade que, para o Dr. Oduvaldo, merecia ser contemplada com tal empreendimento educacional.

Sua trajetória de busca foi para dar à cidade de Ourinhos uma oportunidade importante de ter uma Instituição Superior de Ensino Público. Por ocasião do vigésimo aniversário, em outubro de 2011, da criação da Fatec Ourinhos, o Dr. Oduvaldo Vendrametto escreve uma carta ao primeiro Coordenador de Extensão de Campus da Fatec/São Paulo em Ourinhos, Prof. Me. Paulo Henriques Chixaro. Nessa carta, lida em público durante a cerimônia comemorativa, é enaltecida a fundação da instituição, afirma que a criação da Fatec Ourinhos é, antes de tudo, o resultado de uma epopeia, em que se engajaram pessoas com determinação e disposição para superar quaisquer obstáculos. Mais que o desejo, um sonho ou deslumbramento de pessoas, era “uma necessidade, uma obrigação do Estado que continua sendo colonial, em devolver à população parte da derrama que compulsoriamente lhe retira”, diz Vendrametto. Essa retribuição, que deveria se dar na forma de atendimento às necessidades daqueles que provem o poder público, só acontece de acordo com as negociações e os interesses políticos e públicos, interesse esse comentado na missiva pelo autor da mesma.

O Dr. Vendrametto (2011, p.1) rememora os primórdios da história do próprio Centro Paula Souza:

Convidado para uma audiência pública na Assembleia Legislativa em que se discutia a criação de uma nova universidade paulista baseada na estrutura do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, sob minha direção naquela época, listei vazios no Estado de instituições públicas de ensino superior, entre as quais Ourinhos. Algum tempo depois, como consequência, recebia em meu gabinete, o Prefeito Clovis, o Vice-Prefeito Toschio e o “meu” Professor Norival. Meu professor, porque estudei no Colégio Estadual Horácio Soares, e tive a honra e sorte de ser discípulo de um conjunto de professores, que com muita competência e generosidade, foram para mim e são até hoje bússola e farol. Não só me apontaram o caminho como também o iluminaram e a quem muito devo e tenho a maior saudade e orgulho.

Nesse rememorar, ele aponta momentos e nomes de extrema importância para a história e a construção da instituição: o Prefeito de Ourinhos, no ano de 1991, o Médico Clovis Chiaradia; o Vice-prefeito o Engenheiro Toschio Misato e o Assessor Educacional da Prefeitura Municipal, Professor Norival Vieira da Silva, que já foi fonte de inspiração para a escrita de partes da história da Fatec Ourinhos. (BELLOTI, 2015)

Na referida carta, o Dr. Vendrametto (2011) discorre que, a partir desse encontro, ocorrido em São Paulo, é organizado um grupo de trabalho, monta-se uma “confraria”, quando o Professor Paulo Henriques Chixaro passa a integrar a equipe, “escolhido por mim a dedo, pelas demonstrações de competência, coragem, disposição e seriedade”.

Vendrametto (2011) ainda comenta, na carta, o motivo da sua confiança no Prof. Chixaro. Um ano antes de ele ser indicado como Coordenador do “Projeto FATEC-OU”, foi desafiado a fazer um estágio de seis meses em uma Faculdade da Alemanha, onde as condições não eram das melhores, tendo como obstáculos, a dificuldade de aprender uma nova língua em seis meses, uma bolsa de estudos que mal supria as necessidades básicas no novo país, com um esforço fora do comum. O Prof. Chixaro, como teve um aproveitamento soberbo do estágio, fez amizades com colegas alemães, alguns vêm ao Brasil participar de atividades em parceria em algumas Fatecs. “A escolha não poderia ter sido melhor. A parte estrutural do projeto ficou a seu cargo, contando sempre com o incansável Prof. Norival. Reuniram-se com os técnicos do Centro Paulo Souza, montou-se o plano didático, a estrutura do curso”; também, selecionaram alguns professores para o início as atividades da Fatec- Ourinhos.

Ainda segundo o autor da carta, outra parte do Grupo de Trabalho rompe fronteiras, busca apoio político e toma providências para que a Fatec-Ourinhos tornasse realidade, como uma nova instituição de Ensino Superior Pública.

[...] Barreiras e impedimentos financeiros e legais era o que não faltava. Naquela época, acredito que isso não tenha mudado, a Fatec só poderia ser criada por Decreto do Governador”. Esse referido decreto criava a escola, alocava recursos financeiros e gerava os vários cargos para professores, diretores e funcionários nessa nova instituição [...]. (VENDRAMETTO,2011)

Os estudos feitos na época mostravam essa necessidade de um Curso, Superior Público em Ourinhos, quer pelo número de habitantes, quer pela quantidade de egressos do Ensino Médio, que pela alta arrecadação de ICMS, era o décimo sétimo município que mais arrecadava para o Estado de São Paulo.

Foram inúmeras as incursões do Prefeito Clovis, do Professor Norival e a nossa no Palácio dos Bandeirantes, nas diversas Secretarias do Governo do Estado, na Assembleia Legislativa na tentativa de que o decreto de criação da FATEC-Ou fosse editado. Cansados de bater nas portas dos políticos que davam como iminente a criação da FATEC-OU sem que isso se transformasse em realidade, e o prazo de preparação para funcionamento da escola se exaurindo, decidimos juntar esforços e dentro daquilo que legislação permitia e num lance ousado, criar a FATEC-Ou, como sendo uma extensão da FATEC-São Paulo. Isto nos dava alguma flexibilidade de contratar professores,

alguns funcionários. Por outro lado, o Prefeito, o Professor Norival, o Vice-Prefeito se mobilizam para construir um prédio que pudesse abrigar a escola. (VENDRAMETTO, 2011)

Enfim, o Reitor da UNESP na época, prof. Dr. Paulo Milton Barbosa Landin, em 14 de outubro de 1991, com o Parecer 16/91, Resolução UNESP Nº 65, autoriza o oferecimento, em caráter experimental, em Ourinhos de uma Extensão de Campus, onde funcionaria o curso de Processamento de Dados. É criada a Fatec Ourinhos, como extensão da Fatec São Paulo, para início das atividades letivas no primeiro semestre de 1992. (BELLOTI, 2015)

Após essa criação, os acertos e os benefícios que a nova instituição traz para Ourinhos e região são observados por todos. Segundo Belloti (2016), essa escola conquista o respeito e a admiração de muitos, abre oportunidades para os jovens locais e da região em uma atividade harmoniosa com o mundo moderno. Experiências didático-pedagógicas de integração e valorização de conhecimentos têm sido realizadas, sem precedentes e sob olhares de especialistas e interessados. Com um percurso que permite ser contemplada como uma instituição de sucesso.

Destacam-se, nas paisagens reveladas até aqui, ou seja, neste percurso, a presença de várias pessoas importantes para a Fatec-Ourinhos. Com suas experiências de forma direta ou indireta, ajudam a construir a instituição, que segue a caminho de sua maturidade, e essas pessoas desenvolveram seus processos psíquicos, vivenciadas por elas, como entidades concretas, com suas cotas de influência no pensamento dessa instituição que se iniciou em 1991, desenvolvendo, assim, seu magnífico percurso. (SCHMIDT & MAHFOUD, 1993)

Em 29 de maio de 2017, a autora desse artigo faz uma entrevista para colher, em História oral, dados sobre o currículo no curso de Processamentos de Dados, instalado em Ourinhos a partir de 1991; a referida entrevista foi com o primeiro Coordenador da Extensão de Campus da Fatec São Paulo em Ourinhos, Prof Me. Paulo Henrique Chixaro, foi a primeira pessoa que gerenciou o Curso de Processamento de Dados e, depois, quando o curso deixa de ser extensão, alcançando sua autonomia, passou a ser o primeiro Diretor da Fatec Ourinhos.

Indagado sobre como surge o currículo do Curso de Processamento de Dados, ele responde:

Isso foi 1991, na época eu tinha feito estágio na Alemanha eu morei durante um ano lá, eu fui justamente para Alemanha para conhecer as “Fachhochschulen” que são as Fatecs da Alemanha, na ocasião tinha 35 de Faculdade Tecnologia enquanto nós aqui no Brasil estavam apenas com 8 e só no Estado de São Paulo não existia em nenhum outro local do país, a ideia era pegar um pouco dessa experiência das faculdades de Tecnologia da Alemanha e trazer essa experiência para o Brasil. Eu passei um ano no exterior, quando eu voltei o Professor Odulvaldo Vendrametto era o Superintendente do Centro Paula Souza. Ele tinha um desejo de ter uma Faculdade Tecnologia um

pouco mais afastada de São Paulo. Pessoas em Ourinhos também tinham o interesse em fazer uma Faculdade de Tecnologia. O curso escolhido foi o de Processamento de Dados, cuja a demanda da época era muito grande, tanto eram 80 vagas para o primeiro vestibular, 40 de manhã e 40 a noite, tivemos quase mil candidatos. Então no primeiro vestibular já deu para perceber que realmente a escolha do curso foi escolha certa e outro motivo que o curso da Fatec de São Paulo já desde 1972 era um curso bem consolidado e íamos ser aqui a extensão da Fatec São Paulo era uma cópia do curso da Fatec São Paulo, era exatamente o mesmo curso, com as mesmas disciplinas, o mesmo currículo, inclusive no primeiro momento nós tínhamos vários professores que eram da Fatec de São Paulo, com as mesmas disciplinas da Fatec São Paulo. (CHÍXARO, 2017)

O entrevistado citou vários professores que eram da Fatec São Paulo e davam aulas no campus de Ourinhos, como: Walter Paulette, Cesar Silva, Milton Damato, Aristides, Vera Lúcia Santos Camargo que, futuramente, passa a ser Coordenadora do mesmo, e outros, concursados em São Paulo e por anos vinham a Ourinhos ministrarem suas aulas, seguindo aqui os mesmos conteúdos curriculares das disciplinas, utilizando os mesmos materiais usados na capital.

Em relação ao currículo utilizado na Fatec Ourinhos, o mesmo, foi trazido da Fatec São Paulo pronto. Chíxaro afirma:

Nós inclusive não temos autonomia nenhuma para mexer em nada porque tudo era definido a nível de Congregação da Fatec São Paulo, que tinha reuniões mensais e eram definidas, aprovadas as disciplinas, os currículos desenvolvidos pelos professores. Automaticamente o que valia para São Paulo, valia para Ourinhos então isso foi até um certo problema, porque a realidade era diferente daqui com a de São Paulo (...) por exemplo na Fatec São Paulo havia estudos de informática que eram em computadores de grande porte. Se aprendia a lidar com computadores de grande porte, 370 da IBM que na época era um dos computadores mais poderosos que tinham e Ourinhos tinha algumas máquinas de calcular avançada. Os professores davam aos alunos do curso conteúdos que eram para serem aplicados em máquinas de grandes centros. A demanda, em Ourinhos, era para pequenos sistemas e sistemas controlassem uma pequena firma. Hoje é bem diferente daquela época, essas diferenças são contornadas em 1997, quando acontece a emancipação da Fatec Ourinhos.

Chíxaro discorre sobre as disciplinas da área de Matemática e seus respectivos professores, no início das primeiras turmas do Curso de Processamento de Dados, citando

professores como: Antonio Alexandre Muraro, que lecionou por muitos anos na instituição, falecido em 2016; Sidney Carlos Ferrari, que continua na instituição. Na área de Humanas, cita a autora desse artigo, Eunice Corrêa Sanches Belloti e Francisco Claudio Granja, que também permanecem no quadro de docentes da Fatec Ourinhos.

Para o entrevistado, os currículos de um curso superior em Tecnologia devem estar em constantes transformações, como ocorrem com as tecnologias, mas as mudanças são complexas e difíceis de serem consolidadas, porém, são necessárias e bem-vindas.

No decorrer do levantamento das informações para a execução desse artigo, depara-se com o percurso de vidas dos dois precursores da Fatec Ourinhos. Ao ouvir e ler os depoimentos de ambos, é cabível de percepção dos sentimentos que norteiam a vidas desses entrevistados.

Um dos sentimentos perceptíveis é o amor. Para evidenciar um pouco sobre o assunto, reporta-se a Vannucchi (2013) que, ao escrever um artigo sobre sua trajetória pessoal, na sua formação analítica, cita três expoentes da história da civilização: Platão, Sigmund Freud e Melanie Klein, figuras de importância ímpar no mundo das ideias. Platão (1972) narra em sua obra, "O Banquete" na Grécia antiga, a descrição de uma celebração do amor, ocorrida na casa de Agatão, um poeta grego da época. Para essa descrição, Sócrates usa uma sacerdotisa, Diotima, para relatar sua versão de que o amor nasce na festa de nascimento de Afrodite, de um encontro amoroso e astuto entre a Pobreza e o Recurso, filho da Prudência. Essa filiação determina a natureza do amor: sempre em estado de carência e precisão, guiado pela falta, mas ao mesmo tempo corajoso decidido e enérgico. O amor, de acordo com o texto, seria um "daimon", ou seja, um intermediário, um mensageiro, entre os homens e os deuses.

O amor difere da paixão, pois nele a libido se atenua talvez em decorrência da "passagem", do princípio do prazer ao princípio de realidade, o que implica um processo de transformação, onde surgem outros elementos como a ternura, a admiração, o cuidado etc., segundo Freud (2010).

Ainda Vannucchi (2013) alega que, para Klein (1996, p.367), o amor relaciona-se com as forças que preservam a vida, e só pode ser vivido na Posição Depressiva, pois admite a percepção da própria destrutividade, considerando os sentimentos de culpa e os movimentos de reparação para com o objeto amoroso, em que o cuidado e responsabilidade permeiam como elementos reparatórios, necessários à vida do outro e de si próprio. "Esse processo de deslocamento do amor é da maior importância para o desenvolvimento da personalidade e dos relacionamentos humanos", também para o desenvolvimento da cultura e da civilização como um todo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A força que permite ao amor ser referenciado nesse artigo passa pelo viés dos entrevistados e de suas ações para com a Fatec Ourinhos.

Para Guimarães (2004, p.15), “levar em conta o olhar permite redimensionar a questão dos limites daquilo que seria da ordem da ilusão ou da ordem da realidade articuladas [...]”, ou seja, ver não é olhar, a visão é o contexto que se desenvolve, aparece e surge o olhar, é no campo global da visão, num momento particular, o momento de fascinação que ele emerge.

O mundo em que vivemos, conforme Nasio (1995), é um mundo de imagens, quem vê não somos nós, não são os olhos do corpo. Quem vê é o eu, o eu que percebe as imagens, essas imagens se convertem na substância do eu. Os entrevistados mostram seus olhares em relação à Fatec Ourinhos, redimensionando a ordem da ilusão, para a ordem da realidade, permitindo mostrar seus próprios eus.

Afinal, o olhar é um dos principais sentidos do ser humano, sendo possibilidade de conhecer e reconhecer as trajetórias da vida e acessar a subjetividade por ele. Na forma de pensar do Pai da Psicanálise, Sigmund Freud, o olhar transpõe os limites do visível e torna-se um elemento do espaço psíquico, onde as imagens visuais percorrem um caminho passando pelas lembranças, pelas fantasias.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jeane Alves de. et al. O Desenvolvimento do Campo do Currículo no Brasil: breve relato histórico. **Revista Querubim**. Ano 10. Nº22, 2014. Disponível em: < http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/zquerubim_22_v_1.pdf#page=136> Acesso em 09 ago. 2017.

BELLOTI, Eunice Corrêa Sanches. A Construção de Saberes e Memórias ao viés das Antigas Aulas de E.P.B. e de Eventos Culturais e Artísticos na Fatec de Ourinhos (SP). In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de (Org). **Coleções, Acervos e Centros de Memória**. Memórias e História da Educação Profissional. São Paulo: Centro Paula Souza, 2016, p. 274-284.

BELLOTI, Eunice Corrêa Sanches. Aspectos de Subjetivação e Memória na Criação da Extensão de Campus da Fatec/SP – em Ourinhos. In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de (Org). **Patrimônio Artístico, Histórico e Tecnológico de Educação Profissional**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2015, p. 267-276.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 2. ed. São Paulo: T.A. Queiroz; Edusp, 1987.

BRANDÃO, Marisa. **Cursos Superiores de Tecnologia:** Democratização do acesso ao Ensino Superior? CEFET/RJ e UFF. GT: Trabalho e Educação/ 09, 2012. Disponível em:<<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT09-2018--Int.pdf>>. Acesso em 08 ago. 2017.

CHÍXARO, Paulo Henriques. **Entrevista concedida a Eunice Corrêa Sanches Belloti**, em 29 de maio de 2017, em Ourinhos, São Paulo.

DEMAI, Fernanda Mello. O Trabalho de Laboratório de Currículo do Centro Paula Souza: Histórico e Organização. In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de (org.) In: **Patrimônio, currículos e processos formativos:** memórias e história da educação profissional. São Paulo: Centro Paula Souza, 2013, p. 357-359. Disponível em: <<http://www.cpscetec.com.br/memorias/arquivos/curriculos.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

DOMINGUES, José Luis. **Escola e Currículo**, 1986. Disponível em: < https://books.google.com.br/books?id=rJ6uA9iqWcMC&pg=PT11&dq=autor+Domingues+1986,+livro+Escola+e+curr%C3%ADculo&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKewipy7fx_4nWAhUBKCYKHSuJBekQ6AEIjAA#v=onepage&q=autor%20Domingues%201986%2C%20livro%20Escola%20e%20curr%C3%ADculo&f=false>. Acesso em 09 ago. 2017.

FREUD, Sigmund. Os instintos e seus destinos. In: **Obras Completas de Sigmund Freud.** (Vol. 12). São Paulo: Cia. das Letras, 2010.

GUIMARÃES, Dinara Machado. **Vazio Iluminado.** O Olhar dos Olhares. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **A crise da legitimação do capitalismo tardio.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Michael M. **História Oral:** os riscos da inocência. O Direito à Memória. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992, p.157-160. Disponível em: <<http://cienciaparaeducacao.org/eng/publicacao/hall-m-m-historia-oralos-riscos-da-inocencia-o-direito-a-memoria-sao-paulo-departamento-do-patrimonio-historico-1992-v-p-157-160/>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

KLEIN, Melanie. **Amor, culpa e reparação.** Rio de Janeiro: Imago, 1996.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org). **Currículo:** Políticas e práticas. São Paulo: Papirus, 2001.

NASIO, Juan-David. **O Olhar em Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1995.

PLATÃO. O banquete. In Platão, **Diálogos**. São Paulo: Victor Civita, 1972.

PREZOTO, Marco Anselmo de Godoi. **O Pensamento Estratégico e as Instituições de Ensino Superior Tecnológico** - A experiência do Centro Paula Souza. 2009. 205p. Dissertação (Mestrado) - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, FATEC - São Paulo. Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/posgraduacao/trabalho/dissertacoes/formacao-tecnologica>>. Acesso em 06 jul. 2017.

SANTOS, Antonio Cesar de Almeida. **Fontes Oraís: Testemunhos, Trajetórias de Vida e História**. Departamento de História. Universidade Federal do Paraná, 2000. Disponível em:<<http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Testemuhostrajetoriasdevidaehistoria.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

SCHMIDT, Maria Luiza Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwichs: Memória Coletiva e Experiência. **Psicologia USP**, São Paulo, 4 (1/2) p. 285/298, 1993.

SOARES, Ana Paula; ALMEIDA, Leandro S; DINIZ, Antonio M. Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. **Revista Análise Psicológica**. N.1, (XXIV): 15-27. Lisboa, jan 2006. Disponível em: < http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000100003>. Acesso em: 18 ago. 2017.

VANNUCCHI, Ana Maria Stucchi. Medo e paixão na formação analítica: uma trajetória pessoal. **Jornal de Psicanálise**. Vol. 46, N. 85. São Paulo. Jun 2013. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0103-58352013000200006>>. Acesso em 18 ago. 2017.

VENDRAMETTO, Oduvaldo **[Carta] out 2011, São Paulo [para] CHÍXARO**, Paulo Henriques, Ourinhos. 2f. Carta enviada por ocasião do aniversário de 20 anos da Fatec Ourinhos.

VENDRAMETTO, Oduvaldo. **Entrevista concedida a Eunice Corrêa Sanches Belloti**, em 19 de outubro de 2015, ocasião em que fez uma conferência na X Semana de Tecnologia em Ourinhos, São Paulo.

ESCOLA INDUSTRIAL DE JAÚ: DA CRIAÇÃO AOS PRIMEIROS TEMPOS (1939-1960)

Lauriberto de Jesus Bertoni Junior

Escola Técnica Estadual Joaquim Ferreira do Amaral

1. INTRODUÇÃO

As instituições escolares, além de centro de disseminação da educação formal, trazem consigo a representatividade do seu contexto, de seu entorno e de suas perspectivas e, por essa razão, estudá-las permite muito mais do que um simples levantamento histórico, mas entender a rotina em que se encontram ou se encontravam inseridas em determinado momento e conjuntura, haja vista que, como mencionado, elas representam grupos, ideologias, culturas, repertórios, classes sociais, não se limitando, como tal, apenas à materialidade de sua constituição. (BERTONI JUNIOR, 2017)

Pesquisá-las é extremamente complexo e limitado quando se aborda simplesmente um ponto de vista, o qual, em grande parte, é responsável por legitimar um grupo social dominante, cuja história frequentemente é marcada por ufanismo e exaltação. Além disso, concentrar-se somente em fontes bibliográficas também limita a pesquisa, sobretudo porque a história oral constitui fundamental meio para resgatar informações, conhecimentos, além de permitir criar um paralelo entre passado e presente.

Os aspectos acima mencionados consideram a relevância de se estudar as instituições de ensino, sobretudo aquelas com uma história marcante em seu contexto, como é o caso da Escola Industrial da cidade de Jaú, objeto de estudo, uma vez que, como apresentam Werle, et al. (2007, p. 148) tal perspectiva “[...] pode ser considerada uma abordagem que fomenta, no campo da história da educação, uma renovação metodológica e teórica ao instigar trabalhos que discutem as relações dialéticas entre o universal e o particular”.

Sob tal perspectiva a presente pesquisa visa a realizar um levantamento histórico da Escola Industrial Joaquim Ferreira do Amaral, de Jaú, considerando as décadas de 1940 e 1950, período que marca sua edificação e atrelamento às necessidades da cidade que se encontrava em franco processo de urbanização e industrialização.

A delimitação 1939-1960 envolve o Decreto nº 9.988, de 7 de fevereiro de 1939, que cria a Escola Profissional Secundária Mista de Jaú (1939), e o ano anterior à publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1961, sob a Lei

nº 4.024, que define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição Federal.

Para tanto, o paradigma epistemológico adotado foi histórico-dialético, visando a compreender a sociedade numa perspectiva científica, na qual o homem cria uma relação com o meio em que está inserido, e é responsável por interferir nele.

Nesse cenário, o estudo tem como questões que nortearam a pesquisa: Qual a intencionalidade na fundação da Escola Industrial Joaquim Ferreira do Amaral em Jaú? Quais as características do aluno formado nas décadas de 1940 e 1950?

Desta forma, a pertinência do estudo é inquestionável, haja vista que a Escola Industrial foi constituída em um momento característico da história brasileira e mundial, ancorada pelo fortalecimento da industrialização, da urbanização e do caráter desenvolvimentista do país, consolidados pelo sistema capitalista efetivo que passou a regular as relações de trabalho e a acumulação de capital.

A pesquisa que se segue tem como justificativa analisar as particularidades que envolveram a construção e a disseminação do conhecimento técnico da Escola Industrial Joaquim Ferreira do Amaral, utilizando-se, especialmente, a história oral, na medida em que, por meio do estudo de instituições escolares, “[...] o pesquisador pode estabelecer a conexão objetiva entre as particularidades da escola e a sociedade. [...]” (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 83)

O estudo tem como objetivo central analisar o papel formativo do aluno-trabalhador pela Escola Industrial Joaquim Ferreira do Amaral de Jaú/SP, nas décadas de 1940 e 1950. Quanto aos específicos, destacam: analisar a conjuntura em que a Escola Industrial de Jaú foi edificada; abordar a história da escola nas décadas destacadas e sua representatividade na formação do operário mediante as necessidades do contexto.

Desta forma, a pesquisa científica foi relevante, não somente no meio acadêmico, mas para a sociedade como um todo, pois o resgate da instituição, suas particularidades e as articulações com o contexto amplo não podem se perder ao longo dos anos. Realizar um levantamento histórico sobre o papel formativo da Escola Industrial Joaquim Ferreira do Amaral de Jaú/SP nas décadas de 1940 e 1950 é oportuno, já que as pesquisas com tal objeto são limitadas, tornando-se fundamental tal resgate.

2. METODOLOGIA

A construção do presente artigo foi possível graças ao desenvolvimento da Dissertação defendida em fevereiro de 2017 no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos, sendo que as informações apresentadas, inclusive as entrevistas, são parte da mesma. (BERTONI JUNIOR, 2017)

Para desenvolver o estudo, inicialmente os recursos necessários foram fontes impressas e digitais, uma vez que a composição compreende uma revisão bibliográfica, e essas serviram como citações diretas e paráfrases, possibilitando dar o cunho científico à pesquisa. Quanto às fontes propriamente ditas, essas foram compostas por livros, revistas e artigos científicos, trabalhos de conclusão de cursos, jornais, sites especializados, abordados na íntegra, capítulos, trechos ou somente como fonte de consulta, utilizando-se de resenhas, resumos e fichamentos.

Para a realização do levantamento de dados, as pesquisas se concentraram na internet, em sites como SciELO (<http://www.scielo.org/php/index.php>) e Google Acadêmico (<http://scholar.google.com.br>), utilizando como descritores: ensino técnico, ensino industrial, Jaú, Joaquim Ferreira do Amaral. Além disso, as pesquisas ocorreram nas bibliotecas das Faculdades Integradas de Jaú, na Universidade Federal de São Carlos, no Centro de Documentação Municipal de Jaú, assim como no Museu Municipal da cidade.

A consulta às obras de Nosella e Buffa (2009) e Buffa e Nosella (1998) foram extremamente significativas, dado que a primeira, como o próprio título sugere, traz norte de por que e como pesquisar instituições de ensino; a segunda, por sua vez, por meio da história da escola profissional de São Carlos, fornece subsídios para o levantamento de dados, pelas características comuns das instituições são-carlense e jauense.

Em momento posterior, a pesquisa se concentrou na unidade de estudo, especialmente porque nesta situação foi importante o levantamento de dados históricos, documentação, fotografias, assim como a realização de conversas informais e consulta em materiais disponíveis para desvendar o cenário. A realização do levantamento bibliográfico, da pesquisa na escola, no Centro de Documentação e no Museu Municipal ocorreram entre os meses de setembro de 2015 e julho de 2016.

Fundamental, também, foram as entrevistas realizadas com Caruso Bertrami, professor na unidade desde 1942; Honório Sérgio Conti, aluno nos anos de 1946 e 1947; Maria Thereza Pasqualotti, aluna entre os anos de 1948 e 1953; Pedro Zafra Anaya, aluno entre 1949 e 1955, e professor da escola a partir de 1955; Therezinha Grossi Zafra, aluna de 1955 a 1958; Julião Perianez (in memoriam), funcionário desde 1963. Esse último, apesar de ter ingressado após o período de estudo, faz parte do mesmo, pois, além de informações úteis, o pesquisador prestou uma homenagem póstuma pelos quase 54 anos de serviços na instituição.

3. DO PROJETO À FUNDAÇÃO DA ESCOLA

As análises dos aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais brasileiros, regionais e jauenses permitiram desvendar parte do cenário que possibilitou o planejamento e a edificação da Escola Industrial na cidade de Jaú, especialmente porque conhecer a conjuntura ampla permite desvendar os aspectos particulares que se pretende estudar.

Conhecer a origem social dos membros de um determinado grupo ou dos quadros de uma instituição é importante por várias razões. Primeiro, porque as informações podem revelar mudanças efetivas no interior de uma dada organização, num determinado período ou ao longo de diferentes períodos históricos. Além disso, a composição social por origem, supostamente, pode mudar com as mudanças na estrutura produtiva do país, o que afeta a qualidade de seus membros. (TAGLIAVINI, 2006, p. 47)

Particularmente na realidade em estudo, é possível perceber a intencionalidade em se preparar o trabalhador-operário para o atendimento da indústria e do comércio, cada vez mais evidentes na rotina do município em acelerado processo de urbanização.

Em entrevista concedida em 05 de novembro de 2016, Pedro Zafra Anaya destaca a diferença da oferta de Educação na cidade de Jaú no período:

O pessoal que frequentava o Instituto¹ parecia que tinha outra cabeça, não era cabeça de profissionalização, trabalhar mesmo; o pessoal que vinha na Industrial era mais para aprender trabalhar. No Instituto era pensando na Faculdade, um curso mais elite, tanto é que tinha uma certa rivalidade quando tinha festividade, jogos, entre Instituto e Escola Industrial, época de desfile, 7 de setembro, Aniversário da Cidade, então tinha essa rivalidade. O Colégio Academia² era mais a parte de Contabilidade e não tinha rivalidade **[com a Escola Industrial]**.

A intenção de uma instituição com tal finalidade se confirma através da citação a seguir, personificada na figura de Joaquim Ferreira do Amaral, o qual

[...] constatou um dia uma falha na vida educativa e social de Jaú. Num golpe de vista profundou a extensão e a realidade do mal e a necessidade de corrigi-lo. Rapazes pobres, provindos de famílias pobres e humildes, moças modestas, despercebidas de instrução e de amparo, perambulavam sem rota, à busca de salário e trabalho, lutando pela subsistência, sem encontrar ambiente próprio, que acolhesse, preparasse e desenvolvesse tanta capacidade abandonada. E acudiu ao seu espírito a obtenção de grande e heroico remédio que viesse a resolver tão magno problema. (FERREIRA, 1953, p. 84)

1 Escola Estadual Caetano Lourenco de Camargo.

2 Colégio Academia Horácio Berlinck.

A passagem apresenta o caráter “heroico” e a exaltação do ídolo, personificado pelo patrono da escola, responsável, como destacado, “a resolver tão magno problema”, ou seja, articula-se, na citação, a ideia de necessidade de formação do aluno-trabalhador, atrelada ao combate ao ócio e à pobreza.

Em artigos publicados pelo jornal local Comércio do Jahu, na seção “Um Pouco de Tudo”, organizados por Ferreira (1953), também verifica a necessidade de “solução” ao problema social constatado no início do século XX na cidade.

Do Sr. Rev. Luiz Rodrigues Alves
Tantos meninos e meninas de classe modesta na cidade terminam anualmente o primeiro ciclo do ensino escolar, sem recursos para a continuação dos seus estudos nas escolas superiores, de taxas proibitivas!
Essa gente nova demais para as tarefas pesadas, reservadas aos adultos, fica muitas vezes, a vegetar durante alguns anos, acabando desastrosamente, na ociosidade e no vício.
E se pudéssemos criar uma escola que viesse ao encontro dessa adolescência, salvaríamos muitos lares da miséria!. (FERREIRA, 1953, p. 90)

Em diversos materiais oficiais sobre a história da escola, entre eles o site institucional, é possível constatar o adjetivo “visionário”, atribuído a Joaquim Ferreira do Amaral. Contudo, não se pretende retirá-lo, mas apontar que a intenção de fundação da escola por um aristocrata rural foi uma tendência observada em diversas partes do país, inclusive destinando à indústria a mão de obra urbana que necessitava de ocupação. Sob tal evidência, o patrono da escola também seguiu a propensão capitalista.

Se se aproveitam na indústria — pensava ele, os próprios resíduos e detritos por que perder-se na sociedade, e desperdiçar os valores humanos, que é sempre o mais caro e melhor de todos os materiais? E deliberou empreender e levar a cabo a campanha que o seu coração gizara. E delineou em sua mente a criação e fundação da Escola Profissional que é hoje a maior heráldica da nobreza da cidade. E iniciou os trabalhos preparatórios, e comunicou à imprensa, e pôs em foco e em debate a questão, e movimentou a opinião, e procurou os governantes, e doou imediatamente ao Estado o esplêndido local onde se levanta o edifício, doação essa que constituía um ato de liberalidade e um grande presente ao montante de seus bens de fortuna. (FERREIRA, 1953, p. 84-85)

Visando concretizar os projetos, o passo inicial foi a doação de um terreno ao poder público, ocorrida através de escritura pública em 27 de setembro de 1928, lavrada nas notas do 8º Tabelião da Capital. Como apresentado por Ferreira (1953), compareceram,

como outorgante doador, Joaquim Ferreira do Amaral, e, como outorgada donatária, a Fazenda do Estado, representada pelo subprocurador Dr. Raul Vicente de Azevedo.

A área doada compreende um quarteirão situado entre as Ruas Paissandu, Humaitá, Bento Manoel e Floriano Peixoto, cuja área foi 8.627 m², com o valor estipulado de duzentos contos de réis, os quais, atualizando os valores, compreende, aproximadamente, R\$ 7.000.000,00 (FEE, 2016). O quarteirão ainda faz parte de um dos principais pontos da cidade, em que, na época, encontrava junto às quadras dos prédios e dependências da Santa Casa e da Cadeia Pública, sendo que a primeira ainda se encontra em funcionamento no mesmo local.

Apesar de ter sido oficializado somente em 27 de setembro de 1928, o terreno já havia sido entregue anteriormente ao Governo, por intermédio do Secretário do Interior, Dr. Fabio Barretto, responsável por denominar a escola como “Joaquim Ferreira do Amaral”, em solenidade de lançamento da pedra fundamental, no dia 22 do mesmo mês e ano.

De acordo com Ferreira (1953), foi organizado no período o orçamento para a construção do edifício e suas dependências, estimado em 400 contos de réis, para o qual o Congresso do Estado votou, em 1930, uma verba de 150 contos de réis para sua execução, ou seja, aproximadamente R\$ 5.250.000,00 (FEE, 2016). Contudo, a Revolução de 1930 foi responsável por suspender e interromper o ritmo administrativo do Estado e, como consequência, a construção da escola.

No ano de 1939, por meio do Decreto nº 9.988, de 7 de fevereiro (SÃO PAULO, 1939), foi criada a Escola Profissional Secundária Mista “Joaquim Ferreira do Amaral. O Decreto dispõe sobre a criação da Escola Profissional Secundária Mista, sendo que o então Interventor Federal no Estado de São Paulo, Doutor Adhemar Pereira de Barros, foi responsável por tal ato.

Quanto ao projeto de construção da escola propriamente dito, Ferreira (1953) destaca que foi reorganizado, sob a direção do Secretário da Viação e Obras Públicas, Dr. Guilherme Winter, em colaboração com a Superintendência do Ensino Profissional do Estado, a cargo do professor e especialista Horácio Silveira.

Entretanto, como observado em Ferreira (1953), novamente o projeto esbarrou em problemas, pois o início das obras foi marcado por “orçamentos [...] elaborados desconexamente, sofriam nos seus reajustamentos finais e anuais, cortes imprevistos. Havia choques, conflitos, incertezas, ou mutilações de verbas. [...]” (FERREIRA, 1953, p. 44)

Por conta da realidade descrita, o início das atividades pedagógicas e técnicas ocorreu somente em 1942, em espaço cedido na Rua Marechal Bitencourt, no centro da cidade, sendo que a utilização do prédio próprio da escola se deu no segundo semestre do mesmo ano, como será abordado no tópico a seguir.

4. DO INÍCIO DAS ATIVIDADES AO FINAL DE 1949

Dando andamento aos levantamentos de dados, o tópico que se segue visa a apresentar o panorama da Escola Industrial Joaquim Ferreira do Amaral de Jaú. Sob tal perspectiva compartilha-se de Vieira (2010) a informação de que o doador e patrono da escola presenciou suas obras em construção, contudo, não viu seu funcionamento, pois faleceu um ano antes, em 1941. Desta forma, o ano de 1942 marca o início das atividades, através da 1.ª Série Vocacional, disponibilizando os cursos de Fundição, Mecânica de Máquinas, Marcenaria e Corte e Costura.

Na citação abaixo é possível constatar a exaltação à instituição, a qual é apresentada como uma importante conquista para todos que dela se utilizariam:

O ano letivo de 1942 foi acrescido em Jaú de mais um setor de ensino e a Escola Profissional Secundária abriu suas portas para abrigar pouco mais de 50 jovens de ambos os sexos, que aqui vinham, em busca de instrução técnica, que os habilitassem a vender na vida prática. Um ano de esforço, dedicação, abnegação mesmo de todos os funcionários, desde o diretor até o mais humilde servidor. (FERREIRA, 1953, p. 101)

Vale reforçar que, por conta dos atrasos nas obras, as aulas no primeiro semestre de 1942 foram iniciadas em outro local da cidade, sendo que, somente no segundo semestre letivo, as atividades passaram a acontecer em prédio próprio. Caruso Bertrami, em entrevista concedida em 21 de novembro de 2016, afirma que: “Quando eu vim para Jaú, em 42, [...] o prédio já estava pronto, ainda faltavam várias partes e não tinha máquina nenhuma, de forma que eu entrei no comecinho mesmo, eu e alguns colegas”.

Fato curioso é que são raras as obras que mencionam o início das atividades da escola em prédio cedido, sendo que, nem no site institucional da Unidade, o fato é apresentado.

[...] em virtude do não término das obras, a escola iniciou suas atividades onde hoje localiza-se o prédio da pensão São José, na Rua Marechal Bittencourt, apenas no primeiro semestre. No segundo semestre passa então a funcionar no atual “Prédio Velho” desta escola: 160 alunos matriculados na 1ª série então chamada Vocacional. (CERINI; ROSCANI, 1992, p. 11)

O início de funcionamento da escola foi marcado por significativo número de matriculados, sendo que, como verificado em Fernandes (1955, p. 5), já no “[...] primeiro ano [...], 160 alunos matricularam-se na primeira série [...]”. Nesta série o aluno realizava

um estágio em todas as seções da escola, condição que permitia que ele realizasse a escolha dentre as quais mais se adaptasse, iniciando-se no ensino técnico-industrial. Entre as opções disponíveis, destacam-se, no setor masculino, Mecânica de Máquinas, Marcenaria, Fundição e Ferraria e, no setor feminino, Corte e Costura. “A gente, quando estudava, tinha Fundição, Mecânica, Marcenaria, então os alunos passam por todas essas áreas e no próximo ano que ele ia escolher qual área que se interessava mais.” (ANAYA, 2016)

Desde o início a procura pelos cursos oferecidos pela instituição foi expressiva, condição que reforça a tese de que o objetivo de formação do aluno-trabalhador era bem aceita pelo contexto, haja vista que a procura por operários qualificados era uma necessidade não somente de Jaú, mas em um contexto mais amplo, diante do potencial desenvolvimento industrial no período em estudo. Como destacam Cerini e Roscani (1992, p. 30), “[...] um dado bastante interessante [...] foi a busca de grandes empresas como a GE e Philips de nossos alunos e os serviços prestados pela escola para outras firmas, como a Masiero Industrial S/A, cujas peças eram aqui produzidas”.

Segundo Julião Perianez, em entrevista concedida em 12 de setembro de 2014, “na época os alunos que eram muito procurados eram da Mecânica, tinha fila para pegar aluno quando se formava, empresas de São Paulo, Ford, General Motors vinham já em dezembro buscar os alunos”.

A questão da empregabilidade também pode ser observada na fala de Honório Sérgio Conti, em entrevista concedida em 02 de novembro de 2016: “Muita gente que estudava lá arrumava emprego. Por exemplo: muitos arrumavam emprego fora, como Campinas, Jundiaí, eles vinham [**as empresas**] e pegavam alunos da Industrial. Fábricas de carros de São Paulo vinham sempre”.

A característica de formação do operário também era clara para a população da cidade, na medida em que as famílias de classe média e, obviamente, da elite, viam a Escola Industrial como aquela destinada aos menos abastados. “Aqui sempre foi para trabalhador, no Instituto era para os mais ricos. Aqui era uma escola que vinha mais pobre” (PERIANEZ, 2014). Segundo Maria Thereza Pasqualotti, em entrevista concedida em 22 de novembro de 2016: “Apesar de toda importância se percebia uma diferença entre os alunos da Industrial e de outras escolas. O meu professor de Matemática dava aula aqui e no Instituto; lá ele era bem remunerado. A Industrial era uma escola mais para trabalhador [...]”.

Tal fato ainda pode ser evidenciado na entrevista da ex-aluna Juracy Monteiro Ciccone, do Instituto de Educação, atual Escola Estadual Caetano Lourenço de Camargo, concedida à dissertação de mestrado em Educação de Machado (2008):

[...] havia [...] uma grande divisão, porque, na escola técnica industrial estudava a classe média, média baixa, porque formavam técnicos profissionais. Então, as famílias que eram classe média, média mais alta, procurava o ginásio do Estado e não a escola industrial, que hoje a frequência deve ter melhorado bastante, mas

naquela época, não. Tanto, que eu tenho uma irmã que queria tanto estudar na escola industrial, e meu pai não deixava (risos)... daí ela estudou em Bauru no Ginásio Guedes de Azevedo. Porque aqui era assim..., a clientela lá era mais média, média-média, média pra baixo. Mas, era uma boa escola, mudou, depois mudou... porque naquele tempo, eles pensavam mais, sei lá, as famílias pensavam... em uma formatura liberal, eles queriam depois... que veio o curso colegial, o científico, então, eles já se preparavam para cursar uma faculdade e uma escola melhor, e lá eles formavam para o trabalho: mecânica, eletricista, marcenaria. Então, havia uma grande divisão entre ginásio do Estado e a escola industrial, que se chamava Escola Industrial Joaquim Ferreira do Amaral. (MACHADO, 2008, p. 29-30)

A divisão de classes no período era evidente, a qual se estendia à formação nas instituições de ensino, hipótese levantada para a construção do presente estudo, que converge para o caráter de formação do aluno-trabalhador da Escola Industrial da cidade. Segundo Therezinha Grossi Zafra, em entrevista concedida em 27 de dezembro de 2016: “O pessoal de lá [**Instituto**] era uma classe com um nível monetário, um pouco mais, mas eu não me arrependo nem um pouco de estudar aqui [**Industrial**], eu não me sentia diminuída. Tiveram pessoas de famílias mais abastadas que estudaram aqui e não foram diminuídas”.

Além disso, a preocupação em oferecer o ensino profissional àqueles que necessitavam de especialização para as funções da indústria era clara, assim como o oferecimento de curso para as mulheres, como Corte e Costura, possibilitando a formação do operário e da mulher nos afazeres domésticos, evitando o ócio e a vadiagem.

Aqui na Industrial foi importante porque eu aprendi muita coisa e depois ajudei minha irmã, dois anos mais nova; depois que eu comecei trabalhar ela começou estudar, ela é formada no Instituto de Educação, formada professora, mas ela lecionou um certo tempo, depois ela casou com um rico, mas ela não tinha a parte prática de nada, de costura, eu que fazia tudo para mim e para ela. Depois, deu certo que eu trabalhava, então eu ajudava ela para poder comprar os livros, essas coisas. [...] (ZAFRA, 2016)

Em Anaya (2016) o fato também se confirma:

Meu irmão³ estudava na escola e acho que uma coisa puxa outra, inclusive ele foi assistente de diretor e a gente seguiu mais ou menos a mesma linha. Eu fui fazendo o curso e fui gostando porque

3 Manoel Zafra Anaya.

aprendia de tudo; os meus filhos, depois que cresceram, foram para lá também, eles sabem fazer de tudo. A gente aprendia de tudo, tanto que muita coisa que a gente faz em casa aprendeu naquela época; não é como hoje, não aprende muita coisa, é mais teórico.

Para ingresso na escola havia o exame de admissão: “naquele tempo, tinha curso de admissão, mas deu certo que aqui [**Escola Industrial**] passei primeiro e eu fiquei aqui, eu vim porque quis, não fui obrigada.” (ZAFRA, 2016)

Dando andamento aos levantamentos históricos, torna-se oportuno destacar o corpo docente da unidade. Em Bertrami (2016) constata-se que,

Dos professores eu me lembro do Mário Lage, o Professor Waldomiro⁴ também trabalhou como ajudante de professor, havia o Menezes⁵, havia na Marcenaria o Professor Eraldo, das Professoras havia a Dona Nair⁶, Dona Sofia, havia mais professores, e dos diretores havia o Professor Queiroz⁷, que veio de um Grupo Escolar de perto, depois havia o Professor Vilela⁸, depois veio o Professor Benedito Alves Ferreira, ele foi diretor quarenta anos, o Benedito foi também diretor em Jaboticabal, ele fez um ano lá em Jaboticabal, depois veio para cá [**Escola Industrial**]. Era um pessoalzinho bom, colegas bons.

Assim como os alunos, um número considerável de professores da escola era oriunda da classe trabalhadora e tinha formação técnica, a exemplo de Antonio Waldomiro de Oliveira, vindo de Lins, de família pobre, fez curso de Mecânica e Fundição na Escola Industrial em sua cidade de origem, formando-se no ano de 1942, com 17 anos de idade. Em 1943 foi convidado pelo professor Antonio Menezes para ministrar aulas de Fundição de Ferro e Bronze na Escola Industrial Joaquim Ferreira do Amaral, cuja nomeação ocorreu em maio daquele ano, ao completar 18 anos, ideias estas compartilhadas por Oliveira (2013).

Quanto a Bertrami (2016), uns dos primeiros professores da escola, o ingresso ocorreu por meio de concurso público:

Fui professor na Escola Industrial quase 35 anos, comecei em 42, no prédio novo. Muitas turmas foram formadas na escola. [**Para dar aula na escola**] eu fiz concurso em São Paulo; fiz um curso de quatro anos em São Paulo e depois trabalhei alguns

4 Antonio Waldomiro de Oliveira.

5 Antonio Ferreira de Menezes.

6 Nair de Oliveira Camargo.

7 Antônio José Almeida Queiroz.

8 Otacilio Vilela.

meses nos Elevadores Atlas. **[Como professor]** apenas quase 35 anos só nessa escola aí, Escola Industrial, uma vida inteira. [...] **[Conheci a escola através do]** Superintendente **[da Educação Profissional, ele]** estava hospedado no Hotel Ovídio, o Professor Rosano Beletti, eu viajei com ele e ele me trouxe aqui **[Jaú]** apresentar para o Diretor e foi aí o comecinho da minha carreira na escola; eu tinha 21 anos.

O caráter formativo e técnico da escola sempre esteve presente. “Naquela época que a gente estudava o curso era mais intensivo, estudava em um período só aula teórica e no outro período era só aula prática, então os alunos tinham muita aula de prática” (ANAYA, 2016).

Desde o início do educandário, procurou a direção amparar os jovens operários que desejassem aperfeiçoar seus conhecimentos técnicos, permitindo-lhes o ingresso em cursos especializados com funcionamento noturno. Desde o ano da criação destes cursos, em 1943, viu-se a escola povoada de jovens que, todas as noites vão modelar seus conhecimentos e enriquecer o seu patrimônio de conhecimentos na escola-oficina. Mais de três centenas deles já levaram seus certificados de habilitação, pelos cursos de Ajustador-mecânico, Torneiro-mecânico, Desenho Arquitetônico, Rádio, Alfaiataria, Corte e Costura, Rendas e Bordados, Desenho Artístico, etc. (FERNANDES, 1955, p. 8)

Os apontamentos permitem verificar o caráter capitalista industrial evidenciado no discurso, especialmente através dos termos “jovens operários”, “modelar seus conhecimentos” e “escola-oficina”, ou seja, o papel da escola era preparar os alunos para o modo de produção industrial vigente.

Bertrami (2016) relembra:

E veio a primeira turma, [...] uma turma pequena, havia uns oito ou dez alunos, eles faziam o curso profissional, de quatro anos, depois de uns oito ou dez anos é que implantaram o curso de Mestria na escola. Eu formei muitos alunos [...], um conjunto de mais ou menos 1200 alunos, durante todo o tempo que estive na escola, inclusive o Pedrinho Zafra⁹ e o irmão dele, Manoel Zafra¹⁰, o Manoel, se não me engano, hoje é diretor de escola.

Prosseguindo o levantamento histórico da unidade, destaca-se que o ano de 1949 foi significativo para a história da escola em estudo, uma vez que a Lei nº 490 (SÃO

9 Pedro Zafra Anaya.

10 Manoel Zafra Anaya.

PAULO, 1949) criou os cursos de Mestria na Escola Industrial Joaquim Ferreira do Amaral, de Jaú, a qual passou a oferecer Mecânica de Máquinas, Máquinas e Instalações Elétricas, Fundição, Marcenaria, Corte e Costura com frequência exclusiva de mulheres.

O ano de 1949 marca na história da escola um fato dos mais gratos para a série de suas atividades e realizações. Escolhida graças à sua localização privilegiada, servindo a uma das mais importantes zonas geoeconômicas do Estado, pela soma de suas atividades agroindustriais, e dispondo de ótimos meios de comunicação ferroviária e rodoviária, a cidade de Jaú é contemplada com a criação de um Curso de Mestria, só existente nesse tempo na Escola Técnica “Getúlio Vargas”. [...] O Curso de Mestria empolgou os alunos formados pelos cursos básicos e que, por falta de recursos, haviam desistido de estudar, pois não podiam custear seus estudos na Capital paulista. (FERNANDES, 1955, p. 8-9)

O fato foi constado no relato de Anaya (2016): “Eu comecei estudar na escola em 1949, aí me formei no Ginásio, [...] terminei em 53, depois foi feito Mestria, que foi um ano na escola, depois mais o outro ano que foi o estágio, que fiz em Campinas, e acabei em 55, tem até quadro na escola”.

Desta forma, mediante os apontamentos, foi possível identificar que a escola em estudo cumpriu, na década de 1940, o papel designado desde sua constituição, formando o aluno-trabalhador para uma realidade industrial evidente. Visando dar andamento à abordagem, o próximo item prossegue analisando, como tal, a realidade da instituição na década de 1950.

5. A ESCOLA INDUSTRIAL NA DÉCADA DE 1950

Visando atender aos objetivos propostos na presente pesquisa, o tópico que se segue realiza um levantamento acerca das ocorrências mais significativas da Escola Industrial Joaquim Ferreira do Amaral na década de 1950. Sob tal perspectiva é pertinente mencionar que o referido período consolida o papel da instituição no contexto, cumprindo aquilo a que foi criada, especialmente em um cenário em que a indústria de calçado feminino passa a se tornar um importante segmento para a cidade.

A frase de Ferreira (1953, p. 51) marca bem as informações apresentadas: “Aqui está esta Escola. Em 1928, era um gesto. Em 1951, é um monumento”.

A partir do seu início, a escola foi se transformando num polo de cultura e de formação de profissionais qualificados para o trabalho.

Na década de 50 foram criados os cursos de Mestria, Mecânica e Corte e Costura, preparando profissionais para a Indústria e para o próprio Ensino Industrial. [...] (VIEIRA, 2010, p. 89)

Além disso, a escola começa a se destacar na cidade pelos artigos que eram produzidos pelos alunos. Como pode ser verificado no relato de Bertrami (2016): “Todo ano fazíamos uma exposição, com a Mecânica, Desenhos, Bordados, Marcenaria, Fundição, quase todas as seções concorriam para que a exposição tivesse êxito”. O Professor continua: “Nós fazíamos exposições maravilhosas, o povo todo ia para escola, então tinham três, quatro dias de exposição; a seção de Fundição colocava as pecinhas deles lá, a Mecânica fazia alguma máquina e expunha também, bordados, desenho também”.

Segundo Pasqualotti (2016): “As feiras [...] eram muito importantes, os móveis eram maravilhosos. A escola já era muito conceituada na região, inclusive participava da escolha da princesa entre as escolas da cidade”.

Além das feiras anuais realizadas pela Escola Industrial, havia eventos solicitados pela Prefeitura Municipal, como o ocorrido no 1º Centenário de Jaú. Na organização de uma das exposições ocorreu algo inusitado, como destaca Bertrami (2016):

Lembro de uma ocasião em que íamos fazer uma exposição lá embaixo¹¹ [...], o terreno era declive, o caminhão tombou e derrubou a máquina que íamos fazer a exposição, era um torno, torno mecânico, e depois foi aquela correria, quebrou algumas peças [...], a ponta do barramento do torno bateu na minha testa, abriu um pedacinho, tive que correr na Santa Casa botar um esparadrapo.

No relato de Zafra (2016) é possível constatar que as alunas, nas aulas, tinham o hábito de confeccionar roupas para uso próprio e para a comunidade:

Na quarta série nós aprendíamos a confeccionar roupas, aliás, na terceira série nós fazíamos também o bordado, as roupas e nós fazíamos roupas para as pessoas, apesar de falarem que nós íamos receber, mas nunca recebemos. No terceiro ano fazíamos roupas íntimas, aqueles jogos de lingerie, tudo com aplicação, bordados, tudo mais para as pessoas, a escola que recebia, ou se cobrava também, não sei, porque como a gente era aluno, fazia o que a professora mandava. Depois na quarta série aprendíamos fazer a parte de roupas, vestidos, casacos, tudo isso daí, então nós fazíamos em papel de seda, diminuía a escala e depois fazíamos normal para a gente ou para as pessoas.

11 Realizada atendendo solicitações da Prefeitura Municipal de Jahu, no Paço Municipal.

A escola também participava frequentemente dos eventos cívicos da cidade, sendo possível observar disputas entre a Industrial e o Instituto:

A gente competia¹² nos desfiles, 7 de Setembro, Aniversário da Cidade, um queria fazer mais que o outro, tinha fanfarra lá também; aqui a gente desfilava, nós fazíamos o uniforme para desfilarmos, ia tudo direitinho, nós mesmos que confeccionávamos, a saia geralmente era preguiada, azul marinho, a blusa era branca, nos desfiles a gente fazia gravata. [...] Desfile tinha todo ano, desfilava também no aniversário da Industrial, [...]. Eles faziam churrasco que dá certo que o seu Mizael Barbosa tinha fazenda e ele doava o boi, então o churrasco era feito na parte de lá onde era a Fundação, no galpão de lá. (ZAFRA, 2016)

Em 30 de julho de 1951, o Decreto nº 20.655 (SÃO PAULO, 1951, p. 1, grifo nosso) declarou ser “de utilidade pública o imóvel situado no município e comarca de Jaú, [**sendo necessária**] à ampliação da Escola Industrial local”. O Decreto mencionado foi extremamente significativo, uma vez que, além de ressaltar a importância da escola, expandiu a possibilidade de atendimento de um maior número de alunos, ampliando, por consequência, a oferta de mão de obra para a indústria da cidade e diversas outras regiões, em acelerado processo de expansão.

Gradativamente a escola passa a aumentar as ofertas de cursos industriais, os quais se direcionavam para o que o mercado de trabalho necessitava, sendo que os de Mecânica de Máquinas e Ajustagem Mecânica se mostravam extremamente promissores, uma vez que, no momento em estudo, a indústria de calçados femininos passava a se desenvolver na cidade, condição que fez com ela passasse a ser conhecida como “Capital do Calçado Feminino” no contexto atual.

Com o passar dos anos, o ensino técnico e industrial foi se estruturando sob a nova égide capitalista, especialmente porque a carência de profissional especializado foi sendo suprida pelo fortalecimento da instituição analisada.

Diante dos dados apresentados, nota-se que a industrialização foi extremamente significativa para delinear o novo contexto que se evidenciou no século XX, inclusive na rotina da escola em estudo, na medida em que, compartilhando dos estudos de Marson (2012), constata-se que o setor industrial causou impacto dinâmico sobre os diversos setores da economia, assim como no ambiente social, urbano e institucional.

A indústria mecânica possui uma característica especial, uma vez que seu desenvolvimento dá apoio à expansão de outros setores industriais, ou seja, seus produtos são destinados a aparelhar os outros setores por meio da oferta de máquinas e equipamentos. A forma mais comum de aperfeiçoamento técnico no processo de indus-

12 Escola Industrial e Instituto.

rialização dá-se mediante mudanças tecnológicas, principalmente com o desenvolvimento de máquinas para construir máquinas. Portanto, o desenvolvimento da indústria mecânica é fundamental no processo de industrialização. (MARSON, 2012, p. 13)

A perspectiva destacada quanto ao segmento industrial apresentado foi oportuna para a Escola Industrial, sobretudo no oferecimento do curso de Mecânica, tradicional na instituição e ainda oferecido pela mesma.

Outra condição que influenciou a rotina da escola estudada foi o movimento higienista identificado no contexto abordado, haja vista, inclusive, que, para o ingresso aos estudos, exigia-se um atestado de aptidão de saúde, apontando, ainda, a vacinação contra varíola. Em Coimbra e Nascimento (2005) constata-se que o movimento higienista extrapolava o meio médico, envolvendo a sociedade brasileira como um todo, incluindo a cidade de Jaú, condição justificada pelo ideário modernizador e urbanístico.

Desta forma, por meio dos apontamentos discorridos na pesquisa que se finaliza, foi possível identificar que a edificação e desenvolvimento da Escola Industrial Joaquim Ferreira do Amaral de Jaú ocorrem em um momento extremamente propício da cidade, a qual, articulada com o contexto mais amplo, urbanizou-se e teve um progresso industrial significativo no Estado, necessitando, como consequência, de operários qualificados, técnicos e instruídos para comporem seu quadro social.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O término do presente artigo científico, construído por meio de informações presentes na Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Carlos e apresentado na “Jornada Patrimônio Cultural e Tecnológico da Educação Profissional: narrativas de currículos, da arquitetura escolar aos seus artefatos”, possibilitou identificar que o resgate histórico e descritivo da referida instituição escolar foi fundamental, haja vista que muito da mesma não era conhecido por grande parte daqueles que fazem ou fizeram parte de sua trajetória, como, por exemplo, o fato de que as atividades se iniciaram no primeiro semestre de 1942 em outro prédio cedido pelo Estado, na Rua Marechal Bitencourt, em Jaú, sendo que a locação em prédio próprio, o qual atualmente é conhecido como “Prédio Velho” ocorreu somente no segundo semestre do mesmo ano, por conta do atraso nas obras.

As entrevistas realizadas com professores, alunos e funcionários da época em estudo também foram de suma importância, tornando-se possível manter viva a memória da instituição, criando documentos e permitindo entender o cenário, reforçando a ideia de que a história é viva, cotidiana e formada por diversos atores.

Sob tal égide, constatou-se que a edificação e a disseminação do conhecimento técnico da Escola Industrial de Jaú se encontravam em sintonia com o que ocorria no cenário mais amplo, nacional, momento este em que o ideário desenvolvimentista, urbano, industrial e capitalista legitimava postura, hábito, costumes, ações. A realidade estudada deixou clara a necessidade de oferecer às classes trabalhadoras formação especializada, conhecimentos pedagógicos e a preparação para o mundo do trabalho em um contexto em que o acesso à escola era um direito de poucos, e a taxa de analfabetismo era alta.

O estudo, ancorado nesta vertente, permitiu verificar a intenção subjetiva de fundação da escola, assim como entender como um agricultor, ligado à lavoura cafeeira, doou um terreno de quase 8 mil m² em uma área nobre e central da cidade. O projeto, consolidado com a referida doação, em 1928, possibilitou a concretização do ideário de ocupação daqueles que potencialmente poderiam ingressar como mão de obra nas indústrias em desenvolvimento na cidade, em sintonia com o que ocorria no cenário nacional.

Evidencia-se, desta forma, que o papel da escola, desde seu projeto, foi o formativo do aluno-trabalhador, vindo ao encontro do que acontecia em um cenário mais amplo, cujos materiais levantados e apresentados apontam para tal condição, inclusive sendo percebido por aqueles que conhecem a história da escola, constatado por meio dos jornais e decretos da época, fotografias apresentadas, assim como através das entrevistas cedidas, fundamentais para entender a conjuntura e analisar as mudanças ocorridas ao longo das décadas.

Assim, ao término da pesquisa, foi possível verificar a intenção e o papel da escola, de sua constituição ao final da década de 1950, reforçando a importância de tais levantamentos, seja para o resgate histórico, como para o entendimento do contexto, na medida em que, diante da relevância, destaca-se que ela não se esgota nesse momento, especialmente porque a pesquisa científica não se finda em um estudo, pois pontos de vista e abordagens permitem novos olhares e novas abordagens, ancorados pelas realidades em que os fatos acontecem, criando relação com as ações do homem sobre o meio.

7. REFERÊNCIAS

ANAYA, Pedro Zafra. **Entrevista concedida ao professor Lauriberto de Jesus Bertoni Junior**, em 05 de novembro de 2016, em Jaú.

BERTONI JUNIOR, Lauriberto de Jesus. **Escola Industrial de Jaú: contexto político-econômico da criação e os primeiros tempos (1939-960)**. Mestrado (Dissertação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <http://memorias.cpsctec.com.br/publicacoes/dissertacao/ETEC_1939_1960_Final.pdf>.

Acesso em: 25 abr. 2017.

BERTRAMI, Caruso. **Entrevista concedida ao professor Lauriberto de Jesus Bertoni Junior**, em 21 de novembro de 2016, em Jaú.

BUFFA, Ester. NOSELLA, Paolo. **A Escola Profissional de São Carlos**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

CERINI, Fabrício Reinaldo. ROSCANI, Marisa Aparecida. **50 anos Escola Industrial Jaú: a história da ETESG "Joaquim Ferreira do Amaral" de Jaú**. Levantamento de Fontes Históricas, 1992.

COIMBRA, Cecília M. B. NASCIMENTO, Maria Lívia do. Ser jovem, ser pobre é ser perigoso? **JOVENES: Revista de Estudios sobre Juventud**, v. 9, n. 22, p. 338-355, 2005.

FEE - Fundação de Economia e Estatística. **Atualização de valores monetários**. Disponível em: <<http://www.fee.rs.gov.br/servicos/atualizacao-valores/>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

CONTI, Honório Sérgio. **Entrevista concedida ao professor Lauriberto de Jesus Bertoni Junior**, em 21 de novembro de 2016, em Jaú.

FEE. Fundação de Economia e Estatística. **Atualização de valores monetários**. Disponível em: <http://www.fee.rs.gov.br/servicos/atualizacao-valores/>. Acesso em: 20 ago. 2016.

FERNANDES, José. **Vultos e fatos da História de Jaú**. Edição conjunta extraordinária do Correio do Noroeste, Correio da Capital e Correio de Garça, comemorativa do Centenário de Jaú, abr. 1955.

FERREIRA, Tito Livio (Org.). **O primeiro século de Jaú. São Paulo**: Empresa Gráfica da «Revista dos Tribunais» Ltda., 1953.

MACHADO, Rosinei Dias Gevezier Turbiani. **Qualidade da Educação**: história e memória do Ginásio Estadual de Jaú (Jaú-SP, 1946-1961). Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008, 115f.

MARSON, Michel Deliberali. **Origens e evolução da indústria de máquinas e equipamentos em São Paulo, 1870–1960**. Tese (Pós-graduação em Economia) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012, 198f.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares**: por que e como pesquisar. Campinas: Editora Alínea, 2009.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. **Memorial descritivo:** educação popular e saúde processos educativos em práticas sociais. Memorial (Concurso para Professor Titular) - Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013, 267f.

PASQUALOTTI, Maria Thereza. **Entrevista concedida ao professor Lauriberto de Jesus Bertoni Junior**, em 22 de novembro de 2016, em Jaú.

PERIANEZ, Julião. **Entrevista concedida ao professor Lauriberto de Jesus Bertoni Junior**, em 12 de setembro de 2014, em Jaú.

SÃO PAULO. **Decreto nº 20.655**, de 30 de julho de 1951. 1951. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1951/decreto2065530.07.1951.html>>. Acesso em: 2 jul. 2016.

SÃO PAULO. **Decreto nº 9.988**, de 7 de fevereiro de 1939. 1939. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1939/decreto998807.02.1939.html>>. Acesso em: 1 jul. 2016.

SÃO PAULO. **Lei nº 490**, de 20 de outubro de 1949. 1949. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1949/lei49020.10.1949.html>>. Acesso em: 3 jul. 2016.

TAGLIAVINI, João Virgílio. Educação e condições materiais da existência: uma leitura sociológica da vocação sacerdotal. **Educere et Educare:** Revista de Educação, v. 1, n. 2, p. 33-56, jul./dez. 2006.

VIEIRA, Sebastião Gândara. **A formação de professores do ensino técnico de nível médio estadual e suas relações com o arranjo produtivo local na cidade de Jahu-SP.** Doutorado em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2010, 161f.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; BRITTO, Lenir Marina Trindade de Sá; COLAU, Cinthia Merlo. Espaço escolar e história das instituições escolares. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 147-163, set./dez. 2007.

ARQUITETURA ESCOLAR: USOS E APROPRIAÇÕES DO ESPAÇO ESCOLAR EM UM ESTUDO DE CASO DA ETEC JOSÉ ROCHA MENDES

Paulo Eduardo da Silva

Escola Técnica Estadual José Rocha Mendes

1. INTRODUÇÃO

A arquitetura escolar tem se tornado um valioso elemento na análise da história e evolução da educação técnica, assim como para a análise da educação em geral. Tanto no Brasil quanto em diversos outros países, as análises da arquitetura escolar vêm corroborando, juntamente com outros estudos, para a elaboração de um abrangente painel dos rumos adotados pela educação profissional. Os trabalhos realizados no âmbito da arquitetura escolar nos têm permitido compreender as opções feitas, os erros e acertos do percurso, as falas e os silêncios transmitidos através das muitas gerações que se serviram e se servem dos edifícios escolares. É através dessas arquiteturas, das construções e desconstruções feitas ao longo de décadas, das apropriações dos espaços e dos desdobramentos dessas muitas modificações que nos é permitido vislumbrar, pelo menos em parte, a dinâmica da vida escolar.

Neste artigo, procuraremos analisar os principais aspectos arquitetônicos do edifício que a Escola Técnica Estadual (Etec) José Rocha Mendes ocupa há mais de 50 anos e de que maneira a arquitetura pode ou não influenciar as dinâmicas e práticas escolares adotadas, induzindo, cerceando ou direcionando posturas, atitudes e fazeres. A principal motivação do estudo é procurar analisar e compreender de que maneira as escolhas feitas na concepção das plantas e, principalmente, na construção do edifício, traziam em seu bojo uma determinada visão de mundo e principalmente, objetivos claramente definidos no que tange ao modelo de aluno/operário que se pretendia desenvolver e doutrinar entre seus muros.

Inicialmente, começaremos por definir com que tipo de instituição estamos tratando, partindo, para isso, do brilhante estudo de Erving Goffman “Manicômios, presídios e conventos” para que, através dos modelos de análise adotados por Goffman, possamos estabelecer parâmetros adequados ao nosso estudo. Em seu livro, Goffman analisa profundamente diversas instituições que ele classifica como “instituições totais”:

Toda instituição conquista parte do tempo e do interesse de seus participantes e lhes dá algo de um mundo; em resumo, toda instituição tem tendências de “fechamento”. Quando resenhamos as di-

ferentes instituições de nossa sociedade ocidental, verificamos que algumas são muito mais “fechadas” do que outras. Seu “fechamento” ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico – por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas ou pântanos. A tais estabelecimentos dou o nome de instituições totais, e desejo explorar suas características gerais. (GOFFMAN, 1974, p.16)

Através dos parâmetros adotados por Goffman, percebemos que diversas de nossas instituições modernas podem ser enquadradas como totais, inclusive fábricas, prisões, quartéis, navios, campos de trabalho, etc. Em nosso estudo da Etec José Rocha Mendes, partiremos do princípio de que, pelo menos em grande parte, uma escola técnica atende aos parâmetros adotados por Goffman para se enquadrar como uma instituição total. Além disso, esta Etec foi moldada desde seu projeto original, datado do ano de 1960, para ser a reprodução de um ambiente de fábrica. Toda a concepção do prédio, desde o telhado envidraçado “tipo fábrica”, até os ambientes das oficinas e pátio, nos remete a um ambiente fabril. Esse dado nos é muito importante, pois o prédio congrega as características de duas instituições totais: a escola e a fábrica. Com efeito, procuraremos demonstrar como tais características (fabril e escolar) convergem e se aliam para produzir um modelo de educação coerente com o projeto industrialista/desenvolvimentista inaugurado décadas antes. O modelo industrialista adotado no Brasil necessitava de operários dóceis e “corpos domesticados” que pudessem atender às necessidades das indústrias do grande capital e que se adaptassem facilmente às linhas de montagem de produção de massa.

Pedro Paulo Funari e Andrés Zarankin nos dão a seguinte noção sobre a formação da escola brasileira, muito afeita aos métodos de controle do corpo e cerceamento do pensamento:

[...] somos herdeiros de uma escola como instituição disciplinar, moldada em paralelo às prisões, como lugar controlado e destinado ao controle de corpos e mentes, para usarmos uma expressão cara a Foucault. A reprodução dos saberes e a absorção de comportamentos regrados constituem elementos centrais da escola moderna, filha do Iluminismo e dos Estados nacionais, preocupados em criar cidadãos que compartilhassem valores e forjassem uma única identidade. A escola é um elemento essencial para o Estado nacional, na França, desde a Revolução, e muito mais tardiamente no Brasil, já que a inclusão da população na esfera do Estado só se dará com o século XX avançado. Para isso foram necessárias escolas, agora no sentido concreto, material. (FUNARI e ZARANKIN, 2005, p.136)

Curiosamente, a escola teve o projeto de seu prédio criado ainda sob o regime democrático, mas encaixou-se como uma luva no modelo econômico do regime militar que, aliado ao capital estrangeiro e especialmente ao capital norte-americano, deu continuidade a uma acelerada política de industrialização do país. Inaugurada a escola a 25 de março de 1964, o golpe militar é desfechado apenas seis dias depois, em 31 de março do mesmo ano. Para o modelo de escola/fábrica e de aluno/operário que se pretendia criar, aparentemente pouco importava qual seria o regime vigente.

A análise da estrutura arquitetural da escola/fábrica será de grande valia para a compreensão das premissas e contradições que permeavam o debate sobre os rumos tomados pela educação profissional num período especialmente dramático para a história do país. A arquitetura escolar pode, em muitos casos, atuar como verdadeiro documento e testemunho dos anseios e das escolhas feitas por determinadas sociedades em diferentes épocas. Segundo Maria Lucia Mendes de Carvalho:

A partir das fontes primárias e secundárias que são encontradas nestes espaços escolares: bibliotecas, centros de memória, museus escolares, centros de documentação e informação, refeitórios, entre outros, é possível empregar conceitos e pressupostos metodológicos da cultura escolar e da história oral para propor projetos historiográficos de educação profissional e patrimonial, envolvendo as comunidades escolares e os locais onde essas escolas estão inseridas. (CARVALHO, 2012, p.4)

2. A ARQUITETURA, O PODER E O CONTROLE

As plantas originais do edifício, ainda de posse da Etec, datam exatamente do ano de 1960. De sua concepção original até a execução da obra e o início efetivo das atividades escolares, foram quatro longos anos, sendo que a escola só recebeu alunos no ano de 1964. Construído no coração de um bairro industrial às margens de um córrego sujeito a constantes inundações, o prédio se confunde com seu entorno. Visualmente é o que podemos chamar de “escola fábrica”. Desde as fundações até o telhado, a construção foi concebida para abrigar futuros operários, e toda sua estrutura se definiu para alcançar um único objetivo: a doutrinação dos corpos e mentes para o trabalho.

Podemos começar nossa análise pelo telhado tipo “fábrica”, com suas pontas agudas como lâminas de serra, onde as telhas estão dispostas sobre as superfícies oblíquas, sendo suas superfícies verticais, envidraçadas. Essa estrutura também conhecida como tipo “Shed” é muito utilizada até hoje e foi concebida para alcançar dois objetivos simultâneos: por um lado facilitar a dispersão do calor para o meio externo e, por outro, possibilitar a economia de energia ao permitir a utilização de luz natural o ano todo.

Este tipo de telhado atende ainda à outra necessidade da escola/fábrica: fornece iluminação mantendo o isolamento de seus habitantes das “perturbações externas”.

Como veremos ao longo deste estudo, a preocupação com o isolamento da comunidade escolar em relação ao meio externo será uma constante em todo o projeto da escola/fábrica. Os autores do projeto se dedicaram minuciosamente em atentar a cada um dos elementos e estruturas do prédio, descendo aos mínimos detalhes em cada parede e cada espaço implantado na construção (Figura 1). Esta característica da construção reforça o caráter de isolamento que Goffman aponta como condição primordial para se caracterizar uma instituição como “fechada”. À medida que estudamos os ambientes e os elementos componentes da escola, tanto mais percebemos o caráter “fechado” da instituição materializado em ferro e concreto.

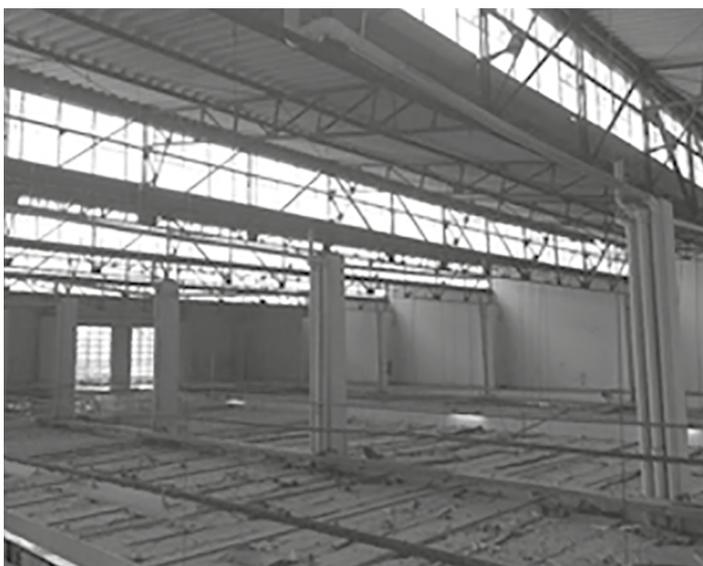


Figura 1 – Telhado com vidros para iluminação natural.

Fotografia: Daniela Vickar, em 2017.

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec José Rocha Mendes

O isolamento do mundo externo era também muito desejado em uma escola deste tipo, para que se alcançasse outro princípio básico da produção industrial: a produtividade. Sem as interferências, as distrações e os “ruídos” vindos do exterior, tanto maior seria a produtividade, tanto na oficina, quanto nas salas de aula, que como veremos adiante, foram devidamente isoladas para que o aluno e também o professor mantivessem o foco no trabalho e, portanto, na produtividade. Este tipo de arquitetura, além de habituar o aluno ao ambiente de fábrica, o habituava também a uma vigilância constante. É o que Michel Foucault chamou de “fabricar corpos submissos” no seu clássico livro *Vigiar e Punir*.

Para Foucault, nos séculos XVII e XVIII, inaugurou-se, na sociedade, o momento das disciplinas, que, de forma institucional, se servia da vigilância nas prisões, escolas, hospitais, quartéis e outras organizações, fabricando corpos submissos, por meio de uma sujeição implantada nos indivíduos constantemente vigiados.

Esse isolamento dos corpos produzido pela alvenaria do prédio nos remete à uma reflexão acerca da necessidade de controle e disciplina exercido pelas sociedades modernas sobre seus indivíduos. Foucault ainda percebeu as consequências econômicas e políticas de tal doutrinação:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento das suas habilidades, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil é. Forma-se então, uma política de coerções que consiste num trabalho sobre o corpo, numa manipulação calculada dos seus elementos, dos seus gestos, dos seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriña, o desarticula e o recompõe. (...) A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, os chamados “corpos dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)”. (FOUCAULT, 1984, p 127)

A construção tipo fábrica é robusta e principalmente prática, não desperdiçando materiais com elementos decorativos nem com nada que não fosse eminentemente necessário à consecução dos trabalhos que devessem ser realizados em seu interior. A vigilância constante a que a escola/fábrica submetia o aluno, durante todo o período em que este ficava sob sua guarda, se revela ainda em outros elementos estruturais de sua arquitetura. Analisando a estrutura física da oficina da escola/fábrica (Figura 2), percebemos diversos elementos que visavam a aumentar sua eficiência operacional, bem como possibilitar a total vigilância do aluno, tanto do ponto de vista coletivo quanto no plano individual. Um exemplo desse controle coletivo e individual pode ser percebido pela própria disposição do maquinário do antigo curso de mecânica, que ocupava a maior parte do espaço da oficina. Especialmente os tornos eram dispostos em alinhamento diagonal, o que permitia a individualização do aluno e seu isolamento em relação aos demais. Novamente, o isolamento figura como elemento chave para que se evitassem a formação de grupos, conversas indesejadas, distrações de toda ordem. Essa disposição singular permitia ainda que o professor circulasse entre as máquinas, corrigindo posturas, atitudes, produtos, avaliando os alunos, distribuindo elogios e repreensões.

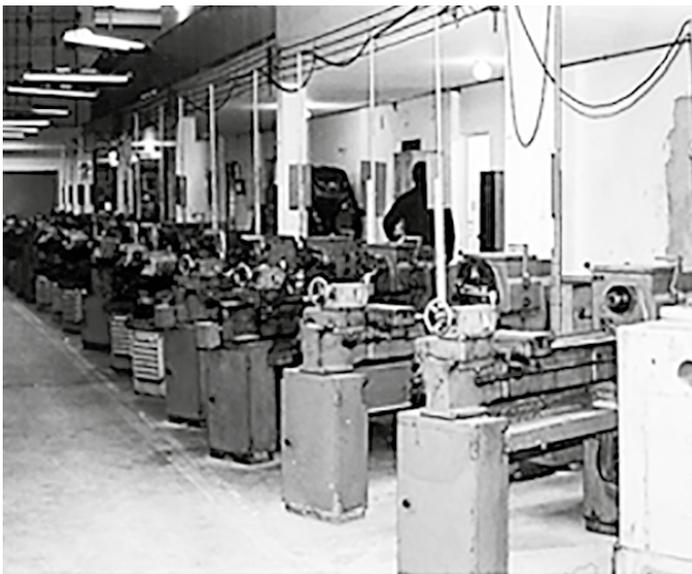


Figura 2 – Tornos dispostos em diagonal, décadas de 1990.

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec José Rocha Mendes, em 2017.

A oficina ainda possuía uma grande porta ao fundo, o que permitia a entrada de caminhões que, eventualmente, descarregavam materiais para o trabalho nos tornos e na oficina de eletrotécnica, bem como a retirada das sobras de material e sucatas. Do lado esquerdo da oficina, na altura de um andar, ergue-se um passadiço (espécie de mezanino) que, nas fábricas tradicionais, serve à vigilância dos operários, e, na escola, permitia ao professor controlar o desenvolvimento dos trabalhos “de uma só olhada”. Desse ponto de observação privilegiado, todo o maquinário e todo aluno ficava ao alcance da vigilância do professor, pelo tempo que durasse a aula de oficina. Ao nível desse passadiço (Figura 3), ficavam algumas salas de aula onde se aprendiam as matérias teóricas, aplicáveis ou não à oficina. Ainda hoje, muitas fábricas utilizam esse modelo de construção para melhor vigiar a produção de suas oficinas. Junto a esse passadiço, em geral, ficam as salas da diretoria da empresa (obviamente a quem cabe a vigilância e o comando) e salas destinadas à burocracia (contabilidade, expedição, vendas, etc.). Vivendo em meio a essa arquitetura de escola/fábrica, o aluno, desde cedo, ia se familiarizando com as estruturas de poder e comando que dominariam toda sua futura vida profissional.

Foucault também dá exemplos de como a arquitetura pode ser um valioso aliado para as estruturas de poder, não só do ponto de vista da vigilância, mas, ainda, da coerção e do controle do indivíduo. Em *Vigiar e Punir*, o filósofo faz a análise de uma dessas estruturas de vigilância, o chamado Panóptico de Bentham. Essa estrutura, pensada originalmente para servir a presídios, constitui-se, de maneira resumida, em uma torre com várias janelas, que fica no centro de um edifício circular.



Figura 3 – Oficina de mecânica vista do passadiço

Fotografia: anônimo, s/d

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec José Rocha Mendes, em 2017.

Cada janela está alinhada com os pavimentos do edifício, sendo que os prisioneiros não conseguem saber se na torre (Panóptico), há ou não um vigia. Dessa forma, o prisioneiro sente-se vigiado dia e noite, todos os dias do ano. Com este exemplo, Foucault nos mostra como a vigilância insidiosa pode resultar na interiorização do ato de vigiar pelo próprio indivíduo alvo dessa vigilância. Este passa mesmo a autocontrolar-se e, autocensurando-se, volta a vigilância contra si mesmo.

Mantendo-se as devidas proporções entre o passadiço da escola/fábrica e o Panóptico de Bentham, o professor postado no passadiço no decorrer de uma aula de oficina, pode exercer a mesma vigilância, e acreditamos, conseguir os mesmos efeitos. A simples presença do professor distante no alto da oficina seria suficiente para que o aluno se julgasse vigiado. Sem ter controle sobre o olhar do professor, todos na oficina vão supor estar sendo diretamente observados, assumindo, com isso, a mesma autocensura do prisioneiro no Panóptico. Não por acaso, os livros de Goffman e Foucault categorizam escolas, presídios e fábricas como instituições bastante similares em termos de estrutura e nos efeitos alcançados sobre os indivíduos que delas participam. Em suas conclusões sobre o tema Foucault diz:

O Panóptico funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens; um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes do poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde este se exerça. (FOUCAULT, 1984, p. 180)

A arquitetura pode impor uma série de determinações sobre os corpos. É ela que permite ou nega o acesso a determinados locais. Aquilo que deve ser mostrado e o que deve ficar oculto. O roteiro que deve ser seguido ao se circular em determinado local, por onde ir, aonde não ir, o que ver, o que não ver, onde parar, onde não parar. Nesse sentido, foram criados inúmeros artifícios para se manter a disciplina e a eficiência do trabalho do aluno e futuro operário. Nenhuma distração será tolerada. Decorre daí, portanto, que as janelas da escola-fábrica são diminutas e inacessíveis aos olhos de alunos e professores, mantendo, dessa forma, o foco de todos no trabalho. Essas tais janelas são, na verdade, pequenos vitrões que foram instalados por toda a extensão das paredes externas da escola (Figura 4). Eles têm apenas 60 centímetros de altura, mas foram instalados a dois metros do chão, tornando impossível uma pessoa de estatura média alcançá-los com os olhos e, menos ainda, um aluno do antigo ginásio, como era chamado o Ensino Fundamental II na época da construção da escola. O professor não deveria se distrair com o que acontece do lado de fora e perder o foco na vigilância do trabalho do aluno. O aluno/operário, por sua vez, deveria ter toda sua energia voltada exclusivamente ao estudo e à execução das tarefas que lhe haviam sido atribuídas, seja em sala de aula ou na oficina. Ele não poderia, de forma alguma, perder tempo com nada que não fosse a produtividade do trabalho a ser desenvolvido sendo, portanto, vetada a intromissão do mundo exterior nos assuntos internos da escola/fábrica. Atualmente, estes mesmos espaços são ocupados em parte por oficinas de corte e costura de vestuário, reproduzindo, assim, os mesmos mecanismos de controle consagrados pela Revolução Industrial ao longo dos últimos dois séculos.



Figura 4 – Janelas inacessíveis.

Fotografia: autor, em 2017.

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec José Rocha Mendes

Na prática, coloca-se um tapume sobre o mundo externo e reservam-se todas as energias para a realização dos trabalhos e a domesticação dos corpos. Pela mesma razão, outros itens da arquitetura do prédio foram cuidadosamente escolhidos para produzir certos efeitos e colher determinados resultados.

Organizando-se o espaço de trabalho dessa forma, alunos, professores e funcionários voltam todas as suas energias no sentido de conseguir a maior produtividade possível, situação bastante desejável para a indústria na qual os estudantes estavam sendo preparados para trabalhar. Por outro lado, a arquitetura controladora da escola fábrica também promovia um “ganho político” à medida que, sendo o aluno submetido a um controle constante, conseguia-se da parte deste, maior obediência e subserviência. Dessa forma, os estudantes passavam a introjetar métodos e comportamentos como “naturais” ao ambiente de trabalho. Obediência e subserviência ao sistema fabril e político seriam, portanto, incorporadas ao caráter do aluno-operário pela vida afora.

A premissa de se barrar as distrações do lado de fora também se estendeu para outros ambientes da escola. Com o mesmo intuito de se docilizar os corpos e disciplinar as mentes é que construíram os muitos corredores da escola com “elementos vazados” para que as salas tivessem boa circulação de ar (Figura 5). Este tipo de componente arquitetural permite a troca de ar com o meio externo, porém a forma com que é moldado quase não permite a passagem da luz. Uma vez instalados nas paredes dos corredores, esses elementos tornaram praticamente impossível que, de dentro do prédio, se visse o lado externo e vice-versa. Em uma determinada entrevista, o professor Edson Patané nos disse que, na verdade, esses elementos vazados foram colocados desde o chão até o teto perfazendo um total de 3,20 metros de altura e cobriam toda a extensão dos corredores das salas de aula e da parte destinada à administração da escola. Com tanta ventilação no prédio, havia muito vento nos corredores e, no inverno, o ambiente ficava extremamente gelado. Uma das primeiras grandes intervenções feitas na arquitetura original do edifício foi justamente cobrir grande parte desses elementos vazados, deixando apenas uma pequena fração deles em seu estado natural. Essa primeira intervenção reduziu o vento nos corredores e melhorou a proteção contra os rigores do inverno nas salas de aula, para alívio de alunos e professores. É claro que, por outro lado, essa medida aumentou o isolamento da escola em relação ao mundo exterior, mas em nome da produtividade e da disciplina interna, podemos dizer que o modelo arquitetônico adotado desde a planta original continuou cumprindo, com excelência, seu papel. Não haveria espaço para a desatenção ou perda de tempo em um edifício cada vez mais fechado à vida que acontecia do lado de fora.

É curioso notar que a maioria das intervenções feitas no edifício não só não alteraram seus princípios funcionais como, em geral, reforçaram os mecanismos de controle que o edifício como um todo exercia - e ainda exerce - sobre seus ocupantes.

É o caso, por exemplo, dos defletores de calor colocados do lado externo das salas do piso superior (Figura 6). Feitos em alumínio, esses defletores se estendem por toda a ex-

tensão de uma das laterais deste piso. Cobrem principalmente as janelas das salas de aula, reforçando e amplificando o isolamento imposto pelo restante da arquitetura do prédio.



Figura 5 – Corredor com elementos vazados.

Fotografia: autor, em 2017.

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec José Rocha Mendes.

Como se não bastassem todos os bloqueios colocados à visão e ao contato com o mundo externo, os vidros das janelas dessas salas são texturizados, dificultando inclusive, a visão dos próprios defletores.



Figura 6 – Defletores de calor instalados sobre as janelas.

Fotografia: autor, 2017

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec José Rocha Mendes

Antes da instalação desses defletores de calor, o sol de verão aquecia demais essas paredes externas, tornando as salas extremamente quentes. Para evitar distrações indesejadas, os vidros texturizados é que faziam o papel de bloqueadores do mundo externo. Agora ambos os sistemas se somam, criando um isolamento praticamente perfeito contra o calor e as distrações.

Cabe ainda dizer que boa parte da utilidade dos defletores foi perdida, à medida que as árvores do entorno foram crescendo e oferecendo proteção às janelas contra o sol. Atualmente, uma pequena parte desta face da escola ainda é aquecida pelo sol de verão, o que permitiria a retirada da maior parte desta proteção. No entanto, sua importância como instrumento de controle para negar acesso ao exterior continua tão válida quanto sempre, o que mais que justifica sua manutenção.

É interessante notar que esses mesmos elementos estruturais foram igualmente utilizados em toda a área administrativa (secretaria, diretoria de serviços, direção, vice direção) e é claro, na sala dos professores. O controle dos corpos se estendia, inclusive, àqueles que gerenciavam a própria escola. Dessa forma, a estrutura de poder e de controle se reproduzia e controlava aqueles mesmos indivíduos que exerciam o poder e controlavam a vida escolar. A arquitetura volta-se, portanto, contra os próprios agentes do poder, fazendo deles alvos do mesmo poder e do mesmo controle que exercem. Esse aspecto da reprodução do poder sobre seus próprios elementos não escapou à visão aguçada de Foucault. Sobre esse tema, o filósofo observou:

O Panóptico pode até constituir-se em aparelho de controle sobre seus próprios mecanismos. Em sua torre de controle, o diretor pode espionar todos os empregados que têm a seu serviço: enfermeiros, médicos, contramestres, professores, guardas; poderá julgá-los continuamente, modificar seu comportamento, impor-lhes métodos que considerar melhores; e ele mesmo, por sua vez, poderá ser facilmente observado. Um inspetor que surja sem avisar no centro do Panóptico julgará com uma única olhadela, e sem que se possa esconder nada dele, como funciona todo o estabelecimento. E aliás, fechado como está no meio desse dispositivo arquitetural, o diretor não está comprometido com ele?. (FOUCAULT, 1984, p. 180)

3. MUDANÇAS E APROPRIAÇÕES DO ESPAÇO

Ao longo dos anos, diversas apropriações de espaços foram se fazendo e transformando o espaço eminentemente funcional de uma fábrica em algo menos frio e, talvez, mais humanizado. Em seu projeto original, a escola tinha em seu piso superior, um banheiro intercalado entre as salas ao lado do passadiço (o nosso Panóptico). Tal banheiro foi concebido com o intuito de evitar que se perdesse tempo de estudo e produção descendo

escadas e se deslocando mais que o estritamente necessário para funções que fugissem ao controle da escola/fábrica. Com tal organização do espaço, ganhava-se tempo e mantinha-se estrita vigilância sobre o aluno, que ao se utilizar do passadiço, se expunha aos olhares vigilantes de toda a oficina.

Seguindo as mudanças que ocorriam no bairro, na cidade de São Paulo e no país, a escola de Vila Prudente continuava em constante transformação. O perfil da Rocha Mendes começava, lentamente, a se modificar, ao abrigar novos cursos muito mais voltados ao setor terciário que propriamente à indústria. Foi este o caso do curso de Desenho de Comunicação, que foi instalado na unidade a partir da década de 1980. Posteriormente, este curso se transformou em Design Gráfico e, mais tarde ainda, em Comunicação Visual.

A mudança de perfil nos cursos oferecidos acabou por afetar a própria arquitetura escolar. A vigilância extrema e a necessidade absoluta de se ganhar tempo já não eram as principais premissas da escola (pelo menos, não para esses novos cursos). Voltando-se mais para a prestação de serviços, a Rocha Mendes dos novos tempos assumia uma postura mais descontraída e aberta. Abriu-se mão do controle do tempo em favor de uma atitude mais criativa e livre. O banheiro do andar superior vai perdendo sua importância, enquanto instrumento de “economia de tempo” e facilitador da produtividade. Outras reformas terminam por eliminar este banheiro, incorporando-o às salas já existentes. O mesmo acontece com uma pequena salinha anexa à Sala de Ciências do fim do corredor (Figura 7). Esta “salinha” tinha uma pia e torneira para a higienização da vidraria de ciências e biologia, assim como para a lavagem das lâminas usadas nos microscópios.



Figura 7 – A antiga sala de ciências.

Fotografia: anônimo, década de 1960.

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec José Rocha Mendes, em 2017.

As novas necessidades escolares cobram seu preço à arquitetura, e o banheiro e a sala de higienização foram transformados em espaços de uso coletivo. Incorporado às

outras salas de aula já existentes, esses espaços deram lugar a dois laboratórios de informática e um arquivo permanente, que guarda praticamente toda a vida pregressa da escola e muito nos auxilia nas pesquisas sobre a história da educação técnica. Também a Sala de Ciências que dominava o fim do passadiço foi transformada, mais recentemente, em sala de modelagem de vestuário, atendendo, dessa forma, ao curso de Moda. Lentamente, novos contornos vão se delineando nos espaços da vida escolar. Os cursos foram se modernizando, ao mesmo tempo em que cursos tradicionais, como Mecânica e Desenho de Comunicação deixaram de existir. Foi o desaparecimento do curso de Mecânica que provocou uma das maiores mudanças ocorridas na arquitetura do prédio principal da escola – o fim da oficina e o aproveitamento do espaço para a construção de diversas novas salas de aula. De todo o perímetro primariamente destinado ao maquinário de mecânica, restou apenas um pequeno espaço nos fundos daquilo que era a oficina original. Esta micro-oficina é utilizada atualmente pelo curso modular de Eletrotécnica e pelo Etim de Eletrônica, curso este implantado mais recentemente na Rocha Mendes. O entorno da oficina foi ocupado por diversas novas salas feitas em alvenaria e, posteriormente, transformadas em laboratórios antes ocupados pelos tornos e fresas, foram construídas novas salas de aula, estas feitas com divisórias, muito mais baratas e de fácil instalação. Ainda nesse mesmo piso, foi criado, no fim dos anos 1990, um pequeno auditório que tinha múltiplas funções. Este auditório foi utilizado pela escola por cerca de uma década, quando parte dele acabou recebendo as máquinas da oficina de costura do curso de Moda, e outra parte foi dividida para abrigar o 2º e 3º anos deste mesmo curso (Figura 8).



Figura 8 – Oficina de costura que hoje ocupa parte do antigo auditório.

Fotografia: autor, em 2017.

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec José Rocha Mendes.

Outra grande mudança operada no prédio principal foi a instalação da nova biblioteca no grande salão à entrada da antiga oficina. Antes a biblioteca operava de maneira precária, nos fundos da escola (segundo as plantas originais, chamado bloco “C”). Com a mudança, a biblioteca ganhou um nome, um jardim anexo, novo mobiliário e diversos

computadores para uso dos alunos. E como estamos falando exatamente sobre apropriações de espaço, é oportuno dizer que, originalmente, nossa biblioteca foi batizada com o nome de Alfredo de Barros Santos – segundo diretor da Getúlio Vargas. A placa com a denominação da biblioteca foi roubada por um aluno ainda na década de 1970. Os anos se passaram, e a memória foi se perdendo. A biblioteca continuou a funcionar por décadas, sem que ninguém atentasse para o fato de que, um dia, ela já teve um nome. Quando finalmente o novo espaço para a biblioteca foi inaugurado, graças ao fim do curso de Mecânica, um fato triste veio a tirar o brilho da inauguração. Um professor do curso de Administração faleceu repentinamente, consternando toda a comunidade escolar. Como, a essa altura, já não se tinha memória do antigo nome da biblioteca escolar, aproveitou-se o novo espaço para rebatizar a biblioteca com o nome de Professor Benedito Garcia. Temos, portanto, histórias não só de apropriações de espaço, mas também de apropriações de nomes. Na falta de uma denominação, nossa biblioteca tem duas (Figura 9).



Figura 9 – Placas com as duas denominações da biblioteca.

Fotografia: anônimo, 2006 e 2017.

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec José Rocha Mendes, em 2017.

Também na área externa algumas mudanças foram significativas. Originalmente, só existia uma quadra de esportes na escola. A quadra original se situa nos fundos do terreno e foi apelidada pelos alunos de “quadra da morte”. Esta quadra ainda possui o piso original da época da construção da escola e acredito que, devido ao desgaste sofrido ao longo de cinco décadas, tornou-se excessivamente liso. Este fato resultou em dois efeitos simultâneos – por um lado, deixou de ser usada para a prática de esportes por questões

de segurança e por outro, ganhou o apelido “carinhoso” dado pelos alunos. Contou-me, uma ocasião, o prof. Patané, que a antiga casa do caseiro da escola ficava numa das extremidades dessa quadra. Com efeito, ainda hoje é possível se perceber, no chão junto ao muro, resquícios do piso desta antiga construção, há muito tempo demolida. Mais tarde, construiu-se, junto ao portão para a entrada de caminhões, uma nova casa para o caseiro.

Em meio a tantas mudanças, outro espaço externo foi apropriado para novos fins. O pátio intermediário originalmente de terra e sem nenhuma vegetação foi destinado para a construção de uma nova quadra de esportes. Durante muito tempo a Etec teve duas quadras de esporte, até que a antiga fosse abandonada. Apenas em fins de 2012, esta quadra “intermediária” foi finalmente demolida, para dar lugar a uma quadra mais moderna e coberta, com um piso de melhor qualidade que a anterior, que era de cimento. A novíssima quadra conta também com arquibancadas para acomodar o público nos campeonatos. Foi por conta de instalações tão boas que foi possível, em 2013, realizar, nessa mesma quadra, um show de música juntamente com uma escola convidada.

Dentre as muitas apropriações do espaço escolar ocorridas em cinco décadas de existência da escola, poderíamos apontar ainda a de um espaço que teve múltiplas funções, mas que, pelo que sabemos, nasceu como um espaço de lazer. O último bloco da escola, nos fundos do terreno, é denominado nas plantas originais como bloco “C”. É composto por vários ambientes, inclusive, banheiros coletivos para os alunos. Nele existia um enorme galpão de muitos metros quadrados e um longo telhado com claraboia. Esta claraboia se estendia por todo o telhado, fornecendo uma excelente iluminação por todo o ambiente do galpão (Figura 10)



Figura 10 – Resquícios da antiga claraboia.

Fotografia: autor, em 2017.

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec José Rocha Mendes

Segundo o professor Patané, nos primeiros anos de funcionamento da escola, existia no piso deste galpão uma longa floreira que era cultivada e recebia luz pela claraboia. O galpão, no início, funcionava como uma espécie de “jardim de inverno”, e os alunos podiam usar este espaço nos seus momentos de descanso ou durante o período do lanche. Conta Patané que era um ambiente bastante frequentado e muito agradável de se estar. Havia espaço e tranquilidade para se conversar e relaxar.

O tempo passou, e o galpão foi, paulatinamente, sendo transformado. A floreira que tanto agradava aos alunos foi cimentada para que o espaço ganhasse outras aplicações. O curso de marcenaria que a escola oferecia chegou ao fim, e o maquinário, que ficava na oficina próxima aos tornos da mecânica, teve de ser transferido para o tal galpão. Apesar da escola não mais oferecer o curso de marcenaria, o maquinário e as ferramentas do curso continuaram servindo à escola ainda por muitos anos.

Finalmente, na década de 2000, o galpão passou por uma grande reforma e foi transformado em um auditório muito confortável, com um belo palco em madeira e alvenaria. Posteriormente, este auditório recebeu o nome de um antigo e ilustre professor do curso de Desenho de Comunicação e passou a se chamar auditório Professor Edem Della Bella. Muita coisa da construção original teve de ser mudada para acomodar a nova “aquisição” da escola, mas o auditório permitiu a realização de novos eventos, coisa antes impraticável, devido à precariedade das antigas instalações. Apesar dos avanços, essas mudanças cobraram algum preço do projeto original da escola. Devido às características próprias de um auditório, a claraboia teve de ser eliminada da construção. Hoje ainda é possível ver o que restou dela, observando-se o telhado pelo lado de fora da construção. As aberturas que deixavam passar a luz para dentro do prédio foram cimentadas e totalmente lacradas. Em seu conjunto, o prédio perdeu um pouco do charme que a claraboia lhe emprestava. Se é possível fazer uma analogia, o adereço eliminado ainda nos remetia a certos armazéns ferroviários do século XIX. Aparentemente em arquitetura, quando se ganha algo novo, sempre se perde alguma coisa.

5. REFERÊNCIAS

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. **Patrimônio, trabalho e educação** - a arquitetura escolar como lugar de memórias e da história da educação profissional pública de São Paulo. In: **V Jornada de Recuperación de Patrimonio Histórico – Educativo: la arquitectura escolar** Buenos Aires, 7 de agosto de 2012.

DDA. **Projeto Executivo de Arquitetura**. Assessoria de Programação e Controle de Obras. 2001. Acervo do Centro de Memória da Etec José Rocha Mendes, em 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir** - história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1984.

FUNARI, Pedro Paulo e ZARANKIN, Andrés. CULTURA MATERIAL ESCOLAR: o papel da arquitetura. Dossiê: Cultura escolar e cultura material escolar: entre arquivos e museus. **Revista Pro-Posições**. v. 16, n. 1, 2005. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/lancamentos/2304>. Acesso em 20 mar. 2018.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

PATANÉ, Edson João. **Entrevista concedida ao professor Paulo Eduardo da Silva**, em 18 de agosto de 2012.

SÃO PAULO. Secretaria da Viação e Obras Públicas. Fundo Estadual de Construções Escolares. **Plantas da Etec José Rocha Mendes**. 1960. Acervo do Centro de Memória da Etec José Rocha Mendes, em 2017.

O TEODOLITO ÓTICO MECÂNICO COMO FERRAMENTA DA TOPOGRAFIA NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DE 1970 A 2014

Sueli Mara Oliani Oliveira Silva. Paulo Antônio Sacchi
Escola Técnica Estadual Professor Matheus Leite de Abreu

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um estudo sobre o Teodolito Ótico Mecânico, objeto pertencente ao acervo do Centro de Memória da Escola Técnica Estadual (Etec) Professor Matheus Leite de Abreu, e que foi utilizado como importante ferramenta nas aulas práticas da disciplina de Topografia do curso Técnico em Agropecuária, de 1970 até 2014, desde a sua aquisição, em 1975, até quando passou a ser substituído por novas tecnologias utilizadas largamente pela agricultura de precisão¹.

As metodologias utilizadas nesse estudo tiveram como fio condutor o método da História Oral realizada com o professor formado em Engenharia Agrônômica, Paulo Antônio Sacchi, que ministra as aulas desde a sua contratação em 1979 no ensino técnico do Curso em Agropecuária. Foram realizadas pesquisas em fontes primárias e secundárias, referentes aos docentes que ministraram aulas no campo da Topografia no período estudado, buscando identificar as transformações curriculares nos documentos localizados no arquivo permanente da escola. Participaram da pesquisa alunos monitores na coleta de dados, na pesquisa em sites especializados, e em livros e fotografias dos acervos do centro de memória e da biblioteca da escola.

O objeto quando preservado, catalogado e identificado com suas histórias e formas de manuseio, despertam o interesse pelas novas práticas agrícolas e como elas evoluíram no decorrer do tempo. A preservação histórica do Teodolito Ótico Mecânico promove o entendimento do processo de crescimento e modernização das aulas práticas da Topografia no campo da Agricultura. Além de caracterizá-lo como patrimônio da Agropecuária e permitir a compreensão de uma parte da história do ensino técnico

¹ Sistema de manejo integrado de informações e tecnologias; visa o gerenciamento mais detalhado do sistema de produção agrícola como um todo, não somente das aplicações de insumos ou de mapeamentos diversos, mas de todo os processos envolvidos na produção. Esse conjunto de ferramentas para a agricultura pode fazer uso do GNSS (Global Navigation Satellite System), do SIG (Sistema de Informações Geográficas), de instrumentos e de sensores para medidas ou detecção de parâmetros ou de alvos de interesse no agroecossistema (solo, planta, insetos e doenças), de geostatística e da mecatrônica. (EMBRAPA, 2000)

profissionalizante da Etec Professor Matheus Leite de Abreu. Assim, o conhecimento, a busca de informações, das histórias contidas em cada objeto colabora para a evolução da trajetória da coleção de artefatos localizados no acervo do Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Professor Matheus Leite de Abreu, a fim de salvaguardar e preservar o patrimônio cultural da ciência e tecnologia institucional.

2. CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA NA ETEC PROFESSOR MATHEUS LEITE DE ABREU

A história do curso em Agropecuária está fundamentada em nossa instituição, desde 1957, quando ocorreu a doação do terreno para a construção das instalações destinadas ao funcionamento da Escola de Iniciação Agrícola de Mirassol. Essa característica voltada para o campo, desde os primórdios, permanece viva até os dias atuais, norteando os cursos ministrados em todo o seu percurso histórico.

Podemos verificar no Quadro 1 a trajetória da escola com as denominações que recebeu, e os cursos ministrados, de acordo com cada época e duração dos mesmos. Os dados para a composição deste quadro foram retirados de documentos do acervo do Fundo Etec Professor Matheus Leite de Abreu, organizado para classificar os documentos que compõem o acervo museológico do Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Professor Matheus Leite de Abreu.

O curso de Iniciação Agrícola, oferecido entre 1964 e 1968, era direcionado a alunos de sete a oito anos, que concluíam o ensino básico com os conhecimentos orientados ao trabalho agrícola. É necessário lembrar que, na época, a economia da região estava fortemente ligada ao campo, sobretudo na produção de café, que se tornava a “moeda” forte na economia regional. De posse dos conhecimentos adquiridos no curso, e de volta ao campo, os alunos proporcionavam uma melhoria geral na produção e comercialização do produto e, conseqüentemente, na qualidade de vida de suas famílias.

Em meados de 1968 torna-se Colégio Técnico Agrícola de Mirassol, e o perfil dos alunos também muda, passando para adolescentes, característica que mantém até os dias atuais.

Atualmente o curso de Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, criado a partir de 2009, segue as orientações do Centro Paula Souza, por meio do Plano de Curso, que tem por objetivo orientar e organizar o currículo com o propósito de referenciar as competências e habilidades, valores e atitudes, e as bases tecnológicas a serem utilizadas no processo de ensino aprendizagem de todos os cursos em suas instituições de ensino.

Este curso pertence ao Eixo Tecnológico Recursos Naturais e, conforme o site do Centro Paula Souza (2017), forma o profissional que “planeja, executa, acompanha e avalia projetos agropecuários e agroindustriais, em suas diversas etapas e atividades, supervisionando a produção agropecuária. Administra empresas rurais e promove a industrialização e a comercialização de produtos. Experimenta, testa e desenvolve e melhora métodos e tecnologias de produção sustentável. Executa pesquisas e análises laboratoriais. Presta assistência e consultoria técnica, orientando sobre a produção, a comercialização e a biossegurança do setor. Promove diferentes formas de organização social, extensão e capacitação rural e o desenvolvimento da visão de sustentabilidade da produção agropecuária”. O nicho de mercado de trabalho que este curso abrange são os

empreendimentos rurais; empresas agropecuárias; empresas agroindustriais como: frigoríficos, laticínios, destilarias, usinas de açúcar e álcool, indústrias de processamento de produtos de origem animal e vegetal; instituições públicas, privadas de pesquisa, ensino e extensão rural; empresas de prestação de serviços agropecuários, consultorias e assistência técnica; empresas fornecedoras de produtos para a agropecuária; empresas de máquinas, equipamentos e implementos agrícolas, pecuários e agroindustriais; empresas produtoras e fornecedoras de produtos orgânicos; cooperativas e associações de produtores rurais. (CENTRO PAULA SOUZA, 2017)

Quadro 1 – Trajetória da escola com diferentes denominações e com os cursos ministrados em agropecuária de 1965 a 2017.

Denominações da escola (períodos)	Cursos ministrados	Duração dos cursos
Escola de Iniciação Agrícola de Mirassol (1964 a 1968).	Curso de Iniciação Agrícola	1965 a 1968
Colégio Técnico Agrícola de Mirassol (1968 a 1976).	Habilitação Específica do Segundo Grau de Técnico em Agricultura	1968 a 1976
Escola Estadual Agrícola de Mirassol (1976 a 1979).	Habilitação Específica do Segundo Grau de Técnico Agrícola	1976 a 1979
Escola Estadual de Segundo Grau “Prof. Matheus Leite de Abreu” (1979 a 1985).	Habilitação Específica do Segundo Grau de Técnico Agrícola	1979 a 1985
Escola Técnica Agrícola Estadual de Segundo Grau Professor Matheus Leite de Abreu (1985 a 1991).	Habilitação Profissional Plena de Técnico em Agropecuária	1985 a 1991
Escola Técnica Estadual Professor Matheus Leite de Abreu foi transferida da Secretaria da Educação para a Secretaria da Ciência Tecnologia e Desenvolvimento Econômico (1991). Nota: A partir de 1994 passa a pertencer a rede de escolas técnicas do Centro Paula Souza.	Habilitação Profissional Plena de Técnico em Agropecuária	1991 a 1998
	Curso Técnico em Administração Rural;	1997 a 1999
	Curso Médio Técnico em Agropecuária em Concomitância com a Alternância.	1998 a 2008
	Ensino Médio Integrado à Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico em Produção Agropecuária, sob a Pedagogia da Alternância, com ênfase em Plasticultura.	2007 a 2010
	Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (Modalidade Alternância).	2009 a 2014
	Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.	2009 até os dias atuais

Fonte: Montagem dos autores, em 2017.

3. AS GRADES CURRICULARES

As grades curriculares que compõem cada curso foram organizadas de acordo com as secretarias ou instituição na qual as escolas estavam subordinadas em cada época, apresentadas a seguir no Quadro 2.

Quadro 2 – Secretarias e instituição responsáveis pela elaboração das grades curriculares nos cursos em Agropecuária.

Período	Cursos	Secretaria/ Instituição
1965 a 1970	Curso de Iniciação Agrícola	Secretaria Estadual da Educação
1970 a 1975	Habilitação Específica do Segundo Grau de Técnico em Agricultura	Secretaria do Ensino Agrícola do Estado de São Paulo
1976 a 1991	Habilitação Específica do Segundo Grau de Técnico Agrícola; Habilitação Profissional Plena de Técnico em Agropecuária.	Secretaria da Educação
1991 a 1994	Habilitação Profissional Plena de Técnico em Agropecuária.	Secretaria da Ciência Tecnologia e Desenvolvimento Econômico
A partir de 1994	Habilitação Profissional Plena de Técnico em Agropecuária; Curso Técnico em Administração Rural; Curso Médio Técnico em Agropecuária em Concomitância com a Alternância; Ensino Médio Integrado à Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico em Produção Agropecuária, sob a Pedagogia da Alternância, com ênfase em Plástica; Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (Modalidade Alternância); Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.	Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”

Fonte: Montagem dos autores, em 2017.

Dentre as muitas disciplinas que compõem a grade curricular do Curso Técnico em Agropecuária, está a Topografia, objeto de nosso estudo.

3.1. A topografia

A topografia, cuja palavra se originou a partir do grego *topographía*, significando topos “região” ou “lugar”, e *graphen* “descrição”, assim, “descrição de um lugar”, é definida como a ciência que estuda todas as propriedades presentes numa área da superfície terrestre. Seu objetivo principal é representação de pequenos a médios terrenos, de acordo com sua forma (contorno e relevo) e a posição que ocupa no espaço geográfico georreferenciado, utilizando instrumentos e métodos que se destinam a representar o terreno sobre uma superfície plana de projeção denominada de plano topográfico.

Segundo Freitas (2011, p.5), a importância da topografia pode ser evidenciada pelo fato de que as obras de Engenharia, Agronomia e Arquitetura se executam sobre o terreno, mediante estudos e projetos previamente elaborados, tais como: Construção civil – casas, prédios, etc; Urbanismo - plano diretor de desenvolvimento de cidade, de uma região metropolitana, sistema viário, eletrificação, abastecimento de água, rede telefônica, escoamento de águas pluviais, loteamentos novos, etc; Obras de maior vulto – barragens, pontes, rodovias, ferrovias, etc.; Agricultura – cadastro de áreas cultivadas, projetos de cultura, drenagens, irrigação, etc.; e Silvicultura – florestamento e reflorestamento, dimensionamentos de reservas florestais, etc.

Evidente, que ao executar qualquer obra nestas áreas, se faz necessário um levantamento topográfico do lugar onde a mesma deverá ser implantada. Daí, para Freitas (2011, p.7) a grande importância que se dá a um levantamento ou medição topográfica, que deve ser precisa e adaptada ao terreno, pois, do projeto à construção, a topografia contribui com os métodos e instrumentos que permitem o adequado conhecimento do terreno e a correta implantação da obra.

De acordo com Zilkha (2014, p. 21), observa-se que, desde o estágio primitivo da civilização, o homem aplicava a Topografia para demarcar sua posição e seu domínio no local em que vivia; utilizava-se de instrumentos e processos simples, que serviram para descrever, delimitar e avaliar propriedades tanto urbanas como rurais, que foram de grande valia para a época e também para o conhecimento histórico até os dias atuais.

Dessa forma, a Topografia² nasceu alinhada com os estudos dos mapas (cartografia), através da necessidade que as pessoas tinham de determinar as condições e estruturas dos caminhos descritos nas cartas geográficas da época. No entanto, os estudos específicos acerca dessa ciência começaram a crescer apenas no século XVII, com a invenção de alguns instrumentos importantes para as medições topográficas, como o barômetro (Torricelli), o cronômetro (John Harrison) e a luneta astronômica (Kepler), por exemplo.

2 Fonte: Significados – O que é topografia.

Outro instrumento de imprescindível importância para o desenvolvimento dos estudos topográficos foi - e é até os dias de hoje - o teodolito.

Olienik (2014, p. 2) declara que o primeiro teodolito foi construído em 1787 por Ramsden. Os teodolitos antigos eram demasiados pesados, e a leitura dos seus limbos era muito complicada. Em 1920, Enrique Wild construiu círculos graduados sobre vidro, para conseguir menor peso e tamanho e maior precisão, tornando a leitura mais fácil. Desde essa altura, múltiplos teodolitos mais especializados foram surgindo, permitindo mais rigor nas medições (ZILKHA, 2014, p. 23), em 1720, Jonathan Sisson construiu o primeiro teodolito contendo quatro parafusos niveladores. Ignácio Porro, inventor de instrumentos óticos, contribuiu acoplado o telescópio, aprimorando assim o teodolito. E assim, ao longo dos anos, o teodolito foi sendo transformado e a ele agregados sistemas e mecanismos que o tornaram mais preciso em suas medições.

Segundo Gomes (2016, p. 1), o teodolito é composto, basicamente, por um telescópio que pode ser girado em torno de dois eixos perpendiculares, um horizontal e outro vertical. Usando o telescópio para mirar pontos diferentes e medindo os ângulos entre eles, podemos determinar as coordenadas no plano e a altura desses pontos. Foi amplamente utilizado na Engenharia Civil e Agrônômica, na Arquitetura e por outros profissionais e técnicos, com o objetivo de facilitar o cálculo de distâncias e alturas.

A Topografia surge nos cursos técnicos em Agropecuária na Etec Professor Matheus Leite de Abreu a partir da década de 1970, época de funcionamento do Colégio Técnico Agrícola de Mirassol e continua presente na grade curricular até os dias atuais.

Entre os anos de 1970 a 1972, o estudo no campo da Topografia era trabalhado de forma implícita nas disciplinas: Plano Agrícola Orientado (PAO) e Laboratório de Prática de Produção (LPP), sob a responsabilidade do professor Henrique Junqueira. As áreas da fazenda-escola eram medidas por instrumentos como corrente, trena e os cálculos realizados por triangulação, associados à disciplina de matemática.

Nos anos de 1973 e 1974, houve uma mudança na grade curricular, as disciplinas de PAO e LPP foram substituídas por Agricultura e Zootecnia, os estudos no campo da Topografia continuaram com os métodos antigos e ficaram sob a orientação dos professores Francisco Seixas e João de Deus da Costa Gomes, na área da Agricultura.

De 1975 a 1998, entram para a grade curricular dos cursos em Agropecuária as disciplinas Desenho Topográfico e Topografia, conforme Quadro 3 e seus respectivos professores apresentados no Quadro 4. Os registros para a composição destes quadros foram retirados do livro ponto docente e arquivos da Secretaria Acadêmica da escola.

Quadro 3 – Disciplinas Desenho Topográfico e Topografia

Ano	Carga horária		Anos	Carga horária	
	Desenho Topográfico	Topografia		Desenho Topográfico	Topografia
1975	150	-	1986 e 1987	72	72
1976	156	-	1988 e 1989	80	280
1977	114	-	1990	80	252
1978	72	-	1991	72	252
1979	72	36	1992 e 1993	80	280
1980 a 1984	72	72	1994 a 1996	72	252
1985	72	144	1997 e 1998	72	180

Fonte: Montagem dos autores, em 2017.

Quadro 4 – Professores de Topografia

Professores	Período trabalhado no campo da Topografia
Benedito Pereira	1976
Inês Bernardi Cesarino	1979 a 1990 / 1992 a 1998
João de Deus da Costa Gomes	1975, 1977 e 1978
Joaquim Dias Júnior	1991
Lázaro Ferreira	1976
Omar Antônio Scrivanti	1990
Osmar Scrivante Júnior	1981
Paulo Antônio Sacchi	1984, 1991 e 1995
Pedro Ribeiro	1981
Tomaz Muramatsu	1976
Wilson Binolli	1977

Fonte: Montagem dos autores, em 2017.

A partir de 1999 a 2007 as disciplinas de Desenho Topográfico e Topografia passam a integrar somente Desenho e Topografia. De 2007 a 2013, esse componente curricular recebe o nome de Localização Espacial e Interpretação de Imagens e, em 2014, na fase final do estudo, é denominado Levantamento e Representação Topográfica. O quadro 5 apresenta a carga horária das disciplinas e seus professores, de 1999 a 2014.

Quadro 5 – Carga horária das disciplinas e seus professores, entre 1999 e 2014.

Período	Disciplinas	Carga Horária	Professores
1999 a 2002	Desenho e Topografia	94	Paulo Antônio Sacchi
2003 a 2006	Desenho e Topografia	95	Paulo Antônio Sacchi
2007 (1º semestre)	Desenho e Topografia	95	José Octávio Julião Michelini
2007 a 2013	Localização Espacial e Interpretação de Imagens	120	Paulo Antônio Sacchi; Omar Antônio Scrivante; Osmar Scrivanti Júnior.
2014	Levantamento e representação topográfica	120	Osmar Scrivanti Júnior; Omar Antônio Scrivante.

Fonte: Montagem dos autores, em 2017.

Em nome da preservação da história desse centro de formação é que se torna primordial um estudo dos objetos e instrumentos usados para a capacitação de tantos alunos. Neste sentido, Oliveira (2015, p. 60) considera que o centro de memória da instituição deva contar com ações que deem organicidade nos inventários dos objetos museológicos encontrados, como: livros antigos, fotos de época, troféus, utensílios, equipamentos e objetos empregados nas práticas escolares desenvolvidas pelo curso mais antigo da instituição: o Técnico em Agropecuária, cuidando, ainda de sua preservação, conservação e divulgação.

O centro de memória é um lugar vivo das lembranças da escola, entrelaçadas com as experiências do passado e do presente e que possibilita o entendimento do processo educacional, registrado nas páginas da história da Escola Técnica Estadual Professor Matheus Leite de Abreu.

Daí a importância de um estudo detalhado dos instrumentos que fazem parte da história da instituição, em especial o foco do nosso estudo neste trabalho, objeto pertencente ao acervo do Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Professor Matheus Leite de Abreu, o Teodolito Ótico Mecânico, instrumento esse usado desde 1975 na instituição nas aulas de topografia.

3.1.1. Teodolito ótico mecânico como ferramenta da topografia

Para Novaes (2015, p. 1), o teodolito é um instrumento ótico utilizado para realizar medidas de ângulos, tanto horizontais como verticais, em cálculos diretos e indiretos de distâncias e alturas.

Almeida, Freitas e Machado (2013, p. 21) informam que um teodolito se compõe, essencialmente, das seguintes partes (Figura 1):

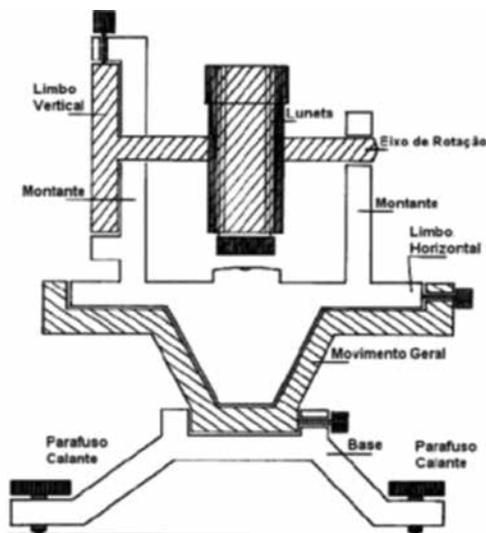


Figura 1 – Partes essenciais de um teodolito.

Fonte: Almeida, Freitas e Machado (2013, p. 21)

A luneta gira segundo o eixo horizontal de rotação, o qual é solidário com um disco graduado chamado limbo vertical. Este conjunto, que é chamado alidade, se apoia, por intermédio do seu eixo, em dois montantes que são solidários a um disco graduado horizontal, chamado limbo horizontal, terminado inferiormente em tronco de cone. O limbo horizontal gira, internamente, por meio de esferas, sobre uma peça que chamamos movimento geral. Finalmente, esta gira, internamente também, em torno da última parte que chamamos de base fixa do teodolito. Esta última parte, base do teodolito, se apoia na parte superior de um tripé, por intermédio de 3 parafusos, chamados parafusos calantes. O tripé, que é um complemento indispensável do teodolito, é composto pela parte superior, prato, onde se apoiará o teodolito e 3 pés de madeira escamoteáveis, que permitem que se regule a altura do aparelho de acordo com a altura do operador. Na parte inferior do prato, há um parafuso que fixa o teodolito, propriamente dito, ao tripé.

Para Zilkha (2014, p. 25), o teodolito basicamente é um telescópio com movimentos graduados na vertical e na horizontal e montado sobre um tripé, para nível ou posicionado onde o usuário possa observar, podendo possuir ou não uma bússola incorporada. O observador faz leituras olhando através do telescópio ou ajustando a mira vertical para encontrar a extrema esquerda do objeto em estudo. O círculo horizontal é então rotacionado e travado no lugar. A direção específica do círculo deve ser gravada pelo observador. Após isso, o pró-

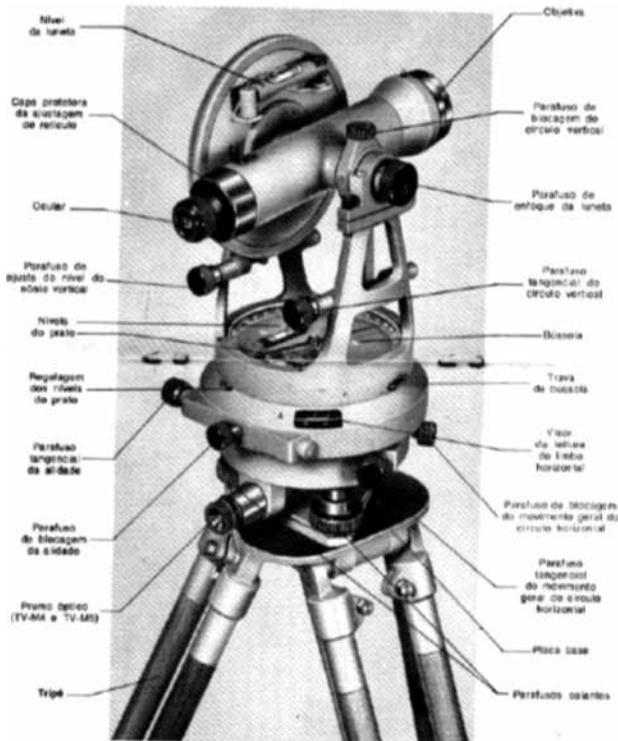
ximo objeto é estudado, rotacionando o círculo no sentido anti-horário, o que é repetido até todos os objetos sejam lidos. Em um levantamento topográfico são feitas determinações angulares e lineares, algumas encontradas através do teodolito (principal equipamento de campo em um levantamento topográfico) e outros cálculos com o uso dos dados obtidos.

Gonçalves (2017, p. 4) informa que os teodolitos podem ser classificados segundo a sua finalidade: topográficos, geodésicos e astronômicos (em desuso). Quanto à forma: mecânicos (ópticos) ou eletrônicos, cuja principal diferença se dá na substituição do leitor ótico de um círculo graduado por um sistema de captadores eletrônicos. E quanto à precisão: baixa 30"; média 07" e alta 02".

O Teodolito Ótico Mecânico, modelo que se encontra na instituição e está representado na Figura 2, segundo Zilkha (2014, p.31), serve para medir ângulos, com o uso de limbos (que são cristais divididos em 360 partes, que formam os ângulos, como subdivisão tem o limbo dos minutos (divididos em 60), e alguns com a divisão em segundos, normalmente são feitas 3 divisões dentro do minuto, 20, 40 e 60 segundos); o teodolito mecânico mede ângulos horizontais e também verticais. A partir dos ângulos, calculam-se distâncias e, conseqüentemente, áreas. É um aparelho preciso, porém já ultrapassado, é totalmente analógico e registra apenas os ângulos de uma área, sendo necessário anotar todos os dados, calculados manualmente. Foi amplamente usado no passado na agricultura para medir propriedades e talhões e identificar curvas de nível. Esse equipamento, apesar de pouco prático, é extremamente preciso, e muitos profissionais ainda o usam até hoje. A precisão dele pode chegar a 3 segundos por quilômetro, isto é, uma falha de no máximo 0.0008 graus no ângulo por quilômetro, extremamente preciso.

A Figura 2 apresenta um Teodolito da marca DF Vasconcelos, de fabricação brasileira e emprego topográfico, adequado para levantamentos topográficos comuns. Descrição³: Sólido, com óptica de primeira ordem, bússola central de verificação e limbos graduados em escalas em preto com graduações em branco, muito visíveis e sem reflexos. Características: Limbo horizontal: graduado de 0 a 360° nos dois sentidos, com escala inclinada a 45° para maior comodidade de leitura. Limbo do círculo vertical: graduado em 4 quadrantes de 0 a 90°, permitindo leitura direta do grau de elevação ou depressão. A escala é inclinada a 30° para maior comodidade de leitura. O nônio do limbo vertical é ajustável mediante um nível, eliminando erros causados pelo nivelamento rápido do prato. Círculo da bússola dividido em quatro quadrantes, de 0 a 90° e de meio em meio grau. Todas as escalas são em preto, com as graduações em branco, sem reflexos e fáceis de serem lidas. Luneta de imagem direta, com focalização por meio de um botão no prolongamento do eixo vertical do instrumento, para que se possa operar o enfoque sem tocar na luneta. Suas lentes são revestidas com uma película anti-refletora (lentes azuis), nivelamento rápido, por meio de 2 níveis cruzados e 3 parafusos calantes ajustáveis de qualquer folga da rosca.

3 UNICAMP (2017).



TEODOLITO VASCONCELOS – TV – M3

Figura 2 – Teodolito Vasconcelos, modelo igual ao que se encontra na instituição.

Fonte: VERAS JUNIOR (2003, p. 41).

Os Teodolitos Óticos Mecânicos foram amplamente utilizados nas disciplinas no campo da Topografia nos Cursos em Agropecuária, entre 1975 a 2014, quando passou a ser substituído por novas tecnologias utilizadas largamente pela agricultura de precisão, como GPS⁴ e o equipamento Estação Total⁵.

Os quatro exemplares dos Teodolitos patrimoniados de nossa instituição ficaram conservados no arquivo permanente, quando, em 2015, foram inventariados (Figura 3), passando a pertencer ao acervo do Centro de Memória da Etec, a fim de preservar a memória e a história. Atualmente, estão disponíveis para apreciação, buscando a valorização, preservação e divulgação do Patrimônio Escolar.

4 A triangulação usada no teodolito inspirou o GPS (Global Positioning system), que a aplica através de diferentes princípios. O teodolito utiliza a geometria e a trigonometria plana, e o GPS a física, pelo processo da emissão de ondas eletromagnéticas. (ZILKHA, 2014).

5 A Estação Total nada mais é que um distanciômetro (trena) eletrônico geminado com um teodolito eletrônico, sendo equipado com cartões magnéticos ou coletores de dados, que dispensam as tradicionais cadernetas de campo. Uma Estação Total combina todas as vantagens de um teodolito eletrônico e de um medidor eletrônico de distância (MED), anteriormente apenas acoplados, com a vantagem atual da facilidade de um controle central único. (ZILKHA, 2014)



Figura 3 - Teodolito Ótico Mecânico

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Professor Matheus Leite de Abreu, em 2017.

3.1.2. Utilização de Teodolito Vasconcelos nos cursos em agropecuária

Neste tópico nos atemos aos relatos do professor Paulo Antônio Sacchi sobre a utilização do Teodolito Ótico Mecânico da marca Vasconcelos nos cursos em agropecuária.

De 1975 a 1998, as disciplinas no campo da Topografia eram divididas em Desenho Topográfico, trabalhado na primeira série, e Topografia trabalhada, na segunda e na terceira séries.

De 1999 a 2006, as disciplinas de Desenho Topográfico e Topografia fundem-se em uma: Desenho e Topografia, que pertencia somente à grade curricular das terceiras séries dos cursos em Agropecuária, e era dividida em aulas teóricas e aulas práticas.

De 2007 a 2013, a disciplina de Desenho e Topografia passa a ser denominada Localização Espacial e Interpretação de Imagens, e continua a pertencer à grade curricular da terceira série.

Em 2014, Localização Espacial e Interpretação de Imagens passa a ser denominada Levantamento e Representação Topográfica, também pertencente à grade curricular da terceira série.

Quanto ao uso do Teodolito, a instituição recebeu, em 1975, quatro exemplares de Teodolitos óticos mecânicos, da marca Vasconcellos, de fabricação nacional.

Eram utilizados com a finalidade de medir a declividade do solo na agricultura durante as aulas programadas de Topografia, que compunha a grade curricular do curso Técnico em Agropecuária de 1970 a 2014.

O Teodolito Ótico Mecânico era utilizado para estudo nas aulas práticas do campo. Além da medição de áreas da fazenda-escola, tinha a função de realizar: a marcação de curvas em nível para a conservação do solo e represamento; realizar levantamentos altimétricos de nivelamento de construção; cálculos de altura de terreno para instalação da irrigação e marcação de loteamentos.

Além dos equipamentos como: Trena, Régua de Leitura para medidas de comprimento e alturas de nível, Balizas de Metal para leitura angular, pêndulo de posicionamento nos marcos, Tripé de fixação do Teodolito e planilhas de anotação das leituras e confecção de croquis da área, utilizavam-se marcadores numerados em formato de cunha para demarcação da área a ser medida, estacas de bambu ou madeira para marcação das curvas em nível, planilhas de cálculos de declividade e altimetria, como, também foice para limpeza da área demarcada, garrafão de água e sacos para transporte de estacas. A Figura 4 apresenta a vista aérea das curvas em nível da escola-fazenda, cuja demarcação dessas curvas foi realizada nas aulas de topografia com o auxílio do teodolito, em 2008.



Figura 4 - Vista aérea das curvas em nível da fazenda-escola, em 2008

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Professor Matheus Leite de Abreu, em 2017.

As aulas eram realizadas com treinamentos em grupos. Os trabalhos de medição eram realizados em grupos de quatro a cinco alunos por vez. Primeiramente, com treinamentos em: instalação do aparelho, nivelamento, localização pela bússola, leitura angular, leitura

de régua graduada, posicionamentos de Ré e Vante; trabalho esse que exigia muitas aulas de treinamento até o aluno conseguir realizar todas essas etapas com destreza e rapidez. Esse treinamento exigia até um semestre de aulas para desenvolver habilidades a toda a sala.

As aulas práticas de marcação de curvas em nível eram realizadas antes de plantios de milho, formação de pastagem, plantios de horta, demarcação de plantio de frutas, cana-de-açúcar etc., como um dos parâmetros para conservação de solo, levantamento de represamentos e cálculos de Bomba de irrigação e confecção de projetos.

Havia grandes níveis de dificuldades como: instalar o aparelho com a base nivelada no marco na posição correta (um ponto demarcado no marco), pois, se estivesse fora de posição, levava a erros de leitura angular na medição e, se a base estivesse fora de posição, não se conseguia nivelar o aparelho com os parafusos chamados de “calantes”, com rosca sem fim.

Outra grande dificuldade para os estudantes era realizar a leitura angular. Há números no painel do aparelho dos ângulos maiores e os menores de aproximação com encaixes de traços, que necessitavam de lupas de aumento para realizar leituras angulares. As leituras são em graus e minutos. Os alunos que passavam a dominar essa leitura de ângulos com maior facilidade sobrevinham a serem monitores de treinamento no grupo, auxiliando os alunos com maiores dificuldades. Após este treinamento, cada grupo passava a medir uma área pequena com quatro pontos de instalação e medição, como representada na foto da horta da escola.

Com o término da medição, nas aulas práticas, o aluno passava para as aulas teóricas: havia o procedimento de cálculo da área com planilha de cálculo trigonométrico, com utilização da função seno, cosseno, correção de erros mínimos, chegando às longitudes e latitudes de localização e confecção do Desenho da área, utilizando papel milimetrado e papel vegetal, utilizando como equipamentos a Régua T, caneta de tinta nanquim, escalímetros, esquadros angulares, onde, por fim, tínhamos a obtenção da área em m^2 e em hectares e alqueires.

Esse sistema de medição antigo utilizando Teodolito era bastante valorizado financeiramente e profissionalmente para os Técnicos, com responsabilidade pelo CREA (Conselho Regional de Engenharia e Agronomia), portanto os alunos valorizavam muito o aprendizado com este equipamento, pois tinham o sonho de trabalhar nessa área e se sentiam bastante valorizados por atravessar todas as dificuldades e conseguir realizar todas as etapas do aprendizado. Observava-se que havia uma interdisciplinaridade natural pelas disciplinas de cálculos, pois despertavam no aluno os motivos de utilização da Matemática.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto só existe quando o homem dá sentido a ele. Os objetos utilizados para trabalhar a terra tornam-se instrumentos imprescindíveis para a evolução da civilização:

do primeiro arado puxado à tração animal, aos modernos equipamentos utilizados pela agricultura de precisão, houve um salto de produção contínuo e melhorias no modo que lidamos com o recurso terra. A topografia, como ciência que estuda todas as propriedades presentes numa área da superfície terrestre, fez e faz uso de instrumentos como o Teodolito, para fazer representação de pequenos a médios terrenos (contorno e relevo) e a sua posição, para que, assim, possamos fazer melhor uso do terreno, entendendo sua superfície e procurando as melhores soluções para o plantio (curvas de nível, etc.), construção civil (aterramentos, etc.), urbanismo, reflorestamentos, etc.

O ensino, assim como os instrumentos, evolui com e para a civilização. Podemos evidenciar isso através do estudo do Teodolito, um objeto que tem sua origem datada por volta de 1787 e que, gradualmente, foi se modificando, tendo novos instrumentos acoplados a ele e numa evolução contínua até chegar ao Teodolito Ótico Mecânico, que evolui para Estação Total e outros equipamentos mais modernos e que, com certeza, estão e sempre estarão em constantes melhorias.

O objeto quando preservado, catalogado e identificado com suas histórias e formas de manuseio, desperta o interesse pelas novas práticas agrícolas e como elas evoluíram no decorrer do tempo. A preservação histórica do Teodolito Ótico Mecânico promove o entendimento do processo de crescimento e modernização das aulas práticas da Topografia no campo da Agricultura, além de caracterizá-lo como patrimônio da Agropecuária e permitir a compreensão de uma parte da história do ensino técnico profissionalizante da Etec Professor Matheus Leite de Abreu. Assim, o conhecimento, a busca de informações, das históricas contidas em cada objeto, colabora para a evolução da trajetória da coleção de artefatos localizados no acervo do Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Professor Matheus Leite de Abreu, a fim de salvar e preservar o patrimônio cultural da ciência e tecnologia institucional.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ariclo Pulinho P. de. FREITAS, José Carlos de P. MACHADO, Maria Márcia Magela. **Topografia**. Fundamentos, teoria e prática. 2013. Disponível em: <<http://www.csr.ufmg.br/geoprocessamento/publicacoes/Apostila%20Top1.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

CENTRO PAULA SOUZA. ETEC. **Cursos técnicos**. 2017. Disponível em: <<https://www.vestibulinhoetec.com.br/unidades-cursos/curso.asp?c=1305>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

EMBRAPA. **Agricultura de precisão**. 2000. Disponível em: <<https://www.macroprograma1.cnpia.embrapa.br/redeap2/o-que-e-agricultura-de-precisao>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

UFBA. **Topografia. Evolução tecnológica.** 2005. Disponível em: <<http://www.topografia.ufba.br/evolucao%20tecnologica/top.pdf>> Acesso em: 24 jul. 2017.

FREITAS, Thiago de Souza. **O que é topografia, qual a sua atuação, objetivos, importância e suas divisões.** 2011. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAep6YAH/importancia-objetivos-atuacoes-divisoes-topografia>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

SIGNIFICADO. **Topografia.** 2017. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/topografia/>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

GONÇALVES, Maria de Lourdes de Aquino Macedo. **Engenharia cartográfica, instrumentos de medição.** 2017. Disponível em: <<http://slideplayer.com.br/slide/10662899/>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

GOMES, Francisco. **Levantamento Topográfico MA092 – Geometria plana e analítica – Segundo projeto.** novembro de 2016. Disponível em: <http://www.ime.unicamp.br/~chico/ma092/ma092_topografia.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2017.

MUSEU DE ASTRONOMIA. **Teodolito.** 2010. Disponível em: <http://site.mast.br/multimedia_instrumentos/teodolito_funcao.html>. Acesso em: 05 ago. 2017.

NOVAES, Giovanna. **Teodolitos.** 2015. Disponível em: <<http://topografia-turmv2c-uam.blogspot.com.br/2015/09/teodolitos-bruno-kozseran-20653251.html>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

OLIVEIRA, Sueli Mara Oliani. **Memórias e Identidades:** transcrição documental. História Oral na Educação. Etec Professor Matheus Leite de Abreu – 087, Mirassol. Entrevista com o professor, Paulo Antônio Sacchi, 2015.

OLIENIK, Luiz Miguel. **História da topografia.** 2014. Disponível em: <<https://prezi.com/mthxohyuds49/historia-da-topografia/>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

UNICAMP. **Teodolito repetidor com bússola.** 2017. Disponível em: <<http://www.fec.unicamp.br/~museuLTG/equipamentos/teodolitorepetidor.htm>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

VERAS JUNIOR, Luis. **Topografia**. 2003. Disponível em: <http://files.labtopope.webnode.com/200000327-7813c790fb/APOSTILA_Topografia_notas_de_aula_%20Prof_Luis_V%-C3%A9ras_UFRPE_2003.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2017.

ZILKHA, Esther. **Utilização do GeoGebra na Construção de Instrumentos**. PROFMATIMPA, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://impa.br/wp-content/uploads/2016/12/esther_zilkha.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2017.

ABORDAGEM CURRICULAR NAS NARRATIVAS DE HISTÓRIA ORAL COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O REGISTRO HISTÓRICO DAS PRÁTICAS E DOS ARTEFATOS DO CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES

Jurema Rodrigues

Escola Técnica Estadual Philadelpho Gouvêa Netto

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho, proposto no eixo temático “História oral sobre currículos, espaços e artefatos institucionais da educação profissional”, apresenta um estudo sobre abordagem curricular de narrativas de história oral sobre as práticas escolares e pedagógicas, as transformações curriculares, os espaços escolares e objetos de ensino utilizados pelo curso Técnico em Edificações da Escola Técnica Estadual Philadelpho Gouvêa Netto, desde o início de suas atividades, em 15 de março de 1971.

A habilitação foi autorizada pela Secretaria da Educação, por meio da Resolução nº 17, de 08 de novembro de 1972, publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo, em 09 de novembro de 1972.

A metodologia sobre o curso Técnico em Edificações consiste na investigação de documentos escolares sobre a instalação do curso, as matrizes curriculares, as práticas pedagógicas, a coleta de dados sobre os aparelhos e instrumentos de medição utilizados nas aulas do curso, as referências bibliográficas em planos de curso, as fotografias encontradas no acervo permanente da escola, e, principalmente, no procedimento de história oral com as alunas e professores do curso ao longo dos anos, de 1971 a 2017. Meihy e Holanda (2007, p.15) argumentam que,

História oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definições de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas.

Nessa concepção de conjunto de procedimentos de história oral, este estudo sobre o curso Técnico em Edificações exibe testemunhos de Maria Lúcia das Neves, aluna do curso no período de 1971 a 1973, também professora do curso desde 1976, e de Fátima Quintiliano da Silva, aluna do curso de 1972 a 1974. Além disso, traz testemunhos de Carlos Norton Bacarissa, professor do curso no período de 1977 a 2017, de José Arnaldo Pitton, professor do curso de 1977 a 2000, e de José Carlos Teixeira Filho, professor do curso entre 1979 e 2017.

Como contribuição para escrita da história do curso Técnico em Edificações, a pesquisa, por meio de procedimento metodológico da narrativa oral, requer conhecimento na apreensão, análise, aproveitamento, confirmação de dados, fundamentados na veracidade das informações.

Lang (1996, p.36) esclarece que

É no indivíduo que a História Oral encontra sua fonte de dados, mas sua referência não se esgota nele, dado que aponta para a sociedade. O indivíduo que conta sua história, ou dá seu relato de vida não constitui ele próprio o objeto de estudo; a narrativa constitui a matéria prima para o conhecimento sociológico que busca, através do indivíduo e da realidade por ele vivida, apreender as relações sociais em que se insere em sua dinâmica.

Nessa premissa, discorre-se sobre a instalação e permanência do curso Técnico em Edificações da Escola Técnica Estadual Philadelpho Gouvêa Netto de 1971 a 2017, as transformações curriculares, os espaços escolares, as práticas pedagógicas do componente curricular, especificamente, Topografia, e os artefatos pertencentes ao patrimônio cultural e tecnológico do curso, que podem vir a serem inventariados e transformados em objetos de categoria museal, patrimonializados para o Centro de Memória da unidade escolar. Assim, considera-se o Patrimônio Cultural como,

[...] conjunto de produções materiais e imateriais do ser humano e seus contextos sociais e naturais que constituem objetos de interesse a ser preservados para gerações futuras. Engana-se quem associa a palavra patrimônio ao estático, ao perene e ao passado. Valor fundamental, o patrimônio cultural constitui a identidade de cada sociedade ou grupo social, sendo dinâmico em sua essência, pois este acompanha a evolução dos campos simbólicos, impossibilitando associá-los à ideia de permanência. (GRANATO, CAMARA e MAIA, 2010)

Faz-se necessário registrar que, nesses quarenta e seis anos de funcionamento, o curso estudado recebeu diferentes denominações: Colegial Técnico de Edificações e Curso Técnico em Edificações (1971), Habilitação de Técnico em Edificações (1972), Habilitação Profissional Plena de Edificações (1978), Habilitação Profissional Parcial em Auxiliar de Escritório Técnico de Edificações e continuidade da Habilitação Profissional Plena de Técnico em Edificações (1996), Habilitação Profissional Plena de Edificações, Nível Modular (1998), e Habilitação Profissional Plena de Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio (2017).

2. INSTALAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES

A criação do Colégio Técnico Industrial de São José do Rio Preto ocorreu em seis de novembro de 1970, pelo Decreto nº 52.553, publicação no Diário Oficial do Estado de São Paulo de sete de novembro de 1970. No dia quinze de março de 1971, o colégio iniciou suas atividades com os cursos Técnicos em Mecânica e Edificações, no período noturno, em duas salas do prédio do Ginásio Industrial Philadelpho Gouvêa Netto, situado na Rua Antônio de Godoy, nº 3564, Centro, antiga zona residencial, no mesmo prédio que fora instalada a antiga Escola Artesanal em 1956.

O Colégio Técnico Industrial de São José do Rio Preto, em 1970, estava sob a jurisdição da 11ª Inspeção Regional do Ensino Técnico, com sede em São José do Rio Preto, São Paulo; seguindo em escala hierárquica, subordinava-se ao Departamento de Ensino Profissional, localizado na Rua Piratininga, nº 85, São Paulo, Estado de São Paulo. Ao primeiro dia do mês de fevereiro de 1971, abriram-se inscrições para prova de seleção de alunos para as primeiras turmas dos cursos técnicos, conforme registro nas páginas um a dois do primeiro Livro de Ata de Exame de Seleção dos Alunos do Colégio Técnico Industrial de São José do Rio Preto, livro este contendo cinquenta folhas, com a data de abertura constando primeiro dia do mês de fevereiro de 1971, assinado pelo diretor da Instituição, Olavo Fonseca.

O Exame de seleção para a primeira turma do Curso Técnico em Edificações e a primeira turma do Curso Técnico em Mecânica ocorreu nos dias vinte e quatro a vinte e sete de fevereiro de 1971, de acordo com o livro de Exame de Seleção, número um, assinado pelos professores Evaldo Batista da área de formação técnica, Leuda Pietsch da área de formação básica; e o Olavo Fonseca, Diretor do Colégio Técnico Industrial de São José do Rio Preto (Tabela 1).

Tabela 1 - Dados sobre o Primeiro Exame de Seleção do Colégio Técnico Industrial de São José do Rio Preto, em 1971.

Dados sobre o 1º Exame de Seleção em 1971	Nº de Alunos
Número de vagas (36 para Edificações e 30 para Mecânica)	66
Inscritos para o Curso de Edificações e de Mecânica	95
Ausentes	12
Compareceram	83
Demanda de candidatos por vaga	1,4%

Fonte: Arquivo Permanente da Etec Philadelpho Gouvêa Netto, em 2017.

Foram inscritos noventa e cinco candidatos, comparecendo oitenta e três para o exame de seleção dos dois cursos: Edificações e Mecânica, uma vez que não houve critério de separação de curso. Os sessenta e seis aprovados realizaram as matrículas, sendo trinta e seis para o curso de Edificações e trinta para o curso de Mecânica. Assim, a demanda de candidatos por vaga foi de 1,4%, conforme indica a Tabela 1.

A relação de notas e médias dos alunos que prestaram exame de seleção para o curso Técnico em Edificações e o curso Técnico em Mecânica do Colégio Técnico Industrial de São José do Rio Preto foi datilografada em dois de março de 1971. As disciplinas avaliadas no exame de seleção eram: português, matemática, ciências e desenho. Sendo 6,31 a média mais alta das notas, e, 1,37 a média mais baixa do exame de seleção.

O curso Técnico em Edificações, denominado Colegial de Edificações, funcionava no período noturno e era composto de uma classe mista de trinta e seis alunos matriculados. No decorrer do ano letivo, quatro alunos desistiram, perda de 11,1%, logo, cursaram trinta e dois alunos em 1971 (Tabela 2).

Tabela 2 - Número de matrículas do Colégio Técnico Industrial de São José do Rio Preto, em 1971.

Dados sobre Curso Técnico em Edificações em 1971	Nº de Alunos
Matriculados no período noturno em 1971	36
Feminino em 1971	16
Masculino em 1971	20
Perda em 1971	11,1%
Cursando em 1971	32

Fonte: Arquivo Permanente da Etec Philadelpho Gouvêa Netto, em 2017.

Cabe mencionar o testemunho de História Oral realizado no dia vinte e um de maio de 2015, às dez horas, com a colaboradora Maria Lúcia das Neves Gomes, aluna da primeira turma do curso Técnico em Edificações, no período de 1971 a 1973,

Quando eu estava terminando o Ginásio Industrial “Philadelpho Gouvêa Netto” no final de 1970, situado na Rua Antônio de Godoy, nº 3564, Centro, em São José do Rio Preto, ocorreu-se a criação do Colégio Técnico Industrial de São José do Rio Preto com os Cursos Técnicos em Edificações e Mecânica. Mas não conhecíamos, não sabíamos do que os cursos se tratavam. Houve o exame, fiz o cursinho para fazer a prova de admissão. Naquela época falava admissão, para ser admitido, ingressar no Acadêmico ou no Técnico. (GOMES, 2015)

A Secretaria da Educação, por meio da Resolução nº 17, de 08 de novembro de 1972, publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo, de 09 de novembro de 1972, aprovava a habilitação de Técnico em Edificações, cuja matriz curricular apresentava duração de três anos, além da obrigatoriedade de estágio supervisionado de mil e duzentas horas.

O curso Técnico em Edificações era composto por classes mistas. De acordo com Livro Escolar de Matrículas, o número de alunos matriculados em 1972 era noventa e quatro, catorze desistentes, com perda de 25,5%, setenta cursando. Em 1973, o número de alunos era cento e doze matriculados, trinta desistentes, com perda de 26,7%, logo, oitenta e dois alunos cursaram, como indica as Tabelas 3 e 4.

Tabela 3 - Número de alunos matriculados no Curso Técnico em Edificações nos anos de 1972.

Dados sobre Curso Técnico em Edificações em 1972	Nº de Alunos
Matriculados no período da tarde e noturno em 1972	94
Feminino em 1972	49
Masculino em 1972	45
Perda em 1972	25,5%
Cursando em 1972	70

Fonte: Arquivo Permanente da Etec Philadelpho Gouvêa Netto, em 2017.

Tabela 4 - Número de alunos matriculados no Curso Técnico em Edificações nos anos de 1973.

Dados sobre Curso Técnico em Edificações em 1973	Nº de Alunos
Matriculados no período da tarde e noturno em 1973	112
Feminino em 1973	27
Masculino em 1973	42
Perda em 1973	26,7%
Cursando em 1973	80

Fonte: Arquivo Permanente da Etec Philadelpho Gouvêa Netto, em 2017.

Desde 1971, o curso Técnico em Edificações da Etec Philadelpho Gouvêa Netto era anual, com duração de três anos e com estágio supervisionado de mil e duzentas horas. Caracterizava-se por uma dupla função: a de preparar para o prosseguimento dos estudos e a de habilitar para o exercício de uma profissão técnica, conforme a Lei nº 5.692/71, com obrigatoriedade do ensino profissional para o 2º grau, dados confirmados por Maria Lúcia das Neves Gomes, aluna da primeira turma do curso Técnico em Edificações de 1971 a 1973,

As aulas do Curso Técnico em Edificações eram de segunda a sábado no período noturno até as vinte e três horas, e no domingo de manhã havia aulas práticas de topografia. [...] Fiz três anos no curso acadêmico de manhã em outra escola, porque o curso técnico era à noite, com isso, estudava de manhã e à noite. Como eu era de fora, tinha direito a uma bolsa de ajuda de custo, a maioria das pessoas nem sabe que, na época, os alunos que não moravam em Rio Preto tinham direito à bolsa de estudo. Não me lembro ao certo, mas acho que eram cem ou duzentos da moeda brasileira da época. Tinha essa bolsa que ajudava a me manter aqui no Colégio Técnico, porque eu não podia ir para o sítio todos os dias, onde morava com meus pais. (GOMES, 2015)

Cabe incluir os dados do ano de 1974, tendo em vista que o Curso Técnico em Edificações passou a atender sete turmas de cento e cinquenta e oito alunos. No período vespertino, funcionavam três turmas: uma turma de primeira série, uma de segunda série, uma de terceira série. No período noturno, funcionavam quatro turmas: duas de primeiras séries, uma de segunda série, uma de terceira série.

Em 1975, visto as alterações educacionais da Rede Física, Decreto nº 7.400/1975, publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo de 31 de dezembro

de 1975, o Colégio Técnico Industrial “Philadelpho Gouvêa Netto”, em 27 de janeiro de 1976, passou a denominar-se Centro Estadual Interescolar “Philadelpho Gouvêa Netto” pela Resolução SE nº 22 de 1976.

Houve alteração nas matrizes curriculares, na época denominadas grades curriculares, de todos os cursos iniciados no ano de 1976, passando de três anos para quatro anos de duração. Outra mudança que deve ser mencionada é que, a partir de 1977, não havia distinção de habilitação para as primeiras séries, somente na segunda série, o aluno fazia a escolha do curso técnico que iria cursar.

No dia 27 de janeiro de 1978, a habilitação de Técnico em Edificações passa a ser plena, tendo em vista que foi autorizada a instalação da Habilitação Profissional Plena de Edificações sob a Resolução SE nº 11 de 27 de janeiro de 1978, publicação no Diário Oficial do Estado de São Paulo de 01 de fevereiro de 1978.

A partir de quinze de agosto de 1980, pela Resolução SE nº 66, o Centro Estadual Interescolar “Philadelpho Gouvêa Netto” passou a denominar-se Escola Estadual de Segundo Grau “Philadelpho Gouvêa Netto”. No dia dez de junho de 1985, pelo Decreto 23.544 de 10 de junho de 1985, a instituição novamente mudou de denominação, passando a Escola Técnica Estadual de Segundo Grau “Philadelpho Gouvêa Netto”.

No dia primeiro de janeiro de 1994, pelo Decreto nº 37.735/93 de 27 de outubro de 1993, a Escola foi transferida para o Centro Estadual de Educação Paula Souza (CEETEPS), passando a denominar-se Escola Técnica Estadual (ETE) “Philadelpho Gouvêa Netto”.

Os cursos técnicos oferecidos pela Escola Técnica Estadual Philadelpho Gouvêa Netto passaram ser de organização curricular modular, ou seja, constituído por três módulos com duração de um ano e meio.

Em 2007, a escola técnica passou a denominar-se Escola Técnica Estadual (Etec) Philadelpho Gouvêa Netto. Em 2017, deu-se início a primeira turma de Ensino Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio (ETIM), com duração de três anos, sendo um dos cursos mais concorridos no início do ano, uma vez que a demanda de candidatos por vaga foi 7,3.

A partir do quadro de estatística de situação de matrícula da Etec Philadelpho Gouvêa Netto, expedido em sete de junho de 2017, foram matriculados quarenta alunos no curso ETIM, dois alunos pediram transferência, logo, o total de alunos resultou em trinta e oito alunos, apresentando uma perda de dois alunos (5%). Nos cursos Técnicos em Edificações, organização curricular Modular, com duração de três módulos, ou seja, três semestres, foram matriculados cento e setenta e seis alunos, com perda de vinte alunos (11,3%), totalizando em cento e cinquenta e seis alunos. No geral, em sete de junho de 2017, os cursos Técnicos em Edificações organização curricular ETIM e organização curricular Modular atendem cento e noventa e quatro alunos, conforme indica a Tabela 5.

Tabela 5 – Alunos matriculados na área Técnica de Edificações, em 2017.

Dados sobre Curso Técnico em Edificações em 2017	Nº de Alunos
Matriculados no ETIM - período integral em 2017	40
Feminino no ETIM em 2017	24
Masculino no ETIM em 2017	14
Perda no ETIM em 2017	5%
Cursando em 2017	38
Matriculados no Modular - período noturno em 2017	176
Feminino no Modular em 2017	59
Masculino no Modular em 2017	97
Perda no Modular em 2017	11,3%
Cursando no Modular em 2017	156

Fonte: Arquivo Permanente da Etec Philadelpho Gouvêa Netto, em 2017.

Comparando os dados da Tabela 5 com os da Tabela 6, a seguir, nota-se um aumento de seis vezes (606%) no número de alunos matriculados no curso Técnico em Edificações, em 2017, em relação ao ano de 1971. Assim, observa-se que, nesses quarenta e seis anos, o curso Técnico em Edificações apresentou expansão conforme Tabela 6.

Tabela 6 – Tabela comparativa entre os alunos matriculados e os alunos cursando o Curso Técnico em Edificações em 1971 e 2017.

Curso Técnico em Edificações	Ano	Nº de Turmas	Nº de Alunos
Matrículas no período noturno	1971	1	36
Matrículas no diurno e noturno	2017	5	216
Alunos cursando no noturno	1971	1	32
Alunos cursando no diurno e noturno	2017	5	194

Fonte: Arquivo Permanente da Etec Philadelpho Gouvêa Netto, em 2017.

O documento referente à estatística de situação de matrícula, expedido em sete de junho de 2017, informa que a unidade escolar recebeu um mil oitocentos e oitenta e oito matrículas de dezoito cursos, com quarenta e nove turmas. Houve vinte e cinco desistências, setenta e sete transferidos, oitenta e um evadidos, uma morte, totalizando 10,8% de perda, e resultando em um mil e seiscentos e oitenta e quatro alunos. Diante dos dados apresentados, nota-se a expansão da demanda de 2017 em relação ao ano de 1971 quanto aos cursos oferecidos e alunos atendidos pela Escola, conforme indica a Tabela 7.

Tabela 7 – Tabela comparativa entre alunos matriculados na Escola Técnica Estadual Philadelpho Gouvêa Netto em 1971 e 2017.

Cursos da Escola	Ano	Cursos	Turmas	Alunos
Duração de três anos	1971	2	2	66
Perda	1971			21,2%
Modulares, ETIM, Ensino Médio	2017	18	49	1888
Perda	2017			10,8%

Fonte: Arquivo Permanente da Etec Philadelpho Gouvêa Netto, em 2017.

3. MATRIZES CURRICULARES

Ao discorrer sobre as matrizes curriculares pertencentes ao acervo da Etec Philadelpho Gouvêa Netto, percebe-se que, ao longo dos anos, ocorreram diversas mudanças de acordo com leis, decretos, pareceres e deliberações.

Em 1971, no período noturno, iniciou-se a primeira turma do curso Técnico em Edificações do Colégio Técnico Industrial de São José do Rio Preto, com término em 1973, visto a duração do curso de três anos. No certificado de conclusão das três séries de 1971 a 1973, consta que o curso estava em conformidade com o artigo 7º da Lei nº 5692/71 e Núcleo Comum, Resolução CFE /71.

O registro acima é validado pelo depoimento em entrevista de história oral da colaboradora Maria Lúcia das Neves Gomes (2015), aluna da primeira turma do curso Técnico em Edificações de 1971 a 1973: “Fiz o Curso Técnico em Edificações no Colégio Técnico Industrial de São José do Rio Preto, com duração de três anos, tinha aulas específicas de cultura técnica, além de 1200 horas de estágio supervisionado”, vide histórico escolar da colaboradora (Figura 1).



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
RELEBACIA DE ENSINO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
ESCOLA ESTADUAL INTERDISCIPLINAR "PHILADELPHO GOUVÊA NETTO" DE S. J. DO RIO PRETO
Decreto 52.553 - 06/11/70 - Res. SE - nº 22, de 26/01/76

Técnico em Edificações - habilitação de 2º grau

R. G. 7.794.293

NOME DO ALUNO: **MARIA LÉCIA DAS NEVES**

HISTÓRICO ESCOLAR

DISCIPLINAS	CONCEITOS				CARGA HORÁRIA				OBSERVAÇÕES	
	1a	2a	3a	Méd.	1a	2a	3a	4a		Total
Português	7,1	7,4	7,1	7,2					151	Mes tempo de Res. SE 190/77, de 02, publicada em D.O. de 21/12/77, do Parecer CFE 72/74 e da Portaria Ministerial nº 4591 de 06/10/77, publicadas no D.O.U. de 11/11/77, que autorizam a 2ª série do Ensino Médio a ser ministrada em 2ª série do Ensino Médio, de acordo com o art. 2º da Resolução SE nº 90/77.
Matemática (Alg., Geom., Trigonon.)	8,3	-	-	8,3					148	
Matemática	-	7,1	-	7,1					111	
Desenho	7,1	-	-	7,1					124	
Desenho de Arquitetura	-	7,7	7,1	7,4					288	
Tecnologia	7,8	7,1	8,1	7,7					162	
Materiais de Constr. (Des., Tecno.)	-	5,4	7,8	6,6					129	
Física (Fluidos e Ótica)	8,1	-	-	8,1					112	
Física (Mecânica)	5,9	-	-	5,9					54	
Física (Eletrocinética)	-	7,1	-	7,1					58	
Química	7,3	-	-	7,3					56	
Educação Moral e Cívica	-	8,6	-	8,6					53	
Organização Soc. Pol. Bras.	-	-	8,8	8,8					61	
Biologia	-	6,6	-	6,6					56	
Topografia	7,5	-	-	7,5					118	
História	-	-	7,3	7,3					29	
Org. Cronol. da Construção	-	-	7,7	7,7					98	
Elementos de Custo Ind.	-	-	8,2	8,2					28	
Elementos de Leg. Aplicável	-	-	7,3	7,3					32	
Higiene e Seg. do Trabalho	-	-	7,0	7,0					33	
Organização do Trabalho	-	-	7,4	7,4					54	
Estabilidade	-	7,8	8,1	7,7					157	
Inst. Domést. Hidráulicas	-	6,4	-	6,4					91	
Inst. Domést. Elétricas	-	-	8,1	8,1					80	
-	-	-	-	-					-	

ANO	
1ª Série	1971
2ª Série	1972
3ª Série	1973
4ª Série	

Expedido de acordo com as Leis Federal nº 5692/71 e Estadual nº 10038/68 e normas dos Conselhos Federal e Estadual de Educação.

Ginásio Industrial Estadual "Philadelpho Gouvêa Netto"

Estabelecimento que expede o cert. de 1º Grau

São José do Rio Preto

cidade

1.970

ano

São Paulo

estado

Nome do Aluno: **MARIA LÉCIA DAS NEVES**

Data do Nascimento: 06 / 03 / 1956 Local: **Talhadô**

Nome do Pai: **Joaquim Raimundo das Neves**

R. G. 7.794.293

Estado: **São Paulo**

Figura 1 – Histórico Escolar da primeira turma do Curso, de 1971 a 1973
Fonte: Acervo digital do Centro de Memória da Etec Philadelpho Gouvêa Netto, desde 2012.

Dessa forma, a matriz curricular, ou seja, a grade curricular assim denominada no curso Técnico em Edificações em 1971, estava em conformidade com a Deliberação CEE 18/72, Mínimo Profissionalizante, Parecer CFE 45/72, estudos realizados de acordo com a Lei 4024/61. O total geral previsto de horas era de 3492 (três mil, quatrocentos e noventa e duas), além da carga horária de Estágio Supervisionado de 1200 (mil e duzentas) horas. Das 3492 (três mil, quatrocentos e noventa e duas) previstas, 1044 (mil e quarenta e quatro) horas eram de disciplinas de educação geral, 144 (cento e quarenta e quatro) horas de disciplinas instrumentais, 180 (cento e oitenta) aulas de disciplinas da parte diversificada, 1800 (mil e oitocentas) da parte do mínimo profissionalizante, e 324 (trezentas e vinte e quatro) horas da disciplina de educação física.

A partir de 1976, o Centro Estadual Interescolar “Philadelpho Gouvêa Netto”, assim denominado desde vinte e sete de janeiro de 1976, passou a funcionar em três turnos, manhã, tarde e noite, para atender à clientela formada de educandos da cidade e da região.

O Centro Estadual Interescolar “Philadelpho Gouvêa Netto”, sob as normas da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, nº 5692 de 11 de agosto de 1971, e do plano de curso de qualificação profissional em nível de 2º grau, parecer nº 45/72 do CFE, atendia uma clientela escolar constituída de alunos pertencentes a diversos níveis sociais. Para ingresso, os candidatos eram submetidos a um processo de seleção constituído de exame com prova de língua portuguesa, matemática e conhecimentos gerais, a fim de classificá-los de modo que pudessem preencher o número de vagas oferecidas para o ingresso na primeira série. Todos os alunos eram portadores de certificado de conclusão de ensino de 1º grau e apresentavam documentação comprobatória.

Houve mudança quanto à duração dos cursos técnicos em 1976; as séries iniciadas nesse ano passaram a ser de quatro anos e não mais três anos, como nos anos anteriores. Com total de trinta e seis semanas, a primeira série passou a ser constituída apenas por disciplinas de formação geral e, a partir da segunda série, por disciplinas de formação geral e de formação técnica. Ao concluir a terceira série, o educando recebia o certificado de conclusão do 2º grau. Para obtenção do diploma de técnico, o aluno deveria cursar a quarta série e realizar o estágio supervisionado pela Escola de, no mínimo, 320 (trezentos e vinte) horas.

De acordo com a Resolução SE nº 169/77, os conteúdos da parte comum e da parte diversificada da matriz curricular do Curso Técnico em Edificações foram alterados. Dados confirmados no depoimento de José Teixeira Filho, professor do curso desde 1977.

O integrado a partir de 1976 era de quatro anos, tinha o 1º ano comum (só com disciplinas da parte comum), as opções do curso eram feitas a partir do 2º ano, quando entravam as disciplinas da parte diversificada. O aluno tinha a oportunidade de conhecer os cursos que eram oferecidos e saber como funcionavam, com isso tinham mais maturidade para a escolha. As disciplinas da parte comum (2º e 3º ano) procuravam atender as especificidades de cada curso. O 4º ano era constituído somente de disciplinas da parte diversificada. O estágio supervisionado era obrigatório para o diploma de técnico. (FILHO, 2015)

Em 20 de abril de 1979, por meio da Resolução SE nº 33, novas alterações ocorreram; com isso, a primeira série iniciada em 1976 passou a ser composta por disciplinas de cultura geral e pela disciplina de formação especial, ou seja, disciplina denominada programa de informação profissional e, nas demais séries, as grades curriculares passaram a ser compostas por disciplinas de cultura geral e formação especial de tecnologia.

O professor do curso, José Teixeira Filho, narra em entrevista que,

[...] Em 1979, os alunos, na sua maioria, eram oriundos da 8ª série, notadamente os do período diurno, que vinham simplesmente para cursar o 2º grau ou com a possibilidade de uma qualificação profissional. Também por aqueles que por algum motivo tinham interrompido seus estudos e queriam retomá-los. Poucos os que já tinham o 2º grau completo, em virtude das adaptações a serem feitas. O curso era integrado e constituído de quatro anos. O 1º ano era básico e constituído de disciplinas do núcleo comum e da disciplina: programa de informação profissional. Ao final do 1º ano é que o aluno fazia a opção para uma das habilitações que a escola oferecia (Edificações, Eletrotécnica, Mecânica e Telecomunicações). O 2º e o 3º ano eram constituídos de disciplinas do núcleo comum e da parte diversificada. O 4º ano apenas de disciplinas da parte diversificada. O estágio supervisionado era obrigatório para o diploma de técnico. Como os cursos eram integrados com duração de quatro anos (para o profissionalizante), isso acarretava um vínculo maior dos alunos em relação à escola e aos professores, integração entre todos, indiferentemente de área ou curso. (FILHO, 2015)

A grade curricular da Habilitação Profissional de Edificações, de trinta e seis semanas, sofreu alterações na distribuição dos conteúdos curriculares, como ocorreu em 1982, com o fundamento legal do Inciso I do Artigo 7º da Del. CEE nº 29/82; com isso, distribuíram-se as disciplinas em conteúdos denominados parte comum e conteúdos denominados parte diversificada. Em 1986, com a Resolução CFE nº 6/86, redistribuíram-se os conteúdos da parte comum em disciplinas do núcleo comum. Outras redistribuições dos conteúdos curriculares foram realizadas no decorrer dos anos.

A partir de 1995, os conteúdos da primeira série da matriz curricular da Habilitação Profissional de Edificações foram alterados; incluiu-se, na parte diversificada, a disciplina de Desenho Técnico; excluiu-se a disciplina de Programa de Informação Profissional, e mantiveram-se as disciplinas da parte comum. As demais séries também sofreram alterações na carga horária e na distribuição dos conteúdos curriculares, tanto da parte comum como na diversificada. O estágio supervisionado, que era de trezentas e vinte horas, passou a ser de setecentas e vinte horas.

Em 1996, o parecer CEE nº 313/95 autorizou a instalação e o funcionamento da Habilitação Profissional Parcial em Auxiliar de Escritório Técnico de Edificações, curso de duração de três anos, sem estágio supervisionado. Autorizou também a continuidade da Habilitação Profissional de Técnico em Edificações, curso de duração de quatro anos, com estágio supervisionado de setecentas e vinte horas.

Para atender ao que dispõe o inciso I do artigo 29 da Lei Federal nº 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os anos letivos de 1996 e 1997 mantiveram a matriz curricular de trinta e seis semanas mas, no ano letivo de 1998, a matriz curricular passou para quarenta semanas.

No primeiro semestre de 1998, de acordo com a Lei Federal nº 9394/96, o Decreto nº 2208/97, o Parecer CNE nº 05/97, a indicação da CEE nº 01/97 e o mínimo profissionalizante do Parecer CFE nº 45/72, a Habilitação Profissional Plena de Edificações, com duração de quatro anos, passou a ser modular. .

Dessa forma, a partir de 1998, iniciou-se o curso nível modular da Habilitação Profissional de Técnico em Edificações, autorizado pela Resolução SE nº 11 de 27/1/78, D.O.E. 1/2/78, constituído por vinte semanas, duração de três módulos, ou seja, três semestres, com carga horária total dos conteúdos profissionalizantes de 1500 (mil e quinhentas horas), sendo 1280 (mil, duzentas e oitenta) do currículo básico, mais 220 (duzentas e vinte) das disciplinas optativas, além da carga horária de estágio supervisionado de 400 (quatrocentas horas), totalizando, assim, o curso com carga horária de 1900 (mil e novecentas horas). O cumprimento do primeiro termo sem certificação; o primeiro mais o segundo, com certificação de “Assistente de Desenhista de Construção Civil” e, quando concluídos os três termos, com a certificação de “Técnico em Edificações”.

Para o professor José Teixeira Filho,

O ensino modular veio para atender aqueles que tendo concluído o 2º grau, necessitavam de uma qualificação profissional, em menos tempo, pois era difícil para quem já tinha o 2º grau e queria fazer um curso Técnico. Em termos de carga horária, elas sempre estiveram dentro do exigido pelo MEC. O que se fez foi agrupar algumas disciplinas, reduzindo o número de componentes e não a carga horária. Essa impressão se deve ao fato, em se tratando de um curso semestral, perde-se de 3 a 4 semanas em cada semestre, por conta do seu início e término, o que não ocorria com o integrado. Algumas disciplinas que anteriormente eram só teóricas passaram a ter aulas práticas de laboratório e projeto. (FILHO, 2015)

É relevante citar as observações de Almério Melquíades Araújo sobre as mudanças curriculares no ensino técnico do estado de São Paulo, mencionadas na Revista Estudos Avançados, vol. 15, n. 42, São Paulo, maio-agosto, 2001,

Ao longo da década de 90, o modelo de ensino técnico integrado ao ensino médio, ou seja, reduzido a uma mesma matriz curricular, vinha apresentando sintomas de crise no estado de São Paulo: aconteceu uma diminuição da matrícula de 398.552 em 1990, para 327.764 em 1996; uma alta porcentagem de alunos não concluiu a

formação técnica nas habilitações que exigiam estágio supervisionado, contentando-se com o diploma de 2º grau; observou-se uma desatualização tecnológica nos laboratórios e nas oficinas didáticas e também dos currículos e dos recursos humanos. (ARAÚJO, 2001)

Diante disso, a Habilitação Profissional de Técnico em Edificações, organização modular, de vinte semanas, sofreu alterações, pois, em 10 de setembro de 2015, o Plano de Curso aprovado pela portaria Cetec 741, publicado na D.O.E. de 11 de setembro de 2015, substituiu o estágio supervisionado por planejamento e desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso.

Sendo assim, a Habilitação Profissional de Técnico em Edificações em organização modular, de vinte semanas, passou a ter carga horária teórica de trezentas e cinquenta horas-aula mais carga horária prática de mil e cento e cinquenta horas-aula, além de Trabalho de Conclusão de Curso de 120 (cento e vinte) horas, distribuídos em três módulos. Na conclusão do primeiro módulo, sem certificação técnica. Mediante a conclusão do primeiro e o segundo módulos, certificação de Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de Assistente Técnico em Instalações Prediais. Concluídos os três módulos e o Trabalho de Conclusão de Curso, certificação de Habilitação Profissional de Técnico em Edificações.

Sobre o assunto, José Teixeira Filho discorre,

O estágio era obrigatório no antigo integrado e inicialmente no modular (120h). Sem ele o aluno não recebia a certificação profissional. Com isso muitos se formavam e não concluíam o curso, por problemas de estudo ou trabalho, não conseguiam fazer o estágio. Para solucionar esse impasse, criou-se o TCC em substituição ao estágio obrigatório, para fins de conclusão do curso. Ao meu ver, o estágio é necessário e imprescindível à formação do Técnico, pois o que se vivencia no dia a dia na empresa é que vai prepará-lo para o mercado de trabalho. Entendo o TCC como sendo mais um trabalho acadêmico do que experiência profissional. Deveria favorecer a criatividade e o empreendedorismo, mas não tem cumprido esse papel, é o que senti quando lecionei Planejamento do TCC. (FILHO, 2015)

Sob o Eixo Tecnológico Infraestrutura, o Plano de Curso nº 149, por meio da Portaria Cetec 742, de 10 de setembro de 2015, publicada no Diário Oficial de 11 de setembro de 2015, a Habilitação Profissional de Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio foi aprovada e homologada em 01 de dezembro de 2016.

Faz-se necessário mencionar as explanações do professor Almério Melquíades Araújo, Coordenador da Unidade de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza, a respeito de Currículos e Programas do Ensino Técnico,

O desafio que as Instituições de Educação Profissional e, particularmente, as que oferecem ETIM têm pela frente é fazer com que os responsáveis pela re(elaboração) dos currículos superem a tendência de justapor, de forma acrítica, os cursos Técnicos ao currículo do Ensino Médio regular, priorizando essa ou aquela Área de Conhecimento, nos cursos técnicos, de acordo com vínculos da natureza do conhecimento e de sua aplicabilidade. (ARAÚJO, 2015, p.24)

Em 2017, iniciou-se, no período diurno, a primeira turma do curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, composto de quarenta semanas, com duração de três anos, sendo distribuídas em componentes curriculares da base nacional comum, da parte diversificada e da formação profissional. Os componentes pertencentes à formação profissional são descritos como integralmente práticos, 100%, ou seja, de carga horária prática, com possibilidade de divisão de turmas, conforme o Plano de Curso nº 149. A primeira série composta por carga horária de mil e seiscentas horas-aula em 2017, segunda série prevista para 2018 com mil e quinhentas e sessenta horas-aula, terceira série prevista para 2019 com mil e quatrocentas oitenta horas-aula.

Na matriz curricular constam: primeira série sem certificação, primeira e segunda séries com certificação em Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de Assistente Técnico em Instalações Prediais, concluídos as três séries e o planejamento e desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso de cento e vinte horas, certificação de Habilitação Profissional de Técnico em Edificações.

Conforme José Teixeira Filho,

Não tem como fazer uma análise comparativa do ETIM com o antigo integrado em termos de resultados. Afinal os tempos são outros. Um aspecto importante que convém observar e ser analisado é o fato de que no ETIM, os alunos saem do ensino fundamental, sem maturidade suficiente e já tem que escolher o curso que vai fazer, sem conhecê-lo. De qualquer forma ele veio (ou voltou) para facilitar o jovem que quer fazer o Ensino Médio e se profissionalizar ao mesmo, sem ter que fazer dois cursos em períodos distintos. (FILHO, 2017)

Assim, para atender às políticas oficiais e as demandas da sociedade, os currículos foram alvos de reformulações constantes,

Além das mudanças decorrentes da legislação, os valores culturais diversos (e divergentes, em muitos casos) afetam os currículos e os objetivos curriculares de qualquer instituição, e o Centro Paula Souza faz uma reflexão contínua sobre valores culturais e sua relação

com História, política, ideologia – e currículo. [...] As mudanças sempre foram um desafio constante da área curricular no Centro Paula Souza, e a institucionalização de um departamento de dedicação exclusiva ao Currículo Escolar é prova da inovação do Centro Paula Souza, de seus cursos, professores e funcionários administrativo. (DEMAI, 2013, p.373)

Mediante o exposto, nesses quarenta e seis anos (1971-2017), mesmo diante de diversas reformulações curriculares da Habilitação Profissional de Técnico em Edificações, buscou-se a melhoria da educação profissional de nível técnico.

3.1. Espaço e práticas

No período de 1971 a 1976, as aulas práticas do Curso Técnico em Edificações eram realizadas no pátio escolar, e as aulas de desenho eram realizadas em uma das salas dos cinco galpões do prédio da Avenida Brigadeiro Faria Lima, nº 5541, Vila São José, como relata Fátima Quintiliano da Silva, aluna do curso de 1972,

O professor de Topografia colocava seus alunos para praticar os ensinamentos no pátio escolar, erguemos muros, pintamos paredes, lixamos, pintamos e montamos a pranchetas para as aulas de desenho [...] Tínhamos aulas de desenho, fazíamos desenhos usando aquelas antigas canetas de nanquim, tínhamos que fazer com nanquim, não existia computador. No prédio não havia forro, quando chovia, respingava e molhava os desenhos, às vezes, estava terminando o desenho e borrava, tinha que fazer tudo de novo. (SILVA, 2013)

A partir de 1977, com a construção do prédio próprio localizado na Avenida Dos Estudantes, nº 3278, Jardim Aeroporto, as aulas práticas passaram a ser realizadas no terreno ao lado da quadra escolar, como recorda o professor do curso José Arnaldo Pitton,

O canteiro de obras de aulas práticas era removível e ficava ao lado da quadra escolar. Na época, o pavilhão de Edificações não existia, conseguíamos a aplicação de materiais de construção para que o aluno pudesse ver desde a fundação até o acabamento. Além do canteiro móvel, aquele canteiro inicial que todo ano era realizado para a prática de atividades correlatas a fundações, paredes, locações de obras, tivemos um período em que os alunos desenvolveram duas pequenas edificações: um pequeno vestiário (até a cobertura e revestimento) e uma “casinha” que foi depois adaptada

e ampliada pela APM, funcionando como uma segunda zeladoria. Ambos foram demolidos com a construção da quadra escolar coberta, em 1993. (PITTON, 2015)

Na década de 1980, a sala de desenho (Figura 2) funcionava em uma das salas do pavimento superior do bloco principal da escola, atualmente denominada C 18, sala de Informática, para uso de todos os cursos.

O curso era desenvolvido na sua maioria nas salas de aulas do pavimento superior do bloco principal com os recursos disponíveis na época (mimeógrafo, retroprojektor). As aulas de desenho e projetos eram dadas em salas específicas (com pranchetas) existentes na época, atualmente denominada C 18. Tinha uma salinha adaptada (paredes construídas com placas de “Duratex”) dentro do pavilhão de Prática de Construção, que funcionava no 2º bloco do prédio escolar, junto com outros cursos, onde funcionava o Laboratório de Materiais com poucos equipamentos. (FILHO, 2015)



Figura 2 – Sala de desenho do Curso Técnico em Edificações, Foto Corrêa, 1987.

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Philadelpho Gouvêa Netto, desde 2013.

Em 1992, a Instituição foi agraciada com a ampliação da construção do prédio escolar; com isso, foi construído novo bloco para melhor atender às necessidades escolares. Dessa forma, após a construção do sexto bloco do prédio escolar, específico para a área de Edificações, as aulas práticas passaram a ser realizadas no Laboratório do curso Técnico em Edificações.

No período de 2010 a 2014, para assegurar a melhoria contínua dos serviços educacionais públicos, a Etec Philadelpho Gouvêa recebeu grande reforma e ampliação do prédio da Etec Philadelpho Gouvêa Netto; à vista disso, o espaço específico da área do curso Técnico em Edificações, situado no sexto bloco do prédio escolar, foi redistribuído para melhor favorecer as aulas teóricas e práticas. Logo, com a redistribuição dos ambientes, a sala de desenho ganhou um novo espaço com a subdivisão do laboratório do curso Técnico em Edificações para melhor aprendizagem.

3.2. Componente curricular topografia e objetos topográficos

Em 1971, a carga horária do componente curricular de Topografia, denominado, na época, disciplina de Topografia, era parte da grade curricular da formação profissional do Curso Técnico em Edificações. A disciplina era composta por cento e quarenta e quatro horas-aula. No plano escolar do Colégio Técnico Industrial de São José do Rio Preto, foi registrado que a disciplina de Topografia objetivava o ensino de levantamento topográfico em geral: normas, métodos, convenções, projetos em engenharia, arquitetura, urbanismo, como relembra Maria Lúcia das Neves Gomes em entrevista de história oral,

Nas aulas práticas, íamos para o campo para fazer aulas de topografia, tínhamos aulas de desenho, fazíamos os desenhos usando aquelas antigas canetas de nanquim. Tinha que fazer com nanquim, não existia computador. Às vezes estava até terminando o desenho e borrava, chorava e tinha que fazer tudo de novo, e tinha que fazer e pronto, mas era boa época, os professores eram amigos, como até hoje. (GOMES, 2015)

A carga horária do componente curricular de topografia era parte da grade curricular de formação profissional da primeira série do curso Técnico em Edificações. Cabe apresentar, como exemplo, o histórico escolar de conclusão de curso, relativo ao período de 1972 a 1974, relacionado abaixo, pertencente à aluna da segunda turma, Fátima Quintiliano da Silva (Figura 3).

Fátima Quintiliano da Silva, aluna do curso Técnico em Edificações, iniciado em 1972, relata que

Nossas aulas de Topografia eram nos terrenos onde hoje funcionam o Sindicato do Comércio e a APAE, Associação de Pais e Amigos Excepcionais, próximos ao prédio do Colégio, situado na Avenida Brigadeiro Faria Lima, nº 5541. Entrávamos nesses terrenos com os teodolitos, fazíamos as medições e trazíamos para a sala de desenho, para o projeto. Fizemos o Curso de Edificações na prática, têm

alunos daquela época que trabalham com topografia até hoje. [...] Essa época foi muito rica em aprendizado, graças aos nossos professores que nos incentivavam e deixavam os alunos criarem, sempre nos supervisionando. (SILVA, 2013)

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO TÉCNICO
DEPARTAMENTO DO ENSINO TÉCNICO
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
 Decreto 62.653 - 8/11/70

089037

CURSO: **COLÉGIO TÉCNICO (2º GRAU) - EDIFICAÇÕES**

NOME DO ALUNO: **FATIMA QUINTILIANO DA SILVA**

NOTAS OBTIDAS DURANTE O CURSO

DISCIPLINAS	1.º B.	1.º E.	2.º E.	Média	Carga Horar.	OBSERVAÇÕES
Português	8,7	5,7	6,9	6,4	187	
Matemática (Alg., Geom. e Trigon.)	5,2	-	-	5,2	174	
Matemática	-	6,3	-	6,3	132	
Desenho	7,1	-	-	7,1	126	
Desenho Arquitetura	-	6,8	7,9	7,4	101	
Tecnologia da Construção	6,3	5,5	8,1	6,6	117	
Materiais de Constr. Mec. Tecnol.	-	7,7	7,1	7,4	135	
Física (Fluidos e Ótica)	5,7	-	-	5,7	114	
Física (Mecânica)	5,5	-	-	5,5	54	
Física (Eleticidade)	-	7,3	-	7,3	59	
Química	7,0	-	-	7,0	60	
Educação Moral e Cívica	-	8,1	-	8,1	58	
Organização Social Pol. Brasileira	-	-	7,8	7,8	67	
Biologia	-	6,0	-	6,0	52	
Topografia	5,3	-	-	5,3	126	
História	-	-	5,9	5,9	35	
Orçamento Cronol. da Construção	-	-	6,1	6,1	100	
Elementos de Custo Industrial	-	-	7,4	7,4	35	
Elementos de Reg. Aplicável	-	-	9,3	9,3	32	
Higiene e Segurança do Trabalho	-	-	7,7	7,7	35	
Organização do Trabalho	-	-	7,0	7,0	35	
Estabilidade	-	8,7	7,7	8,2	92	
Inst. Domiciliares (Hidráulica)	-	5,2	-	5,2	96	
Inst. Domiciliares (Elétricas)	-	-	7,6	7,6	97	
Inglês	6,3	6,7	-	6,5	119	
	PORCENTAGEM DE FREQUÊNCIA					
Educação Física	89%	94%	-		180	

DEPARTAMENTO DE ENSINO TÉCNICO

1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º, 6.º, 7.º, 8.º, 9.º, 10.º, 11.º, 12.º, 13.º, 14.º, 15.º, 16.º, 17.º, 18.º, 19.º, 20.º, 21.º, 22.º, 23.º, 24.º, 25.º, 26.º, 27.º, 28.º, 29.º, 30.º, 31.º, 32.º, 33.º, 34.º, 35.º, 36.º, 37.º, 38.º, 39.º, 40.º, 41.º, 42.º, 43.º, 44.º, 45.º, 46.º, 47.º, 48.º, 49.º, 50.º, 51.º, 52.º, 53.º, 54.º, 55.º, 56.º, 57.º, 58.º, 59.º, 60.º, 61.º, 62.º, 63.º, 64.º, 65.º, 66.º, 67.º, 68.º, 69.º, 70.º, 71.º, 72.º, 73.º, 74.º, 75.º, 76.º, 77.º, 78.º, 79.º, 80.º, 81.º, 82.º, 83.º, 84.º, 85.º, 86.º, 87.º, 88.º, 89.º, 90.º, 91.º, 92.º, 93.º, 94.º, 95.º, 96.º, 97.º, 98.º, 99.º, 100.º

Tendo recebido o Histórico Escolar do aluno FATIMA QUINTILIANO DA SILVA, inscrito no nº 089037, em 15 de Junho de 1974.

Alto
 Inspectora Regional

Expedido de acordo com a Lei Federal nº 4024 de 20/12/1961, e a Resolução 7/63 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

Colégio Industrial Estadual "PHILADELFO GOUVÊA NETTO" 1.971
 Estabelecimento que expede o cert. curso ginasial ano

São José do Rio Preto cidade São Paulo estado

Nome do Aluno: **FATIMA QUINTILIANO DA SILVA**

Data do Nascimento: **06 / 06 / 1956** Local: **São José do Rio Preto** Estado: **São Paulo**

Nome do Pai: **Antonio Quintiliano da Silva**

Nome da Mãe: **Antonia Liberata da Silva**

São José do Rio Preto, 23 de Setembro de 1974

Samson F. ...
 Secretário

Alto
 Diretor

Figura 3 – Histórico Escolar da segunda turma do Curso, de 1972 a 1974.

Fonte: Acervo digital do Centro de Memória da Etec Philadelpho Gouvêa Netto, desde 2012.

A partir de 1977, o componente de Topografia passou a ser parte da grade curricular da terceira e da quarta séries, distribuído em setenta e duas horas-aula na terceira série, e setenta e duas horas-aula na quarta série, totalizando em cento e quarenta e quatro horas-aula.

Em 1998, o componente curricular de Topografia, pertencente aos conteúdos profissionalizantes da matriz curricular do primeiro módulo, era composto por sessenta horas-aula, uma vez que a Habilitação Profissional de Técnico em Edificações passou a ser de organização modular.

Em 2017, na Habilitação Profissional de Técnico em Edificações organização modular, o componente curricular de Topografia passou a ser denominado Prática em Laboratório de Topografia Aplicada à Construção Civil, com carga horária de cinquenta horas-aula, parte da matriz curricular do primeiro módulo.

No mesmo ano de 2017, deu-se início à Habilitação Profissional de Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio – ETIM–, com carga horária composta de oitenta horas-aula, parte da matriz curricular da primeira série.

Conforme o professor de Topografia, Carlos Norton Gomes Bacarissa,

O componente de topografia é de muita importância, tem o objetivo de identificar graficamente e realizar projetos topográficos, reconhecer técnicas, processos e equipamentos para execução de levantamentos topográficos, articular conhecimento de georreferenciamento para levantamentos topográficos e construção de poligonais. Aprende-se a lidar com equipamentos desconhecidos, fazer medidas corretas, se localizar, saber colocar no papel aquilo que estão vendo no real. Deve-se fazer o levantamento topográfico, trabalhar no local da obra, passar para o papel aquilo que viram [...] Estou envolvido com topografia desde a época que construí este prédio (1977), quando vim lecionar topografia. Após um tempo, o professor Miguel Râmia Júnior assumiu as aulas de topografia, porque fui lecionar outras matérias e hoje trabalhamos juntos, já faz muito tempo que somos parceiros nessa matéria, porque precisamos dividir a turma de alunos em grupos para melhor ensiná-los. (BACARISSA, 2017)

Os principais instrumentos e equipamentos utilizados nos serviços topográficos são teodolito, ou seja, instrumento de precisão ótico que mensura ângulos horizontais e ângulos verticais, nível topográfico, também chamado de nível ótico, instrumento utilizado para determinação de desníveis entre pontos e obtenção de cotas topográficas, a estação total ou taqueômetro, ou melhor, instrumento eletrônico topográfico utilizado em medida de ângulos e distâncias, e o GPS (sigla de Global Positioning System) que significa Sistema de Posicionamento Global, tecnologia de localização por satélite.

Em 1971, a Unidade Escolar recebeu, do Departamento de Ensino Técnico do Estado de São Paulo, oito teodolitos topográficos com tripés e dois níveis topográficos, que, ainda em 2017, são utilizados nas aulas de Topografia, pois são suficientes para que se

obtenham dados precisos, apesar de existirem teodolitos eletrônicos. Na década de 2000, a Unidade Escolar recebeu dois equipamentos de Estação Total, marca Nikon, modelo DTM 330. Todos os equipamentos topográficos adquiridos em 1971 e, na década de 2000, pertencem ao Laboratório da área de Edificações.

Para o professor de Topografia, Carlos Norton Gomes Bacarissa,

Hoje existem técnicas voltadas para o contexto topográfico, técnicas novas, mas o que muda na topografia são os aparelhos, recursos que se pode ter para melhorar o trabalho com mais precisão, porque a maneira de se trabalhar continua sendo a mesma. [...] O teodolito necessita de uma leitura mais precisa dos ângulos, uma leitura com um trabalho de focagem dos elementos de precisão, e nem sempre você tem precisão de cem por cento, com a evolução surgiram os equipamentos eletrônicos que trabalham com maior precisão. O teodolito trabalha com norte magnético e os equipamentos novos trabalham com coordenadas georreferenciais, que são vias latitude e longitude. [...] A importância dos teodolitos antigos para nossa escola é grande, temos oito teodolitos antigos entre vários equipamentos de topografia que o professor Clóvis Sanfelice, vice-diretor (1971) e o Arnaldo Cecconi, professor e coordenador de Mecânica, foram buscar em São Paulo. Na época, era o que se tinha de melhor, o Estado de São Paulo forneceu o melhor para nós. [...] Os teodolitos e os níveis antigos são utilizados nas aulas de topografia até hoje (2017) [...] O teodolito antigo é mais prático, ensina os alunos a mexerem realmente com ângulos, terem de ler os ângulos, já com o equipamento eletrônico, Estação Total, os alunos não vão ter de ler o ângulo, o aparelho que vai girar e vai aparecer na tela o ângulo, deu tantos graus, minutos e segundos. (BACARISSA, 2017)

O Teodolito Topográfico, recebido em 1971 pelo Colégio Técnico Industrial de São José do Rio Preto (parte do conjunto da Figura 4), é um instrumento óptico utilizado para medida de ângulos horizontais entre alinhamentos, quando adaptado um círculo vertical para medida de ângulos verticais, chama-se Trânsito. De fabricação de D.F. Vasconcelos S/A, Brasil, da 2ª metade do Século XX, modelo TV M4, de ferro fundido, vidro na lente objetiva e na bússola, luneta revestida em polietileno, parafusos de metal. Mede 29 cm de altura, 15 cm de largura, 15 cm de base circular e peso de aproximadamente 4 kg.

O Estojo para armazenamento do teodolito (parte da Figura 4) é de metal, medidas de 33 cm altura, 20 cm largura, 25 cm de comprimento, alça de couro e pre-silhas de metal. Fabricação de D.F. Vasconcelos S/A, Brasil, da 2ª metade do Século XX.



Figura 4 – Teodolito Topográfico com Estojo, década de 1970.

Fonte: Acervo digital do Centro de Memória da Etec Philadelpho Gouvêa Netto, em 2014.

Os Tripés Topográficos (Figura 5), recebidos no ano de 1971 pelo Colégio Técnico Industrial de São José do Rio Preto, para serem utilizados nas aulas de Topografia, são suportes portáteis de três apoios, de fabricação nacional. Contendo, cada um, três pernas extensíveis de madeira, medindo cada uma das pernas 13 cm de largura, 90 cm de altura de cada uma das pernas (com hastes recolhidas) e 170 cm de cada uma das pernas (com hastes estendidas), cada um contém tampa de base de ferro fundido de 37 cm de circunferência, parafusos de metal para fixação, travas tipo borboleta, alças (superior e central) em velcro para transporte e segurança, parafusos de fixação com rosca, pés de ferro com diâmetro de 1 cm, peso de cada Tripé Topográfico aproximadamente 6 kg.



Figura 5 – Tripés Topográficos durante aula prática de Topografia, na década de 1970.

Fonte: Acervo digital do Centro de Memória da Etec Philadelpho Gouvêa Netto, em 2014.

O Nível topográfico (Figura 6), recebido no ano de 1971, pelo Colégio Técnico Industrial de São José do Rio Preto, é um instrumento utilizado para medir o nível de cotas de área, com objetivo de obter o desnível do terreno. Fabricação de Kern, Suisse Switzerland, 2ª metade do Século XX, modelo GKO, número 227445. De ferro fundido, vidro na lente objetiva, luneta revestida em polietileno, parafusos de metal. Mede 12 cm de comprimento, 6 cm de largura, 8 cm de altura e peso de aproximadamente 0,8kg. O Estojo para armazenamento, pertencente ao Nível (Figura 6) é de fibra, mede 15 cm de comprimento, 9 cm de largura e 10cm de altura, alça de couro e polietileno e duas presilhas. Fabricação de Kern, Suisse Switzerland, 2ª metade do Século XX.



Figura 6 – Nível Topográfico da década de 1970.

Fonte: Acervo digital do Centro de Memória da Etec Philadelpho Gouvêa Netto, em 2017.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma perspectiva histórica, este trabalho traz a trajetória de pesquisa sobre a instalação e permanência do curso Técnico em Edificações da Escola Técnica Estadual Philadelpho Gouvêa Netto, de 1971 a 2017.

Por revelar aproximação com a realidade, ressalta-se a identidade escolar, enfatizando as narrativas de história oral de alunos e professores do curso estudado, assim como as transformações curriculares, os espaços utilizados, as práticas escolares e pedagógicas, e os artefatos de ensino do componente curricular de topografia aplicada à construção civil.

Para a valorização da cultura escolar, busca-se inventariar os instrumentos antigos para que, no futuro, sejam transformados em objetos de categoria museal, patrimonializados para o Centro de Memória da unidade escolar.

Dessa forma, tornam-se vivas as memórias do curso Técnico em Edificações para valorizar, preservar e conservar o patrimônio histórico, educativo, cultural e tecnológico institucional.

5. REFERÊNCIAS

ARAUJO, Almério Melquíades. Mudanças curriculares no ensino técnico de São Paulo. **Revista Estudos Avançados**, vol. 15, n. 42, São Paulo, mai-ago. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01034014200100020009 Acesso em: 19 jun. 2017.

ARAUJO, Almério Melquíades. Currículos e Programas do Ensino Técnico no Brasil: décadas de 1970 a 2010. In: CARVALHO, Maria Lucia M. (org.). **Patrimônio Artístico, Histórico e Tecnológico na Educação Profissional**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2015, p. 15-26.

BACARISSA, Carlos Norton Gomes. **Entrevista concedida a professora Jurema Rodrigues**, da Etec Philadelpho Gouvêa Netto, em São José do Rio Preto/SP, em 19 de junho de 2017.

BRASIL. **Leis, decretos etc. Habilitações profissionais no ensino do 2º grau**, Rio de Janeiro: Editora Expressão e Cultura; Brasília: Instituto Nacional do Livro, Departamento de Ensino Médio e Departamento de Ensino Fundamental, Ministério da Educação e Cultura, 1972.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 4/1999**, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf. Acesso em 19 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Decreto Federal nº 2.208/1997**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2, do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em 19 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 3/2008**. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb003_08.pdf. Acesso em 19 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. Brasil: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/catalogo_tecnicos.pdf>. Acesso em 19 jun. 2017.

DEMAI, Fernanda Mello. O trabalho de Laboratório de Currículos do Centro Paula Souza: histórico e organização. In: CARVALHO, Maria Lucia M. (org.) **Patrimônio, Currículos e Processos Formativos**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2013, p. 373.

ETEC PHILADELPHO GOUVÊA NETTO. Centro de Memória. **Fotografia da sala de desenho do curso Técnico em Edificações**, da Cine Foto Corrêa, em 1987.

ETEC PHILADELPHO GOUVÊA NETTO. Arquivo Permanente. **Históricos Escolares do Curso Técnico em Edificações**, de 1971 a 1974.

ETEC PHILADELPHO GOUVÊA NETTO. Arquivo Permanente. **Matrizes Curriculares do curso Técnico em Edificações**, de 1971 a 2017.

ETEC PHILADELPHO GOUVÊA NETTO. Arquivo Permanente. **Plano Escolar**, de 1971 a 2017.

ETEC PHILADELPHO GOUVÊA NETTO. Arquivo Permanente **Quadro de estatística de situação de matrícula**, expedido em sete de junho de 2017

FILHO, José Carlos Teixeira. **Entrevistas concedidas a professora Jurema Rodrigues**, Etec Philadelpho Gouvêa Netto, em São José do Rio Preto/SP, em 25 de setembro de 2015 e 14 de junho de 2017.

GOMES, Maria Lúcia das Neves. **Entrevista concedida a professora Jurema Rodrigues**, Etec Philadelpho Gouvêa Netto, em São José do Rio Preto/SP, em 21 de maio de 2015.

GRANATO, Marcus. CAMARA, Roberta Nobre. MAIA, Elias da Silva. Valorização do Patrimônio Científico e Tecnológico Brasileiro: concepção e resultados preliminares. **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação**, no Rio de Janeiro, em 2010.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.). **(Re) introduzindo história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

PITTON, José Arnaldo. **Entrevista concedida a professora Jurema Rodrigues,**
Etec Philadelpho Gouvêa Netto, em São José do Rio Preto/SP, em 29 de maio 2015.

SILVA, Fátima Quintiliano. **Entrevistada concedida a professora Jurema Rodrigues,**
Etec Philadelpho Gouvêa Netto, em São José do Rio Preto/SP, em
11 de setembro de 2013.

ARTEFATOS ESCOLARES CIENTÍFICOS REPRESENTATIVOS DA HISTÓRIA DO ENSINO PROFISSIONAL PAULISTA, DIANTE DA LEI 5692/71

Maria Teresa Garbin Machado

Escola Técnica Estadual Professor Alcídio de Souza Prado

1. INTRODUÇÃO

A década de 1970, devido às mudanças impostas pela implantação da Lei 5692/71, apresentava um cenário político e educacional marcado principalmente pela profissionalização compulsória e o predomínio do tecnicismo, tanto na implantação do currículo, como em diversas práticas docentes.

O pano de fundo era representado pelos governos dos generais presidentes da ditadura do período militar, iniciada em 1964, dentro de um quadro de concentração de capital, internacionalização da economia e contenção de salários, que favorecia a formação técnica, concedendo a ela um papel destacado nas mediações da prática educativa.

O cunho humanista de ensino, vivenciado em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases 4024/61, deu lugar ao movimento tecnicista, delineado pelos princípios da neutralidade, eficiência e produtividade, reordenando de forma objetiva e operacional o processo educativo. (MACHADO, 2015)

A visão predominante era apoiada na ideia de que o gasto em educação representava um investimento no capital humano. No Brasil, o avanço da industrialização e o aumento demográfico da população facilitaram a “exportação deste novo modelo” educacional, que tinha como suporte a Teoria do Capital Humano, e cujo direcionamento era voltado a países que visavam mudanças econômicas. Sob o formato dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade seria possível o “máximo resultado com o mínimo de dispêndio” e a “não duplicação de meios para fins idênticos”. (SAVIANI, 2007)

Dentre os aspectos voltados ao investimento governamental militar na educação brasileira, destacaram-se os 12 acordos internacionais entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), realizados de 1964 a 1968. Estes acordos visavam oferecer assistência técnica, assessoria à educação e promoção da doutrinação ideológica de que a educação seria capaz de integrar o país, no campo do capitalismo central. (OLIVEIRA, 2003)

Nos acordos realizados pelo MEC - USAID, o tecnicismo educacional foi manifestado de forma redundante, sendo que, no acordo de cooperação de número nove, de 6 de janeiro de 1967, foi firmado o compromisso de serem alocados 51 milhões de livros nas escolas, no prazo de três anos, a contar de 1967. O controle norte-americano se fazia presente inclusive na orientação das editoras brasileiras, quanto ao processo de compra dos direitos autorais de editores não brasileiros. (ROMANELLI, 2006)

Da mesma forma, materiais didáticos e artefatos para experiências em laboratório também foram distribuídos, uma vez que o tratamento metodológico do currículo trazia a proposta de trabalho das matérias sob a forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas.

Ao alterar a estrutura do ensino, a Lei 5692/71 demandou também em uma reordenação espacial, docente e de recursos das escolas, e, no estado de São Paulo, o governo Laudo Natel aprovou o Plano Estadual de Implantação da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, em 1972. (PARIS, 1982)

A implantação desta reforma constituiu um período de mudanças e adequações dos espaços físicos nos prédios escolares - os grupos escolares e os ginásios públicos tornaram-se escolas de 1º grau, com alunos da 1ª. à 8ª séries. Os cursos secundários, em edifícios denominados colégios, com cursos conhecidos como colegiais, tornaram-se escolas de 2º grau, com alunos da 1ª. à 3ª. séries, ou até a 4ª série, no caso de cursos com modalidades profissionalizantes. (MIMESSE, 2008)

Apesar de muitas dificuldades, no início de 1977, a Secretaria da Educação considerou a conclusão da implantação do projeto de Redistribuição da Rede Física (PARIS, 1982).

Para a devida introdução da escola objeto deste trabalho no cenário acima desenhado e no recorte temporal da década de 1970, torna-se necessário um pequeno resgate de sua linha histórica.

2. ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL PROFESSOR ALCÍDIO DE SOUZA PRADO

A atual Escola Técnica Estadual (Etec) Professor Alcídio de Souza Prado, de Orlandia, teve sua instalação em 1949, como Curso Prático Profissional de Orlandia. Em 1954 passou a ser chamada de Escola Artesanal e, em 1963, de Escola Industrial. Em 1965, teve a denominação alterada para Ginásio Industrial de Orlandia e, em 1968, recebeu o acréscimo do nome de seu patrono, permanecendo como Ginásio Industrial Estadual Professor Alcídio de Souza Prado até 1976, quando passou a ser um centro interescolar.

Ao completar o Jubileu de Prata em 1974, com 25 anos de existência, o Ginásio Industrial contava com 404 alunos matriculados no 1º grau, da 5ª à 8ª séries, distribuídos

nos períodos da manhã, tarde e noite. Mesmo estando instalado em prédios com oficinas anexas que deixavam a desejar quanto à acomodação da clientela, em 1975 recebeu 516 matrículas do 1º grau. (MACHADO, 2014)

Nesta época, as instalações da escola consistiam em um prédio principal e um casarão situado defronte, porém do outro lado da Rua Hum, na esquina com a Avenida do Café. Para transitar entre um prédio e outro, era necessária uma travessia forçada da clientela escolar, funcionários e professores pela Rua Hum que, por ser uma das vias principais da cidade, já apresentava um movimento significativo de veículos. As salas de aula estavam localizadas em um prédio, e as oficinas em um casarão adaptado, do outro lado da rua. (MACHADO, 2014)

Procurando enriquecer os dados a respeito desta época, além das fontes primárias escritas, buscou-se uma maior diversidade de fontes consideradas pela História Cultural, somando, às existentes, as narrativas de entrevistas ancoradas na história oral.

Para Meihy (2005), a moderna história oral propõe uma relação de autoridade diferente das velhas práticas, alterando o metabolismo do poder de comando da pesquisa e até os limites de uso, com o narrador assumindo papel de personagem essencial, em um jogo de autoridades no uso da entrevista.

Na história oral, o referente não pode ser o “acontecido”, o “passado”, pois ele não pode ser capturado, a não ser no momento imediato. No momento da entrevista, o narrador, ao converter a memória em narrativa, deve aprisionar, concretizar e formalizar em um texto, um momento volátil, passageiro e disforme. (Ribeiro, 2007)

Porém, alguns cuidados devem ser observados, como adverte Carvalho e Ribeiro (2014):

[...] questão importante é refletir sobre o fato de que quem trabalha com a história oral lida diretamente com a construção narrativa de uma memória. Esta memória é resultado de uma construção, feita a partir de seleções e organizações de sentido e escolhas vocabulares realizadas por quem narra uma história. Não se pode mais pensar, de modo ingênuo, que o narrado e registrado pela história oral é o registro do passado como ele foi. Isso seria impossível, pois ninguém se lembra de tudo, e melhor, ninguém narra tudo que lembra. Sabendo disso, os pesquisadores e pesquisadoras em história oral, assim como outros devem prestar atenção aos discursos que registram, que consomem e, muitas vezes, reproduzem (p. 14).

Tais cuidados envolvem quatro questões importantes, conforme Coelho e Vidal (2013), na utilização da história oral: o procedimento de campo e de análise das entrevistas, a discussão teórica sobre a rememoração, os procedimentos éticos e a transcrição.

Sendo assim, após os devidos cuidados, foram realizadas duas entrevistas com pessoas que vivenciaram a vida escolar do Ginásio Industrial, no recorte cronológico considerado neste trabalho, da década de 1970.

3. Os professores pioneiros da Etec Alcídio

O professor Luiz Fregonesi Filho (Figura 1) foi contratado em 12 de setembro de 1949 como contramestre da disciplina de Ajustagem Mecânica, por ocasião da instalação do Curso Prático Profissional. Sua trajetória culminou como diretor da escola por 23 anos, no período de 06 de junho de 1959 a 22 de dezembro de 1982, quando se aposentou. Portanto, suas narrativas e recortes são de grande valia, carregados de detalhes que trazem enriquecimento ao estudo histórico do cotidiano escolar, uma vez que atuou como professor e diretor. A entrevista em questão foi realizada por ocasião de uma de suas rotineiras visitas à escola, que sempre frequentou, até pouco tempo atrás.



Figura 1: Professor Luiz Fregonesi Filho

Fonte: Centro de Memória da Etec Prof. Alcídio de Souza Prado, 2017.

A outra entrevista foi realizada também na própria escola, sendo a entrevistada uma ex-aluna e atual funcionária administrativa da Etec Alcídio. Odete Aparecida Amaral de Brito (Figura 2), hoje com 64 anos, que estudou no Ginásio Industrial de 1967 a 1970, quando frequentou da 5ª a 8ª séries do curso Ginásial, com Iniciação ao Trabalho e Educação Doméstica.

Para o professor Luiz, o Curso Ginásial trouxe à escola uma grande projeção perante a população orlandina, quando seu currículo ficou equivalente ao acadêmico, atraindo alunos mais da região urbana e da própria cidade. A clientela escolar foi mudando de perfil, inclusive porque tinham sido criados ginásios nas cidades vizinhas, diminuindo as viagens de alunos da região para Orlandia. O estudo era em período integral, com aulas teóricas no período da manhã e práticas profissionais no período da tarde e, ao terminarem o curso, os alunos saíam empregados devido à falta de mão de obra especializada, principalmente em relação aos egressos do curso de Mecânica. “Foi uma época na qual não faltava verba, os materiais didáticos e alimentação para o aluno não faltavam, somente com a 5692 é que as verbas secaram” disse ele.



Figura 2: Odete Aparecida Amaral de Brito

Fonte: Centro de Memória da Etec Prof. Alcídio de Souza Prado, 2017.

Continuando seu relato, afirmou que um grande entrave ao desenvolvimento da escola na época foi a necessidade de melhores instalações, com o sonho da construção de um novo prédio. Percebendo que forças políticas não se faziam suficientes para tal intento, o professor Luiz, apoiado por funcionários e professores, se candidatou a vereador, sendo eleito para o exercício legislativo de 1969/1972. Como vereador e diretor escolar, sua representatividade junto aos poderes públicos municipais tornou-se mais significativa, e a empreitada para a construção do tão almejado prédio foi reiniciada, tendo o apoio do prefeito Dr. Alcides da Costa Vidigal Filho. Em seu último ano de gestão como vereador, o professor Luiz cuidou para que a parte burocrática, como plantas do novo prédio e a doação do terreno onde seria feita a construção, já estivesse concretizada.

Ainda no prédio antigo, a clientela escolar do Ginásio Industrial, em 1975, consistiu de um total de 777 alunos de 5ª a 8ª séries, e 80 alunos da 1ª série do 2º grau, iniciado no período da noite. (MACHADO, 2014)

Tendo como pano de fundo a realidade educacional da Lei 5692/71, o antigo curso ginásial foi extinto em 1978, deixando como pontos fortes nas lembranças de seus alunos, os desfiles escolares, as exposições de trabalhos manuais e as formaturas, como relata o professor Luiz Fregonesi Filho:

Aquela escola que marcou época pela grandeza de seus cursos e conhecida na região pelas suas exposições de fins de ano, quando apresentava os trabalhos confeccionados pelos seus alunos; aquela escola que quando dos seus desfiles cívicos atraía a atenção de toda a região, já não existia mais. [...] (FREGONEZI, 2011)

A ex-aluna Odete, do antigo Ginásio Industrial, apresenta o registro do lamento da perda de um curso e de uma escola, que passaram a fazer parte do imaginário das pessoas. Tendo frequentado o Ginásio Industrial somente por três anos, de 1967 a 1970, seus relatos demonstram o cotidiano escolar da época:

Por mais que o tempo passa, e as gerações mudam, o período da escola é sempre marcante. O meu não foi diferente, morava na roça, vinha de ônibus, mas as lembranças desta escola foram muito boas. Os desfiles cívicos caracterizados, os professores, os funcionários, a preocupação de não chegar atrasada para carimbar a caderneta escolar, os lugares preferidos na hora do intervalo, a disputa para tirar a nota mais alta [...] era uma escola onde estudava a classe social mais pobre, mas éramos felizes. Adorava a escola, e tudo que ela oferecia, só não gostava das disputas que aconteciam com o Instituto de Educação, escola na qual estudava a classe privilegiada da cidade. (BRITO, 2017)

Quanto às aulas práticas, a ex-aluna apresentou os relatos abaixo:

Na grade curricular tinha aulas de Economia Doméstica, onde aprendi culinária, que além das receitas, funcionava a cozinha onde fazíamos os pratos. A aula era dividida com a turma de Bordado, e no final do ano, todo material ia para a exposição e era vendido, arrecadando um fundo para a escola. Aprendia também Noções Básicas de Puericultura, que me ajudou muito. Enquanto as alunas aprendiam esta parte, os alunos iam para a oficina, onde tinham aulas de Marcenaria e Desenho Técnico. (BRITO, 2017)

Quanto às aulas de Ciências foi relatado:

As aulas de Ciências aconteciam no Laboratório, que ficava separado do prédio da escola, tínhamos de atravessar a rua para entrar no Laboratório. Nestas aulas ficávamos curiosos. O professor José Marchi apresentava os vidros com fetos (humanos), insetos, cobras, e diversos animais, além do microscópio que era disputado por alunos curiosos. Tudo era interessante, chegava em casa comentando com a mãe. (BRITO, 2017)

O novo prédio, situado na região central da cidade, à Avenida 10, número 1100, no qual a escola se encontra instalada até os dias de hoje, foi inaugurado em 30 de março de 1976, por ocasião do aniversário da cidade. Com a presença da comunidade orlandina, de políticos da cidade e região, do secretário da educação estadual, José Bonifácio Coutinho Nogueira e do governador do estado paulista, Paulo Egydio Martins, constituiu um grande

evento, que mereceu uma placa comemorativa. Esta se encontra fixada em uma parede no hall de entrada do prédio, juntamente com outras, também comemorativas de momentos marcantes na história da Etec Alcídio.

Neste mesmo ano, o Ginásio Industrial Estadual, em decorrência das mudanças legais impostas pela implantação da Lei 5692/71, tornou-se o Centro Estadual Interescolar Professor Alcídio de Souza Prado e, diante da Redistribuição da Rede Física, acolheu cursos oriundos de outras unidades escolares. Com ampliação significativa da clientela e equipe escolar, passou a ser a única escola de 2º grau da cidade. Neste ano, houve um aumento significativo de matrículas, sendo 455 alunos da 6ª a 8ª séries do 1º grau, e 660 alunos de 2º grau, dos quais 57 pertencentes à 2ª, 3ª e 4ª séries do curso Normal. (MACHADO, 2014)

Como já foi dito, a profissionalização compulsória imposta por esta lei, também trouxe, entre suas diversas interfaces, o predomínio do tecnicismo, tanto na implantação do currículo como em suas práticas, inclusive às voltadas à orientação de livros e materiais didáticos. Dentro do entendimento de que a educação continha um importante papel no desenvolvimento e consolidação das relações capitalistas adotadas pelo regime militar, mudanças foram necessárias no âmbito educacional. O movimento tecnicista foi sendo delineado e firmado por publicações em periódicos brasileiros, e inspirado nos princípios da neutralidade, eficiência e produtividade, passou a reordenar o processo educativo, tornando-o objetivo e operacional.

Neste contexto, a escola, ainda como Ginásio Industrial de Orlandia, foi contemplada com diversos equipamentos do governo do estado, em atendimento à ampliação da clientela escolar, bem como quanto às reordenações educacionais, curriculares e didáticas tecnicistas da época.

4. ARTEFATOS ESCOLARES CIENTÍFICOS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Entre estes equipamentos recebidos, havia quatro “kits” de laboratório, com materiais pedagógicos e artefatos para aulas de ciências, e ainda com unidades de física, química, biologia e metrologia.

A chegada destes equipamentos foi notícia do jornal Folha de Orlandia, de 19 de julho de 1975, com o título “Ginásio Industrial recebeu laboratório”, conforme segue abaixo:

Ginásio Industrial recebeu laboratório.

O G. I. “Alcídio de Souza Prado” recebeu recentemente um Laboratório de Ciências completo no valor de Cr\$ 56.000, adquirido pelo Governo do Estado em convênio com o Governo Espanhol, de uma estatal espanhola – “ENOSA”. Referido laboratório compõe-se de 4 unidades de Física, Química e Biologia e 1 de Metrologia. Os caixotes chegaram fechados e só puderam ser abertos depois

que um Professor da Escola fez um curso especial para o emprego das técnicas de uso do laboratório.

Esse professor foi Luiz Carlos Bérghamo que esteve participando de um curso, com 71 outros professores, sendo um de cada escola, de 7 a 13 de julho, em Botucatu. O curso foi ministrado pelo professor espanhol Manuel Sanches Calvo, físico especialista em audiovisuais. O Curso, de domingo a domingo, em período integral, foi por demais proveitoso.

Os quatro “kits” estavam acondicionados, cada um, em caixas de madeira de cor clara, com tamanho aproximado de 90 cm de comprimento, 50 cm de altura e 40 cm de profundidade. Estas possuíam repartições e gavetas que acondicionavam os diversos materiais nelas contidos.

Cada caixa de madeira era dividida em duas repartições (Figura 3). No lado esquerdo ficavam acomodadas quatro gavetas, e no lado direito, dois compartimentos, denominados como A e B. Na superfície interna das portas ficava encaixada uma rede com cabo, para coletas diversas em lagoas, charcos, etc., e manuais dispostos em repartições para tal fim.

Os “kits” vieram acompanhados de Manuais de Experiências I e II.

No Manual de Experiências I, a ênfase foi dada à Iniciação das Ciências Naturais, e com seções divididas em apresentação, índice, material do conjunto e sugestões sobre a utilização do material.

Da apresentação, de autoria de José Luis Gutiérrez-Diez, Diretor de Investigação e Projetos de “ENOSA”, alguns trechos foram recortados, pela relevância e finalidades, conforme segue abaixo (SÁNCHEZ, 1970):

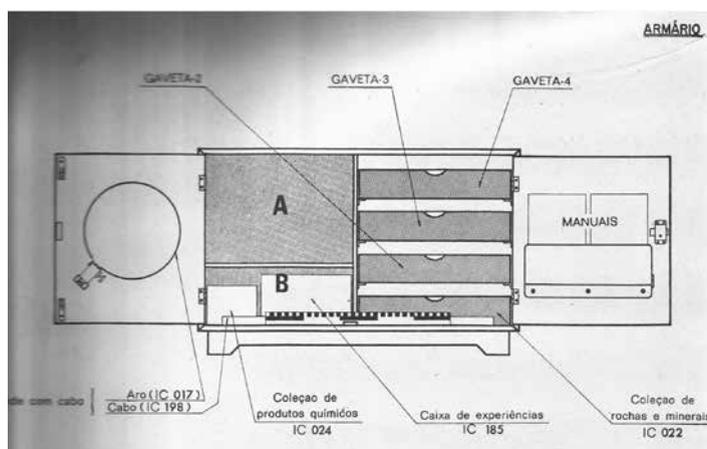


Figura 3: Representação de um Armário com as portas abertas, mostrando a divisão interna com quatro gavetas e Seção A e B.

Fonte: SÁNCHEZ, Orto, 1970.

Quanto à finalidade do material recebido:

Dentro de um movimento mundial de impulsionar e dar vida ao estudo das Ciências no Ensino de Primeiro Grau, ENOSA cuidou da Criação do Equipamento ora apresentado.

Esta preocupação não se tem limitado a Governos ou a zonas mais ou menos desenvolvidas economicamente. Ocorre no mundo inteiro, começando, por exemplo, nos Estados Unidos da América e na Inglaterra, e se expressa nas repetidas recomendações da UNESCO, consolidadas em admiráveis guias para professores.

No Brasil desde muito tempo se faz sentir a necessidade de um programa completo de trabalhos experimentais de Ciências Físico- Naturais ao nível do Ensino do Primeiro Grau. O conjunto de experiências que denominamos INICIAÇÃO ÀS CIÊNCIAS FÍSICO- NATURAIS, desenvolvido pela ENOSA, vem satisfazer a esta necessidade. (SÁNCHEZ, 1970, p. 7)

Quanto à adequação do material à clientela escolar:

A criança é normalmente dotada de grande memória sensitiva da qual habitualmente se abusa, fazendo-a aprender definições que, para ela não têm sentido nem conteúdo. Assim a aprendizagem torna-se monótona e aborrecida e perde o valor e a eficiência. O ensino fica mais atraente e cheio de interesse quando o aluno, orientado pelo professor, observa, realiza, estuda e, desse trabalho deduz leis, fórmulas, regras que emanam de fenômenos naturais ou provocados e que podem aplicar-se em outros casos.

Isto obrigou-nos a basear o estudo das Ciências nas práticas realizadas pelo próprio aluno. Às vezes será uma simples observação, outros, experiências completas. Em alguns casos será necessária uma certa manipulação, enquanto em outros desenvolver-se-á o raciocínio dedutivo do aluno. A questão fundamental é que o aluno “faça ciência” sobre temas previamente propostos, utilizando um material simples (SÁNCHEZ, 1970, p. 7)

Quanto aos temas abordados:

Estes temas foram abordados numa seqüência que vai desde os mais intuitivos aos que exigem maior reflexão. Começamos pelos seres vivos, porque a vida é o que mais intensamente desperta a atenção da criança: animais, plantas e, como conseqüência, um breve estudo do solo em que uns e outros vivem.

Os fenômenos físicos foram organizados começando pelos mais

ligados à percepção direta – o calor, a temperatura e a luz -, os primeiros de que a criança tem consciência, para ir passado àqueles temas que requerem mais raciocínio, como as forças, as máquinas e, sobretudo a eletricidade e as suas principais aplicações. Esta última parte deixa preparado o caminho para o desenvolvimento técnico em formações posteriores. (SÁNCHEZ, 1970, p. 8)

A grosso modo, o material das caixas estava assim distribuído, conforme o Volume I do Manual de Experiências. Segue o registro dos mais relevantes (SÁNCHEZ, 1970):

Gaveta 1 – coleção de minerais (calcita, caulim, cinábrio, galena, gesso, hematita, pirita, quartzo, sal-gema) e rochas (basalto, calcário, granito, mármore, ardósia e conglomerado).

Gaveta 2 – dinamômetros, ganchos, anilhas, molas, alavancas, pinças, entre outros.

Gaveta 3 – cilindros diversos, bisturi, pinças, roldanas, tesoura para dissecação, isolador, bobinas, ímãs, suportes para lâmpadas, extensões, entre outros.

Gaveta 4 – diafragmas, espelhos, lentes, filtros, tubos de vidro diversos, funis, pipetas, rolhas, termômetro, bússola de mesa, lupa de mão, pêndulo elétrico, pinças, lâminas, entre outros.

No espaço denominado de Seção A, foram alojados microscópio “cadete”, motor gerador, proveta de 250 ml, redes de insetos e para água, bacia de dissecação, transformador, tubos ensaio e de vidro, suporte metálico para tubos de ensaio, viveiro e voltímetro, entre outros.

No espaço denominado como Seção B, foram alojados caixa para experiências agrícolas, divisórias de alumínio perfuradas e transparentes, coleção de produtos químicos, germinador, quatro manuais, prancheta de dissecação, proveta de 250 ml, tela de amianto, tacos de madeira diversos, tubos de vidro e de alumínio, e aquário, entre outros.

O Manual de Experiências volume I ainda apresentou sugestões de práticas de Ciências Naturais, com os seguintes títulos, a saber: A célula; O mundo dos infusórios; Os insetos; Outros artrópodes; Os peixes; A rã e os répteis; As aves; Órgãos de nutrição de uma planta espermatófita; Como se alimentam as plantas verdes; A reprodução das plantas espermatófitas; A semente- germinação; Movimentos das plantas; Plantas inferiores: A sementeira; O solo: Cristais; Como se reconhecem os minerais; e A coleção de minerais e rochas. (SÁNCHEZ, 1970)

O Manual de Experiências volume II também foi dedicado à Iniciação às Ciências Físico-Naturais, trazendo somente sugestões de práticas envolvendo os seguintes temas: Água; Ar; Ácidos e Bases; O sal comum e outros sais; A respiração

e o Anidrido Carbônico; Os combustíveis; O vinho; O pão; O leite; O termômetro; Propagação do calor; Ação do calor sobre os corpos; Ótica- a luz, Força e Movimento; Trabalho- máquinas simples; Equilíbrio dos corpos; Pressão atmosférica; Acústica- o som; A eletricidade das trovoadas; Orientação- a bússola; A pilha elétrica; A instalação elétrica caseira; A eletricidade e o magnetismo; Como produzir a corrente elétrica; Como medir uma corrente elétrica; e O motor elétrico (SÁNCHEZ, 1970)

Torna-se importante o registro de que não foi encontrado o significado da sigla ENOSA em nenhuma das fontes primárias e artefatos estudados.

Com o tempo, as caixas de madeira foram sendo deterioradas pelo tempo e descartadas em seguida, e os materiais didáticos reorganizados e acondicionados nos armários do Laboratório da Farmácia e do Ensino Médio e Etim.

Muitos destes equipamentos, recebidos na década de 1970, ainda são funcionais até o momento, sendo utilizados nas aulas do curso de Farmácia, nos componentes de Microbiologia e Parasitologia, e no Ensino Médio e Ensino Técnico integrado ao Médio (ETIM), no componente curricular de Biologia. Os materiais mais utilizados em aulas de Microscopia são microscópios e lunetas binoculares, também denominadas de estereomicroscópio, da marca espanhola ENOSA.

Alguns dos equipamentos remanescentes foram merecedores de uma abordagem prosopográfica voltada à pesquisa de suas trajetórias didáticas, enfatizando, desta forma, a importância da representatividade de artefatos escolares na história do ensino profissional paulista. Sob o arcabouço referencial da história cultural, tais artefatos fazem parte do patrimônio cultural e científico como objetos de ciência e tecnologia.

Para Granato e Lourenço (2011), ciência é definida como o “conjunto de conhecimentos e de investigações com um suficiente grau de generalidade para resultar em convenções concordantes e relações objetivas baseadas em fatos comprováveis”; tecnologia compreende o “estudo dos processos técnicos, naquilo que eles têm de geral e nas suas relações com o desenvolvimento da civilização”; e patrimônio cultural é considerado como o “conjunto de produções tangíveis e intangíveis do ser humano e seus contextos sociais e naturais que constituem objeto de interesse a ser preservado para as futuras gerações”.

Dentre estes instrumentos, foram destacados os apresentados nas Figuras 4 e 5 a seguir:

O barômetro aneróide (Figura 4) aponta a situação do tempo, tendo as inscrições circulares que são assinaladas por um ponteiro, oscilando para as indicações de temporal, chuva, vento, bom tempo e muito seco. As marcações variam conforme as mudanças da umidade do ar, que provocam, por sua vez, pequenas alterações na aferição da pressão atmosférica. Este artefato encontra-se afixado em uma parede do Centro de Memória da Etec Alcídio.



Figura 4: Barômetro aneróide
Fonte: Etec, Centro de Memória da Etec Alcídio, s.d.



Figura 5: Estereomicroscópio ou lupa binocular
Fonte: Etec, Laboratório de Farmácia e Biologia do EM e ETIM, s.d.

A lupa binocular ou estereomicroscópio (Figura 5) é um instrumento de observação óptica que permite ampliação de imagem em 20 vezes, necessitando de um foco de luz para visualização. Tem ampla utilização em aulas de Biologia, para observação de estruturas vivas como musgos, fungos, pequenos animais e partes de plantas.

Na apresentação do Manual de Experiências I, de autoria de José Luis Gutiérrez-Diez, Diretor de Investigação e Projetos de “ENOSA”, há uma referência a este artefato e ao microscópio, conforme segue abaixo (SÁNCHEZ, 1970):

Embora no equipamento não se inclua a lupa binocular 20 X ENOSA, por possuí-la a maioria dos centros de Ensino, ela é utilizada numa grande parte das práticas, pois é, possivelmente, o instrumento mais indicado para os trabalhos de primeiro e segundo Grau, pois aumenta as possibilidades de observação do aluno. A sua visão estereoscópica fá-lo valioso e insubstituível no estudo das Ciências Naturais e é a ponte para passar do mundo macroscópico ao microscópico. (SÁNCHEZ, 1970, p. 9)

Quanto ao microscópio:

O microscópio é, graças a seu hábil projeto, o instrumento ideal para ser usado por alunos sem experiência para os quais abre um mundo novo e fascinante, que fascina tanto a criança como o adulto, e acostuma-os ao manejo destes instrumentos fundamentais em todos os laboratórios. (SÁNCHEZ, 1970, p. 9)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho, ao revisitar e tomar como universo investigado a literatura do ensino profissional, buscou estabelecer um olhar nas relações com os objetos de ciência e tecnologia encontrados no ambiente escolar, com as práticas de cursos oferecidos em diversos momentos históricos. Sob o arcabouço referencial da história cultural, foram utilizadas fontes primárias como jornal, manuais de experiências e artefatos científicos, com o reforço de relatos embasados na História Oral.

A motivação para a escolha destes artefatos deveu-se ao fato da pesquisadora, além de ser responsável pelo Centro de Memória da Etec, também é docente em Biologia. Desta forma, tem trânsito constante nestes dois espaços escolares, fazendo ampla utilização destes artefatos em aulas práticas, ministradas para o Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado ao Médio- Etm.

Embora estes artefatos tenham sido recebidos em 1975, sob a atmosfera tecnicista imposta pela Lei 5692/71, até os dias de hoje têm sido de grande utilidade, acompanhando e sobrevivendo às mudanças legais, curriculares e ao próprio tempo, como integrantes da trajetória da escola.

Desta forma, esperou-se chegar a algumas constatações a respeito da identidade e constituição do patrimônio cultural de ciência e tecnologia, no período demarcado pelo início da profissionalização compulsória da Lei 5692/71, na Etec Alcídio.

6. REFERÊNCIAS

BRITO, Odete Aparecida Amaral de. **Entrevista concedida a Maria Teresa Garbin Machado**, em 28 de agosto de 2017, na Etec Professor Alcídio de Souza Prado, em Orlândia.

CARVALHO, Maria Lúcia M.; RIBEIRO, Suzana Lopes S. **História Oral na Educação: memórias e identidades**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014. Disponível em: <<http://www.cpsctec.com.br/memorias/historiaoral.pdf>>. Acesso em 30/08/2017.

COELHO, Patrícia; VIDAL, Diana Gonçalves. Registros orais: reflexões sobre depoimentos gravados como fonte de pesquisa para a história da educação e de memória para a comunidade escolar. In: NASCIMENTO, Adalson; CHAMON, Carla Simone. Arquivos e **História do ensino técnico no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. p. 15-30.

FREGONEZI FILHO, Luiz. **Entrevista concedida a Maria Teresa Garbin Machado**, em 19 de janeiro de 2011, na Etec Professor Alcídio de Souza Prado, em Orlândia.

GINÁSIO INDUSTRIAL recebeu laboratório. **Folha de Orlândia**, Ano 3, n. 108, p. 2, 19 jul. 1975.

GRANATO, Marcus, LOURENÇO, Marta C. Reflexões sobre o Patrimônio Cultural da Ciência e Tecnologia na Atualidade. In: **Revista Memória em Rede**. Pelotas, v. 2, n. 4, dez. 2010/ mar. 2011. p. 85 a 104.

MACHADO, Maria Teresa Garbin. **O ensino profissional estadual paulista dos anos de 1940 a 1970: trajetória na cidade de Orlândia**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo.

MACHADO, Maria Teresa Garbin. **Objetos de Ensino de Ciências no Centro de Memória da Escola Técnica Professor Alcídio de Souza Prado**. Pôster. Exposição Patrimônio Artístico, Histórico e Tecnológico da Arquitetura Escolar e seus artefatos. Centro Paula Souza. São Paulo. 2015.

MEHIY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5ª. Ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MIMESSE, Eliane. A cultura escolar desvendada no período da reforma do ensino de 1º e 2º graus: os projetos educacionais dos governos paulistas. In: SANTOS, Ademir Valdir dos Santos; VECHIA, Ariclê (Orgs.). **Cultura escolar e história das práticas pedagógicas**. Curitiba, UTP, 2008. p. 151- 167.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos Cefets**. Campinas: Papirus, 2003.

PARIS, Mary Lou. Rede física e redistribuição da rede física: à procura de soluções para um amontoado de problemas. **Cadernos Fundap**, São Paulo, ano 2, n. 5, p. 68- 78, dez. 1982.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Visões e Perspectivas: Documento em História Oral. In: **Oralidades**: Revista da História Oral. n. 2, 2007, p. 35 a 44.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930- 1973)**. 3ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2006

SÁNCHEZ, Orto. **Manual de Experiências** - Iniciação às ciências físico- naturais- volumes I e II. 1ª. Ed. Madrid: Artes Gráficas Libertad. 1970.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

MESTRES E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: FORMAÇÃO E PRÁTICAS NA ESCOLA TRAJANO CAMARGO

Marlene Aparecida Guiselini Benedetti
Escola Técnica Estadual Trajano Camargo

1. INTRODUÇÃO

A Escola Técnica Estadual (Etec) Trajano Camargo, com 66 anos de história, teve várias denominações estabelecidas pela legislação, assim como graus de ensino nos cursos oferecidos, mas sem mudanças no nome do patrono e na sua “vocação” técnica. A instituição escolar foi criada pelo Decreto-lei nº 14.385, de 19 de dezembro de 1944, como Escola Industrial Trajano Camargo, inaugurada oficialmente no dia 17 de maio de 1953. Com esse nome permaneceu até 18 de fevereiro de 1965, e, na sequência, recebeu as denominações: Ginásio Industrial Estadual (G.I.E.) de 1965 a fevereiro de 1975; Centro Interescolar Estadual (C.E.I.) de 1975 a fevereiro de 1980; Escola Estadual de Segundo Grau (EESG) de 1980 a fevereiro de 1982; Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau (EESPG) de 1982 a dezembro de 1990; Escola Técnica Estadual de Segundo Grau (ETESG) de 1990 a maio de 1994, ao ser integrada às escolas técnicas estaduais. Pelo Decreto nº 34.032 de 22 de outubro de 1991, a escola foi transferida da Secretaria da Educação para a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico.

A partir de 1º de janeiro de 1994, a Escola Trajano Camargo foi transferida para o Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza. A transferência foi autorizada pelo Decreto nº 37.735 de 27 de outubro de 1993. Recebeu então as denominações de Escola Técnica Estadual (ETETC) de 1994 a 2007, e, finalmente, de Escola Técnica Estadual (EtecTC). Todavia, a sua origem está na Escola Profissional Mixta Primária de Limeira, depois Escola Primária Mixta Dr. Trajano Camargo, criada em 05 de setembro de 1934, pela prefeita D. Maria Thereza Silveira de Barros Camargo. Pelo Decreto nº 9.422, de 17 de agosto de 1938, os encargos foram transferidos da escola profissional para o Estado e sua extinção marcada para 1939. Deveria ter sido substituída por uma escola profissional secundária ou uma escola profissional agrícola e industrial, o que não aconteceu.

Com este trabalho se propôs a estudar alguns momentos do passado e do presente da escola Trajano Camargo, no que concerne aos currículos, à formação, às práticas pedagógicas e metodológicas dos mestres e professores e dos artefatos criados ou utilizados nas aulas práticas, nas pesquisas e nos trabalhos de conclusão de curso.

2. A ESCOLA PARA OS OFÍCIOS MANUAIS: A APRENDIZAGEM NA ESCOLA PROFISSIONAL

No município de Limeira, nos anos iniciais do século XX, a agricultura era a principal atividade econômica, e a citricultura se tornou um negócio rentável, com a exportação de frutas e a produção de mudas. O setor industrial também se expandiu, estavam em funcionamento fábricas de fósforos, pregos, caixas, máquinas de beneficiamento de café e de arroz, calçados, máquinas de implementos agrícolas, torrefação de café, papelão, aguardente, licores e vinhos de laranja e de uva, sacas de papel, fogos de artifício, gravatas e lenços, móveis e artefatos de madeira, tipografia e serrarias. (SUPLEMENTO HISTÓRICO, 1980, p. 41)

As fábricas pioneiras foram a “Fábrica de Chapéus Prada” fundada por Agostinho Prada, em 1907 e a “Machina S.Paulo” de B. Penteado & Cia., fundada em 1914, por Trajano de Barros Camargo, em sociedade com Antonio Augusto de Barros Penteado e Abelardo Aguiar de Souza. De oficina de carroças e serraria se tornou produtora de máquinas para beneficiamento de café. Por sua importância é tida como a matriz da indústria mecânica da cidade.

No setor de ensino havia escolas particulares de professores e professoras. A primeira escola primária pública foi o Grupo Escolar “Cel. Flaminio Ferreira de Camargo”, que começou a funcionar em 1906. Duas escolas particulares foram relevantes no período: o “Collegio Santo Antonio”, fundado em Descalvado e transferido para Limeira, em 1923. Era um estabelecimento de instrução primária e secundária, com curso comercial e de datilografia. Inicialmente, um internato para meninos, depois, recebeu meninas e adotou os regimes de semi-internato e externato. Seus professores eram formados nas Escolas Normais de Pirassununga, de Piracicaba, de Campinas e de São Paulo. Dois deles eram bacharéis em Direito, um pela Universidade do Rio de Janeiro¹, e o outro, pela Universidade de Berlim.

O segundo estabelecimento particular de ensino era o “Colégio São José”, fundado em 1921, pelas Irmãs Dominicanas da Ordem Terceira de Santa Catarina de Siena. Era uma escola mista, depois feminina, com curso primário, ginásial e curso normal livre para a formação de professores primários, extensivo a alunos do sexo masculino.

Nos anos de 1930, Limeira, em virtude do crescimento demográfico e econômico, assistiu a uma expansão de escolas primárias municipais, na zona rural e na urbana. Em 1939, foi inaugurado o 2º Grupo Escolar de Limeira, mais tarde, Grupo Escolar “Brasil”, e criada uma escola profissional primária. Essa nova modalidade de ensino foi implantada por iniciativa do presidente da república Nilo Peçanha, entre 1909 e 1910. Pelo Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, foram criadas, em cada uma das capitais dos Estados, uma escola de aprendizes artífices, destinada a ministrar o ensino profissional primário gratuito. O decreto, nas considerações iniciais, afirmava

¹ O Dr. Octavio Lopes Castello Branco foi professor e vice-diretor do Colégio Sto. Antonio, advogado, promotor público, vereador, prefeito, deputado estadual, com intensa participação social e comunitária. Falecido em 1950, é o patrono de uma escola estadual, em Limeira.

que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência e que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e profissional, como fazê-los adquirir valiosos hábitos de trabalho profícuo que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime. (FONSECA, 1º. vol., p. 147)

Em Limeira, D. Maria Thereza Silveira de Barros Camargo, recém-empossada no cargo de prefeito municipal, decreta:

Usando das atribuições que lhe são conferidas por lei, e considerando que Limeira de ha muito se ressentia da falta de um estabelecimento de ensino profissional para a educação tecnica de seus filhos;

Considerando que com o ensino technico profissional teremos contribuído para a solução de dos nossos maiores problemas sociais;

Considerando ser a instalação de uma escola profissional uma das grandes aspirações do povo desta terra;

Considerando que de accordo com o officio no.42782, de 23 de Julho p.p., o Departamento da Administração Municipal auctorizou a criação de uma escola profissional em Limeira

Decreta

Artigo 1º. – Fica creada neste município a Escola Profissional Mixta Primaria de Limeira. [...]

(ACTO MUNICIPAL 39, de 05/09/1934)

As escolas profissionais eram uma realidade nas cidades de São Paulo, Campinas, Jacareí, Amparo, Sorocaba, Franca, Rio Claro e se destinavam a preparar, em dois anos, os jovens de ambos os sexos, maiores de 12 anos, para as profissões manuais. A escola profissional de Limeira, mantida com verba municipal, instalou cursos de marcenaria, mecânica, corte e confecções, no período diurno, e, no noturno, em três noites por semana, os cursos de corte e confecções, desenho técnico profissional e alfabetização para adultos.

Nos livros de registro do ponto do pessoal docente e administrativo, dos anos de 1936,1937,1938, 1939/40, estão discriminadas as funções administrativas: diretor, inspetor-almoxarife, guarda-livros, serventes, porteiro, e, as funções docentes: os mestres: de mecânica e ajudante de mecânica, de marcenaria, de desenho técnico profissional, de corte e confecções, de economia doméstica e os professores: de matemática, português e alfabetização.

Para atender as crianças pobres e cadastradas, na verificação do peso e na prescrição de mingau, funcionou, na sala de esquina do edifício sobrado, o dispensário de puericultura, com médico pediatra e educadora sanitária, a qual também dava noções de puericultura às alunas.

O artigo 7º do Ato Municipal 39, de 5 de setembro de 1934, afirmava que o diretor seria nomeado pelo governador do Estado, mas pago pela Prefeitura Municipal. E o artigo 8º fazia referência à contratação de mestres e auxiliares, os quais deveriam ser diplomados pelos cursos de aperfeiçoamento dos Institutos Profissionais da capital, selecionados por concurso de notas de diplomas. Na falta de profissionais com essa titulação, seriam aceitos os “diplomados mais distintos pelas escolas profissionais secundárias”². Não foi possível comprovar se essas exigências se aplicaram à realidade local.

A duração dos cursos era de dois anos, como atestam os certificados escolares. O turno era diurno, das 11h30min às 17h30min, de segunda a sábado. Para os meninos, aulas de mecânica ou marcenaria e, para as meninas aulas, de corte e costura, culinária, bordado e puericultura. Para ambos os sexos, português e matemática, disciplinas não ministradas de terça a sexta-feira. Não havia reprovação. O desenvolvimento dos valores cívicos e éticos eram observados nas festividades internas e externas (comemorações de datas nacionais, aniversário da escola, homenagem ao patrono, formaturas, etc.).

Alfredo Pezzoto (2006), concluinte de marcenaria, em 1938, informou que a Machina S. Paulo, sob a direção de D. Maria Thereza de Barros Camargo, viúva do Dr. Trajano, “deve ter doado as primeiras máquinas”, afirmando que:

[...] na oficina tinham uma serra de fita e dois tornos de madeira para cerca de quinze ou vinte alunos, mas que, o curso de mecânica, com trinta a quarenta alunos, tinha muitas bancadas com morsas e torno mecânico. As oficinas da marcenaria e da mecânica dividiam o espaço do fundo do prédio. Na escola, os alunos tinham aulas teóricas com “muita geometria e matéria de divisão” e, na Machina S. Paulo, faziam as aulas práticas, em vários dias da semana³. Já as alunas preparavam os mingaus para as crianças do dispensário de

2 Escolas profissionais secundárias – destinadas aos concluintes da escola profissional primária (com 2 anos de curso), para os maiores de 13 anos, com a finalidade de formar artífices. [...] As escolas profissionais secundárias com cursos no período noturno passaram a ser chamadas de Escolas Noturnas de Aprendizagem e Aperfeiçoamento, com currículo de 2 a 3 anos. (Fonseca, 2º vol., p. 340).

3 Muris Dumit, colega de turma de Pezzoto, em depoimento de 2009, retificou e completou informações: o espaço ocupado pela marcenaria era pequeno, nos fundos do prédio e voltado para a rua Tiradentes. Contava com uma serra de fita, um reboleto (para afiar facas) e três tornos de madeira, com, mais ou menos, 10 alunos. A mecânica ocupava o espaço maior, ao lado, com 15 alunos, ou mais. Ela tinha poucas máquinas que devem ter sido feitas na própria escola, como a plaina limadora. Essa máquina foi construída pelo mestre Américo Venturelli, um excelente professor de mecânica. Outro excelente professor era o Oswaldo Barbosa, mestre de marcenaria. Eram eles que davam as aulas de desenho técnico profissional nos seus respectivos cursos. Algumas vezes, não se lembra com qual frequência, talvez uma ou duas vezes por semana, no último ano, faziam estágio na Machina S. Paulo, que tinha oficinas de fundição, mecânica, carpintaria e serralha.

puericultura e, com a nata, produziam bolos e doces, que eram vendidos para o lanche dos alunos. [...] (PEZZOTO, 2006)

Quanto ao curso de Corte e Confeções, Dora Ferraz Arruda Binotti (2008), concluinte do curso em 1939, relatou durante entrevista que

[...] nas aulas de bordado levavam um pedaço de tecido, a amostra, e nela estavam todos os pontos aprendidos: para costura aberta e fechada, pregar botão, casear e cerzir, franzido, ponto cheio franzido russo, casinha de abelha, richelieu, aplicação com tecido. Os ensinamentos serviam para a aprendizagem ou para se profissionalizar como bordadeira e costureira [...]. Ao terminar a escola, fiquei em casa, costurando e bordando para toda a família, que era bastante numerosa. Meu pai não permitiu que eu fosse estudar em Campinas, e depois, em S. Paulo. [...] Não tínhamos nem aulas de educação física nem de religião. O material produzido era colocado à venda nas exposições do final do ano. (BINOTTI, 2008)

Os rapazes conseguiam emprego nas fábricas do município de Limeira e região, após a conclusão dos cursos de mecânica ou de marcenaria. Alfredo Pezzoto (2009) relatou que também era possível,

[...] depois das aulas, lá pelas seis da tarde, ia para o andar superior, fazer um curso vago (porque não tinha diploma) de radiotelegrafia. O treinamento vinha da central de S. Paulo, da PST2 para a PSU2 de Limeira. Ficava atento ao som do rádio e ia escrevendo. Esse curso me tirou da guerra. [...] Fiz parte da Corporação de “Bandeirantes Técnicos”, semelhante ao escotismo, só que superior, porque era da escola e pertencia ao Estado. Fazia instrução de ordem unida, como o Tiro de Guerra – marcha no pátio da escola e fanfarras com seis instrumentos: três cornetas, um surdo, uma caixa de repique (meu instrumento) e uma caixa de guerra. Quando as fardas chegaram, em 1936, fomos a São Paulo participar da comemoração do dia da cidade. O governador era o Armando de Salles Oliveira. (PEZZOTO, 2009)

Da produção material dos cursos da escola profissional, o centro de memória tem a reprodução de uma plaina manual em madeira, feita pelo ex-professor Herly Machado de Campos, fotos digitais de duas amostras de pontos de costura e bordado⁴ (inseridas

4 A amostra de pontos de D. Ida de Souza Coelho, falecida em 2016, foi doada ao Centro de Memória da Etec Trajano Camargo por sua nora, Lavinia F. e Moraes Coelho, em outubro do corrente ano.

nos depoimentos de Ida de Souza Coelho e Dora Arruda Binotti). As fotografias da caixa de madeira com um jogo de compassos, um jogo de réguas, um goniômetro, um quadrado perfeito e um graminho, estão no depoimento de 2008 de Edison José Christovam, filho de José Geraldo Christovam, formado na primeira turma de mecânica.

De documentos arquivísticos, o centro de memória guarda os quatro livros de registro de ponto da escola profissional (1936, 1937, 1938, 1939-40), um atestado de frequência do curso de alfabetização (de Emília Bertanha, datado de 11 de maio de 1938); fotos, ou reprodução, de cinco diplomas e de quadros de formandos de 1937, 1938 e 1939; da ficha do bandeirante técnico e de duas fotografias de grupos de alunas, além de onze imagens das dependências do prédio ⁵.

O programa de comemoração do 1º aniversário da Escola Profissional Mixta Dr. Trajano Camargo traz a letra do hino da escola, composto por Brasil Machado e Orlando Puzzone. Cantado por D. Ida de Souza Coelho, permitiu a recuperação da sua musicalidade pelo maestro Rosivaldo Mena Peres. O registro sonoro é tido como uma conquista da pesquisa sobre a construção da história da escola profissional de Limeira. O centro de memória tem a cópia original do programa, a partitura para a execução da música e para coral, além da gravação.

Ainda não foi encontrada documentação escrita sobre a formação, a procedência, os critérios de contratação de mestres e professores. As fontes de pesquisa não citaram equipamentos, recursos didáticos e pedagógicos. Foram os depoimentos orais coletados (dos seis, apenas dois foram gravados), de antigos alunos, que afirmaram que os professores da área técnica vinham da cidade de São Paulo e se hospedavam no Hotel dos Viajantes, próximo à escola e à estação ferroviária; que algumas mestras viajavam diariamente, de trem, de Campinas a Limeira, que outras residiam na cidade ou em Cordeiro, que outras procediam de São Paulo e de Sorocaba, morando em pensões ou casas de família. Em sua maioria, eram solteiras.

A respeito da formação dos docentes podem ser levantadas possibilidades tais como: mestres formados na Escola Profissional Masculina de São Paulo, na Escola Profissional Feminina de São Paulo, no curso normal, ou, talvez, artesãos. Mas todos eles foram considerados professores competentes e com bom relacionamento com seus alunos, mais perceptível entre as jovens e as mestras da seção de corte e confecções. Alunos frequentes eram premiados: “tinha habilidade manual, a professora elogiava e, por assiduidade, ganhei um caderno de desenhos de bordados assinado pelas professoras”. (COELHO, 2009)

⁵ As fotos originais pertencem ao Instituto Histórico, Geográfico e Genealógico de Sorocaba, acervo de Aluísio de Almeida. Várias tentativas foram feitas, solicitando cópias dos originais, infelizmente, sem sucesso.

3. A ESCOLA INDUSTRIAL: A APRENDIZAGEM PARA AS FÁBRICAS

Entre os anos de 1930 e 1950, importantes indústrias de transformação estavam em atividade no município de Limeira, como: Cia. Prada, Machina S. Paulo, Machina Zaccaria, Indústrias Lucato, José Fabri & Filhos, Indústrias Machna D'Andréa, Camilo Ferrari S.A, Indústria de Máquinas Penedo Ltda.; Newton, Emmanoel Rocco; Máquinas Mazutti; Máquinas Varga S.A., Indústria de Máquinas Invicta S.A., Indústria Máquinas Lima S.A., Metais Perfilados Glória, Irmãos Rossi, Rodas Arcaro, Rodas Fumagalli, Irmãos Galzerano, Rodabrás, Tecelagem Marilena Ltda., Ferreira Viana, Sandálias Atlântida, Indústria e Comércio Ribeiro Parada S.A., Molas Mofatto Ltda. (Suplemento Histórico, p. 41-42)

Eram, majoritariamente, indústrias do ramo mecânico-metalúrgico, fabricantes de máquinas de óleo de laranja, máquinas operatrizes para madeira e beneficiamento de cereais, máquinas de costura industrial, furadeiras, soldadeiras, punçadeiras, prensas e engraxadeiras, mancais e buchas para rolamentos, peças para a indústria automobilística (rodas, cilindros para freios, radiadores, silenciosos e tanques). Outras indústrias produziam bens de consumo não duráveis como sandálias, tecidos, papelão, chapéus, sucos, vinho de laranja e aguardente.

As fábricas exigiam trabalhadores, e Limeira, apesar do crescimento econômico, se encontrava sem a sua escola profissional primária, sem a almejada escola profissional secundária e sem a prometida escola profissional agrícola e industrial.

Em 19 de dezembro de 1944, o interventor federal de São Paulo, Fernando Costa (1941-1945) assinou três decretos-lei: o de nº 14.385, criava a Escola Industrial Trajano Cargato, subordinada à Superintendência do Ensino Profissional da Secretaria da Educação e Saúde Pública. Inicialmente, com três cursos de ensino industrial básico: Mecânica de máquinas, Fundação, Máquinas e instalações elétricas. Sua organização e regime seguiriam os fixados pela Lei Orgânica do Ensino Industrial, por meio do Decreto-Lei federal nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942. Os outros dois decretos criavam os padrões de pagamento e os cargos de diretor, orientador educacional, professores e mestres. Todos os cargos seriam em caráter efetivo, mediante concurso de títulos e de provas, com exceção do cargo de diretor, provido em comissão.

A Prefeitura Municipal de Limeira fez a doação à Fazenda do Estado de São Paulo, em 09 de abril de 1946, de um terreno com a área de cinco mil, setecentos e sessenta metros quadrados (5.760 m²), medindo noventa (90) metros de frente por sessenta e quatro (64) metros de fundos, confrontando pela frente com a rua Alferes Franco, pelos lados com a rua Tenente Belizário e Sargento Pierrotti, e pelos fundos com a rua Santa Cruz, no valor de oitenta mil cruzeiros (Cr\$ 80.000,00), para a edificação do prédio escolar.

Em 1953, só estava finalizado o prédio do fundo. No pavimento térreo, com 1.122,49 m² (área livre atual), na lateral direita, estavam o banheiro (W.C) dos alunos, a secretaria, a sala de desenho, e duas salas de aula; na lateral esquerda, o W.C. dos profes-

sores, a diretoria e as oficinas de ajustagem, de forjaria e fundição. Ao fundo, uma sala de aula, a oficina das máquinas e a oficina de modelação. As salas eram separadas por tábuas de ferro, e o piso das salas e das oficinas era rústico - tacos de caibro fixados com piche. O pavimento do subsolo, com 199,76 m², abrigava o refeitório, o almoxarifado e a biblioteca, inaugurada em 17 de maio de 1955. A construção era circundada por uma varanda com gradil. O conjunto era completado por uma área com alguma grama e que chegou a ter um ipê. A entrada da escola era pela Rua Santa Cruz ⁶.

Os cursos criados foram o industrial básico de Mecânica de máquinas, diurno, com quatro anos de duração e o extraordinário, secções de Torneiro mecânico e de ajustador mecânico, no período noturno, com três anos de duração. Um curso de admissão preparava os candidatos para as provas de matemática e português, “havia muita procura e eram limitadas as vagas. A escola era pequena, então existia muita procura”, conforme Bacan, (2012). As provas foram organizadas pelo Departamento do Ensino Profissional de São Paulo e aplicadas em 20 de fevereiro de 1953. As aulas tiveram início em 20 de março (diurno) e em 06 de abril (noturno).

O diretor da escola, prof. Creso Assumpção Coimbra, no edital da matrícula às primeiras séries da escola industrial, escreveu que

Os cursos Industriais Básicos (diurnos), destinam-se à formação de artífices em Mecânica de Máquinas e Fundição, habilitando-os para o trabalho eficiente nas indústrias, bem como para fornecer-lhes os elementos necessários à continuação dos estudos nos Cursos de Mestria e Técnicos. Os cursos Extraordinários de Iniciação e Continuação visam dar aos operários que trabalham nas indústrias, o aperfeiçoamento necessário ao seu trabalho, habilitando-os à execução de melhores tarefas compatíveis com os conhecimentos que serão adquiridos. (GAZETA de LIMEIRA, 24 de janeiro de 1954)

No curso industrial básico, manhã e tarde, o currículo se dividia em cultura geral: Português, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, Geografia do Brasil e História do Brasil; práticas educativas: Canto Orfeônico e Educação Física; cultura técnica: Desenho, Forja, Fundição, Ajustagem, Serralheria, Desenho Técnico, Máquinas Operatrizes, Tecnologia, Construção e Montagem de Máquinas, Ferramentaria. No curso extraordinário noturno, com as séries iniciação, continuação e complementar, as disciplinas de cultura geral eram: Português e Matemática, ministradas no mesmo dia, e as disciplinas de cultura técnica, Desenho, Tecnologia e Oficina. Não constavam do currículo as práticas educativas. Dois professores davam aulas de religião.

⁶ A disposição das dependências foi fornecida por desenhos de dois antigos alunos, Antonio Ferian Godoy e Renato Faveri, recebidos em 2006 e 2012, respectivamente. A metragem foi dada pelo Memorial Descritivo e Arquitetônico, 2007.

Everaldo Chinellato, entrevistado em 2012, aluno da primeira turma de torneiro mecânico (1953-55), lembrava-se que, nas oficinas, havia cinco tornos da marca Romi, fabricados em Sta. Bárbara D'Oeste, uma plaina, uma forja, furadeiras, bancadas e o Cardiff, o torno inglês⁷. Como seis tornos não eram suficientes para os cerca de vinte alunos iniciantes, tinha que haver revezamento: “a gente ficava fazendo aula de bancada, de ajustagem, no período em que os outros estavam usando o torno”. Foram lembrados, por outros depoentes, outros equipamentos, como a fresadora⁸, a máquina radial, a plaina limadora e o forno industrial na fundição.

“Havia muitas aulas de desenho, sempre duplas, porque era muito complexo. Não dava uma aula de 50 min. Tinha que preparar a sala, buscar as pranchetas, colocar em cima da mesa, colar o papel para desenhar e quando terminava tinha que levar a prancheta”, segundo Bacan (2012). As carteiras para desenho chegaram tempos depois. Dessas, há 20 ou 22 e são usadas até os dias atuais na Etec Trajano Camargo.

O embasamento legal era dado pela Lei Orgânica do Ensino Industrial, pelo Decreto-lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942, que afirmava ser:

Artigo 1º - o ensino industrial o grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, dentre outros;

Artigo 3º - que deveria atender aos interesses do trabalhador, das empresas e aos interesses da nação;

Artigo 4º - formar, qualificar profissionais para as atividades industriais.

Os professores eram formados em escolas técnicas de segundo ciclo, em cursos com duração de 3 a 4 anos. Segundo Santos (2003, p. 217), “[...] Era oferecido nesse mesmo ciclo o curso de formação pedagógica, com o intuito de habilitar professores para lecionar no ensino industrial”. Os primeiros mestres de Mecânica, na escola Trajano Camargo, eram habilitados nas escolas industriais de segundo ciclo, Getúlio Vargas, em São Paulo; José Martiniano da Silva, em Ribeirão Preto; Bento Quirino, em Campinas. Alguns eram provenientes de outras cidades e os solteiros formaram, por alguns anos, uma república próxima à escola. Depois foram se casando. Fim da vida comunitária. Três professores tinham curso superior, o de educação física, português e história/geografia. Outros professores eram normalistas. O diretor, professor de português, foi nomeado em

7 “Um torno Cardiff – BEC com mil e quinhentos (1.500mm) milímetros entre pontas, trezentos milímetros diâmetro máximo torneável sobre o barramento, equipado com caixa de velocidade, caixa de mudanças rápidas, para passos diversos; uma luneta móvel; uma placa universal de doze polegadas (12”); uma bandeja para aparar cavacos; um motor elétrico de três (3) HP, duzentos e vinte/trezentos e oitenta volts (220/380); cinquenta/sessenta (50/60) ciclos segs.; uma bomba para refrigeração com conductor e torneira. Pintado com esmalte cinza aço.” Torno descrito sob no. 15, fl. 2, no livro Escola Industrial “Trajano Camargo” de Limeira, Documentos Históricos 1961-1962, que se encontrava na Diretoria de Serviços, até novembro de 2019.

8 A fresadora marca Sajo é descrita sob no. 18, fl. 2, no livro Escola Industrial “Trajano Camargo” de Limeira, Documentos Históricos 1961-1962, que está na Diretoria de Serviços. A máquina foi transferida para a Etec Lauro Gomes, de São Bernardo do Campo, em 2016.

comissão. As indicações políticas eram comuns, depois vieram os concursos públicos. O último, para o ensino industrial, foi em 1957. O exame de alguns prontuários no arquivo da Diretoria de Serviços não forneceu dados sobre a idade, o estado civil e a formação acadêmica do diretor e do corpo docente.

Devido às entrevistas, foi possível conhecer como os professores ensinavam, ou seja, que práticas usaram, como eram as aulas nas oficinas de máquinas, modelação, forjaria, fundição e ajustagem. Os equipamentos eram os tornos (destaque para o torno automático inglês Cardiff), fresadora, furadeira radial e de bancada, plaina limadora e plaina de mesa, bancada de ajustagem, afiadoras, morsas, e forno industrial. As máquinas eram boas e necessárias, mas o material era muito pouco, de acordo com Bacan, da turma de 1955 de mecânica de máquinas. Também afirmou que “[...] muito aprenderam quando foi feito o aumento da cilindrada da motocicleta do professor Mikami e o conserto do carro do diretor”.

De acordo com o professor Celestino Mikami,

[...] a oficina era razoavelmente montada, o ensino profissional tinha status, ele ganhava bem e, nas férias, fazia cursos em S. Paulo, em escolas de tecnologia e também o curso da CBAI (Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial) voltado à formação de professores. Eram cursos da série metódica, um projeto que começava no primeiro e terminava no quarto ano do ensino industrial. O professor era o instrutor, aquele que iria aplicar os procedimentos tayloristas, próprios do trabalho nas fábricas, para o ambiente escolar. Continha todas as indicações referentes à tecnologia e ao método de trabalho a ser aplicado, com quadros analíticos, folhas de tarefas, enfim, um método complexo para ser abordado no presente trabalho. (MIKAMI, 2011)

A consulta aos prontuários de alunos e os depoimentos coletados entre os anos de 2010 e 2013, de alguns alunos do curso industrial básico - Osmar Bacan, José Carlos Faveri, e do extraordinário – Nairo Ferlin, Antenor Ghisellini, de professores - Maria Negro Lencioni, Celestino Mikami, Daisy S. Ramello Ferreira, permitem afirmar que a metodologia dos professores era simples: explicavam, escreviam na lousa, passavam exercícios, formulavam e corrigiam provas e exames. O material didático era giz e lousa, não havia livros didáticos, só cadernos. Cada docente preparava seu próprio material. Para as aulas de desenho, os alunos colocavam pranchetas revestidas de papel nas carteiras. Usavam as folhas fornecidas pela escola, mas o esquadro, régua T, compasso, transferidor, lápis HB, com grafite mais mole e mais dura e borracha eram do aluno.

[...] Seu Lourenço fazia o desenho na lousa, de uma engrenagem, por exemplo, dava todas as medidas para os alunos fazerem. Eu usava régua T, compasso, esquadro, transferidor, régua comum,

lápiz próprio, HB com grafite mais mole e mais dura. O professor Ebear de Matemática era severo. Punha na lousa a multiplicação, a polegada, a medida da polegada, a redução para centímetro, milímetro. E a gente ia fazendo e aprendendo. (FERLIN, 2012)

As notas das disciplinas variam de 0 a 100, com média de 50. Havia provas mensais, exames semestrais, exames finais e de 2ª época. Nas disciplinas de cultura geral, a promoção se dava pela média das notas obtidas nas provas mensais, nos exames semestrais e no exame oral. Nas de cultura técnica, a promoção era através de médias obtidas nos trabalhos práticos, executados durante o ano e nos exames de final de ano. Em práticas educativas, no período diurno, canto e educação física, a frequência igual ou superior a 75% garantia a promoção. Os alunos do noturno, maiores de 14 anos, se empregados, apresentavam atestado de trabalho e eram dispensados das aulas de educação física.

4. MUDANÇAS NO PERFIL DOS INGRESSANTES AOS CURSOS DA ESCOLA TRAJANO CAMARGO

Os anos 1960 trouxeram mudanças na escola industrial: a abertura do curso feminino; o término das obras do prédio frontal; a alteração do nome da escola para Ginásio Industrial Estadual Trajano Camargo; a construção da quadra esportiva⁹; a colocação da herma do patrono no jardim externo; a cessão de salas, oficinas e refeitório para os alunos do colégio técnico e do curso de engenharia da Unicamp.

Mesmo sem estar totalmente concluído, o prédio da frente vai possibilitar a instalação do ginásio industrial, secção Corte e Costura. Seria uma opção para aquelas jovens com habilidades manuais e interesses não contemplados no ginásio do Castelo Branco, do Colégio Sto. Antonio ou do Colégio S. José. O curso no Trajano era integral, gratuito e uma novidade na cidade. Conciliava disciplinas tradicionais com outras voltadas à administração do lar, aos trabalhos de corte e costura, flores e bordado e às práticas de cozinha. O Departamento de Ensino Profissional da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação enviou carteiras, móveis de cozinha, máquinas de costura, e outros materiais. Após o exame de admissão com provas de português e matemática, foram recebidas entre 35 e 40 matrículas. A primeira turma feminina, de 1960 a 1963, participa intensamente das atividades escolares, esportivas e extraclasse, vai dar viço à escola masculina de então. Vai estudar em cultura geral: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e Inglês; em práticas educativas, Educação Física e

9 A construção da quadra foi um trabalho coletivo de professores e alunos. O piso era antiderrapante e as arquibancadas de cimento. Os aros e tabelas para o basquete, os suportes para a rede de vôlei, as traves de gol para o futebol de salão, foram construídos nas oficinas da escola. A quadra recebeu o nome do professor de educação física, Júlio Américo Barbugli Abbade. Foi retirada nos anos 70. Uma nova foi providenciada, em 2016.

Canto; em cultura técnica: Desenho, Rendas e Bordados, Corte e Costura, Confecção de Roupas Brancas, Educação Doméstica, Desenho, Tecnologia e Oficina.

À noite, funcionava, na escola industrial, o ensino profissionalizante, com os cursos extraordinários de qualificação: Ajustagem mecânica: Desenho técnico mecânico e Corte e costura e os de Aprendizagem técnica: Mecânica geral, Desenho técnico, Mecânico e Costureiras. Seja pela carência de profissionais, seja pela necessidade de ampliar a carga horária semanal, alguns professores ministravam disciplinas não condizentes com sua formação. Assim, professores de educação física e de português lecionaram matemática, e mestras de economia doméstica ministravam aulas de estudos sociais e ciências.

Comprovadamente, em 1966, o curso ginasial industrial integral foi substituído pelo ginasial industrial concomitante. Com um único turno de aulas, de segunda a sábado¹⁰. Houve diminuição de disciplinas e, provavelmente, de conhecimentos e habilidades técnicas. As turmas eram mistas. As notas variavam de zero a dez, com precisos décimos. O exame de admissão, em 1º de fevereiro de 1966, pedia conteúdos de português, matemática e geografia/história.

Nos anos 1970, alguns dos novos professores eram diplomados ou pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro¹¹ ou pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Católica de Campinas, com direito a registro no MEC em três disciplinas, de acordo com a licenciatura. Alguns mestres continuaram só mestres e outros prosseguiram os estudos. No geral, buscaram o curso de pedagogia, com especialização em administração ou supervisão escolar, realizado nos finais de semana em instituições privadas de ensino superior, em cidades próximas, e mesmo distantes de Limeira. Vale registrar que um dos mestres concluiu engenharia mecânica, em Mogi das Cruzes. Cumpriram, assim, o estabelecido pelo artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961: “A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.”

Com uma formação mais específica, professores introduziram em suas aulas recursos inovadores, com o intuito de torná-las mais dinâmicas, produtivas e interessantes. Bons resultados foram alcançados com a projeção de imagens do livro na parede da sala, graças ao canhão de luz Ross London, aos conteúdos de geografia e de ciências colocados para rodar no projetor de slides, aos filmes de 16 mm projetados no auditório. Esses materiais didático-pedagógicos estão no Centro de Memória da Etec Trajano Camargo. Por enquanto, em funcionamento, apenas um dos três projetores de slides.

Em 1967, começou a funcionar, no prédio do Trajano Camargo, o curso Técnico de Máquinas e Motores do Colégio Técnico Industrial da Universidade de Campinas. No

¹⁰ ¹⁰ A lei fixava 180 dias de trabalho escolar efetivo, não incluído o tempo reservado a provas e exames e vinte e quatro horas semanais de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas (LDB de 1961, art.3).

¹¹ ¹¹ Faculdade isolada que, nos anos 60, funcionava com os cursos de Matemática, Física, Geografia, Ciências Sociais, Pedagogia e História Natural. Mais tarde, passou a integrar a Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Informação da autora que estudou nessa faculdade entre 1964-1967.

ano seguinte, o curso de Edificações, depois o de Engenharia. A Faculdade de Engenharia de Limeira foi para sede própria em 1970, posteriormente, transferida para o campus da Unicamp, em Campinas. O colégio, agora denominado Colégio Técnico de Limeira, com a Lei 5692/71, se mudou para o novo prédio no Jardim Nova Itália, em 1973.

5. A PROFISSIONALIZAÇÃO: CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO

Um breve recorte temporal mostrou que, na escola Trajano Camargo, entre 1974 e 1993, estavam em funcionamento turmas de ensino de 1º grau¹² e de 2º grau. Foram implantados, a partir de 1974, os cursos de Técnico em Metalurgia, Eletromecânica, Economia Doméstica, Desenho de Ferramentas e Dispositivos, Nutrição e Dietética, Decoração, Mecânica, Secretariado e Química, como habilitações profissionais plenas. Havia também as habilitações profissionais parciais¹³ de Auxiliar Técnico em Eletromecânica, Mecânica, Metalurgia, Nutrição e Dietética, Eletroeletrônica, Química e Laboratório de análises químicas, como evidenciam as grades curriculares - pastas na sala da diretoria.

Ou pela baixa demanda, ou pelas necessidades do mercado de trabalho, ao longo desses vinte anos de história, foram extintos os cursos técnicos de Economia Doméstica; Decoração; Desenho de Ferramentas e Dispositivos; Eletromecânica (substituído pelo de eletroeletrônica, em 1993). As classes de 1º. grau também foram extintas à medida que o Trajano Camargo vai se enquadrando como escola técnica de 2º grau.

Com a transferência da Escola Trajano Camargo para a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia, em 1992, e, para o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, em 1994, ocorreram outras mudanças, como a extinção do Técnico de Secretariado, a introdução do Técnico em Administração, a substituição do Técnico em Turismo por de Agenciamento de Viagem, e deste, por Técnico em Eventos. O fim das habilitações plenas, com a implantação do ensino modular, ou seja, do técnico em três ou quatro módulos¹⁴, concomitante ou subsequente ao ensino médio. A criação e posterior extinção de classes descentralizadas na mesma cidade da escola sede, ou da mesma região.

A Secretaria Acadêmica informou que, nessas classes descentralizadas, funcionaram cursos técnicos de Administração, Comércio, Contabilidade, Informática, Finanças e Recursos Humanos e que, atualmente, funcionam, em Cosmópolis, os cursos Técnico de

12 Uma experiência interessante, ocorreu entre 1979 e 1980. O Trajano Camargo ofereceu aos alunos de 3a. e 4a. série ginásial de outras escolas, aos sábados, os cursos pré-profissionalizantes. Serviam como teste vocacional, conforme disseram os professores Arnold Baccan e Flávio Marcolino, desse período e que ainda lecionam no Trajano Camargo.

13 As habilitações plena e parcial diferem quanto a duração do curso (quatro e três anos), aprofundamento nos conteúdos e horas de estágio supervisionado, como se constata nas grades curriculares.

14 Na escola sede funcionam, no turno noturno, os cursos modulares de metalurgia, nutrição e dietética, administração (com três módulos ou semestres), mecânica, eletroeletrônica e química (com quatro semestres).

Administração e Técnico em Logística; em Artur Nogueira, o Técnico em Administração, em Informática e em Logística e, em Cordeirópolis, o Técnico em Administração, em Informática, e em Logística.

5.1. Metalurgia, Mecânica e Química

Com vários cursos instalados na Etec Trajano Camargo, foram escolhidos, para esse trabalho, os cursos técnicos de Metalurgia, de Mecânica e de Química. Todos são da área de indústria, com professores comuns. O curso de Metalurgia e Química estão bem próximos. Metalurgia também permite que o aluno, depois de formado, faça parte do Conselho Regional de Química (CRQ).

A narrativa será em torno da formação dos docentes, das condições dos laboratórios nos primeiros tempos e na atualidade. Parte das informações foi colhida em questionário enviado e respondido via e-mail ou verbalmente por quinze docentes da área técnica dos três cursos modulares, no 1º semestre de 2017. A outra parte dos dados foi retirada de entrevistas realizadas para pesquisas e comemorações de 40 anos (Metalurgia e Nutrição e Dietética) e de 30 anos (Química) da criação desses cursos.

5.1.1. Técnico em Metalurgia

A Resolução nº 16 da Secretaria da Educação, de 13 de fevereiro de 1974, publicada no Diário Oficial do Estado de 14 de fevereiro de 1974, autorizou a instalação no Ginásio Industrial Estadual Trajano Camargo de uma classe da habilitação profissional de Técnico em Metalurgia. Sem dados quantitativos dos anos de 1974, 1975 e 1976¹⁵, não foi possível conhecer a trajetória dessa primeira turma. As condições materiais, as práticas pedagógicas, os professores e os alunos da primeira turma (1974-76) só puderam ser identificados durante os preparativos para a sessão comemorativa, realizada em 24 de setembro de 2014.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, era o amparo legal do sistema educacional. Fixava, para o ensino de 2º grau, na parte de educação geral, as áreas de estudo do núcleo comum: comunicação e expressão, estudos sociais e ciências. Em cada uma delas, elencava as disciplinas e sua distribuição pelas três ou quatro séries e o número de aulas semanais. Em comunicação e expressão, as disciplinas eram: língua portuguesa e literatura brasileira (LPLB), inglês e educação artística; em estudos sociais: história, geografia, educação moral e cívica e organização social e política brasileira; em ciências:

15 Os dois documentos consultados, denominados “ata de registro do resultado de rendimento escolar” e “livro de registro de conceitos bimestrais, 5º conceito (conceito final) e o 7º conceito (conceito final definitivo) e resultado final, a partir do ano letivo de 1979” informaram sobre as turmas das várias habilitações profissionais no CEI Trajano Camargo, nos anos de 1977, 1978 e 1979.

matemática, física, química, biologia e programas de saúde. Quanto à formação especial, na denominada parte diversificada, como disciplina instrumental, física aplicada, química aplicada e matemática aplicada. Em mínimo profissionalizante, os componentes curriculares eram desenho, beneficiamento, conformação, metalurgia, organização e normas, máquinas e aparelhos, instalações industriais, estágio supervisionado de 720 horas. Essa era a organização curricular cumprida pela 1ª turma de metalurgia, de 1974 a 1976, e pela 2ª turma, de 1975 a 1977. O ensino religioso, de matrícula facultativa, para os alunos, era disciplina obrigatória nos estabelecimentos oficiais com uma aula semanal, de acordo com a LDB. (BRASIL, 1971)

Quanto ao laboratório, Júlio Cesar Bais Pezzotto, aluno da 1ª turma de metalurgia (1974-1976), afirmou que,

[...] as aulas práticas eram muito pobres. Tínhamos somente equipamentos para moldar manual. Os equipamentos de shell molding também não funcionavam. Não tínhamos como vaziar metal por falta de equipamentos. O que enriquecia as aulas práticas eram as visitas que fazíamos em fundições. Por ser curso diurno, conseguimos muitas visitas. Fomos à Metalúrgica Tata, Newton Mazutti, Fundação Penedo, Máquinas Zaccaria, Invicta, Siderúrgica Itapeva. Eu me lembro dessas, mas foram mais visitas. (PEZZOTTO, depoimento via e-mail, 2014)

Flávio Henrique Marcolino, aluno da 3ª turma, entre 1976 e 1979, e professor entrevistado declarou que:

Quando era aluno na metalurgia, tudo era muito difícil, não tinha verba, o dinheiro era muito escasso, a APM não era tão forte como é hoje. Eu me lembro que tudo era adaptado. A gente tinha um forno a óleo, trabalhávamos com um óleo baiano, um óleo queimado. Era o forno de poço que a gente conseguia liquifazer o alumínio. E a gente tinha lá a moldação em areia verde. A gente fazia tudo isso manual. Tínhamos o misturador de areia, tínhamos uma máquina de shell, na época. Algumas máquinas foram se deteriorando, quebrando. A manutenção não tinha nessa época. A gente tinha que fazer alguma coisa. (MARCOLINO, 2014)

Em anos anteriores, a montagem do laboratório enfrentava carências, e as doações eram bem-vindas, a exemplo do forno mufla, do microscópio metalográfico e esteoscópio doados pela indústria Varga, de Limeira, e de outro microscópio metalográfico doado pela Bosch, de Campinas. Em 2014, com a finalidade de obter dados para a escrita de um texto sobre o curso técnico em metalurgia, foi feita uma visita ao laboratório de metalografia e tratamentos térmicos. Foi dito que

[...] metalurgia contava com os laboratórios de Metalografia, Tratamentos Térmicos, Ensaios Mecânicos e Ensaios Não Destrutivos, com equipamentos novos comprados com verba do programa Brasil Profissionalizado, há cerca de sete anos. Os laboratórios têm embutidora, cinco politrizes, microscópio de última geração e estereoscópio, microdurômetro, durômetro, dois fornos mufla, duas cortadeiras de disco, instrumentos de análise de ensaios, máquina de tração universal. A tendência atual é de alunos construírem equipamentos para o trabalho de conclusão de curso (TCC) e, posteriormente, doá-los. É o caso da mesa de resfriamento para tratamento térmico feita e presenteada em 2013. Os problemas da rede elétrica e de espaço foram sanados. Mas na fundição são necessários equipamentos para laboratório de areia, bancadas mais altas e a manutenção da shell molding. (AMBROSECCHIA, 2014)

Encontram-se no Centro de Memória os dois microscópios ópticos ou metalográficos, o microscópio estereoscópio e o forno mufla, recebidos em doação de empresas, provavelmente na década de 1990.

As aulas práticas, desenvolvidas em laboratórios e oficinas, para turmas de até vinte alunos, requerem o uso de equipamentos de proteção individual (EPI). No laboratório de metalografia, é obrigatório o uso de óculos de segurança, jaleco e sapatos de couro fechado (equipamentos trazidos pelos alunos). Nas práticas de fundição e solda, em virtude das altas temperaturas, é necessário o uso de máscaras, avental, luvas, mangotes e perneiras em raspa de couro (equipamentos fornecidos pela escola).

5.1.2. Técnico em Mecânica

A Escola Industrial Trajano Camargo começou, em 1953, com o curso de mecânica de máquinas. Suas oficinas – de fundição, de modelação, das máquinas, forjaria, ajustagem ocupavam a maior parte do espaço do prédio do fundo (a parte construída que abrigou as primeiras turmas até a finalização do prédio frontal, em 1960). Conforme depoentes (Mikami, 2011 e Bacan, 2012) havia tornos, fresadora, furadeira radial e de bancada, plaina limadora e plaina de mesa, bancada de ajustagem, afiadoras, morsas, forno industrial, instrumentos científicos e ferramentas (Figuras 1 e 2). Não foi apurado se os alunos usavam ou não equipamentos de proteção individual. Essa oficina, atual laboratório de processo de fabricação, era também usado pelos alunos do 1º ano de curso técnico de Máquinas e Motores do Colégio Técnico da Unicamp. No 2o. e 3º anos, tais alunos, aos sábados, usavam as máquinas do Senai.



Figura 1. Oficina mecânica nos anos 1950

Fonte: Centro de Memória da Etec Trajano Camargo, em 2017.



Figura 2. Oficina mecânica nos anos 1960

Fonte: Centro de Memória da Etec Trajano Camargo, em 2017.

Hoje, o laboratório de mecânica tem duas fresadoras ferramenteiras, onze tornos, uma guilhotina, uma calandra, uma prensa viradeira, duas furadeiras de piso e duas bancadas para ajustagem. Está sendo atualizado com equipamentos dentro das normas de segurança. Ele é bom e funcional para as aulas e para os TCCs. Todavia, não tem torno CNC, fresa e centro de usinagem CNC, tridimensional (máquina CNC para fazer a parte de metrologia das peças), conforme declaração do prof. Darci José Mestre. Desde 2013, o auxiliar de ensino mecânico, Reinaldo Dibbern, formado em engenharia de produção mecânica,

exerce no laboratório várias atividades, tais como verificação dos equipamentos quanto à funcionalidade e os requisitos de segurança, verificação dos instrumentos de medição quanto à funcionalidade e à precisão, preparação do material ou corpo de prova a ser utilizado na aprendizagem dos alunos ou em ensaios.

No centro de memória não há máquinas, nem ferramentas de mecânica, a não ser cinco lunetas de apoio, um esquadro, um riscador, uma plaina, uma morsa, um compasso, um arco de serra e um graminho em miniatura, confeccionado em aço inox por Everaldo Chinellato e doado em 2010. Como bens materiais do patrimônio cultural da escola, foram inventariados, suta, calibrador traçador, compassos, paquímetro, súbito, furadeira manual e fresadora marca Sajo.

5.1.3. Técnico em Química

O curso técnico modular de Química comemorou 30 anos, em 2017. Fazem parte do acervo do centro de memória escolar cinco instrumentos científicos procedentes de seus laboratórios: um fotômetro de chama, um fotolorímetro, um pHmetro e dois agitadores magnéticos. Os dois primeiros, inutilizados em 2008, eram de uso exclusivo das matérias de química analítica. O medidor de pH deixou o laboratório entre 2010 e 2011, participou de atividades de pesquisa, de projetos interdisciplinares e foi utilizado nas disciplinas referentes às análises de química inorgânica, orgânica, qualitativa, quantitativa e instrumental. Os agitadores foram utilizados nas aulas de análise química e físico-química. Foram doados ao centro de memória escolar, em 2018.

Em depoimento verbal, não gravado, à aluna Vitória Ventura, do 2º ETIM (Ensino Técnico integrado ao Médio) de Química, foi dito que

Os primeiros equipamentos do laboratório foram adquiridos no biênio 1991-92 [...]. O fotômetro de chama e o fotolorímetro foram doados pela Prefeitura Municipal como retribuição à consultoria técnica da profa. Gislaine Aparecida Barana Delbianco para a implantação de um curso técnico de química na escola estadual Major José Levy Sobrinho. O pHmetro foi comprado com verba da própria escola Trajano Camargo. (DELBIANCO FILHO, 2017)

Os professores Sérgio Delbianco Filho e Gislaine A. Barana Delbianco montaram o curso de Química no Trajano Camargo, em 1987.

O laboratório não tinha estrutura, só meia dúzia de vidraria quebrada e meia dúzia de reagente vencido [...] os alunos ajudavam trazendo material das empresas que trabalhavam e contribuíam

com dinheiro próprio. Por volta de 1990-92 recebemos uma doação da Secretária da Educação para equipá-lo e a D. Neusa [diretora entre 1994-2004] desmanchou uma oficina de mecânica para montar os dois laboratórios de fora. Hoje, o curso de química do Trajano é tido como um dos melhores do Centro Paula Souza. (GISLAINE DELBIANCO, 2017)

No presente, o curso tem quatro laboratórios bem equipados, denominados 1 e 2, de Tecnologia e Físico-Química, além de literatura e auxiliar docente. Letícia Antonia Provinciato do Prado, que é técnica e bacharel em química, desde 2010, realiza, dentre outras atividades, o (a) controle de consumo de reagentes; controle de estoque; organização do laboratório, preparo de materiais e manipulação de reagentes/soluções para as aulas práticas; verificação dos registros de uso; limpeza e verificação de funcionamentos de equipamentos; montagem das apostilas do curso; acompanhamento das aulas; cotação e compra de materiais e reagentes.

Desde 2006, alunos do técnico em química, sob a orientação dos professores, têm participado de feiras científicas como a FEBRACE da Politécnica da Universidade de São Paulo e obtido prêmios importantes. Mais recentemente, os alunos do ETIM Química têm desenvolvido projetos que são apresentados na FEBRACE, no Benchmarking Junior, na Mostra de Ciências e Tecnologia Instituto 3M. Os resultados têm sido bastante satisfatórios – 1º, 2º. e 3º lugares. Dois projetos desenvolvidos no Trajano Camargo representaram o Brasil na Intel ISEF, nos Estados Unidos, um, em 2008 e outro, em 2018.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores da Etec Trajano Camargo, nos dias atuais, são celetistas, admitidos por tempo indeterminado ou determinado. Foram aprovados em concurso de ingresso, realizado em dezembro de 1994, ou selecionados na unidade escolar, através de aulas testes. Os docentes das disciplinas da base nacional comum são licenciados, os da área técnica são engenheiros, administradores, tecnólogos. Há os que lecionam em outras unidades do Centro Paula Souza, em escolas públicas ou privadas de ensino fundamental, médio e superior. Há os que trabalham em empresas e os que têm a sua própria empresa. Ao longo do tempo, aconteceu uma formação mais apurada, específica, com cursos de graduação, especialização e pós-graduação (mestrado e doutorado). Os docentes graduados e não licenciados fizeram o Esquema I, o Programa Especial de Formação Pedagógica, nas Faculdades de Tecnologia do Centro Paula Souza. Essa qualificação deve ter alavancado a melhoria das aulas ministradas - pressuposto sem comprovação quantitativa/qualitativa.

Os professores dos cursos modulares noturnos de metalurgia, mecânica e química, no 1º semestre 2017, responderam a um questionário proposto pela pesquisadora. As respostas de quinze professores tornou possível a seguinte caracterização: são do sexo masculino: 14 (93,33%); casados: 13 (86,66%); técnicos de nível médio: 14 (93,33%); engenheiros: 8 (53,33%), tecnólogos: 3 (20%), graduados / licenciados: 4 (26,66%), pós graduados - mestres e doutores: 9 (60%); com idades entre: 30-39 anos – 1 (6,66%); 40-49: 4 (26,66%); 50-59: 8 (53,33%); acima de 60: 2 (13,33%), ou seja, 12 professores estão na faixa de 43 e 59 anos (80%); não entrou nenhum novo professor depois de 2011, sendo que os quatro primeiros começaram em 1979 (1), 1980 (1) e 1986 (2).

Para finalizar, duas questões para reflexão:

1. que fatores são responsáveis por um bom ensino? A formação adequada e continuada dos professores, os laboratórios bem equipados, o trabalho em equipe (professores-coordenadores-diretor-orientador educacional), a interdisciplinaridade, os projetos, o compromisso e a dedicação, tanto de alunos como de professores, o bom relacionamento entre eles? Em comum: a satisfação pessoal e o reconhecimento movem a todos.

2. Como avaliar os resultados? Pelas taxas de promoção e de evasão, pelo desempenho nos exames do Enem e de vestibulares, pelo ingresso em faculdades de tecnologia, em universidade bem-conceituadas, pelas colocações em olimpíadas, pelos prêmios em exposições e feiras, pela inserção no mercado de trabalho?

7. REFERÊNCIAS

BACAN, Osmar. **Entrevista concedida a Marlene A. G. Benedetti**, na Etec Trajano Camargo, em 20 de julho de 2012.

BENEDETTI, Marlene Aparecida Guiselini. A Escola Trajano Camargo de 1953 a 1956: o curso industrial básico e os extraordinários. In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de (Org.). **Patrimônio, Currículos e Processos Formativos**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2013, p. 317-334.

BINOTTI, Dora Ferraz Arruda. **Entrevistas concedidas a Marlene A. G. Benedetti**, na residência da entrevistada, em Limeira, 2008 (primeiro depoimento), 2009 (segundo depoimento).

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Fixa as bases de organização e de regime do ensino industrial. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1942/4073htm>> Acesso em: 24/01/2007.

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: 11/11/2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 11/11/2019.

CHINELLATO, Everaldo. **Entrevista concedida a Marlene A. G. Benedetti**, na residência do entrevistado, em Limeira, em 12 de dezembro de 2010.

COELHO, Ida de Souza. **Entrevista concedida a Marlene A. G. Benedetti**, na residência da entrevistada, em Limeira, 17 de julho de 2013.

DUMIT, Muris. **Entrevista concedida a Marlene A. G. Benedetti**, na residência do entrevistado, em Limeira, 14 de julho de 2009.

ESCOLA INDUSTRIAL TRAJANO CAMARGO. **Documentos históricos - 1961-1962.** Centro de Memória da Etec Trajano Camargo, registro no livro tombo, no. 139.

FAVERI, José Carlos. **Entrevista concedida a Marlene A. G. Benedetti**, na Etec Trajano Camargo, em Limeira, em 20 de julho de 2012.

FEC. FACULDADE DE ENGENHARIA CIVIL, ARQUITETURA E URBANISMO. Disponível em: <<http://www.expo50anos.unicamp.br/1/unidade/29/fec>> Acesso em: 16 ago. 2017.

FERLIN, Nairo Angelo. **Entrevista concedida a Marlene A. G. Benedetti**, na residência do entrevistado, em Limeira, 01 de outubro de 2012.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961, 1º vol., 1962, 2º vol.

MARCOLINO, Flávio Henrique. **Entrevista concedida a Marlene A. G. Benedetti**, na Etec Trajano Camargo, em Limeira, em 16 de julho de 2014.

MIKAMI, Celestino. **Entrevista concedida a Marlene A. G. Benedetti**, na Etec Trajano Camargo, em Limeira, em 31 de maio de 2011.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal; ALVES, Júlia Favilene (orgs.). **Escolas profissionais públicas do Estado de São Paulo:** uma história em imagens (Álbum fotográfico). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

PEREIRA, Júlio Jesus. **Memorial descritivo arquitetônico do prédio da ETE Trajano Camargo**. Limeira. Agosto 2007.

PEZZOTO, Alfredo. **Entrevistas concedidas a Marlene A. G. Benedetti**, na residência do entrevistado, em Limeira, em 2006.

PEZZOTO, Alfredo. **Entrevistas concedidas a Marlene A. G. Benedetti**, na residência do entrevistado, em Limeira, em 2009.

SANTOS, Jailson Alves dos. **A trajetória da educação profissional in 500 anos da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, 3 ed., p. 205-224

SUPLEMENTO HISTÓRICO 1826-1980. **Gazeta de Limeira. Limeira**: Limeira Artes Gráficas. 1 de setembro de 1980.

CURSO PARA FORMAÇÃO DE MONITOR AGRÍCOLA NA ESCOLA PROFISSIONAL MISTA AGRÍCOLA INDUSTRIAL CÔNEGO JOSÉ BENTO, ENTRE 1950 E 1954

Júlia Naomi Kanazawa

Escola Técnica Estadual Cônego José Bento

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar um estudo realizado sobre o curso para formação de monitor agrícola, oferecido pela Escola Profissional Mista Agrícola Industrial Cônego José Bento, no período de 1950 a 1954, com base na investigação em livro de atas de 1950 a 1954, no livro de chamadas de 1953 a 1957, nos certificados e na legislação, armazenados no Centro de Memória Escola Técnica Estadual (Etec) Cônego José Bento.

A partir da legislação, identificou-se que o funcionamento do curso para formação de monitor agrícola teve como base o Decreto nº 17.698, de 26 de novembro de 1947. Os artigos 425 e 807 a 847 do referido decreto disciplinaram a duração, o processo de seleção, a matrícula, as finalidades, as obrigações dos alunos, as disciplinas e o processo de avaliação do curso.

O curso era destinado aos professores normalistas e tinha duração de um ano, previstos nos artigos 425 e 809:

SECÇÃO II

Dos cursos da especialização para professores

Art. 425 - Para efeito de especialização de professores que se destinem ao magistério rural, o Governo manterá, junto aos estabelecimentos de ensino agrícola, cursos apropriados com a duração mínima de quarenta (40) semanas, (84).

§ 1.º - Poderão ser admitidos á matrícula nesse curso, professores normalistas, com ou sem função no magistério oficial, em turmas, cujo número a Secretária da Educação fixará.

§ 2.º - Os professores com funções no magistério oficial, uma vez matriculados, serão postos à disposição do estabelecimento, sem prejuízo dos vencimentos do cargo, pelo prazo da duração do curso.

§ 3.º - O regimento e o programa desses cursos serão colaboração com a Departamento de Educação em íntima colaboração com a Diretoria do Ensino Agrícola, da Secretaria da Agricultura.

I - DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO AGRÍCOLA E SEU REGIME

Suas finalidades

Artigo 809 - O curso terá a duração de um ano, iniciando-se as aulas em 1º de fevereiro e encerrando-se a 31 de janeiro, com férias durante o mês de junho. Parágrafo único - Quando for oportuno o Secretário da Educação poderá modificar o período letivo do curso, adotando-o ao ano agrícola, mediante proposta conjunta da Superintendência do Ensino Profissional e do Departamento de Educação.

As disciplinas das aulas de cultura técnica abrangiam, conforme o artigo 811, agricultura geral, agricultura especial, criação de animais de grande e pequeno porte, pequenas indústrias rurais, noções da escrituração e economia rural, higiene rural, artes industriais, somente para alunos, do sexo masculino, economia e artes domésticas, somente para alunos do sexo feminino. Entretanto, o ensino de todas as disciplinas também compreendia trabalhos práticos, como consta no parágrafo único do artigo.

Parágrafo Único - O ensino de todas as disciplinas compreenderá aulas teóricas e trabalhos práticos, desenvolvendo-se conforme programa que será baixado mediante proposta do Departamento de Educação e Superintendência do Ensino Profissional, por ato do Secretário Educação.

Os conhecimentos práticos eram bastante valorizados pelo Decreto, como se percebe no artigo 815. As aulas e trabalhos práticos teriam a duração mínima de sete a oito horas, ministrados para turmas de vinte alunos, no máximo, e separados por sexo.

Artigo 815 - O curso ministrará, de preferência, conhecimentos práticos, com a participação ativa dos alunos em todos os trabalhos, sendo teóricas apenas as aulas indispensáveis ao esclarecimento dos trabalhos rurais e exata compreensão de sua finalidade e importância.

Parágrafo Único - As aulas e trabalhos práticos terão a duração mínima de sete a oito horas.

Artigo 816 - As aulas serão dadas em turmas de vinte alunos, no máximo, devendo-se proceder à separação por sexo nos trabalhos que exijam essa medida.

O número de vagas do curso e o seu preenchimento, de acordo com o artigo 812, seria

anualmente fixada por ato da Secretaria da Educação, mediante proposta feita conjuntamente pelo Departamento de Educação e

Superintendência do Ensino Profissional, reservando-se dois terços das vagas para os professores pertencentes aos quadros do magistério público primário subordinado ao Departamento de Educação. O terço restante será provido por professores estranhos aos quadros do magistério público primário e substitutos efetivos.
Parágrafo Único - As vagas do curso serão preenchidas por professores de ambos os sexos.

O processo de seleção e da matrícula encontrava-se determinado nos artigos 817, 818, 819, 820, 821 e 822.

Da seleção e da matrícula

Artigo 817 - Para a matrícula no Curso far-se-á, para os candidatos que fazem parte do magistério público primário, concurso de títulos, e para os demais concursos de provas.

Artigo 818 - No concurso de títulos serão considerados para cada candidato:

a - o diploma de normalista computando-se a metade da média geral, portanto, até o limite de 50 pontos;

b - o tempo de exercício na zona rural, computando-se 3(três) pontos por ano, nos dois primeiros anos, e, 6(seis) pontos por ano, daí por diante, até o máximo de 30 (trinta) pontos no total;

c - os trabalhos realizados sobre o ensino rural ou questões ao mesmo relacionados, computando-se até ao máximo de 10 pontos no total;

d - os cursos realizados, excetuado o Curso Normal (curso de formação de professores e fundamental ou ginasial), computando-se até o máximo e de 10 pontos no total.

Parágrafo Único - Em caso de empate, o desempate se processará em favor:

1.º lugar - do que tiver mais tempo de exercício na zona rural;

2.º lugar - do que tiver ascendência constituída por lavradores.

Artigo 819 - O concurso de provas será realizado perante banca nomeada pelo Diretor Geral do Departamento de Educação, versando sobre temas referentes ao ensino primário rural, constantes de relação que será organizada com 10 dias de antecedência, no mínimo pela referida banca.

§ 1.º - As provas a que se refere este artigo serão escritas e avaliadas de 0 (zero) a 100 (cem);

§ 2.º - Em caso de empate, o desempate se processará em favor:

1º lugar - do que tiver maior média geral no diploma de normalista.

2.º lugar - do que tiver maior média em biologia educacional.

3.º lugar - do que tiver maior ascendência constituída por lavradores.

Artigo 820 - Será facultada a inscrição conjunta de casais de professores para o concurso de títulos ou de provas.

Parágrafo único - Neste caso somar-se-ão os pontos obtidos pelos cônjuges e a média final de cada um será a média aritmética das notas obtidas pelo casal.

Artigo 821 - No concurso de títulos ou de provas, a cada um dos candidatos constituindo casais e aos diretores de grupos escolares serão acrescidos 10 pontos.

Artigo 822 - Os candidatos submetidos a concurso de títulos ou de provas serão classificados rigorosamente em ordem decrescente do número de pontos obtidos em duas listas separadas, sendo aberta a matrícula aos primeiros classificados de acordo com a lotação prevista em o artigo desta consolidação.

O horário das aulas e sua distribuição seriam organizados pela direção da escola. Quanto à frequência, aquele que faltasse a mais de 10 (dez) por cento dos dias de estágio de prática ou do total de aulas de qualquer disciplina era considerado inabilitado.

Artigo 823 - A direção da Escola organizará o horário das aulas e sua distribuição pelos dias da semana, ouvido o assistente Pedagógico e atendendo as possibilidades dos docentes que devam servir no Curso, submetendo-o à aprovação do Departamento de Educação e da Superintendência do Ensino Profissional.

Artigo 824 - a frequência dos alunos às aulas e trabalhos do Curso é obrigatória e será apurada mediante chamada feita em cada aula.

Parágrafo único - Os alunos a que se refere o artigo 845 desta consolidação perderão o vencimento do dia quando não comparecerem às aulas, salvo o caso previsto nos parágrafos 2.o e 3.o do artigo 110 do Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo.

Artigo 825 - Será considerado inabilitado aquele que faltar a mais de 10 (dez) por cento dos dias de estágio de prática ou do total de aulas de qualquer disciplina.

Parágrafo Único - Dentro do primeiro mês do ano letivo a diretoria da Escola fixará para conhecimento dos alunos o número máximo calculado de faltas que poderão ser dadas em cada disciplina e no estágio de práticas.

Artigo 826 - Será imediatamente desligado dos cursos o aluno que atingir o limite de faltas calculados em qualquer das disciplinas ou no estágio de prática.

Para os alunos serem aprovados no curso e receberem o título de monitores agrícolas, era verificado o aproveitamento dos trabalhos práticos e provas parciais:

Da aprovação e da conclusão do curso

Artigo 827 - Haverá em cada disciplina para verificação do aproveitamento arguições trabalhos práticos e provas parciais com atribuição das notas graduadas de 0 (zero) a 100 (cem).

Artigo 828 - Durante o curso deverão ser atribuídas a cada aluno, em cada matéria pelo respectivo professor ou mestre, pelo menos duas notas de aplicação relativas à arguições e trabalhos práticos.

Artigo 829 - O aluno que não comparecer a qualquer uma das provas do Curso terá nota 0 (zero).

Parágrafo Único - Só haverá segunda chamada provando o aluno faltoso. motivo de força maior, aceito pelo Diretor da Escola.

Artigo 830 - Findo o curso, apresentarão os alunos relatório geral dos trabalhos realizados bem como tese que vencerá sobre os serviços agrícolas e prática de ensino rural.

§ 1º - Feitos trabalhos devidamente apreciados pelo diretor, serão encaminhados ao Departamento da Educação com parecer dos órgãos técnicos competentes da Superintendência do Ensino Profissional.

§ 2º - Durante o curso deverão ainda os alunos apresentar trimestralmente, relatório sobre todos os trabalhos realizados.

Art. 831 - Serão considerados aprovados e com direito ao título de monitores agrícolas os alunos do Curso cujos trabalhos, notas, relatórios, forem julgados satisfatórios pelos técnicos competentes do Departamento de Educação e da Superintendência do Ensino Profissional.

Art. 832 - O governo do Estado fixará oportunamente em lei especial, as vantagens concedidas aos professores primários que obtiverem o título de monitores agrícolas.

Aos alunos cabiam como obrigações:

Art.836 - São obrigações dos alunos do Curso:

a - atender às disposições desta consolidação;

b - frequentar as aulas e realizar todos os trabalhos inerentes ao Curso;

c - trata com urbanidade professores, colegas, corpo administrativo e pessoal subalterno da Escola; d - acatar as ordens baixadas pela Diretoria, pelo Assistente Pedagógico e professores.

Os professores do magistério público primário que viessem a frequentar o Curso de Especialização Agrícola não sofreriam prejuízo de espécie alguma, como afirma o artigo 845.

Artigo 845 - Os professores do magistério público primário, que vierem a frequentar o Curso de Especialização Agrícola, não sofrerão prejuízo de espécie alguma, permanecendo com vencimentos integrais e tendo direito a todas as regalias e vantagens conferidas pelo exercício de seu cargo efetivo.

2. O CURSO PARA FORMAÇÃO DE MONITOR AGRÍCOLA NA ESCOLA PROFISSIONAL MISTA AGRÍCOLA INDUSTRIAL CÔNEGO JOSÉ BENTO, ENTRE 1950 E 1954

No dia 14 de março de 1950, no salão refeitório da Escola Profissional Agrícola Mista Agrícola e Industrial Cônego José Bento, com a presença do vice-diretor, professores designados para ministrarem as aulas no curso e de todos os alunos que se inscreveram, foi realizada a aula inaugural pelo vice-diretor, para esclarecimentos relacionados às considerações e horário do curso. (Livro de atas do curso de formação de monitor agrícola, 1950 a 1954, folha 1, frente)

Nesse ano de 1950, excepcionalmente e de acordo com a determinação do Superintendente do Ensino Profissional, a matrícula do curso de monitoria agrícola foi aberta para os alunos dos 1º e 2º anos da Escola Normal e Ginásio Estadual de Jacaréi e para os professores normalistas. Assim, a primeira turma de alunos do curso de monitoria agrícola foi composta por 63 alunos. (Livro de atas do curso de formação de monitor agrícola, 1950 a 1954, folha 1, frente; folha 3, verso e folha 4, frente)

O corpo docente e as disciplinas oferecidas foram organizados na seguinte conformidade, apresentada no Quadro 1.

Fernão Paes Leme Zamith (Figura 1), doutor Fernão, como os alunos se referiam, foi um dos primeiros funcionários e professores a trabalhar na Escola; tomou posse no dia 26 de agosto de 1936, conforme registro no livro de Termo de Compromisso:

Aos vinte e seis dias do mez de agosto de mil novecentos e trinta e seis, presente o Director deste estabelecimento, compareceu o Sr. Fernão Paes Leme Zamith, convocado por acto de 22 de agosto de 1936, para internamente exercer o cargo de administrador e professor de economia rural, agrícola geral e especializada, noções de agrimensura e noções de tecnologia agrícola. Prometteu ser fiel a causa da Republica observar as suas leis e regulamentos, ser exacto no cumprimento dos deveres do seu cargo e acatar as ordens superiores. Em virtude do que foi lavrado o presente termo que assigna com o Director.

Quadro 1: Disciplinas ministradas no curso de monitoria agrícola no ano de 1950 e seus respectivos professores

Disciplinas	Professores
Olericultura	Fernão Paes Leme Zamith
Jardinagem	Fernão Paes Leme Zamith
Fruticultura	Johel de Souza
Indústrias rurais	Antonio Martins de Castro
Avicultura	José Clóvis Passos Guimarães
Pequenos animais	Daniel Ribeiro Zilli
Higiene Rural	João Victor Lamana
Economia Doméstica	Irene Marques
Máquinas Agrícolas	Hélio de Almeida Manfrinato

Fonte: Livro de atas do curso de formação de monitor agrícola, 1950 a 1954, folha 1, verso, no acervo do Centro de Memória da Etec Cônego José Bento, em 2017.



Figura 1 - Fernão Paes Leme Zamith, terceiro, da esquerda para a direita, década de 1930.

Fonte: Fotografia do acervo do Centro de Memória Etec Cônego José Bento, em 2017.

Zamith formou-se engenheiro agrônomo pela Universidade de São Paulo, em Piracicaba, e atuou também como diretor substituto diversas vezes na Escola Profissional Agrícola e Industrial Cônego José Bento.

Em 1978, a Câmara Municipal de Jacareí concedeu-lhe o título de cidadão jacariense (Figura 2).



Figura 2 - Fernão Paes Leme Zamith, em ocasião da concessão do título de cidadão jacariense, na Câmara Municipal de Jacareí, 1978.

Fonte: Fotografia do acervo do Centro de Memória Etec Cônego José Bento, em 2017.

Hélio de Almeida Manfrinato, professor de Máquinas Agrícolas, também se formou pela Universidade de São Paulo, em Piracicaba.

O ESALQ notícias, na sua edição nº 25, de setembro de 2011, p. 8, na seção Projeto Memória, publicou uma biografia sobre ele e suas memórias como estudante e professor.

“E assim formaram um baita “de um coral”

“Sempre olhava para a ESALQ como um lugar onde almejava ter participação”

Helio Almeida Manfrinato

Piracicabano, Helio Almeida Manfrinato completou 89 anos em fevereiro. Sua trajetória na ESALQ começou na década de 1940. “Naquele tempo funcionava o colégio universitário, que era anexo à Escola”. Terminado o ginásio em 1941 matriculou-se no colégio, prestou vestibular, ingressou na ESALQ em 1944 e graduou-se em 1947. “O Campus nessa época se transformara em um grande canteiro de obras, o Edifício Central ampliava-se, o prédio da engenharia mal começara, o que provocou a improvisação de muitas salas de aulas, desde os porões do prédio da Química até o Edifício Central no seu andar térreo”. Formado, mas de bolsos vazios, saiu a campo em busca de emprego, o que na época era escasso. “O primeiro que apareceu, por indicação do Osíres Tolaine (colega que chegava de uma bolsa de estudo nos EUA), foi na Escola Prática de Agricultura de Jacareí. Lá encontrei Chico Mó, também esalqueano, que era diretor da Escola, que me ofereceu para assumir o Curso Teórico e Prático de Máquinas Agrícolas”. Durante mais de dois anos nesse trabalho teve oportunidade de especializar-se no Centro de Treinamento de Engenharia Rural da Fazenda Ipanema do Ministério da Agricultura, o que lhe proporcionou profundo conhecimento sobre todos os tipos de tratores, desde os mais simples até os de grande porte. Embora já tivesse galgado a posição de vice-diretor da Escola Prática, sentiu que deveria aproveitar a oportunidade que se despontava na mecanização da lavoura, e decidiu deixar Jacareí. Em 1950, a Cooperativa de Plantadores de Cana do Estado de São Paulo, com sede em Piracicaba, estudava a ideia de introduzir o uso de tratores no preparo do solo para o plantio de cana-de-açúcar e, para isso, importou dois tratores de esteira TD-9 International Harvester para esse fim. O então gerente da Cooperativa, Sr. Domingos José Aldrovandi, sabedor dos conhecimentos e da experiência que Helio trouxe da Fazenda Ipanema, convidou-o para incumbir-se dessa tarefa. “Aceitei de bom grado visto que estava pronto para um projeto desse porte. Além de honroso, o desafio era de um pioneirismo empolgante”. Com o crescimento da indústria automotiva, após alguns anos os cooperados, já suficientemente convencidos da eficiência da mecanização, passaram a adquirir seus próprios tratores e implementos, de sorte que o benefício da tratorização se alastrou rapidamente, tornando a região de Piracicaba uma das maiores, senão a maior, produtora de cana-de-açúcar do País. Mas Hélio tinha só 28 anos em 1950, fora professor quando estudante, para granjear alguns trocados, dando aulas particulares de matemática no ginásio e no colegial. “Sempre olhava para a ESALQ como um lugar onde almejava ter participação. Meu pai, que era marceneiro,

sempre me contava que quando jovem trabalhara no madeiramento do telhado do Edifício Central. Anos depois, já como industrial, foi o responsável pela fabricação do mobiliário do Salão Nobre, como provam as etiquetas mantidas até hoje embaixo do acento das cadeiras”. Em 1951, a convite do professor Ciro Marcondes Cezar, tornou-se assistente da 13ª Cadeira de Agricultura Geral e, posteriormente, em 1961, da 6ª Cadeira de Engenharia Rural, a convite do professor Justo Moretti Filho (seu colega de turma), passou a ser seu assistente. Na Engenharia Rural doutorou-se, fez livre docência, aposentando-se em 1984 como professor associado. A música - Estudou violino desde os 15 anos. Fez parte de vários conjuntos musicais, organizou corais, orquestras, tendo regido esses conjuntos pela vida a fora. “Antes de me aposentar como professor, quis deixar para a ESALQ essa colaboração musical e, sem maiores pretensões, tendo ajuda “sine qua non” do professor Zilmar Ziller Marcos e do secretário João Barbosa Duarte, organizei e regi o Coral Luiz de Queiroz em 1980, que até hoje encanta as nossas plateias”. Manfrinato conta que, para sua surpresa, o Coral chegou a ter 90 componentes, entre alunos, professores, funcionários e pessoas da comunidade. “Nossas apresentações eram no Salão Nobre, mas fizemos também no Teatro Municipal “Losso Neto” e em São Paulo, no Liceu de Artes e Ofício, em um encontro de vários corais. Os alunos vibravam, e se sujeitavam a ensaiar em horários apertados entre as aulas. E assim formaram um “baita” de um coral.

Outro docente, o professor Daniel Zilli, era muito conceituado e conhecido no município de Jacareí, e escrevia vários artigos no jornal O Combate. Na ocasião dos 300 anos do aniversário de Jacareí, ganhou o 8.o Prêmio do “Concurso Literário”, patrocinado por este jornal e pela ZYR 20, Rádio Clube Jacareí. Publicou seu texto no jornal, no dia 14 de outubro de 1951, p. 3. Em um dos trechos, ele destacou a importância da Escola Profissional e dos alunos.

ISTO É JACAREÍ

Mais além, tal e qual uma magestosa palmeira, dominando as alturas, no tradicional bairro do Avareí, deparamos com a Escola Profissional Agrícola, grande estabelecimento de ensino, do humilde Cônego José Bento, onde centenas de jovens, aprendem a amar a terra e explorá-la, técnico e economicamente, procurando tirar da menor parcela de terreno, o maior rendimento possível.

A disciplina de Economia Doméstica¹, no curso para formação de monitor agrícola, foi ministrada pela docente Irene Marques e direcionada para o público feminino - as professoras normalistas, conforme estava previsto no artigo 811, do Decreto nº 17.698, de 26 de novembro de 1947.

Quanto às aulas, as teóricas, foram distribuídas durante a semana como se observa pelo quadro de horários (Quadro 2).

Quadro 2 - Horário das aulas teóricas do curso de monitoria agrícola

Horário	Terça-feira	Quinta-feira
13h as 13h50min	Olericultura e Jardinagem	Higiene Rural
14h as 14h50min	Fruticultura e Silvicultura	Tecnologia e Indústria Rurais
15h30min as 16h20min	Zootecnia e Veterinária (Avicultura)	Máquinas Agrícolas
16h30min as 17h20min	Economia Doméstica	Pequenos animais (Apicultura)

Fonte: Livro de atas do curso de formação de monitor agrícola, 1950 a 1954, folha 2, frente, no acervo do Centro de Memória da Etec Cônego José Bento, em 2017.

As aulas práticas, de Olericultura e Jardinagem; Fruticultura e Silvicultura; Zootecnia e Veterinária (Avicultura) e Pequenos Animais (Apicultura) ocorreram aos sábados, das 7h30min às 11h30min, para o primeiro grupo de alunos – A, B, C e D. No período da tarde, das 12h30min às 16h40min, eram ministradas Higiene Rural; Tecnologia e Indústria Rurais e Máquinas Agrícolas para as turmas E, F, G e H. . (Livro ata do curso de formação de monitor agrícola, 1950 a 1954¹, folha 2 frente).

No segundo semestre de 1951, algumas aulas não foram dadas, como por exemplo, Máquinas, em decorrência da licença do professor da disciplina; Fruticultura, em razão do afastamento do docente em comissão no Departamento da Secretaria da Educação; e Higiene Rural, devido à licença-prêmio do médico do estabelecimento. (Livro ata do curso de formação de monitor agrícola, 1950 a 1954, folhas 7 e 8 frente e verso).

Ao final de cada semestre eram realizadas provas das matérias que compunham o currículo do curso, e contava sempre com a presença do chefe da seção escolar, professor Ayrton Soares do Nascimento, e dos professores. Os pontos, previamente selecionados pelos docentes que ministravam essas aulas, eram sorteados no dia aplicação.

Na matéria de Economia Doméstica, a elaboração do rocambole de fubá foi uma das exigências do exame final no curso de formação, que ocorreu no 2º semestre de 1950. O fubá, derivado do milho seco e moído, possui um alto valor calórico; foi e é bastante utilizado no combate à anemia e à desnutrição. Também é usado para preparar uma variedade de pratos doces e salgados, como rocamboles, bolos e sopa.

No final do primeiro semestre de 1951, nesta mesma matéria, foram sorteados os seguintes assuntos para as provas: o significado da zootécnica e sua importância e principais raças de galinhas para a produção de ovos e carne para os alunos do 1º ano;

¹ Nos anos 1953 e 1954 a disciplina se integrou a Artes e passou a denominar-se Economia e Artes Domésticas.

modos para iniciar uma criação de galinhas, capacidade de um picador de aves e as principais possibilidades de galinha como fonte de renda, para os alunos do 2º ano. No final do primeiro semestre de 1953, os conteúdos exigidos nos exames foram puericultura, higiene da habitação, ventilação, portas e janelas e arborização para os alunos do 1º ano; e no segundo semestre de 1953, equilíbrio orçamentário e quando o bebê se desenvolve normalmente o que verificamos, para os alunos do 1º ano.

Nas outras matérias, os assuntos sorteados foram: Olericultura, anexos da horta e nivelamento; Jardinagem, vantagens e processos; Pequenos Animais, partes móveis da colmeia, utilidade do própolis e idade do bicho da seda; Higiene Rural, requisitos da água potável, parasitas da água e proveniência das águas de abastecimento; Fruticultura e Silvicultura, formas de pomares, mergulha contínua, preparo e adubação do solo para estaquia; Zootecnia, criações caseiras de galinhas e hábitos principais de patos e marrecos; Tecnologia, aparelho de dornic, bolor e origem do coalho e conservação; Máquinas Agrárias, custo do trabalho dos animais usados na agricultura e os tipos de grade que conhece. (Livro de atas do curso de formação de monitor agrícola, 1950 a 1954, folha 2, verso e folha 3, frente).

Nem todos os alunos ingressantes puderam se diplomar no curso, pois não atingiram a frequência mínima exigida por lei. Pelo fato de estarem lecionando em grupos escolares ou substituindo efetivamente em horários não compatíveis com os determinados pelas direções das duas escolas, os alunos faltavam às aulas do curso. (Livro ata do curso de formação de monitor agrícola, 1950 a 1954, folha 4, frente).

Ao final do curso, os alunos recebiam o certificado de Monitor Agrícola, como se pode visualizar no documento abaixo, pertencente a Nair Vicente Solano e emitido em 31 de dezembro de 1955.



Figura 3 - Certificado de Monitor Agrícola da aluna Nair Vicente Solano, de 31 de dezembro de 1955.
Fonte: Acervo do Centro de Memória Etec Cônego José Bento, em 2017.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso para formação de monitor agrícola, oferecido pela Escola Profissional Mista Agrícola e Industrial Cônego José Bento, teve como base o Decreto nº 17.698, de 26 de novembro de 1947. O referido Decreto disciplinou, entre outras medidas, a duração, o processo de seleção, a matrícula, as finalidades, as obrigações dos alunos, as disciplinas e o processo de avaliação do curso.

O curso foi destinado aos professores normalistas e tinha duração de um ano, que o realizavam em função da pontuação no magistério, além de se especializarem na educação rural para atender à proposta pedagógica do ensino típico rural.

O aproveitamento em cada disciplina era efetuado com arguições, trabalhos práticos e provas parciais, com atribuição das notas graduada de 0 (zero) a 100 (cem), e aluno que não comparecesse a qualquer uma das provas do Curso obtinha nota 0 (zero). O título de monitores somente era concedido aos alunos cujos trabalhos, notas, relatórios fossem julgados satisfatórios pelos técnicos competentes do Departamento de Educação e de Superintendência do Ensino Profissional.

Entre as décadas de 1930 e 1960, ocorreu um crescimento no número de escolas primárias rurais no Estado de São Paulo. Conviveram, nesse estado, dois tipos de propostas pedagógicas para a educação rural – o ensino comum, ministrado nas escolas isoladas rurais, e o ensino típico rural, ministrado nas Granjas Escolares, nos Grupos Escolares Rurais e nas denominadas Escolas Típicas Rurais.

As Escolas Típicas possuíam um programa próprio de aprendizagens relacionadas às atividades agrícolas e higiene rural em sistema de estudo teórico-prático, levando o aluno a comparecer à escola nos períodos da manhã e da tarde. Por sua vez, a especialização do professor era feita por meio do Curso de Monitor Agrícola, oferecida nas escolas de Jacareí, Pinhal e São Miguel.

Paralelamente a esse curso, eram oferecidos cursos intensivos de férias, com a finalidade de aperfeiçoar os conhecimentos e as técnicas didáticas dos docentes, no cumprimento de sua função. As escolas de Piracicaba, Jacareí, Franca, Cotia, Pirassununga, Pinhal e São Manuel atenderam a essa demanda.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro, 1946.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.614, de 20 de agosto de 1946.** Disposições transitórias para execução da Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro, 1946.

ESCOLA AGROTÉCNICA CÔNEGO JOSÉ BENTO. **Certificado de Monitor Agrícola da aluna Nair Vicente Solano.** 31 dez.1955. Acervo do Centro de Memória Etec Cônego José Bento.

ESCOLA AGROTÉCNICA CÔNEGO JOSÉ BENTO. **Livro de atas do curso de formação de monitor agrícola,** 1950 a 1954. Acervo do Centro de Memória Etec Cônego José Bento.

ESCOLA PROFISSIONAL AGRÍCOLA INDUSTRIAL CÔNEGO JOSÉ BENTO. **Livro de Termo de Compromisso,** nº. 1, 25 de agosto de 1936 a 24 de fevereiro de 1970. fl.2. Acervo do Centro de Memória Etec Cônego José Bento.

O Combate. **Isto é Jacareí.** Jacareí, 14 de out. de 1951. Acervo do Centro de Memória Etec Cônego José Bento.

SÃO PAULO. **Decreto nº 17.698, de 26 de novembro de 1947.** Aprova a consolidação mandada elaborar pelo Decreto nº 17.211, de 13 de maio de 1947. São Paulo, 1947.

DE FORMAÇÃO DE DIETISTAS À TÉCNICA EM DIETÉTICA (1952- 1965): NARRATIVAS DE CURRÍCULOS, DA ARQUITETURA ESCOLAR AOS SEUS ARTEFATOS

Maria Lucia Mendes de Carvalho
Centro Paula Souza/GEPEMHEP

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda as relações entre as políticas públicas educacionais e a evolução dos currículos no curso de Formação de Dietista, considerando a arquitetura escolar e os seus artefatos durante a transferência e o retorno desse curso à Escola Técnica Estadual Carlos de Campos (Etec), entre 1952 e 1965. Desde a criação desse curso, dá-se destaque à atuação política e social dos sujeitos, a fim de contribuir com a história da profissão docente na educação profissional.

No Brasil, a Reforma Leôncio de Carvalho, decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, regulamentou a instrução primária e secundária no município da Côrte. Nesse decreto, no artigo 4º, já constavam as disciplinas que deveriam ser ministradas nesses cursos. Enquanto que, no artigo 9º, se propunham a criar ou auxiliar nas províncias mais importantes, escolas profissionais para dar instruções técnicas de interesse das indústrias, e, escolas especiais, para o ensino de artes e ofícios considerados necessários à população e ao Estado. (BRASIL, 1879)

Em São Paulo, em 1939, surgiu como curso de Aperfeiçoamento para formação de “Mestras de Educação Doméstica e Auxiliares em Alimentação” a candidatas diplomadas por curso secundário, no Instituto Profissional Feminino, da capital, por meio do decreto nº 10.080 de 29 de março. Nesse decreto, encontram-se as disciplinas e os profissionais que poderiam ministrá-las, no primeiro ano: Puericultura, Dietética, Higiene e Contabilidade Doméstica; no segundo ano, as mesmas disciplinas, exceto contabilidade doméstica, sendo que a maioria eram ministradas por médicos. Ainda como antecedentes históricos, deve-se ressaltar a importância das publicações institucionais para desvendar os processos de gestão e de evolução dos currículos. Francisco Pompêo do Amaral, médico e jornalista no campo da alimentação e nutrição, foi contratado em janeiro de 1939, como médico chefe da Superintendência do Ensino Profissional, pelo superintendente Horácio Augusto da Silveira. (CARVALHO, 2010)

Em 17 de maio de 1939, Pompêo do Amaral ministrou a aula inaugural dos cursos que criou no campo da alimentação e nutrição, na Superintendência do Ensino Profissional, que, nesta época, funcionava no mesmo edifício do Instituto Profissional Feminino, denominação da atual Etec Carlos de Campos, entre 1933 e 1945.

Com este trabalho pretende-se desvendar a evolução desses cursos, empregando como metodologia de pesquisa: o levantamento de documentos em fontes primárias e secundárias no centro de memória dessa escola técnica, e, em arquivos pessoais de professoras; a cultura escolar, como categoria de investigação; e a história oral, realizando entrevistas com dietistas que fizeram parte da equipe do médico Francisco Pompêo do Amaral, contribuindo com o desenvolvimento de narrativas de currículos, da arquitetura escolar aos seus artefatos, e relacionados à história da ciência e da educação. Considerando sempre que,

[...] O passado só se reconhece no presente. Ele só existe no presente, pela lembrança de quem o rememora. O passado está inevitavelmente ligado às pessoas, à linguagem, à sua narração, à sua compreensão por quem o recupera, seja por lembranças, seja por objetos que vêm dele. Cada objeto que se encontra vindo do passado depende da interpretação de quem o encontra para receber uma dimensão e um lugar no passado e no presente. O passado, portanto, é uma espécie de invenção pessoal e coletiva, sempre esfumado por conveniências, circunstâncias, subjetividade, mudanças de hábito e de linguagem, imprecisões, dificuldades de todo tipo. O passado é uma espécie de sonho em vigília, de futuro às avessas, em que as hipóteses parecem ser mais verossímeis, porque carregadas de comprovações e testemunhos. Mas é claro que o passado contém ficção e não há como separar, nele, a invenção e o fato. Nenhuma fotografia do passado está livre de conteúdo ficcional. [...] (JAFFE, 2012, p. 204)

2. FORMAÇÃO DE “MESTRES DE EDUCAÇÃO DOMÉSTICA E DE AUXILIARES EM ALIMENTAÇÃO”: ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Francisco Pompêo do Amaral organizou e publicou em livro institucional “Os Cursos de Dietética” (Figura 1), editado em maio de 1939, com três reimpressões nesse ano, pelo Instituto D. Escolástica Rosa, uma escola profissional secundária com curso de tipografia, em Santos, contendo: o seu discurso na aula inaugural, os decretos de criação dos cursos, os seus currículos (Figura 2) e os planos de aula de algumas disciplinas (LAURINDO, 1962, v.2, p. 140-1). No discurso da aula inaugural, Pompêo do Amaral já propunha a criação de um Instituto de Nutrição em São Paulo, vislumbrando transformar o curso de “Auxiliares em Alimentação ou Dietistas”, em um curso superior.

Outros materiais didáticos institucionais foram publicados sobre práticas escolares e pedagógicas, por Pompêo do Amaral e por professoras do curso de “Auxiliares em Alimentação ou Dietistas”, em 1939 (Figuras 3,4 e 5).

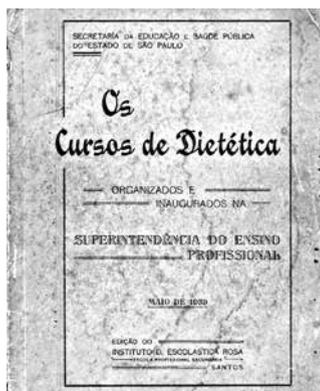


Figura 1 – Livro institucional de Francisco Pompêo do Amaral, em 1939.
 Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, em 2016.

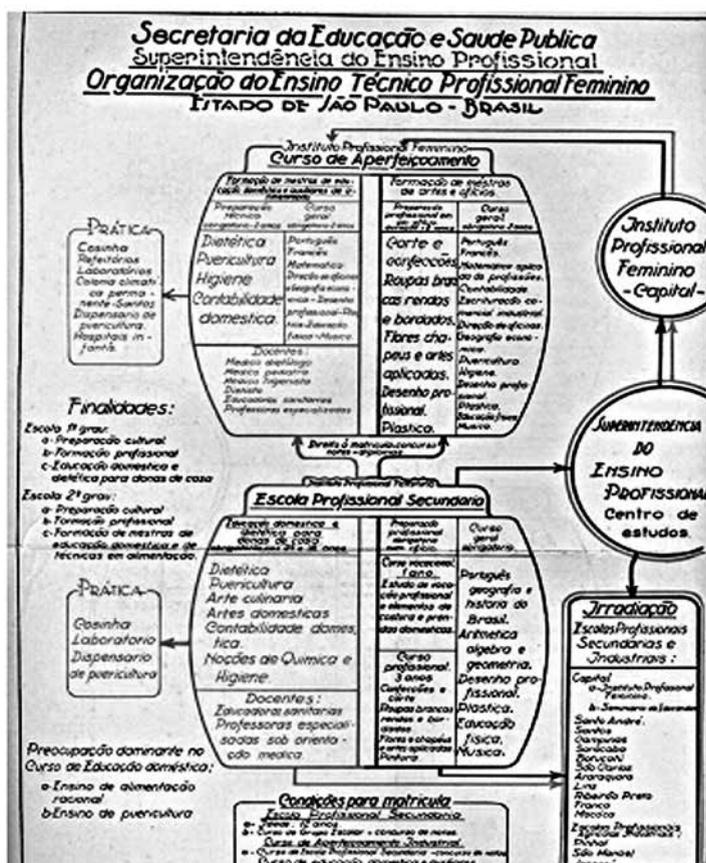


Figura 2 - Currículos de cursos de Aperfeiçoamento para formação de Mestras (POMPÊO DO AMARAL, 1939).
 Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, em 2016.



Figuras 3,4 e 5 – Livros institucionais didáticos empregados no curso de “Auxiliares em Alimentação ou Dietistas”.

Fontes: Arquivo pessoal de Debbie Smaira Pasotti, em 2019, e, Acervo da Biblioteca da Etec Dr. Francisco de Nogueira de Lima, em Casa Branca, em 2014.

No acervo do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, encontra-se a publicação “Escola Técnica Superior” (Figura 6) do superintendente Horácio Augusto da Silveira, de 1940, que comprova essa proposta de transformar esses cursos secundários em superior.

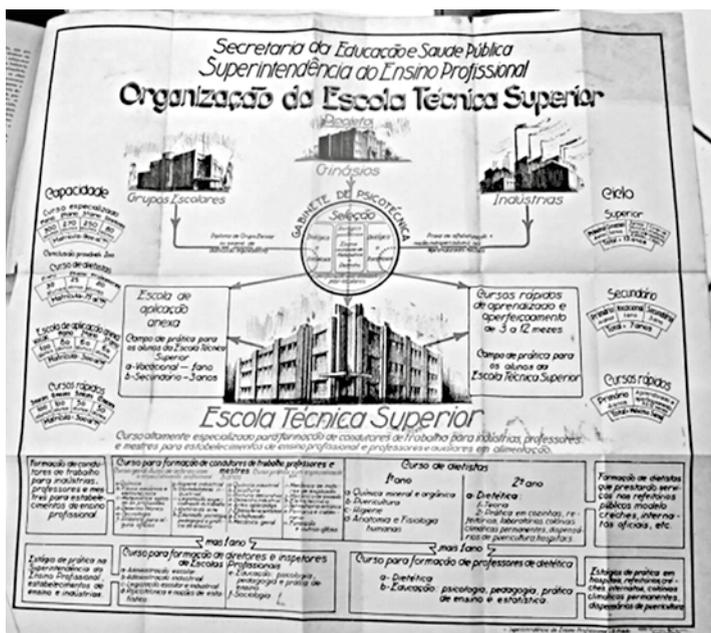


Figura 6 – Encarte no livro “Escola Técnica Superior” de Horácio A. da Silveira, com as disciplinas dos cursos de Dietista e de Formação de professores de Dietética, em 1940.

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, em 2016.

Em 1941, o secretário de estado de educação e saúde pública, sr. Mario Guimarães de Barros Lins, no governo do Adhemar de Barros, introduz modificações na organização do ensino profissional, exigindo aprovação em exames de admissão para ingresso nas escolas profissionais, por meio de decreto-lei nº 11.812, de 15 de janeiro, definem as normas para ingresso no curso de “Auxiliares em Alimentação”:

[...] Artigo 2º - Para a matrícula dos diplomados pelos cursos secundários das Escolas Profissionais Oficiais, nas especialidades dos Cursos de Aperfeiçoamento dos Institutos Profissionais Masculino e Feminino da Capital, são exigidos exames de oficinas ou matérias básicas, além de provas de Português, Aritmética, Geometria e Desenho Técnico, segundo os programas dos Cursos secundários,

Parágrafo único – As vagas nos cursos de Aperfeiçoamento dos Institutos Profissionais serão preenchidas na ordem de classificação obtida pelos candidatos, considerando-se aprovados os que obtiverem o mínimo de cinquenta na média geral e nas provas de oficinas ou matéria básica e quarenta em cada uma das demais disciplinas.

Artigo 3º - Para a matrícula no Curso de Formação de Professores e Auxiliares em Alimentação, além de diplomas dos Cursos Secundários do Instituto Profissional Feminino e das Escolas Profissionais, são exigidos, exames teóricos e práticos sobre programa dos cursos profissionais secundário, referentes a Dietética, Puericultura, Português, Aritmética, Álgebra e Noções de Química.

§ 1º - São consideradas aprovadas as candidatas que obtiverem o mínimo de cinquenta na média geral, em Dietética e Puericultura e quarenta em cada uma das demais matérias.

§ 2º - São dispensadas desses exames as candidatas que tenham curso completo em ginásio ou escola normal oficial ou reconhecida, para as quais continuam em vigor as normas constantes no decreto nº 10.080 de 29 de março de 1939. [...] (SÃO PAULO, 1941)

Em 1942, competia ao Serviço Médico o controle geral do estado de saúde dos alunos das escolas pertencentes a Superintendência do Ensino Profissional, realizando estudos, inquéritos e trabalhos de inspeção. Esse serviço controlava o serviço geral de alimentação racional, produzia publicações sobre esse assunto, e dirigia o curso de “Auxiliares em Alimentação”, existente no Instituto Profissional Feminino. (FREITAS, 1954, p. 112)

Laia Pereira Bueno, quando assumiu a direção da Escola Industrial Carlos de Campos entre 1938 e 1958, deu continuidade às exposições de trabalhos manuais anuais das alunas dos cursos de Educação Doméstica, com a intenção de criar novas profissões femininas:

Fazia parte das cogitações educacionais da nova diretora a criação de um curso de Cosmetologia (idealizado em 1948) e que compreenderia “Curso completo de Cultura da Beleza” para atender às necessidades da época e abrir às alunas novos campos de trabalho. Não havendo notícias de nenhum outro estabelecimento semelhante, no país, e contando para esse fim com a esclarecida e competente colaboração de d. Celina de Moraes Passos, seguiram-se os moldes dos já existentes no estrangeiro. Organizaram-se plano e programas das aulas, para o projetado curso, que mereceu inteira aprovação do Superintendente Prof. Arnaldo Laurindo (1950). O referido curso não entrou, porém, em funcionamento, conforme era desejado; e isso teria acontecido, talvez pela carência de espaço no prédio que, com o crescimento da matrícula, reclama maior expansão. (FREITAS, 1954, p. 114)

Giseli Noveli (2007) realizou pesquisa para a sua tese de doutoramento no Centro de Memória da Etec Carlos de Campos. Nessa pesquisa é possível identificar que o curso de “Auxiliares em Alimentação ou Dietistas”, dirigido tecnicamente pelo médico-chefe Francisco Pompêo do Amaral, e a parte administrativa pela diretora do Instituto Profissional Feminino, por ser um curso de Aperfeiçoamento, duplo, para formação de “Mestras de Educação Doméstica e Auxiliares em Alimentação” trazia prejuízos a uma das profissões, segundo os Relatórios da Diretora Laia Pereira Bueno, de 1943 e 1944. Giseli Noveli relatou que:

Na leitura dos relatórios percebe-se uma insistência da parte da diretora para que as disciplinas da cultura geral sejam diminuídas. Segundo as observações da diretora, as disciplinas de cultura geral que não tinham aplicação imediata deveriam ter a sua carga reduzida, favorecendo assim a parte de cultura técnica [...] afirmando que a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942 abalou a procura pelos cursos profissionais, pois não dava ênfase a esta parte do currículo. As disciplinas de Matemática e Ciências receberam observações por serem inadequadas às artes femininas. (NOVELI, 2007, p.19-20)

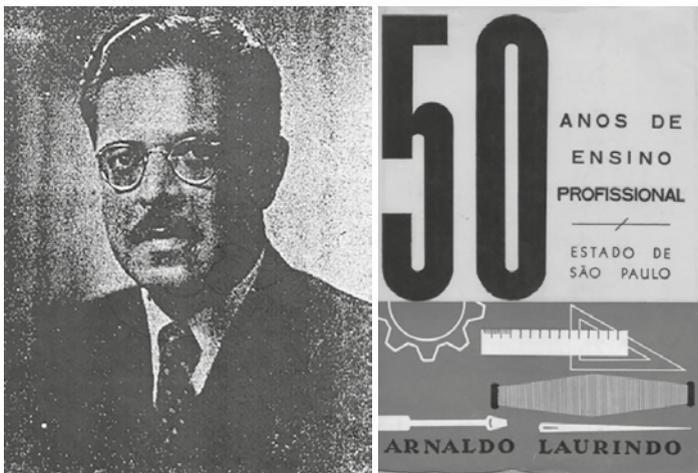
Em 1947, Arnaldo Laurindo ingressou como técnico de educação na Superintendência do Ensino Profissional, e poucos meses, depois, em 16 de agosto de 1947, assumia a direção dessa superintendência, substituindo o professor Horácio Augusto da Silveira, que fora colocado à disposição do Gabinete do sr. Secretário da Educação. (LAURINDO, 1962, v.1, p. 211)

Arnaldo Laurindo era normalista pelo Instituto Dr. Cardoso de Almeida, em Botucatu, tendo cursado Administração Escolar no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. Entre 1940 e 1941, exerceu o cargo de “Auxiliar de Gabinete” do Interventor Federal e da Secretaria da Educação e Saúde Pública do governo do estado de São Paulo. (FREITAS, 1951, p.125)

Uma pesquisa realizada por Kanazawa (2018, p.53-56) apresenta dados que indicam uma forte influência política na gestão da unidade escolar de Jacareí, no período de 1944 a 1946, quando Arnaldo Laurindo assumiu a direção da Escola Profissional Agrícola Industrial Mixta Cônego José Bento, fechando temporariamente a escola e subordinando-se em caráter de experiência à Diretoria Geral do Departamento do Serviço Social da Secretaria de Justiça, por meio do decreto-lei nº 15.934, de 9 de agosto de 1946, e os alunos transferidos para as escolas agrícolas de Espírito Santo do Pinhal e de São Manuel. Nesse mesmo ano, por meio do decreto nº 16.142, de 25 de setembro de 1946, a escola agrícola de Jacareí voltou a funcionar.

Assim que assume a superintendência, Arnaldo Laurindo promove uma reorganização nos serviços ou setores técnicos pedagógicos, que perdura durante a sua gestão, transformando o Serviço Médico em Serviço de Alimentação e Higiene escolar, sob a responsabilidade dos médicos Dr. Francisco Pompêo do Amaral e Dr. Emiliano Nóbrega. O Serviço de Alimentação e Higiene Escolar passa a ser composto das seções a seguir com os seguintes responsáveis: a) Higiene escolar – Dr. Emiliano Nóbrega; b) Alimentação e Nutrição: Dr. Francisco Pompêo do Amaral, Dr. José Barreto Dias, d. Yonne Cintra de Souza; c) Pesquisas e Ensino da Alimentação: Dr. Francisco Pompêo do Amaral, d. Celina de Moraes Passos, d. Yonne Cintra de Souza. (LAURINDO, 1962, v. 1, p. 216). Pelo decreto nº 17.698, de 26 de novembro de 1947, o governador Adhemar de Barros refere-se à consolidação de leis e demais normas relativas ao ensino no estado de São Paulo, o que possibilita essa reestruturação da superintendência do ensino profissional. (SÃO PAULO, 1947)

Em 1948, a Secretaria da Educação por meio do ato nº 38, de 17 de setembro, institui comissão, da qual Arnaldo Laurindo (Figura 7) faz parte para estudo da reforma da Secretaria da Educação, citado em sua obra comemorativa do cinquentenário da educação profissional no estado de São Paulo, publicada em 1962 (p.229) (Figura 8).



Figuras 7 e 8 – Arnaldo Laurindo e sua obra publicada em 1962.

Fonte: Arquivo próprio, em 2019.

No arquivo pessoal da professora Debble Smaíra Pasotti (Figura 9), farmacêutica formada em 1932, que ingressou no Instituto Profissional Feminino em 1941, substituindo a normalista Celina de Moraes Passos (CARVALHO 2015a) como professora da disciplina “economia doméstica e química”, existe o documento nº 2.058 (pasta dois – documento 58), que se refere a um regulamento sobre o funcionamento dos trabalhos técnicos do curso de Auxiliares em Alimentação e dos cursos de Divulgação mantidos junto à Escola Industrial Carlos de Campos, elaborado por Francisco Pompêo do Amaral, em 17 de outubro de 1949.

Nesse regulamento consta que os trabalhos técnicos estavam sob a responsabilidade do médico-chefe da Superintendência do Ensino Profissional, e a parte administrativa dos cursos competia à direção da referida escola. No item um do regulamento, informa que colaboravam permanentemente nos cursos de Auxiliares em Alimentação as dietistas: Carmen Benvincini, Debble Smaíra, Dalva Maria Oliani, Yonne Cintra de Souza, Irene Durelli e Odila Ferraz e as professoras de Técnica Culinária, Naclerie Russie e Isabel Marcondes Machado. Quanto às atribuições da professora Dalva Oliani na equipe de dietistas, consta, no item cinco desse regulamento, que:

[...] fica encarregada do ensino de pesquisas de ordem higiênica, econômica e social relacionadas com a alimentação; da orientação das alunas nos seus trabalhos de fim de curso, bem como da manutenção de um museu educativo, no qual reunirá os esclarecimentos necessários sobre as diferentes atividades do curso e também catalogará o material indispensável para todas as aulas do mesmo ou, pelo menos, as indicações para sua obtenção quando se fizerem necessárias; o material para exposições em que o serviço se faça representar, etc.. Dará aila (sic) quando tal se fizer necessário para o cumprimento de suas atividades e permanecerá na sede de serviço durante 3h., pelo menos (de 13 às 16 hs. Aproximadamente), só se ausentando nesse período para fins de trabalho no caso de reconhecer o médico-chefe ser isso conveniente. a) Como no momento o serviço não conta com funcionários de secretaria que são indispensáveis e como, neste fim de ano, as atribuições desta funcionária estão muito simplificadas, fica ela designada também para auxiliar o médico-chefe, servindo eventualmente como elemento de ligação entre ele e as demais funcionárias da seção ou com outras repartições da Superintendência. (CARVALHO, 2013, p. 242)

Para compreender os currículos, as práticas escolares e pedagógicas e os espaços ocupados na escola para realização do curso de Auxiliares em Alimentação, foram entrevistadas dietistas em 2011, entre elas, Neide Gaudenci de Sá e Dalila Ramos, que foram alunas da turma de 1951, e posteriormente, professoras desse curso e de outros, derivados deste, na Escola Industrial Carlos de Campos.



Figura 9 – Debble Smaira Pasotti e Francisco Pompêo do Amaral, em 1948.

Fonte: Montagem fotográfica, Assessoria de Comunicação do Centro Paula Souza, em 2009.

Moscateli (2000, p.5) declara que “[...] quando o pesquisador se coloca diante de suas fontes, precisa extrair delas indícios das relações que encadeiam os acontecimentos para, a partir disto, fornecer algum tipo de interpretação.” Viñao Frago (2004, p. 335) destaca que, na história da educação, vem-se:

Prestando maior atenção, nos últimos anos, à história do currículo, não já prescrito mas vivido, à história da realidade e práticas escolares, do cotidiano, das culturas escolares, das reformas educativas em sua aplicação prática e da profissão e prática docente. A história dos processos de profissionalização e feminização docente tem conduzido às histórias de vida de alunos, professores e inspetores, aos escritos autobiográficos, diários e relatos de vida – história oral – dos mesmos. Por último, a memória e, com ela, o esquecimento e o silêncio como linguagem, esse processo de (re) construção do eu individual ou social que recorda, da memória biográfica e a cultural, dos lugares de memória.

Ao questionar as professoras Neide Gaudenci de Sá e Dalila Ramos sobre as práticas escolares do médico Francisco Pompêo do Amaral, na Escola Industrial Carlos de Campos, estas responderam:

Ele era bastante exigente, bastante severo. Tinha um objetivo tão definido: queria formar os melhores profissionais para atender a população no campo da alimentação. Repetia sempre que o brasi-

leiro se alimentava mal e que precisava ser orientado corretamente quanto a isso. Ele lecionava “Dietética” que era a disciplina básica e esgotava totalmente o assunto, citando mil pesquisas. Para nós, alunos, era difícil, o nível era elevado, mas as professoras que o auxiliavam nos ajudavam muito. (SÁ, 2011)

O Pompêo do Amaral era ótimo professor, mas muito além dos nossos conhecimentos como alunas. Mas ele tinha ótimas auxiliares, a Debble, a Yonne e a Dalva. Elas resumiam tudo aquilo que ele falava em linguagem mais acessível e elas ... tudo o que ele falava para a nossa idade, a gente era menina. Ele dava aula e a gente ficava até parada para assimilar tudo aquilo. Dava muita política, porque ele era político. Dava a situação econômica do país, tudo misturado. Ele falava muito, às vezes punha na lousa e a Dalva falava: deixa que eu vou escrever. Ele queria da mesma forma que era para a faculdade. (RAMOS, 2011)

Em junho de 1950, Francisco Pompêo do Amaral é entrevistado pela aluna e diretora do Jornal Roca, do grêmio estudantil da Escola Industrial Carlos de Campos, Neide Gaudenci de Sá, e nesta entrevista percebe-se que a intenção desse médico se mantém convicta em transformar o curso de formação de “Dietistas” em nível superior (CARVALHO, 2013, p.221):

O curso de “Auxiliares em Alimentação”, fundado, em 1939, no Instituto Profissional Feminino, vai crescer agora. Com a anunciada Transformação da Escola Industrial “Carlos de Campos” em Escola Técnica “Carlos de Campos”, o curso de “Auxiliares em Alimentação” – presentemente funcionando a título precário – passará, com a organização que lhe foi imprimida desde o ano passado, a funcionar como curso de formação de Dietistas.

- E que isso significa?

- Que aquele curso encontrará um campo mais próprio para o seu funcionamento, como integrante definitivo do ensino técnico, sito em nível igual ou superior ao colegial. Com a mudança de designação e com a declaração bem precisa dos direitos das diplomadas na lei que criará a Escola Técnica “Carlos de Campos”, ficará bem claro que as técnicas que diploma não são auxiliares de outras de nível pretensamente mais elevado, como tem se querido entender às vezes, mas que são equiparadas às melhores auxiliares dos médicos, do dietólogo, em todos os trabalhos que digam respeito à alimentação. [...]

Dois anos depois dessa entrevista, a escola passa ser denominada Escola Técnica Carlos de Campos, por meio da lei nº 1.972, de 16 de dezembro de 1952, mas no conteúdo desta lei nada consta sobre o curso de dietistas. (SÃO PAULO, 1952)

A Superintendência do Ensino Profissional, de acordo com a Lei nº 1.069, de 22 de junho de 1951, passou a denominar-se Departamento do Ensino Profissional, e o cargo de superintendente ao de diretor. (LAURINDO, 1962, v.1, p. 212)

A Figura 10 apresenta o diploma de formatura de Dalila Ramos, como professora de Educação Doméstica e Auxiliares em Alimentação. Enquanto que, na Figura 11 apresenta o histórico escolar dessa professora no curso industrial, de 1946 a 1949, e no curso de formação de “Mestre em Educação Doméstica e Auxiliares em Alimentação”, de 1951 a 1952. Por meio desse histórico escolar é possível constatar que “Dietética” correspondia a uma cadeira composta de diversas disciplinas. Nessa Figura 11 é possível identificar o currículo do curso de “Auxiliares em Alimentação”, ministrado na Escola Industrial Carlos de Campos.



Figura 10 – Diploma do curso de Professora de Educação Doméstica e Auxiliares em Alimentação de Dalila Ramos, em 1951.

Fonte: Arquivo pessoal de Dalila Ramos, em posse da autora, em 2019.

Arnaldo Laurindo, como diretor do Departamento de Ensino Profissional, mas licenciado como deputado estadual, propôs o projeto de Lei nº 697/52, que dispunha sobre o desdobramento do curso de formação de Mestres de Educação Doméstica e Auxiliares em Alimentação, anexo à Escola Industrial Carlos de Campos, desdobrando-o em dois cursos: Curso de Formação de Dietistas e Curso de Formação de Professores de Educação Doméstica e Trabalhos Manuais, que foi aprovado como lei nº 2318, em 9 de outubro de 1953 (SÃO PAULO, 1953). Nessa lei, constam os currículos dos dois cursos com as suas disciplinas, observando-se que a escola continua com a denominação de Escola Industrial Carlos de Campos.

3. CURSO DE FORMAÇÃO DE DIETISTA É TRANSFERIDO DA ETEC CARLOS DE CAMPOS (1953 A 1958)

Em novembro de 1953, Pompêo do Amaral transferiu o curso de Formação de Dietistas para um prédio na Rua Rego Freitas, 474, no centro da capital, buscando apoio institucional e social para transformá-lo em curso superior.

Durante a entrevista com a professora Neide Gaudenci de Sá, questionei sobre essa articulação para transferir o Serviço de Alimentação e Higiene Escolar do Departamento do Ensino Profissional para esse prédio: “[...] Nós fomos para uma casa alugada na Rua Rego Freitas, e, ali então, somente funcionava o curso de Dietistas, sob a orientação direta do Dr. Pompêo do Amaral.” (SÁ, em 2011)

Secretaria de Estado dos Negócios da Educação
SUPERINTENDÊNCIA DO ENSINO PROFISSIONAL
ESCOLA INDUSTRIAL CARLOS DE CAMPOS

E/C. **VIDA ESCOLAR**

Aluna **DALILA RAMOS**

Filiação **ANTONIO M. ESTEVES RAMOS E CANDIDA A. RAMOS**

Nascida em **SÃO PAULO** a **30** de **OUTUBRO** de **1931**

Profissão do Pai **FERROVIÁRIO**

Residência **RUA PADRE BENEDITO CAMARGO, 563**

Curso **PROP. EDUCAÇÃO DOMÉSTICA E AUXILIARES EM ALIMENTAÇÃO**

Data da conclusão do Curso de **DEZEMBRO** de **1951**

MATERIAS	INDUSTRIAL - Séries				MÉSTRIA		OBSERVAÇÕES
	1.a	2.a	3.a	4.a	1.a	2.a	
	46	47	48	49	50	51	
CULTURA GERAL							
Português	67,2	56	65	64,1	65,7	66,8	
Matemática	87,4	82,2	80	82,3	-	-	
Ciências	95,2	85,8	-	-	-	-	
Geografia	60,1	80,8	-	84,8	-	-	
História	-	-	85	-	73	79,9	
Francês	-	-	-	-	85,7	-	
Geog. econômicas	-	-	-	-	-	-	
CULTURA GERAL							
Higiene	-	-	-	-	91,2	-	
Desenho	56,6	65	62	66	-	-	
Tecnologia	-	69,5	69	77,7	-	-	
Oficina (C.Cont.)	67,1	71,2	66	-	-	-	
Fueri-(teoria	-	-	-	-	95	-	
cultural)prática	-	-	-	-	90	80	
(trab.escrito	-	-	-	-	-	90,8	
)enfermagem	-	-	-	-	-	-	
{teoria	-	-	-	-	77,5	-	
)fisiologia	-	-	-	-	78,7	-	
)biologia	-	-	-	-	77,5	-	
)química	-	-	-	-	76,2	-	
)cozinha	-	-	-	-	72	85	
)nutrição	-	-	-	-	72,5	-	
(base	-	-	-	-	-	83,7	
)pratic.(est.aliment.	-	-	-	-	-	96,2	
)refeitório	-	-	-	-	-	60	
)pesq.s/aliment.	-	-	-	-	-	95	
)pratic.s/aliment.	-	-	-	-	-	81,2	
)pratic.ensino	-	-	-	-	-	95	
)cont.domestica	-	-	-	-	-	83	
Média de oficina do Curr.	-	-	-	-	-	83,9	
Média Geral do curso	-	-	-	-	-	78,7	

Dia, 2 de abril
Neide Gaudenci de Sá
DIRETORA

Figura 11 – Histórico escolar de Dalila Ramos com as disciplinas dos cursos industrial, de 1946 a 1949, e de professora de Educação Doméstica e Auxiliares em Alimentação, de 1951 a 1952.

Fonte: Arquivo pessoal de Dalila Ramos, em posse da autora, em 2019.

Em 02 de março de 2016, recebi como doação dois livros atas do Pompêo do Amaral, com 200 páginas cada um, por meio do seu neto Fernando Rossetti, para utilizá-los em pesquisas, e, futuramente, definir a sua guarda. Esses dois volumes foram organizados pelo Dr. Francisco Pompêo do Amaral, iniciado em 1963, mas como documentos de atividades profissionais de 1938 a 1989 (POMPÊO DO AMARAL, 1989). E faz parte do seu arquivo pessoal montado com fontes primárias: cartas de amigos, de cientistas, de ministros, de instituições e convites para participar de comissões, de reportagens e da academia de medicina, que refletem uma vida dedicada a estudos e pesquisas no campo da alimentação e nutrição no Brasil.

No primeiro livro ata, encontra-se uma reportagem sobre o curso de Divulgação de Alimentos, apresentando imagens do edifício da Rua Rego Freitas, 474, uma delas, com a professora Debble Smaira no portão de entrada (Figura 12), onde passa a funcionar o Serviço de Alimentação e Higiene Escolar, do Departamento de Ensino Profissional, dirigido pelo médico-chefe Francisco Pompêo do Amaral.



Figura 12 – Matéria jornalística mostra a casa da Rua Rego Freitas, 474, no centro de São Paulo, em 1954.

Fonte: Arquivo Pessoal FPA, em posse da pesquisadora, em 2019.

No primeiro volume do livro ata, encontra-se também um regulamento com programas do curso de Formação de Dietistas, contendo todas as disciplinas com as descrições dos seus conteúdos, cujo currículo foi implantando entre 1953 e 1958, no Serviço de Alimentação e Higiene Escolar do Departamento de Ensino Profissional, e publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo, em 10 de novembro de 1953.

Ainda em 2016, durante pesquisa no acervo do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, buscando localizar plantas do laboratório de Química, encontrou-se uma planta referente à reforma do prédio da Rua Rego Freitas, 474, de 1955 (Figura 13), com a construção de laboratórios para o curso de Formação de Dietistas, mas que nunca ocorreu.

Quando o curso de Formação de Dietista foi transferido para o centro da capital, Debbie Smaira solicitou ao diretor Arnaldo Laurindo autorização para ser transferida e continuar participando do grupo de estudos e pesquisas na equipe do médico Francisco Pompêo do Amaral. (CARVALHO, 2013, p. 208)

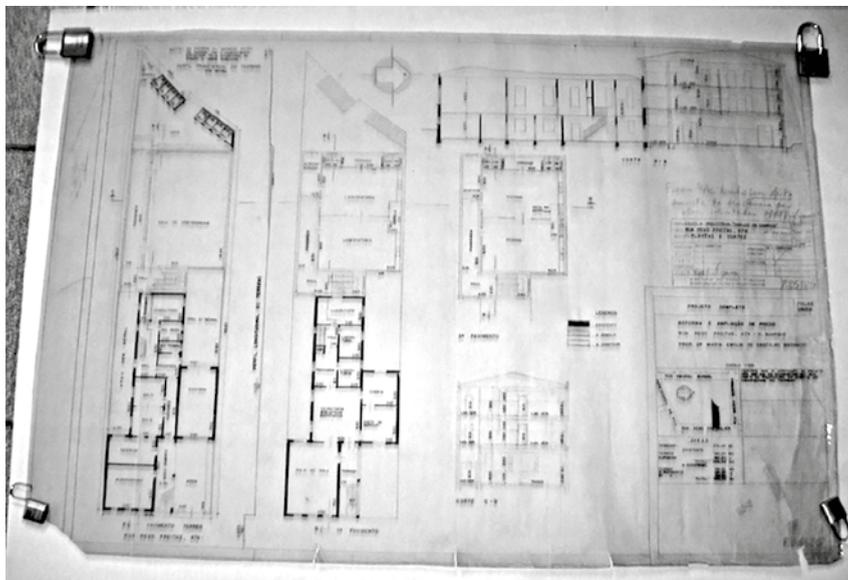


Figura 13 – Planta do prédio da Rua Rego Freitas, 474, onde funcionava o curso de Formação de Dietistas, F 25125, de 18/3/1955, pela Secretaria de Viação e Obras Públicas
Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, em 2016.

3.1 – Seção de pesquisas e ensino da alimentação

Entre 1939 e 1952, Francisco Pompêo do Amaral enquanto médico, jornalista, professor, escritor e cientista, publicou suas pesquisas em livros, revistas acadêmicas e científicas, e em matérias jornalística sobre alimentação e nutrição (CARVALHO, 2015b). As obras de Pompêo do Amaral trazem relatos de suas práticas escolares e pedagógicas envolvendo a sua equipe de dietistas, em inquéritos alimentares com estudantes dos Institutos Profissionais Masculino e Feminino. Durante uma entrevista realizada com a dietista Neide Gaudenci de Sá, foi possível identificar o processo de pesquisa durante as práticas escolares e pedagógicas:

Como professora, a partir do segundo semestre de 1952, ele me indicou para uma das disciplinas que era justamente a de “Pesquisas sobre Alimentação”. E eu sei o quanto o Dr. Pompêo era exigente, queria tudo muito certinho, muito bem feito, cobrava bastante, mas em compensação era um orientador fabuloso. Foi o melhor professor que eu tive. Esta disciplina de pesquisas existia, desde 1940, na formação do curso. Coletavam-se fichas de inquéritos sobre a situação social dos alunos, sobre a situação alimentar principalmente, e essas fichas foram sendo guardadas porque não havia uma pessoa para fazer esse levantamento. Quando eu entrei para dar aulas, e fiquei encarregada dessa disciplina, fiz esse levantamento todo. Eram muitas fichas de inquérito. Fomos levantando ano a ano, e, a partir de 52, todo aluno que entrava na escola, mesmo no curso industrial básico, tinha que responder ao inquérito que era feito pelas alunas do curso, nesta disciplina. (SÁ, em 2011)

Em 1954, recebem o Prêmio Nacional de Alimentação, pelo Serviço Nacional da Previdência Social (SAPS) pela pesquisa “A Alimentação em São Paulo no período de 1940-1951” (Figura 14). O Diário Oficial do Estado de São Paulo, de 29 de abril de 1954, traz uma portaria elogiando essa equipe por essa premiação:

Carolina Ribeiro, Secretário de Estado dos Negócios da Educação do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições, e,
Considerando que o Prêmio Nacional de Alimentação é a mais alta láurea brasileira dessa especialidade;

Considerando que o Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS) acaba de conferir essa honrosa distinção a trabalho realizado pelo **Dr. Francisco Pompêo do Amaral**, Médico Chefe do Departamento do Ensino Profissional do Estado e às dietistas suas auxiliares abaixo nomeadas:

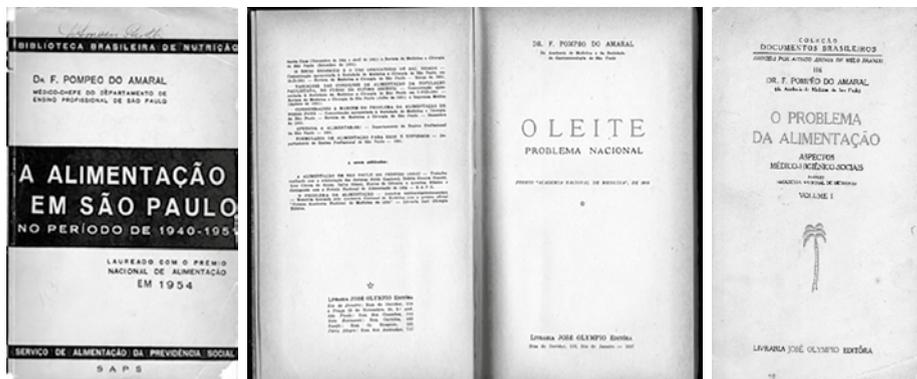
Considerando as razões invocadas pela Diretoria do Ensino Profissional – Departamento que acolhe por pertinentes e justas.

Resolve, elogiar, para que conste das respectivas fichas de exercício, a conduta funcional do Dr. Francisco Pompeu do Amaral e suas auxiliares, as dietistas Arcelina Ribeiro, Dalva Maria Oliani, Debble Smaíra, Eunice de Oliveira, Ione Cintra de Souza e Neide Gaudenci. Secretária de Estado dos Negócios da Educação. São Paulo, em 25 de abril de 1955.

CAROLINA RIBEIRO. (LAURINDO, 1962, v.1, p.244-5)

No ano seguinte, Francisco Pompêo do Amaral concorre ao Prêmio Oficial da Academia Nacional de Medicina, apresentando a pesquisa que desenvolvia, desde 1940, e denominada “O Leite – Problema Nacional” (Figura 15), sendo premiada e publicada pela Livraria José Olympio Editora (POMPÊO DO AMARAL, 1957; CARVALHO, 2017a). Em 1956, apresenta uma outra pesquisa realizada “O Problema

da Alimentação” (Figura 16), e novamente é premiado pela Academia Nacional de Medicina. (POMPÊO DO AMARAL, 1963)



Figuras 14, 15 e 16 – Livros de Francisco Pompêo do Amaral premiados em 1954, 1955 e 1956.

Fonte: Arquivo pessoal de Debbble Smaíra Pasotti, em posse da autora, em 2019.

Em 1956, Debbble Smaíra solicitou afastamento de suas atividades de agosto a dezembro, e foi para os Estados Unidos participar do treinamento e observatório em economia doméstica. Debbble Smaíra participou e foi selecionada pelo Programa de Cooperação Técnica do Governo Americano com outros países, denominado “Agricultural Extension and Home Economics for Brazilian educators”. Dentro deste programa, visitou o State College e a Purdue University, e quando retornou ao país foi convidada e ministrou várias palestras sobre a sua experiência nesse país. (CARVALHO, 2016)

Entre 1955 e 1958, Francisco Pompêo do Amaral recebeu vários convites para participar como conferencista e especialista em alimentação e nutrição, principalmente, pela notoriedade dos prêmios nacionais que recebeu nesse período. Porém, era uma época de efervescência política e de grande carestia para a maioria da população brasileira. (POMPÊO DO AMARAL, 1989)

Na documentação do arquivo pessoal Pompêo do Amaral, existem documentos que indicam que as suas posições para enfrentar a situação política entraram em conflito com os gestores da educação profissional, levando-o a se afastar da direção do curso que criou, o primeiro curso no campo da alimentação e nutrição no país.

Francisco Pompêo do Amaral foi diretor do curso de “Auxiliares em Alimentação e Dietistas” e, também, professor da cadeira de Dietética, de 17 de maio de 1939 a 17 de janeiro de 1958, quando o curso retorna para a Escola Industrial Carlos de Campos. Este médico fica à disposição do Departamento do Ensino Profissional até se aposentar, em janeiro de 1961.

4. CURSO FORMAÇÃO DE DIETISTA RETORNA À ETEC CARLOS DE CAMPOS

Para compreender o processo de evolução dos currículos e de gestão dessa transferência de espaço e de retorno do curso à Escola Industrial Carlos de Campos, em 1958, entrevistou-se, pela segunda vez, em 18 de março de 2012, a dietista Neide Gaudenci de Sá, que foi aluna, professora, pesquisadora e coordenadora no curso Técnico em Dietética, reformulado de acordo com o decreto nº 38.643, de 27 de junho de 1961, que regulamentou a Lei estadual nº 6.052/61, que dispunha sobre o Ensino Industrial, Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas e Cursos Vocacionais (SÃO PAULO, 1961). Nesse decreto, destaco os artigos que se referem aos cursos de Formação de Dietética e de Técnico de Dietética:

Artigo 244 – A atual Escola Industrial “Carlos de Campos da Capital, passa a denominar-se Escola Técnica de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas “Carlos de Campos”, nos termos da Lei 1.972, de 16 de dezembro de 1952, combinado com o artigo 19 da Lei nº 6.052, de 3 de fevereiro de 1961, mantendo cursos de 1º e 2º ciclos.

Artigo 245 – Passa a funcionar como Curso Técnico de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas, em nível de 2º ciclo, o Curso de Formação de Professores de Educação Doméstica e Trabalhos Manuais, criado pela Lei 2.318, de 9 de outubro de 1953.

Artigo 246 – Passa a funcionar como curso Técnico de Dietética, em nível de 2º ciclo, o Curso de Formação de Dietistas, criado pela Lei 2.318, de 9 de outubro de 1953.

Artigo 247 – Os alunos dos cursos mencionados nos artigos 245, e 246 que, em 1961, os estiverem frequentando, nos termos da legislação anterior, completarão o curso pelo mesmo regime.

Parágrafo Único – Os diplomados pelos cursos de que tratam os artigos 245 e 246 poderão matricular-se na terceira série dos cursos ora instituídos desde que haja vagas.

Artigo 248 – Os cargos e funções necessários à transformação operada nos termos dos artigos 244 e 246 serão objeto de legislação ou regulamentação própria.

Artigo 249 – Ficam extintos os cursos de mestría dos estabelecimentos de ensino subordinados ao Departamento de Ensino Profissional, podendo ser criados, em seu lugar, cursos extraordinários destinados a diplomados em cursos ordinários, visando ampliação ou especialização de conhecimentos na área do trabalho industrial.

Iniciei a entrevista com Neide Gaudenci de Sá perguntando a respeito da transferência do curso de Formação de Dietistas, quando houve o desdobramento para a Rua Rego Freitas, e depois, o retorno desse curso para a Escola Carlos de Campos: - eu queria ouvir um pouco da senhora qual é a sua percepção? O que a senhora se lembra desta época?

Nós estávamos com o curso na Carlos de Campos, lá no Brás. Não havia tempo hábil para dar duas formações em dois anos. Então, o curso foi separado em dois cursos distintos: Curso de Formação de Professores de Economia Doméstica e Curso de Formação de Dietistas. Nesse momento, o Dr. Pompêo sentiu a necessidade de ir para um lugar mais amplo, onde inclusive pudesse desenvolver melhor o curso de formação. Fomos então para uma casa na Rua Rego Freitas, num bairro completamente diferente daquele onde estávamos. Essa casa era administrada por um mordomo da Santa Casa, não me lembro o nome dele, conhecido do Dr. Pompêo. Havia um receio da Santa Casa em alugar para uma escola, por que se eles precisassem do prédio, seria muito difícil em se tratando principalmente de uma escola do governo. Mas o Dr. Pompêo convenceu esse amigo e nós fomos para lá. A casa sofreu adaptações, pois era uma casa comum. Tinha uma coisa muito interessante: um quintal enorme, com muitas árvores frutíferas. A Maecira gostava muito de tratar dessas árvores, inclusive, comemos uvaia, goiaba e muitas outras frutas. Lá nós instalamos. Não foi fácil não. O curso de Divulgação, por exemplo, foi dado na garagem da casa que ficava num vão. O resto foi sendo melhorado à medida que o Departamento mandava algum material. Por que havia uma coisa muito interessante, nós não sabíamos direito a quem devíamos nos dirigir. Ora éramos do Departamento, ora da escola. Nós nos sentíamos desamparados. Mas, com muito empenho, estivemos com o curso lá durante alguns anos. Foi uma época áurea, porque houve a possibilidade de fazer muita coisa. Estávamos sempre na mída. O Dr. Pompêo com aquele seu viés político, sempre colocava a opinião dele, falávamos muito sobre o custo da alimentação correta. (SÁ, em 2012; CARVALHO e COSTA, 2019, p. 242)

Associando a narrativa da professora Neide Gaudenci de Sá, referente às opiniões do médico Francisco Pompêo do Amaral frente aos jornalistas que o procuravam no Serviço de Alimentação e Higiene Escolar, com a Resolução nº 428 de 16 de fevereiro de 1955, do governador do estado Jânio Quadros, que “dispõe sobre proibição aos funcionários públicos em geral, de concederem entrevistas à imprensa, estações radio-emissoras ou televisoras” (LAURINDO, 1962, v.2, p.229) torna-se compreensível as dificuldades que esse médico enfrentou durante a direção no curso de Formação de Dietista.

Tem-se que considerar também a reorganização do ensino industrial paulista, nesse período, conforme relato do diretor Arnaldo Laurindo:

Em janeiro de 1955, o então Ministro da Educação e Cultura, o ilustre D. Cândido Motta Filho, atendendo à imperiosa necessidade de serem procedidas alterações fundamentais na estrutura do Ensino Industrial, bem como na política educacional a ser observada para a preparação profissional da juventude brasileira, uma vez que a Lei Orgânica do Ensino Industrial vigente – Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 – não mais atendia aos reclamos do país, constituía uma Comissão Especial de técnicos em educação, para proceder estudos e elaborar ante-projeto de lei, estabelecendo novas diretrizes para o Ensino Industrial. Essa Comissão, sob a presidência do ilustre Sr. Anísio Teixeira, era constituída de mais os seguintes membros: Joaquim de Faria Góes Filho, Abgar Renault, Eldridge R. Plowdown, Ernesto Luiz de Oliveira Júnior, Flávio Penteadó Sampaio, Francisco Montojos, Lycerio Schreiner, Mário Paulo de Brito, Raphael Pandolfo, Hélio Carvalho d’Oliveira Fontes, Italo Bologna e Arnaldo Laurindo, estes dois últimos representando o Estado de São Paulo. Concluindo a Comissão os seus estudos, foram estes aprovados pelo Govêrno Federal e, a seguir, o então Presidente da República, o sr. João Café Filho, encaminhava ao Congresso Nacional, através da Mensagem nº 341/55, de 29 de julho de 1955, projeto de lei baseado nos estudos da citada Comissão, que veio a tramitar no Legislativo, sob o nº 501/55. Esse projeto, com algumas emendas introduzidas no Congresso, foi finalmente aprovado e aos 16 de fevereiro de 1959, no governo do Sr. Juscelino Kubitchek de Oliveira, era promulgada a Lei nº 3.552. [...] (LAURINIDO, 1962, v. 1, p. 339)

Quando o curso de Formação de Dietista retorna para a Escola Industrial Carlos de Campos, volta a ocupar os espaços disponibilizados no edifício antigo (Figura 17), utilizando os mesmos artefatos nos laboratórios de química e de dietética. Uma publicação do Horácio Augusto da Silveira, de 1935, traz imagens desses espaços (Figuras 18 e 19). Segundo Maria Cristina Menezes. (2016, p. 11)

O Patrimônio Histórico-Educativo traz com ele a “sedução do arquivo”. Reunir manuais escolares, mobiliário e material de ensino, documentos escritos manuscritos e impressos, em instituições escolares ou em espaços criados para a guarda e a difusão da cultura escolar, representa o início de tantos projetos acadêmicos, que trazem o envolvimento de investigadores e grupos comprometidos com a preservação da memória e da cultura que a sustenta [...]



Figuras 17, 18 e 19 – Edifício da primeira Escola Profissional Feminina da capital, ocupado em 1911, na Revista Cigarra, em 1915, e o Laboratório de Química nesse edifício, no livro de Horácio Augusto da Silveira, de 1935.

Fontes: Acervo do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, em 2015.

No Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, na sala de Reserva Técnica Visível de Alimentação e Nutrição, encontram-se objetos da ciência e tecnologia dessa época (CARVALHO, 2017b). Por isso, em 2015, entrei em contato com a professora Neide Gaudenci de Sá (Figura 20), em busca de suas lembranças sobre a utilização desses objetos em práticas escolares e pedagógicas, como por exemplo, as balanças analíticas existentes nesse centro de memória, e esta respondeu:

Maria Lúcia: A primeira foto é, sem dúvida, no laboratório que era no prédio mais antigo. Nesse prédio, havia no porão a cerâmica, a tecelagem e a despensa do refeitório (e ainda vestiário dos alunos do curso de Nutrição). Subindo a escada (ver na foto que estou en-

viando) havia a sala do dr. Pompêo, depois esse laboratório, no lado direito. No esquerdo, salas de aula teórica. Subindo para o 2o. andar: sala da coordenação e mais salas de aula teórica. Essa sala da coordenação era totalmente insalubre e nós a ocupamos quando voltamos da Rego Freitas. Tinha tanto piolho de pomba caindo do teto que ficamos doentes. Nesse prédio também havia um arquivo morto, cujo conteúdo foi todo queimado, estava cheio de bichos. Imagino o quanto vc deve lamentar isso. Muito da nossa história estava lá documentado (prontuários dos alunos, desde a fundação). A Noêmia tem lembrança disso. Nessa foto, dá para ver a posição em relação ao prédio da Monsenhor Andrade. A outra foto, parece que é do laboratório no prédio que dá para a rua Oriente, depois que o prédio mais antigo foi derrubado. Não consigo reconhecer esse cantinho. A Dalila reconheceria melhor porque era o seu campo de trabalho. (Neide Gaudenci de Sá, por e-mail, em 22 de janeiro de 2015)

Observa-se no Quadro 1 que foi incluso um complemento na disciplina de Higiene, e isto é devido à lei nº 2.303, de 29 de março de 1953, que instituiu a Prática de Noções de Enfermagem nos programas de Higiene, Puericultura e Educação Sanitária, das Escolas Normais e Institutos de Educação do Estado. (LAURINDO, 1962, v.2, p. 216)



Figura 20 – Neide Gaudenci de Sá, na escadaria do prédio de 1911, com lateral para o prédio de 1930, em 1963.

Fonte: Arquivo pessoal Neide Gaudenci de Sá, em 2016

Uma pesquisa realizada pela professora Mônica Costa, entre 2010 e 2011, por meio de projetos de HAE (hora atividade específica), coordenados pela Unidade de Ensino Médio e Técnico (Cetec), buscando fontes primárias da coleção Neide Gaudenci de Sá, existente no Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, estas possibilitaram estudar os currículos com as disciplinas dos cursos de Auxiliares em Alimentação à Formação de Dietistas (COSTA e CARVALHO, 2011). A partir desse estudo, obteve-se dados referentes ao currículo do curso de Formação de Dietistas no ano de 1959, a fim de observar as mudanças que ocorrem nas disciplinas com o afastamento do professor Francisco Pompêo do Amaral, responsável pela cadeira de Dietética.

O Quadro I nos indica que a disciplina de Dietética, que englobava teoria e prática foi compartimentada em disciplinas adicionais: Técnica Culinária, Nutrição Normal e Técnica de Divulgação. Ao questionar a professora Neide Gaudenci de Sá durante entrevista sobre mudança curricular no curso de Formação de Dietista, esta afirmou que: “Sim. Como o curso foi desdobrado, separado do outro, houve uma mudança curricular, e depois houve outra mudança, quando esse curso foi enquadrado como curso técnico.” (SÁ, 2011)

5.1. O fim da profissão de Dietista no Brasil e a implantação do Instituto Pedagógico do Ensino Industrial

A fim de compreender o fim da profissão de “Dietista” no Brasil, questionei a professora Dalila Ramos sobre o retorno do curso de Formação de Dietista da Rego Freitas para a Escola Industrial Carlos de Campos, durante a sua entrevista, e esta declarou: “Sabia que nós tivemos que fazer o Técnico em Nutrição? (sic) Eu disse: a gente não confia nesse governo, e nós podemos estar na rua, vamos fazer. Nós estamos cansadas de ver isso, vamos fazer.” (RAMOS, 2011)

Em 2012, durante a segunda entrevista com a professora Neide Gaudenci, questionei sobre essa situação:

MLMC: Quando deixou de ser interina?

NGS: Quando eu fui efetivada em 1900... Acho que em 1962. Mas isto dá para pesquisar. Foi o seguinte, eu pedi para fazer concurso, porque só podia se efetivar por concurso, e o Departamento não tinha essa possibilidade porque eram apenas dez cargos no estado inteiro de Professora de Dietética. Depois nós tivemos aquela situação terrível, em que fomos para Técnica em Dietética, e passamos a ganhar quase como a cozinheira da escola e continuávamos dando aula.

MLMC: Isso em 58?

NGS: Não, mais para lá, um pouquinho, acho que 59, 60, ficamos dez anos nessa situação.

MLMC: Dez anos.

NGS: Sendo professor e com o título de funcionário administrativo, técnico. Por que a ideia do Dr. Pompêo era a seguinte: eu quero que vocês sejam Técnicas. Por que vocês vão ganhar como Técnico em Educação. Era o maior salário que existia.

MLMC: O laneta fala que era superior ao de diretor.

NGS: Mas aconteceu o seguinte os professores tinham referencia 36, eu lembro bem. Aí houve uma reforma, os professores foram de 36 para 53 e nós fomos de 36 para 39. Ficamos dez anos nessa situação e ninguém deu apoio. [...] (SÁ, 2012)

Quadro 1 - Currículos dos cursos de “Auxiliares de Alimentação” e “Formação de Dietistas” da educação profissional pública no estado de São Paulo, entre 1939 a 1959.

Auxiliares em Alimentação (POMPÊO DO AMARAL, 1939)	Formação de Dietistas 1953 a 1958 (LAURINDO, 1962)	Formação de Dietistas 1959 (CARVALHO E COSTA, 2011)
<p>1º ano</p> <ul style="list-style-type: none"> . Dietética . Puericultura . Arte culinária . Artes domésticas . Contabilidade doméstica . Noções de química e higiene . Práticas: Cozinha, Laboratório, Dispensário de Puericultura. <p>2º ano</p> <ul style="list-style-type: none"> . Dietética . Puericultura . Higiene . Contabilidade doméstica . Práticas: Cozinha, Refeitórios, Laboratórios, Colônia climática permanente-Santos, Dispensários de Puericultura, Hospitais infantis 	<p>1º ano</p> <ul style="list-style-type: none"> . Higiene Geral – Enfermagem . Puericultura . Dietética a) parte geral; b) fisiologia da nutrição; e c) técnica culinária) <p>2º ano</p> <ul style="list-style-type: none"> . Dietética (parte geral) . Administração de serviços de alimentação . Estudo químico e tecnológico dos alimentos . Prática de ensino e divulgação de higiene alimentar . Pesquisas higiênico-sociais relacionadas com a alimentação 	<p>1º ano</p> <ul style="list-style-type: none"> . Fisiologia da nutrição . Dietética (parte geral) . Puericultura e Dietética Infantil . Higiene Geral e Enfermagem . Técnica culinária . Nutrição Normal . Técnica de divulgação <p>2º ano</p> <ul style="list-style-type: none"> . Dietética (parte geral) . Administração de Serviços de Alimentação . Estudo Químico e Tecnológico dos Alimentos . Prática de Ensino e Divulgação de Higiene Alimentar . Pesquisas higiênico-sociais relacionadas com a alimentação

Na coleção Neide Gaudenci de Sá do acervo do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, localizei um discurso da professora Esmeralda Sabag, que aconteceu no 1º Encontro de Técnico em Nutrição e Dietética, na cidade de Limeira, de 12 a 16 de maio de 1980, que esclarece sobre o fim da formação de Dietistas na educação profissional do estado de São Paulo:

[...] o Decreto Estadual nº 38.643/61 regulamentou a Lei Estadual 6052/61, que reestruturou o ensino industrial no Estado de São Paulo, e transformou o curso de Formação de Dietistas em um curso Técnico em Dietética, não tratando de sua organização curricular que continuou com a antiga orientação. Em 1963, o Conselho Estadual de Educação (CEE), com base na Lei Federal nº 4.024/1961, e por meio da Resolução SE nº 7/63, estabelece a organização curricular do ensino de 2º ciclo no sistema de ensino do Estado de São Paulo, omitindo o curso de Dietética. (CARVALHO, 2013, p. 261)

A Tabela 1 apresenta os nomes e cursos de professoras formadas como “Auxiliares em Alimentação ou Dietista”, entre 1949 e 1961, e que fizeram complementação dos seus cursos para tornarem-se Técnicas em Dietética. Enquanto que as Figuras 22 e 23 apresentam o diploma de Técnica em Dietética e o histórico escolar da professora Dalila Ramos, obtido em 1964.

Arnaldo Laurindo, enquanto deputado estadual, também propôs o projeto de lei PL N° 1053/54, dispondo sobre a criação do Instituto Pedagógico do Ensino Industrial (IPEI), que foi transformado em Lei Estadual N° 3959 de 12 de janeiro de 1957.

Em 1958, o IPEI é criado com cursos pedagógicos oferecidos de Administração Escolar e de Didática, e com duração de dois anos, e no prédio da Rego Freitas, 474, que foi ocupado pelo curso de Formação de Dietistas até retornar a Escola Industrial Carlos de Campos, em 1958. Sobre as origens do IPEI, que teve como alunos das primeiras turmas a professora Neide Gaudenci de Sá e o diretor Mario Ianeta, da Escola Técnica Getúlio Vargas. Um estudo sobre a origem do IPEI foi realizado e publicado em uma revista científica. (CARVALHO, 2017c)

Tabela 1 – Diplomadas em Auxiliares em Alimentação ou Dietistas que cursaram a terceira série, em 1963, e a quarta série, em 1964, para obter o diploma de Técnica em Dietética no Colégio de Economia Doméstica e Artes Aplicadas Estadual Carlos de Campos.

Nome	Curso anterior realizado	Ano de Formatura
Adalgisa Alves de Oliveira	Dietista	1960
Dalila Ramos	Auxiliares em Alimentação	1951
Josefina Augusta de Almeida	Dietista	1961
Maecyra Bernardes de Melo	Auxiliares em Alimentação	1952
Mara da Silva	Dietista	1960
Marlene Trigo	Dietista	1961
Mathilde Levi Mazlum	Auxiliares em Alimentação	1949
Nadyr Diniz de Moraes	Auxiliares em Alimentação	1949
Therezinha Zancan	Auxiliares em Alimentação	1946
Toyomi Nakadate	Dietista	1960
Yvonne D'Amore	Auxiliares em Alimentação	1949
Leda Pasqual Garofalo	Auxiliares em Alimentação	1949
Neide Gaudenci de Sá	Auxiliares em Alimentação	1951

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, em 2012. (CARVALHO, 2013, p. 262)



Figura 21 – Diploma de Dalila Ramos no curso Técnico em Dietética, no Colégio de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas Estadual “Carlos de Campos”, em 1964.

Fonte: Arquivo pessoal de Dalila Ramos, em posse da autora, em 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO
Colégio Estadual de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas
"Carlos de Campos" - São Paulo

HISTÓRICO ESCOLAR

ALUNA: DALILA RAMOS
 FILIAÇÃO: ANTÔNIO MARIA ESTEVES RAMOS e D^{ns} CANDIDA AMÉLIA RAMOS
 NASCIDA A: 30 DE outubro de 1931 EM São Paulo ESTADO: São Paulo
 CURSO: Técnico de Dietética (2º ciclo)
 DATA DA CONCLUSÃO DO CURSO: no ano letivo de 1963

MATERIAS	NOTAS			
	19 50		19 52	
	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
Portugues	63,7	66,8	70,0	
Matematica	-	-	73,3	
Historia Geografia Economica	86,7	-	87,4	
Fisica	-	-	81,6	
Estudos Sociais	-	-	87,4	
Biologia	77,5	-	77,4	
Inglês - Frances	73,0	79,9	73,3	
Quimica	76,2	-	75,8	
Psicologia	-	-	-	9,7
Pedagogia	-	-	-	9,4
Organização e metodos	-	-	60,0	-
Desenho	-	-	81,2	-
Bioquimica	-	-	77,5	-
Anat. Fisica Humana	78,7	-	77,8	-
Nutrição Normal	72,5	-	77,8	-
Proptologia	-	95,0	77,5	8,0
Pratica de Ensino	-	50,0	77,5	-
Tec. Culinaria	-	85,7	92,5	-
Contabilidade Domestica	92,5	85,7	92,5	-
Puericultura Diet. Infantil	-	85,7	95,0	-
Tese Pesquisas	-	96,3	81,2	-
Estudos sobre Alimentação	-	60,0	60,0	-
Tec. e Divulgacao	-	95,0	91,2	-
Pratica do Refeitório	-	60,0	60,0	-
Admin. Serviço Alimentar	-	95,0	91,2	-
Pesquisas sobre Alimentação	91,2	60,0	60,0	-
Higiene	-	99,0	87,7	99,0
Pratica sobre Alimentação	-	99,0	72,0	99,0
Patologia Nutrição Dietética	-	99,0	72,0	99,0
Alimentação Normal	72,0	99,0	72,0	99,0
Tec. Culinaria	72,0	99,0	72,0	99,0
Alimentação Especial	72,0	99,0	72,0	99,0
Tec. Dietoterapica	-	95,0	-	95,0
Investigação Alimentar	-	95,0	-	95,0

Observações: Esta aluna fez 3º ano complementação Curso Auxiliar em Ali-
mentação para ter a validade de 2º ciclo. 4º ano - Estagio.
 Extraído do livro nº 4 do M.E.C. pagina nº 138.

São Paulo, 3 de Agosto de 1973

Wilson
 Responsável pelo Expediente de Diretoria
 Wilson Moreira da Silva - Diretor

Figura 22 – Histórico escolar de Dalila Ramos com as disciplinas do curso de Auxiliares em Alimentação, de 1951 a 1952, e as disciplinas cursadas, em 1963 e 1964, para habilitação em Técnica em Dietética.
Fonte: Arquivo pessoal de Dalila Ramos, em posse da autora, em 2019.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando o curso de “Auxiliares em Alimentação ou Dietistas” foi criado no Instituto Profissional Feminino, da capital, em março de 1939, por Francisco Pompêo do Amaral, médico-chefe da Superintendência do Ensino Profissional do estado de São Paulo, foi uma oportunidade para ampliar a participação da mulher no mercado de trabalho. Desde 1911, eram oferecido, na primeira Escola Profissional Feminina, da capital, cursos de educação doméstica: corte e costura, roupas brancas e bordados, flores, chapéus e artes aplicadas (pintura, desenho e desenho profissional e plástica).

Em 1939, com o curso de “Auxiliares em Alimentação”, visava à formação de técnicas em alimentação para lactários, refeitórios escolares e industriais, além de formar professoras para a educação profissional.

Francisco Pompêo do Amaral, com a sua equipe de dietistas, realizaram pesquisas sobre alimentação racional, envolvendo estudantes dos Institutos Profissional Feminino e Masculino, em inquéritos socioeconômicos, com a finalidade de formar profissionais para a coletividade, contribuindo para as atuações em refeitórios e hospitais.

Arnaldo Laurindo, diretor do Departamento do Ensino Profissional, apoiou Francisco Pompêo do Amaral a transformar o curso de “Auxiliares em Alimentação” em “Formação de Dietistas”, propondo e aprovando projeto de lei, que permitiu a transferência do curso com sua equipe de dietistas para um espaço próprio e que foi muito promissor durante o período de 1954 a 1956, quando Pompêo do Amaral recebeu três prêmios nacionais por seus estudos no campo da alimentação e nutrição no Brasil.

Porém, esse diretor do Departamento do Ensino Profissional foi um dos responsáveis pelo fim do curso de “Dietistas”, chegando a propor a transferência desse curso para o de “Nutricionistas” da Faculdade de Saúde Pública (SÃO PAULO, 1956; CARVALHO, 2013, p. 313-5), o que levou o médico Francisco Pompêo do Amaral a requerer o seu afastamento como diretor do curso, em 1958.

Quando o curso de formação de Dietistas retorna à Escola Industrial Carlos de Campos, é sob a coordenação da farmacêutica e nutricionista Debble Smaíra Pasotti e não mais como curso de formação de professores, e sim como um curso secundário. É importante ressaltar que a Escola Industrial Carlos de Campos volta a dar destaque à mulher no lar, ao alterar a denominação para Escola Técnica de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas “Carlos de Campos” por meio da Lei estadual nº 6.052, de 3 de fevereiro de 1961. Lembrando que, em 1956, Debble Smaíra Pasotti foi buscar capacitação em universidades americanas sobre economia doméstica, por meio de um convênio Brasil-Estados Unidos. (CARVALHO, 2016)

Em 1967, foi promulgada a Lei Federal nº 5.276, de 24 de abril, que dispunha sobre a profissão de nutricionista e regulava o seu exercício, assegurando, no artigo 4º, “o exercício dos cargos e funções de nutricionista ou dietista, aos profissionais que tenham sido providos, em caráter efetivo, na data da entrada da lei em vigor”. No artigo 11º dessa lei, consta que “os diplomados até a data dessa lei em cursos de Nutricionistas ou Dietistas têm os mesmos direitos que a lei concede aos nutricionistas”. (BRASIL, 1967). Destacando que o curso de Dietistas tinha um currículo ministrado em dois anos, e o curso de Nutricionistas de dez meses nas suas origens. A partir dessa lei, as dietistas foram equiparadas as nutricionistas.

7. REFERÊNCIAS

BARDELA, Zilda. **Cinco lições de química elementar**. Secretaria da Educação e Saúde Pública. Superintendência do Ensino Profissional do Estado de São Paulo. Publicação n. 13, 1ª Ed., Santos: Instituto D. Escolástica Rosa, maio, 35 p., 1939. Disponível em: http://www.cpsctec.com.br/memorias/livros/cinco_lico.es.pdf. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Lei Federal nº 5.276, de 24 de abril de 1967**. Dispõe sobre a profissão de Nutricionista, regula o seu exercício, e dá outras providências. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/547138/publicacao/15790458>. Acesso em: 12 nov. 2019.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. A trajetória de Horácio Augusto da Silveira na primeira superintendência da educação profissional em São Paulo (1934 a 1947). In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. (org.) **Cultura, Saberes e Práticas**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2011, p. 35-60.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. **Desvendando raízes e retratos no campo da alimentação e nutrição no Brasil: de Francisco Pompêo do Amaral ao Centro Paula Souza**. 486p. Tese (Doutorado em Planejamento e Desenvolvimento Rural Sustentável). Faculdade de Engenharia Agrícola, Universidade Estadual de Campinas. 2013.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. Celina de Moraes Passos: formadora de professores e pioneira no campo da alimentação e nutrição no Brasil. **Revista Patrimônio e Memória**, São Paulo, Unesp, v.11, n.2, p. 67-85. 2015a. Disponível em: <http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/viewFile/497/825>. Acesso em 21 fev. 2016.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. Francisco Pompêo do Amaral: médico, jornalista, professor e escritor científico no campo da alimentação e nutrição no Brasil. **Revista Intellectus**, ano XIV, n.1, 2015b, p.103 – 126. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intellectus/article/view/18800>. Acesso em 21 fev. 2016.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. Contribuição de Debble Smaira Pasotti para a Pesquisa Histórica no campo da Alimentação e Nutrição no Brasil. In: MENEZES, Maria Cristina. **Desafios Ibero Americanos: o patrimônio histórico-educativo em rede**. Campinas: CIVILIS/UNICAMP-RIDPHE-CME/USP, p. 553-83. 2016.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. Leite – Um Problema Nacional: instrumentos de pesquisa em educação profissional em São Paulo (1940-1955). **Revista Circumscribere** 20, 2017a, p.18-42.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. **Patrimônio Cultural da Química e da Dietética no Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos (SP)**: Catálogo da pesquisa sobre a arquitetura escolar, artefatos e suas possibilidades de musealização. E-book. São Paulo: Centro Paula Souza, 2017b, 144p. Disponível em: <http://www.memorias.cpsctec.com.br/publicacoes/arquivos/CatalogoPCQDCMCACA.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. Instituto Pedagógico do Ensino Industrial em São Paulo: História da Profissão Docente. **Revista Ibero Americana Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas (SP), v. 3, n.2, p. 385-404, jul./dez. 2017c

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. COSTA, Monica de Oliveira. Uma classe de profissionais de que a nação carece (1939 a 2011). In: ARAUJO, Almério Melquíades e DEMAI, Fernanda Mello. **Currículo Escolar em Laboratório: a Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2007, p.135-158.

COSTA, Monica de Oliveira. CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. Currículos, disciplinas e perfis de professores e estudantes no campo da alimentação e nutrição da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos (1939 a 1967). **Simpósio Raízes, Retratos e Evolução em Cem Anos da Educação Profissional Pública no Estado de São Paulo**, novembro de 2011.

FERREIRA, Zenith Freire. **Princípios gerais de alimentação**. Superintendência do Ensino Profissional de São Paulo. Publicação Nº 19. 1939. Disponível em: http://www.cpsctec.com.br/memorias/livros/principios_alimentacao.pdf. Acesso em: 12 nov. 2019.

FREITAS, Zoraide Rocha de. **História do Ensino Profissional no Brasil. São Paulo**. Associação dos Servidores do Ensino Profissional. 1954. 385p.

JAFFE, Noemi. **O que os cegos estão sonhando?** Com o Diário de Lili Jaffe (1944-1945). São Paulo: Editora 34, 2012, 1ª Edição, 240p.

KANAZAWA, Julia Naomi. Seções industrial e técnica do ensino agrícola da Etec Cônego José Bento (1935-1964): Arquitetura e Currículo. In: CARVALHO, Maria Lucia M de (org.). **Espaços, Objetos e Práticas**. Memórias e História da Educação Profissional. São Paulo: Centro Paula Souza, 2018, p. 50-63.

LAURINDO, Arnaldo. **50 anos de Educação Profissional**. Estado de São Paulo. 1911 a 1961. 1ª Ed. São Paulo: Editora Gráfica Irmãos Andrioli S.A., vols 1 e 2, 1962.

MENEZES, Maria Cristina Menezes. Patrimônio Histórico-Educativo: como não se envolver? In: MENEZES, Maria Cristina. **Desafios Ibero Americanos: o patrimônio histórico-educativo em rede**. Campinas: CIVILIS/UNICAMP-RIDPHE-CME/USP, p. 11-18. 2016.

MOSCATELLI, Renato. A narrativa histórica em debate: algumas perspectivas. **Revista Urutáguia. Quadrimestral**, nº 6, abr/mai/jun/jul., Maringá/PR, 2000. Disponível em: www.uem.br/urutagua/006/06moscateli.html. Acesso em 12 abr. 2017

NOVELLI, Giseli. Aprendizado de “Ofícios Femininos” na cidade de São Paulo nos anos 40: intervenção do corpo docente e gestor nas prescrições da Lei Orgânica do Ensino Industrial e a constituição do currículo. In: **IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, UNESP, 2007, p. 16-26. <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/139735/ISBN9788561134006-2007-1-83.pdf?sequence=1>. Acesso em 31 out. 2017.

POMPÊO DO AMARAL, Francisco (org.). **Os cursos de Dietética**. Superintendência do Ensino Profissional, Edição do Instituto D. Escolástica Rosa. Escola Profissional Secundária: Santos, em maio de 1939. Disponível em: < http://www.cpsctec.com.br/memorias/livros/carloscampos/livro1939_dietetica.pdf> Acesso em: 12 nov. 2019.

POMPÊO DO AMARAL, Francisco. **Comer para viver**. Alimentos – Princípios imediatos – Sais Minerais. Trabalho da Seção de Alimentação e Nutrição da Superintendência do Ensino Profissional. São Paulo: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais. 1939a.

POMPÊO DO AMARAL, Francisco. **O Leite**. Problema Nacional. Prêmio Academia Nacional de Medicina de 1955. 1ª Edição: Rio de Janeiro. Livraria José Olympio Editora, 1957

POMPÊO DO AMARAL, Francisco. **A alimentação em São Paulo no período 1940-1951**. Prêmio Nacional do Serviço de Alimentação da Previdência Social de 1954. 1ª Edição, Rio de Janeiro: Companhia Liverte Industrial, 1960.

POMPÊO DO AMARAL, Francisco. **O Problema da Alimentação**. Aspectos Médico-Higiênico-Sociais. Prêmio Academia Nacional de Medicina de 1956. 1ª Edição: Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1963.

POMPÊO DO AMARAL, Francisco. **Documentário de atividades profissionais**, livros atas, volumes I (1938- 1957) e II (1958 – 1989). Arquivo Pessoal de Francisco Pompêo do Amaral, em 2019.

RAMOS, Dalila. **Entrevista concedida a professora Maria Lucia Mendes de Carvalho** na residência da entrevistada, em São Paulo, em 6 de dezembro de 2011. Disponível em: <http://www.memorias.cpsctec.com.br/historiaoraldocVer.php?cma=17&vol=2>. Acesso em: 12 nov. 2019.

SÁ, Neide Gaudenci de. **Entrevista concedida a professora Maria Lucia Mendes de Carvalho**, em sua residência, em São Paulo, em 18 de dezembro de 2011. Disponível em: <http://www.memorias.cpsctec.com.br/historiaoraldocVer.php?cma=6&vol=2>. Acesso em: 12 nov. 2019.

SÁ, Neide Gaudenci de. **Entrevista concedida a professora Maria Lucia Mendes de Carvalho**, em sua residência, em São Paulo, em 18 de março de 2012. Disponível em: <http://www.memorias.cpsctec.com.br/historiaoraldocVer.php?cma=7&vol=2>. Acesso em: 12 nov. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública. **Decreto-lei nº 11.812, de 15 de janeiro de 1941**. Introduz modificações na organização do ensino profissional. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto%20lei/1941/decreto...> Acesso em: 30 dez. 2012.

SÃO PAULO. **Decreto nº 17.698, de 26 de novembro de 1947**. Aprova a Consolidação mandada elaborar pelo Decreto nº 17.211, de 13 de maio de 1947. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1947/decreto-17698-26.11.1947.html>> Acesso em: 12 nov. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado dos Negócios dos Governo. **Lei nº 1.069, de 22 de junho de 1951**. Altera a denominação da Superintendência do Ensino Profissional e dá outras providências. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1951/lei-1069-22.06.1951.html>> Acesso em: 12 nov. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado dos Negócios dos Governo. **Lei nº 1.972, de 16 de dezembro de 1952**. Dispõe sobre a criação, nesta Capital da Escola Técnica Carlos de Campos. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1952/lei-1972-16.12.1952.html>> Acesso em: 12 nov. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado dos Negócios dos Governo. **Lei nº 2.318, de 9 de outubro de 1953.** Dispõe sobre o desdobramento do Curso de Formação de Mestres de Educação Doméstica e Auxiliares em Alimentação anexo à Escola Industrial Carlos de Campos, da Capital, e dá outras providências. Disponível em:< <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1953/lei-2318-09.10.1953.html>> Acesso em: 12 nov. 2019.

SÃO PAULO. DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, Ano LXVI, nº 164, de 25 de julho de 1956. Conselho Técnico. **Processo nº 57.332/55 e anexos** – Capital – Departamento do Ensino Profissional – Funcionamento do Curso de Formação de Dietistas.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado dos Negócios dos Governo. **Decreto nº 35.070, de 11 de junho de 1959.** Constitui comissão para proceder aos estudos e elaborar ante-projeto de lei sobre nova organização do Departamento de Ensino Profissional. Disponível em:< <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1959/decreto-35070-11.06.1959.html>> Acesso em; 12 nov. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado dos Negócios dos Governo. **Decreto nº 38.643, de 27 de junho de 1961.** Regulamenta a Lei nº 6.052, de 3 de fevereiro de 1961, que dispõe sobre o Ensino Industrial, Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas e Cursos Vocacionais. Disponível em:< <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1961/decreto-38643-27.06.1961.html>> Acesso em 12 nov. 2019.

SILVEIRA, Horacio Augusto. **O Ensino Técnico** - Profissional e Doméstico em São Paulo. Empr. Graph. da Revista dos Tribunaes, 1935. Acervo: Centro de Memória da Escola Técnica Carlos de Campos, em 2016. Acervo do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos.

SILVEIRA, Horácio Augusto. **A Escola Técnica Superior.** Secretaria da Educação e Saúde Pública. Superintendência do Ensino Profissional do Estado de São Paulo. Publicação nº 24.1940. Acervo: Centro de Memória da Escola Técnica Carlos de Campos, em 2016. Acervo do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos. Disponível em: <http://www.cpsctec.com.br/memorias/livros/carloscampos/livro1940.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Relatos e Relações Autobiográficas de Professores e Mestres. In: MENEZES, Maria Cristina (org.) **Educação, Memória, História** – Possibilidades, Leituras, Campinas/SP: Mercado de Letras, p.333-373, 2004.

A HISTÓRIA ORAL NOS ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Thayssa Martins Morais. Sueli Soares dos Santos Batista
Centro Paula Souza. Unidade de Pós-graduação, Extensão e Pesquisa

1. INTRODUÇÃO

Propomos apresentar alguns resultados da pesquisa: A Formação Docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a partir de Narrativas de Professores das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza, dentre os quais o desenvolvimento teórico é evidenciado como decisivo para a contribuição da compreensão ampla da temática, com considerações sobre cultura escolar, prática docente, memória e narrativas, bases fundamentais para delineamento da investigação e discussão da identidade docente e formação deste profissional da educação profissional. Através do estudo das histórias de vida de professores da EPT, foi possível compreender a formação e influência do cotidiano escolar na identidade docente. Utilizadas como instrumento de reflexão, em pesquisas sobre formação de formadores com caráter qualitativo e disciplinas de cursos de formação continuada, as narrativas ensinam modificar os docentes em formação para a realidade do “chão-da-escola”, com todos os processos envolvidos, dificuldades, alegrias, obstáculos e progressos. (NÓVOA, 1992)

As respostas a partir daí apontam para uma escolha política, quando o interesse é formar um professor que tenha um compromisso político com a causa da educação, um sujeito que tenha autonomia, que pensa, faz e critica. Acredita-se que a formação continuada com constante reflexão da prática, o questionamento quanto às finalidades do objeto do ensino, a aprendizagem permanente e o partilhar de experiências podem atenuar a reprodução de padrões e contribuir na construção da identidade docente e no diagnóstico mais consciente da sua forma de fazer a docência.

A realidade de cada escola – não buscada por meio de inúteis e pretensiosas tentativas de “diagnóstico” – mas como é sentida e vivenciada por alunos, pais e professores, é o único ponto de partida para um real e adequado esforço de melhoria. (AZANHA, 2006)

2. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

A relação entre o desenvolvimento tecnocientífico para atender demandas econômicas e decorrente exigência de inovações teve impacto importante sobre as concepções, teorias e práticas voltadas para a formação profissional. A maior diligência por profissionais qualificados dentro de uma lógica de desempenho provocou uma maior ênfase na formação técnica, mesmo num país como o Brasil, com baixos índices de escolaridade e profissionalização. É nesse contexto que se pode compreender um maior investimento e valorização da educação profissional, que tem se tornado cada vez mais estratégica.

2.1 Desafios da formação docente para a educação profissional e tecnológica

As contradições e desafios a serem enfrentados pela Educação Profissional e Tecnológica se acirraram a partir dos anos 1990, em decorrência de um expressivo processo de expansão e maior demanda por cursos técnicos, tecnológicos e profissionalizantes como exigência por qualificação para acompanhar as mudanças frente a tantas inovações tecnológicas. Com o aumento da demanda dessa nova modalidade de ensino, ampliou-se também a necessidade de profissionais para atuar especificamente nos cursos oferecidos pela EPT. Considerando as especificidades do magistério nos cursos técnicos e o perfil dos professores de escolas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), nota-se que, em sua maioria, há profissionais com diferentes formações em cursos de bacharelado e tecnológico, alguns com qualificação em cursos de pós-graduação em suas áreas de conhecimento específico, mas sem formação voltada para a docência.

O Ministério da Educação (MEC) defendeu em 2012 que, pouco a pouco, ajustes são feitos na educação profissional, como a destinação de mais vagas para docentes, técnicos administrativos, na tentativa de suprir o déficit apontado pelo TCU e para ter uma margem adicional para acompanhar, de forma mais aproximada, o ritmo de expansão. Tais dados são um demonstrativo de que os órgãos administrativos e as políticas públicas de formação para docente das diferentes redes de ensino profissional precisam acompanhar estes ajustes e não se voltarem apenas à compreensão da técnica de trabalho e dinâmica das profissões, pois o saber fazer é só uma parte da educação profissional. Entende-se que esta também tem um caráter social de preparar os alunos para a vida, trabalhando em prol de outras questões, como sustentabilidade e humanização das relações.

Sobre os níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, a LDB 9394/96, no capítulo III, definiu uma série de informações de como se organiza o ensino profissional. O decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, aponta como se organiza a educação profissional, e ambos os documentos colocam que esse nível de educação se integra

aos diferentes níveis e modalidades de educação, abrangendo os seguintes cursos - formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação que compreende os cursos de mestrado, doutorado e especialização. (BRASIL, 2004)

Mais recentemente, os cursos são organizados em eixos tecnológicos, o que possibilita a colocação destes, tendo em vista os eixos de atuação, para a realidade local. Mas, nem sempre a sistemática de oferta da educação profissional e tecnológica foi organizada dessa forma. Antes, a EPT era organizada por áreas profissionais, indicando que o princípio organizacional se referenciava na diversidade das atividades econômicas. A nova forma de organização dos cursos da educação profissional e tecnológica de graduação, em grandes eixos temáticos, foi favorecida no Parecer CNE/CES nº 277, de 7 de dezembro de 2006, do Relator Conselheiro Luiz Bevilacqua (BRASIL, 2006). “Esse Parecer considerou que o atual e acelerado progresso científico e tecnológico estaria produzindo um novo conceito, a ‘convergência interdisciplinar’, com impactos importantes na organização da produção social”. (MACHADO, 2008, p. 90)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, centradas no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais para a prática do futuro professor, orientadas pelo princípio da ação e reflexão, apontam no parágrafo 3º do artigo 6º:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: I. cultura geral e profissional; II. conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III. conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; IV. conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; V. conhecimento pedagógico; VI. conhecimento advindo da experiência. (BRASIL, 2002)

É preciso ocorrer uma articulação de esforços das áreas da educação e do trabalho, como também da ciência, cultura e tecnologia, de forma que se busque a qualificação profissional não apenas no sentido de empregabilidade, mas na formação do cidadão emancipado, como também possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Há uma exigência cotidiana de repensar, conhecer e transformar a história da legislação da educação profissional e tecnológica.

Como afirma Ciavatta (2007, p.14), o objetivo não é apenas formar o cidadão produtivo para a produção capitalista, “mas também o emancipar dos muitos grilhões da existência - particularmente para conhecer os fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais da relação entre capital e trabalho, e atuar em defesa de uma vida digna”. Em meio aos diversos desafios da educação profissional, não há como negar que é na trama do espaço escolar que atitudes, interlocuções e pronunciamentos fornecem sentido às posições assumidas pelos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Não só na forma de exposições formais, mas muitas vezes com atitudes informais, rotineiras, corriqueiras. É a essas experiências informais, mas cheias de significado, que nos atentamos. Pois elas seguem caminhos diferentes do esperado, do proposto, do mecânico, e revelam aspectos formativos que se colam a cada indivíduo.

Sacristan (2002) e Schon (2000) defendem que a formação do professor se dá pela vivência e suas experiências no trabalho docente cotidiano e pela reflexão do próprio docente sobre essa prática:

[...] as experiências que temos estruturam-se em nosso eu de maneira escalonada, produzindo nele níveis desiguais de impacto e grau de relevância, de modo que as diferentes camadas de experiência em cada indivíduo misturam de forma singular seus efeitos particulares. É quase certo que terão mais relevância as experiências produzidas com o contato direto com as realidades e as ocorridas nas relações interpessoais, por serem mais diretas e intensas. Porém, não deixa de ser certo aquelas outras que obtemos por outros meios também nos marca e que, para determinados sujeitos, podem alcançar a maior preponderância e proximidade máxima de seu eu, marcando sua identidade. (SACRISTAN, 2002 p. 63-64)

As experiências adquiridas por cada um contribuirão para sua formação pessoal e social. A escola não é um elemento neutro da sociedade, porém não é um instrumento que consiga por si só promover uma mobilidade social (MOREIRA, SILVA, 1994). Ela pode contribuir com a reprodução das desigualdades sociais na medida em que adota um discurso dominante, que se reflete em uma prática dominante (BOURDIEU, 1998) - prática muitas vezes marcada pela discriminação, pelo autoritarismo e pelas relações de poder.

Freire (1996) enuncia algumas responsabilidades conferidas aos educadores no ato de ensinar. Enunciaremos algumas delas: a) ensinar exige apreensão da realidade, b) exige tomada consciente de decisões, c) exige reconhecer que a educação é ideológica, d) é ter convicção de que mudança é possível, e o uso das narrativas se faz indispensável para desvelar a formação que ocorre no cotidiano escolar com todos os processos envolvidos.

2.2. A experiência atrelada à memória e sua contribuição para a constituição da identidade docente

O artigo Memória e Educação (Kenski, 1994) colabora com diversas orientações no campo memória, prática docente e ensino. A área de conhecimento História sempre esteve associada a “Memória”, e dentre as Ciências humanas, a Educação também se dedica a estudos ligados a esse tema pelos mais diversos motivos. Ainda segundo Kenski, “ao se trabalhar com a memória educacional está se fazendo um determinado tipo de história, específica, direcionada para os fins e objetivos educacionais, mas, ainda assim, História”. Consta-se a interdisciplinaridade na pesquisa que apoia essas vertentes.

Nesse sentido, há a possibilidade em se trabalhar na pesquisa educacional as vivências dos docentes em exercício, a memória oral destes ligada à experiência com a sua própria prática. Le Goff (2003, p. 471) defende que “[...] a memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”.

A história oral é um recurso moderno, inaugurado depois da segunda guerra mundial com o avanço da tecnologia, dos gravadores, máquinas em geral e - “através dos séculos, o relato oral sempre constituiu na maior fonte humana de conservação e difusão do saber, o que equivale a dizer sempre ter sido a maior fonte para as ciências em geral” (QUEIROZ, 1985). O relato oral passou a ser um mecanismo usado para validar algumas experiências que quase sempre não estão registradas em documentos escritos, e se registrados, passam a ter outra dimensão, geralmente de valor subjetivo. Portanto, se identifica como um tipo de narrativa, onde particularmente a entrevista, filmada ou gravada, fonte de difusão do saber e conservação, tem um fundamento de registro em cima de uma matéria ou suporte material que permita reflexão diferenciada das possibilidades da documentação escrita. Conforme proposto por Pollak (1989, p. 32):

A história de vida que ordena acontecimentos que balizaram uma existência. Além disso, ao contarmos nossa vida, em geral tentamos estabelecer uma certa coerência por meio de laços lógicos entre acontecimentos-chaves (que aparecem então de uma forma cada vez mais solidificada e estereotipada), e de uma continuidade, resultante da ordenação cronológica.

Apesar de variações significativamente importantes – entonação, momentos de silêncio, expressões faciais do entrevistado, atentar-se-á para algumas habilidades fundamentais do entrevistador: O respeito, a atenção e o ouvir. “É a atenção dada que qualifica a relação narrar e ouvir, a atenção de respeitarmos o silêncio e de não colocarmos o narrador em um banco de réus. Ele, como todos nós, conta a sua verdade. A inexactidão do narrar não invalida o testemunho.” (LAWAND, 2004, p.5)

Assim, narrar se torna uma experiência de desreificação e ressignificação da realidade vivida. Benjamin (2012) ainda critica a linearidade de um tempo progressivo entendido como progresso, como sucessão vazia, construindo a ideia sobre não termos tempo de viver o que é preciso. Para ele, desfez-se então a tradição e, como consequências, surgem os conceitos “perda de experiência” e “pobreza da experiência” do mundo moderno e a consequente incapacidade de narrar experiências. (BENJAMIN, 2012a, p.124)

A memória do passado depende muito do momento presente. Para se exercer a história oral da vida de professores precisa-se dar o direito da fala, direito de gravar, de ouvir os outros. A história oral é rica por dar voz a quem faz sua própria história e é utilizada como recurso científico que almeja mostrar os vários lados da questão analisada, como aqui neste artigo, sobre memória e formação docente. A história oral também pode ser uma base para as pesquisas históricas, assim como são os documentos tradicionais.

A história oral no Brasil vem se desenvolvendo desde os anos 70 e tem sido muito utilizada como metodologia de investigação. Percebe-se a importância da “experiência da fala”, experiência esta que tem se perdido, não perdidos os modos e códigos da língua portuguesa, mas tem se deixado de dialogar experiências. Benjamin (2012, p. 13) aponta que “é cada vez mais frequente que, quando o desejo de ouvir uma história é manifestado, o embaraço se generalize. É como se tivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências”.

A memória é uma faculdade que reenvia ao passado, mas não pode ser compreendida se não reenviar ao presente daquele que lembra. Vê-se que a abrangência da história oral, por meio das lembranças narradas pelos entrevistados, está além das fronteiras pedagógicas e interdisciplinares, ou seja, está relacionada ao seu importante papel na interpretação do imaginário, da relação do tempo presente na percepção do passado e na análise das representações sociais.

A ciência, como o denotativo que busca verdade, traz dissonância para a técnica atuando na busca por eficiência. Quando ocorre essa mistura de ciência e técnica, o saber passa a ser legitimado por produzir resultados, e o saber então entra no “jogo” do mercado se tornando uma força produtiva. O saber legitimado apenas pelo desempenho, na verdade, é um saber ilegítimo à medida que oculta a separação quanto à questão denotativa da ciência e a questão técnica que são vertentes de linguagem diferentes.

Liotard (2000) propõe uma paralogia em que a informática e o desenvolvimento tecnológico seriam uma ferramenta de suporte, um importante aliado nessa busca de discussões em torno de enunciados para a legitimação da ciência que se encontra em crise pelo fato do público poder ter acesso livre às memórias por bancos de dados e, assim, dinamizar as discussões dos enunciados metaprescritivos, que é como são chamados os prescritivos que versam sobre os denotativos da ciência. Mas o que se tem como legitimação do saber e isso, afirmar-se-á, estende-se da época em que Lyotard observa o surgimento deste processo até os dias atuais, é a noção de desenvolvimento de competências que terá forte impacto nas relações entre educação e trabalho.

Essa importante questão que compõe as modificações da sociedade com influência direta sob a educação para a formação humana, é o fato de esta já estar atrelada a uma concepção de sociedade. Ainda, há de se lembrar da relação muito estreita da sociedade e o trabalho desde o século XIX, na intensificação das inovações tecnológicas, maior uso da máquina e o culto pela eficiência, sendo este último popularizado por Frederick W. Taylor (1856-1915). Ao aplicar o conceito de eficiência no processo econômico com seus princípios de administração científica, em 1895, Taylor conduziu um intenso padrão de organização seguido pelas organizações corporativas, moldando a forma de trabalho dos operários e, mais tarde, disseminou por toda sociedade. (RIFKIN, 1995)

A busca por competências também influencia o trabalho docente, tornando técnico e impessoal. Mas as narrativas humanizam as análises da própria prática, sendo este aspecto apontado por Reis (2008) como uma característica deste instrumento tanto para a formação inicial quanto contínua de professores:

Enquanto que a abordagem tradicional não utiliza as interpretações pessoais como objeto de estudo, considerando-as subjetivas e, portanto, excluindo-as da investigação científica, a investigação narrativa recorre às explicações narrativas com o objetivo de compreender as causas, as intenções e os objetivos que estão por detrás das ações humanas. (REIS, 2008, p.22)

O professor, ao analisar o desenvolvimento da ação tomada na situação conflituosa, pode ser motivado, pelo desequilíbrio causado, a refletir sobre maneiras distintas de restabelecer a reciprocidade, ou seja, a pensar na perspectiva do outro e não somente na sua, resolvendo de forma mais positiva a tomada de decisões futuras. Entretanto, os conflitos interpessoais muitas vezes são considerados situações desviantes da função do professor e raramente abordados em cursos de formação. (VINHA, 2007)

Analisar como decisões são tomadas e quais ações levaram o professor a tomar determinada atitude auxilia a repensar no papel social do ensino e em suas consequências para os alunos. Quando as experiências são contadas, o narrador dá voz a si e se afirma como agente social ativo e, assim, pode começar a transformar o significado daquelas experiências, ao examiná-las criticamente. Ao olhar para a própria atitude, através da fala, desvendamos motivos intrínsecos que nos guiam para agirmos desta ou daquela forma. Ao mesmo tempo em que o sujeito organiza suas ideias para o relato - quer escrito, quer oral - ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática. (CUNHA, 1997)

Talvez este seja um passo para a percepção de que as representações e saberes do ofício podem ser construídos na própria prática.

Refletir, ao narrar, modifica olhares e alicerça a tomada de decisões futuras. Com as narrativas, pode ser possível identificar princípios éticos atrelados ao comportamento, influenciando nas atitudes que os docentes deverão tomar em suas práticas. Outro aspecto interessante das narrativas na análise da formação de docentes é a possibilidade de construir novos elementos a partir da desconstrução de práticas escolares cotidianas pela autoanálise, ou seja, “olhar pra si mesmo” repensar a ação escolhida frente a um conflito na interação que se dá na sala de aula entre professor e aluno e também no espaço escolar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trabalhar com as narrativas de professores, se consegue aproximar aspectos essenciais da prática docente visando responder à fundamental questão do tipo de professor que se espera formar para a realidade da educação profissional no Brasil. É na trama do espaço escolar que atitudes, interlocuções e pronunciamentos fornecem sentido às posições assumidas pelos educadores.

Por isso, é preciso vivenciar a teoria e fazer trocas das experiências que podem apontar quais os caminhos na formação. Mas infelizmente estamos perdendo esses momentos, de compartilhar experiências.

As respostas a partir daí apontam para uma escolha política, quando o interesse é formar um professor que tenha um compromisso político com a causa da educação, um sujeito que tenha autonomia, que pensa, faz e critica. E é preciso dar voz a esse professor, ou se não permaneceremos pelo caminho que conduz a um professor meramente técnico, que é um sujeito que vai executar projetos políticos pedagógicos dos quais ele nem participou e apenas reproduz.

Acredita-se que a formação continuada com constante reflexão da prática, o questionamento quanto às finalidades do objeto do ensino, a aprendizagem permanente e o partilhar de experiências a partir de narrativas e memória oral, podem atenuar a reprodução de padrões e contribuir na construção do patrimônio cultural tecnológico e diagnóstico mais consciente da forma de fazer a docência para a educação profissional.

4. REFERÊNCIAS

AZANHA, J. M. P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Ed. Senac, 2006. p. 105-123.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura** (Textos escolhidos, vol. I). São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza**. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura (Textos escolhidos, vol. I). São Paulo: Brasiliense, 2012a, p.123-128.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer nº. 277 de 7 de dezembro de 2006**. Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer2772006.pdf
Acesso em: 15 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultural. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Decreto nº. 5 154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº. 9 394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. D.O.U., Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 10 jun. 2019.

ClAVATTA, Maria. Formação e valorização dos profissionais de educação profissional e tecnológica. In: **Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**, 1., 2006, Brasília. Anais e Deliberações... Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Tecnológica, 2007. p.219-237.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As Narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, v. 23, n. 1-2, São Paulo: janeiro, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. Memória e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 90, ago 1994, p. 45-51

LAWAND, Diógenes Nicolau. **Programa Viva Itália/SP**. CRE Mário Covas EFAP, 2012. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/vivaitalia2012/livro%20de%20receitas%20e%20memorias/SUBS%C3%8DDIOS%20MEMORIA%20ORAL.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória. Campinas**, SP: Digital Source, 2003. Disponível em: <<http://memorial.trt11.jus.br/wp-content/uploads/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

LYOTARD, Jean-François. Silvano Santiago. **A condição pós-moderna**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa; posfácio: Rio de Janeiro: José Olympio, 2000. Título original: La condition – 6. ed. – postmoderne. 1979.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O profissional tecnólogo e sua formação. 1989. In: BUENO, Maria Sylvia Simões; ALVES, Giovanni (Org.). **Trabalho, Educação e Formação Profissional: perspectivas do capitalismo global**. Campinas: Autores Associados, 2008. Disponível em: <https://conteudo.una.br/images_anima/pdf/O_profissional_tec.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez, 1994, p.7-37.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

POLLAK, Michel. Memórias, esquecimento, silencio. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: Ed UFRJ, v.2, n.3, p.3-15, 1989.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo, CERU/FFLCH/USP, Coleção TEXTOS, 1985.

REIS, P. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Rev. Nuances: estudos sobre educação**. 2008. p.15 (16), 17-34. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/174/244>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

RIIFKIN, Jeremy. **O fim dos empregos**. Makron Books, 1995.

SACRISTAN, J. G. **Educar e conviver na cultura global**, Artmed, Porto Alegre, 2002.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VINHA, T. P. Os conflitos entre os alunos e a aprendizagem de valores. In: **Questões de moralidade na ação docente: Os conflitos entre os alunos na escola e a construção da autonomia moral**. Londrina: UEL, 2007.

APRÍGIO GONZAGA E O SLOJD PAULISTA: UM PROJETO DE ENSINO PARA A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR PAULISTA

Martha Aparecida Todeschini de Assunção

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

1. INTRODUÇÃO

Aprígio de Almeida Gonzaga nasceu na cidade de Rio de Janeiro, em 8 de março de 1882¹. Não foi possível encontrar as razões que levaram a família Gonzaga a se mudar para a cidade de São Paulo. É possível que a mudança tenha ocorrido em decorrência do trabalho que seu pai, o Major Carlos Gonzaga², exercia “na administração do país”³

Com a família estabelecida em São Paulo, Aprígio de Almeida Gonzaga matriculou-se na Escola Normal de São Paulo, em 8 de fevereiro de 1901⁴.

Possivelmente a entrada de Aprígio Gonzaga na Escola Normal deveu-se ao fato de ela proporcionar aos seus formandos a possibilidade de ascender socialmente pela oportunidade de se galgar cargos mais elevados na administração pública pela posse de um diploma (TUNARI, 1979, p. 116). Não sabemos se essa foi a origem do interesse de Aprígio pela carreira docente, mas o fato é que estava em ascensão social à época, recebendo muita atenção das lideranças republicanas em São Paulo. A Escola Normal foi a primeira instituição de ensino reformada após a República, alvo de decretos do executivo poucos meses após o XV de Novembro. A formação profissional obtida pelos professores normalistas já se constituía como uma preocupação republicana desde os tempos da propaganda. Em sua tese de doutorado, Hilsdorf (1986) apresenta o longo processo de tentativas de melhoria do ensino público provincial paulista, marcados por avanços e recuos e o papel fundamental nele desempenhado pelo jornalista, político e educador republicano Rangel Pestana.

Pestana e seu grupo de convivialidade social e ideológica ocuparam, a partir da década de 1870, os vários espaços alternativos ao sistema público de ensino, criando iniciativas que intentavam “dar cumprimento ao programa que defendiam de uso

1 Registro no Livro de Matrícula na Escola Normal de São Paulo.

2 Anúncios. O Estado de S. Paulo. São Paulo. nº 7094, p. 3. col. 6, 22 abr. 1898.

3 Vítima de cruéis padecimentos faleceu às 10 horas da manhã na Santa Casa de Misericórdia a exma. Sr. D. Aurora Baynes Song esposa do engenheiro Sr. Horácio Baynes Song. A desditosa senhora era filha do Sr. Carlos de Almeida Gonzaga, da administração do país e irmã de dos Srs. Carlos Gonzaga JR. Colega do Correio Paulistano, José Gonzaga funcionário da Prefeitura e Aprígio Gonzaga, professor em Pedreira. Falecimentos. Anúncios. O Estado de S. Paulo, São Paulo, n. 10.321, p. 2, col. 4, 11 mar. 1907.

4 Termo de matrícula do primeiro ano. Sexo Masculino 1894 – 1913 Escola Normal da Capital, número da matrícula 24, p. 42.

político da educação com vistas à intensificação da prosperidade econômica e social da província de São Paulo (leia-se do grupo de cafeicultores do centro-oeste paulista) e implementação de um regime de governo liberal e democrático”. Nos anos oitenta,

[...] tornaram-se mais flagrantes as deficiências do sistema de ensino da Província, em confronto com as necessidades educacionais da ‘ordem burguesa’: uma rede escolar que oferecesse ensino moderno, científico, de nível secundário e superior, para as elites, e uma escola primária enriquecida nos seus conteúdos e extensa pela abrangência de sua clientela, que preparasse o trabalhador qualificado. Após ter-se empenhado para que o setor privado oferecesse esse atendimento, Rangel Pestana vai cuidar para que também o ensino público oficial apresente disponibilidade àquelas solicitações que ele detectava no meio social. Se a reforma econômica, social e política do país devia acontecer via educação escolar, não há como deixar à margem o setor do ensino público. (HILSDORF, 1986, p. 298)

Mais do que essa participação ampla, porém, a autora acima recupera o duradouro envolvimento de Pestana com a questão do professorado paulista e destaca os dois pontos básicos da nova configuração do professor de primeiras letras reivindicada por ele nos seus escritos do final da década de 1880: de um lado, a renovação técnica e pedagógica, que seria obtida com o pleno domínio do método intuitivo; de outro, a renovação social, alcançada com a profissionalização e funcionarização dos docentes pelo Estado.

O Decreto nº 27, de 12 de março de 1890, instituiu na Escola Normal a reforma idealizada por Pestana, assinada por Prudente de Moraes, e executada por A. Caetano de Campos, colocando justamente a formação e a profissionalização do professor como fator fundamental para toda a ampla reforma de ensino a ser realizada pelos republicanos no poder. O currículo da Escola Normal foi progressivamente ampliado e reformulado nos anos seguintes (REIS FILHO, p. 193-95), assim como a presença e a participação dos alunos normalistas na Escola-Modelo, como pode ser percebido pelos Quadros 1 e 2 curricular de 1894, retirado de Almeida (1995, p. 677):

Acompanhando Hilsdorf, considero que um dos aspectos mais importantes da reforma promovida pelo decreto de 12 de março de 1890 foi, justamente, a incorporação, pela Escola Normal, no 3º ano do curso, dos “exercícios práticos de ensino” a serem desenvolvidos na Escola-Modelo anexa. Esta era uma instituição já existente no tempo da monarquia, mas sua função foi redefinida com a reforma republicana em termos de muita importância e visibilidade, não porque fosse destinada aos normalistas para “praticarem o que aprendiam teoricamente” na Escola Normal, uma vez que o currículo desta era parco em disciplinas científicas pedagógicas, apesar de comportar, agora, 10 cadeiras, mas sim porque devia funcionar como uma verdadeira “escola de demonstração metodológica do ensino intuitivo”, ao qual Pestana, Caetano de Campos e outros operadores da reforma já estavam convertidos

há algum tempo em São Paulo. Assim, embora comumente apresentada como um setor de prática de ensino (na Escola-Modelo) de uma suposta formação teórica (na Escola Normal) (ALMEIDA, 1995), o nome Escola-Modelo deve ser compreendido com o aporte teórico metodológico que lhe atribuía seu inspirador: um espaço adequado ao “aprender a fazer, fazendo” proposto por Comenius, Pestalozzi, Froebel e Herbart, onde se aprendia “o valor da observação, da experiência sensorial, da educação dos sentidos, das ‘lições de coisas’ ou, em única expressão, à maneira pestaloziana, do ensino intuitivo” (TANURI, 1979, p. 81) não pela discussão dos seus princípios, mas mediante o que os alunos normalistas viam e ouviam os professores da Escola-Modelo praticarem em sua docência, e que eles deveriam replicar no seu futuro tirocínio (TANURI, 1979; HILSDORF, 1986; DIAS, 2004). Daí a notável autonomia com que a Escola-Modelo funcionou nos seus primeiros anos em relação à Escola Normal e o prestígio de sua atuação como instituição modelar para as demais escolas de primeiras letras, isto é, para ser reproduzida, alcançando o período de frequência de Aprígio Gonzaga.

Quadro 1 – Currículo da Escola Normal de 1894, primeiro e segundo anos.

PRIMEIRO ANO							
Seção Masculina			Seção		Feminina		
1ª Série	Nº aulas	2ª Série	Nº aulas	1ª Série	Nº aulas	2ª Série	Nº aulas
Português	6	Português	6	Português	6	Português	6
Francês	6	Francês	6	Francês	6	Francês	6
Aritmética	3	Álgebra	3	Aritmética	3	Álgebra	3
Geografia		História		Geografia		História	
do Brasil	2	do Brasil	3	do Brasil	2	do Brasil	3
Caligrafia		Desenho	3	Caligrafia		Desenho	3
e Desenho	3	Escrituração		e Desenho	3	Escrituração	
Escrituração		Mercantil	2	Escrituração		Mercantil	2
Mercantil	2			Mercantil	2		
				Trabalhos			
				Manuais			
					2		
Total	22	Total	23	Total	24	Total	23

SEGUNDO ANO							
Seção Masculina			Seção		Feminina		
1ª Série	Nº aulas	2ª Série	Nº aulas	1ª Série	Nº aulas	2ª Série	Nº aulas
Português	5	Português	6	Português	5	Português	6
Inglês	6	Inglês	6	Inglês	6	Inglês	6
Geometria	3	Latim	3	Geometria	3	Latim	3
Geografia		Geografia		Geografia		Geometria	
Geral	3	e Trigonometria	3	Geral	3	e Trigonometria	3
Desenho	3	Geografia		Economia		Geografia	
Música	3	Geral	3	Doméstica	3	Geral	3
		Música	3	Música	3	Música	3
						Economia	
						Doméstica	2
Total	23	Total	24	Total	23	Total	26

Fonte: Almeida (1995, p. 677)

Quadro 2 – Currículo da Escola Normal de 1894, terceiro e quarto anos.

TERCEIRO ANO							
Seção Masculina				Seção Feminina			
1º Série	Nº aulas	2º Série	Nº aulas	1º Série	Nº aulas	2º Série	Nº aulas
Português (História da Língua)	1	Latim	3	Português (História da Língua)	1	Latim	3
Latim	6	Mecânica	3	Latim	6	Mecânica	3
Mecânica	3	Astronomia	3	Mecânica	3	Astronomia	3
Astronomia	3	Elementar	3	Astronomia	3	Elementar	3
Elementar	3	Física	3	Elementar	3	Físico	3
Física	3	Química	3	Física	3	Química	3
Agrimensura	1	História	3	Agrimensura	2	História Natural	3
Ginástico	2	Natural	3	Exercício de	6	Ginástica e Exercício Militares	2
Exercícios de Ensino (Escola-Modelo)	5	Ginástica e Exercícios Militares	3	Exercício de Ensino (Escola-Modelo)	6	Exercícios de Ensino (Escola-Modelo)	4
		Exercício de Ensino (Escola-Modelo)	3				
Total	24	Total	24	Total	24	Total	24

QUARTO ANO							
Seção Masculina				Seção Feminina			
1º Série	Nº aulas	2º Série	Nº aulas	1º Série	Nº aulas	2º Série	Nº aulas
Química	3	Fisiologia e Noções de Higiene	3	Química	3	Fisiologia e Noções de Higiene	3
História Natural	3	História Universal	3	História Natural	3	História Universal	3
Anatomia	3	Pedagogia e Direção de Escola	2	Anatomia	3	Pedagogia e Direção de Escola	2
História Universal	3	História Natural (compi)	2	História	3	História Natural	2
Pedagogia e Direção de Escola	3	Economia	2	Pedagogia e Direção de Escola	3	Educação Cívica	2
Economia	3	Política e Educação	2	Exercício de Ensino (Escola-Modelo)	9	Exercícios de Ensino (Escola-Modelo)	12
Política	3	Cívica	2				
Exercício de Ensino (Escola-Modelo)	6	Exercício de Ensino (Escola-Moderna)	12				
Total	24	Total	24	Total	24	Total	24

Fonte: Almeida (1995, p. 677)

Se sua entrada na Escola Normal deu-se pela procura de uma profissão estável na burocracia do Estado ou por se reconhecer com vocação para o magistério, a escolha mostrou-se acertada, pois, Aprígio Gonzaga formou-se com excelentes notas nas disciplinas do 1º Grupo, de conteúdo científico, e com pleno aproveitamento nas disciplinas do 2º Grupo, de exercícios de ensino e militares (Quadro 3)

Quadro 3 – Quadro das disciplinas Grupo 1 e 2

1º Ano	Grupo 1	Simplesmente 6
	Grupo 2	
2º Ano	Grupo 1	Simplesmente 7
	Grupo 2	
3º Ano	Grupo 1	Plenamente 8
	Grupo 2	Plenamente 8
4º Ano	Grupo 1	Distinção 10
	Grupo 2	Plenamente 8

Fonte: CEMAH – CREMC – EFAP – SEES/SP, 1904

O Quadro 3 foi retirado do “Livro de Diplomas da Escola Normal Secundária⁵” da capital, e traz as notas com as quais Aprígio Gonzaga foi diplomado professor normalista em dezembro de 1904⁶. Para exemplificar como era feita a distribuição das disciplinas pelos dois grupos, vou me utilizar de dois livros denominados de “Livro de Exames e Médias da Escola Normal Secundária da Capital” do ano de 1903, um com as notas relativas ao 1º Grupo⁷ e o outro livro com as notas do 2º Grupo⁸. O 1º Grupo é dividido da seguinte forma: Notas em abril, História da Língua; Latim; Inglês; Física e Química; Astronomia e Mecânica. Notas em agosto, História da Língua; Latim; Inglês; Física e Química; Astronomia e Mecânica. Notas em novembro, História da Língua; Latim; Inglês; Física e Química; Astronomia e Mecânica. É importante destacar que, embora o currículo da Escola Normal reserve 1 aula para a disciplina de Agrimensura, esta não aparece em nenhum dos dois livros. O livro traz na coluna denominada média total por equivalência e média anual de cada cadeira a média do aluno por disciplina e, em outra coluna, a Média Geral do aluno. No 2º Grupo, as notas eram dadas a partir do mês de junho e eram as seguintes: junho, Ginástica e exercícios militares; exercícios de ensino. Notas de outubro, ginástica e exercícios militares; exercícios de ensino. O livro de notas traz também outro apanhado de notas das mesmas disciplinas, porém, sem determinar o período. No livro de notas do 2º Grupo, a coluna denominada de resultado final traz duas notas distintas por aluno – total da equivalência numérica e média geral, que era a nota final do 2º Grupo. Ao final do

5 Acervo Histórico da Escola Caetano de Campos, CEMAH, CREMC, EFAP, SEES/SP. Livro de Diplomas. DPL, NOR, 0010, p. 120. Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas.

6 Acervo Histórico da Escola Caetano de Campos, CEMAH, CREMC, EFAP, SEE/SP. Livro de Diplomas, NOR, 0010, p. 63.

7 Acervo Histórico da Escola Caetano de Campos, CEMAH – CREMC – EFAP – SEE/SP. Livro de exames e médias de aplicação. ENS, NOT, 005.

8 Acervo Histórico Escola Caetano de Campos, CEMAH – CREMC – EFAP – SEE/SP. Livro de exames e médias de aplicação. ENS, NOT, 006.

ano, a média final de cada grupo constituía a média final total. Essa divisão das disciplinas por grupos explica a ausência de duas médias no primeiro e segundo ano na Escola Normal, anos em que o currículo não contemplava as disciplinas do 2º Grupo. Não consegui determinar como se chegava às médias dos alunos, se era por meio de fórmulas científico-rationais elaboradas com essa finalidade, ou se era das atribuições da Congregação de Professores da escola. O certo é que as médias não eram obtidas por meio da média aritmética das notas.

2. A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA NO ENSINO PROFISSIONAL

Depois de obter o diploma da Escola Normal da Capital, o passo seguinte para o normalista Aprígio Gonzaga seria conseguir a nomeação para alguma instituição de ensino no Estado e, assim, iniciar a carreira no magistério público.

A Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892, regulamentava os meios para a obtenção da nomeação que se dava basicamente por intermédio de concursos públicos ou a posse do título de normalista. Sabe-se que a reforma da instrução pública, pensada pelos republicanos desde os tempos da propaganda, valorizava a posse do diploma de normalista como um dos componentes mais importantes da profissionalização do professorado de primeiras letras, em contraposição à realização de exames ou à prática de nomeação por indicação ou apadrinhamento, formas associadas à uma ultrapassada organização dos tempos da monarquia (TANURI, 1973; HILSDORF, 1986). Entretanto, essas formas não oficiais de conseguir uma escola continuaram a ser as mais comumente utilizadas, revelando a influência política em nomeações de professores após o início do regime republicano. Mesmo os normalistas precisavam ser apadrinhados para conseguirem a nomeação para os seus cargos no magistério.

Não é possível afirmar como se deu (ou sob que influências ocorreu) a nomeação de Aprígio Gonzaga para professor na cidade de Caconde⁹, em janeiro de 1905, e sua transferência para a cidade de Pedreiras, em junho de 1905¹⁰, onde permaneceu até ser transferido para a cidade de Santos e assumir a direção do Grupo Escolar Cesário Bastos 1908¹¹.

Aprígio Gonzaga teve uma participação bastante ativa na cidade de Santos, pois, além de dirigir o Grupo Escolar Cesário Bastos, ele também lecionou no Grupo Escolar Municipal Noturno de Santos e também do Instituto Escolástica Rosa. O Instituto Escolástica Rosa foi inaugurado em 1 de janeiro de 1908, como uma obra benemerita e destinava-se a abrigar meninos pobres e órfãos da cidade, que deveriam receber educação, cultura e uma profissão.

9 Notas e Informações, O Estado de S. Paulo, São Paulo, n. 9549, p. 2, col. 5, 24 jan. 1905.

10 Municípios, O Estado de São Paulo, São Paulo, n. 9780, p. 2, col. 9, 27 jun 1905.

11 Anuário do Ensino ano de 1908 p. 233.

Durante sua estadia na cidade de Santos, Aprígio Gonzaga participou, mesmo que de forma periférica, do grupo de intelectuais que Vieira (2004, p. 11) chamou de Intelectuais da Educação. Esses homens e mulheres tinham em comum “o desejo de uma educação mais condizente com a modernidade”.

A indicação de Aprígio Gonzaga para diretor da Escola Profissional Masculina da capital partiu de Carlos Guimaraes, Secretário do Interior. Essa indicação surgiu muito provavelmente por ser Aprígio Gonzaga a pessoa mais preparada para esse cargo pela experiência adquirida no instituto de ensino profissional Escolástica Rosa de Santos e pela ambiência¹² dessa cidade de Santos. (ASSUNÇÃO, 2016)

2.1. O Slojd Paulista

Instalada a Escola Profissional Masculina da capital em 17 de novembro de 1911, Aprígio Gonzaga parte para a Argentina, incumbido por Albuquerque Lins e Carlos Guimarães de, a partir das observações por lá feitas, “sugerir um plano de organização escolar, visando o nosso meio e a formação de um operariado brasileiro”. Segundo Aprígio Gonzaga, as escolas profissionais masculinas visitadas na Argentina não se enquadravam nessa proposta, mas lá encontrou ideias para a elaboração desse plano e a criação da Escola Profissional Masculina da Capital “marcou o início da era nova, ou, quiçá, o advento da emancipação da nossa sociedade do férreo preconceito que tínhamos do trabalho manual – trabalho dever – (que)¹³ nos obrigava ao braço estrangeiro”. (GONZAGA, 1920, p. 1)¹⁴

A emergência da necessidade de um sistema de ensino bem articulado era sentida desde o início da República. Sobre esse assunto diz Antunha:

Na verdade, a própria estrutura do sistema (de ensino paulista)¹⁵ era profundamente insatisfatória, desarticulada e sem unidade; inexistia uma nítida distinção entre os diferentes níveis de ensino, inexistia também uma espinha dorsal que servisse de elo entre todos os ramos e níveis. (...) (ANTUNHA, 1976, p. 80)

Por essa razão (a necessidade de um sistema amplo de formação do operariado), na viagem que fez para a Argentina, além da visita que fez às escolas principalmente técnicas e profissionais, Aprígio Gonzaga conheceu o trabalho manual desenvolvido nas escolas primárias. No relatório que enviou ao Secretário do Interior, Dr. Carlos A. Pereira Guimarães (GONZAGA, 1916), Aprígio Gonzaga diz:

12 Qualidade do que é ambiente, do que rodeia os seres vivos.

13 Parênteses meu.

14 Aprígio Gonzaga inicia o relatório de 1920 fazendo um retrospecto dos primeiros anos da Escola Profissional da capital, o qual nos serviu como fonte.

15 Parênteses meu.

Quando, há cerca de 15 anos, se pensou introduzir nas escolas argentinas o trabalho manual, largas polemicas se travaram a respeito do caráter que o devia revestir: indigitavam alguns o trabalho manual como preparatório do ensino profissional; propugnavam quase todos o trabalho manual independente, meramente educativo ou pedagógico. Lembrou-se então o Governo de nomear uma grande comissão para estudar e resolver o assunto e da qual fazia parte, entre outros, os Dr. Pablo Pizzurno e Romero Brest – duas figuras que se tem constantemente salientado em todas as questões relativas ao ensino.

Nas conferências desta comissão ficou unanimemente resolvido que o trabalho manual nas escolas devia libertar-se do caráter subalterno de preparatório do ensino profissional, integrando-se ao contrário no plano pedagógico geral, ao lado da aritmética ou da música e ensinado pelo mesmo professor que explica a moral ou a caligrafia. Não pertencendo a nenhum ofício, pode, entretanto, pelo cultivo da mão, servir de base a qualquer deles; mas seu fim direto e primordial deve consistir, de mãos dadas com as demais disciplinas, no harmônico desenvolvimento físico, moral e intelectual do aluno.

O trabalho manual desvinculado do caráter preparatório para o ensino profissional teria um caráter moral e o que se desejava como “resultado final” e “imediatas consequências do trabalho manual” se traduz pelas seguintes expressões:

- a) desperta o gosto e o amor pelo trabalho em geral;
- b) infunde respeito pelo trabalho corporal honrado, por mais grosseiro que seja;
- c) educa a independência e a confiança próprias;
- d) habitua à ordem, exatidão, correção e asseio;
- e) inspira atenção, interesse, aplicação, perseverança e paciência;
- f) aperfeiçoa a vista e o senso estético e dá uma habilidade normal;
- g) desenvolve a força física.

Aprígio Gonzaga continua a relatar o funcionamento do sistema de ensino primário argentino, pondo foco na questão da presença no currículo, do trabalho manual como elemento da formação harmônica:

Quanto ao tipo a adotar-se, resolveu ainda unanimemente a comissão conservar nas Kindergartner as conhecidas ocupações froebelianas e introduzir nas escolas primarias e secundárias o tipo de trabalhos em madeira, vulgarmente conhecido pelo nome de Slojd, já de há tempos adotado, com excelentes resultados, na escola sueca de Naas, dirigida pelo celebre educador escandinavo Otto Salomon.

Assim com segurança e inteligência se procedeu no país vizinho. Ligeiramente modificado de acordo com a índole deste, mas sem perder o caráter essencial, tem certamente o slojd contribuindo para cultivar na mocidade argentina aquelas energéticas virtudes de audácia e iniciativa, que constituem o apanágio de sua nobre e viril atividade.

O sistema argentino conservou as ocupações froebelianas no jardim da infância e introduziu, nos ensinos primário e secundário, os trabalhos em madeira do Slojd, demonstrando que a Argentina tinha um sistema de ensino, onde Froebel continua no Slojd.

Em 1916, Aprígio Gonzaga, sob os aplausos de João Chrysostomo dos Reis Filho, na ocasião Diretor geral da Instrução Pública Paulista, dá um passo para conformar um “sistema de ensino profissional para os operários”, por meio do lançamento para as escolas primárias do livro SLOJD, de sua autoria. Esse livro, um manual para os professores, contém todas as explicações e desenhos necessários para a implementação nas nossas escolas primárias do Slojd Paulista em madeira, como foi chamado o sistema de ensino do trabalho manual elaborado por Aprígio Gonzaga para o ensino primário. Porém, mais que um sistema de ensino no sentido de formação harmônica do aluno dessas escolas, Aprígio Gonzaga elaborava um sistema de ensino completo, que abrangia todo o ensino primário e culminava nas escolas profissionais - ou seja, apresentava para a sociedade paulista o seu plano de organização escolar que, assim como acontecia com o plano argentino, visava o nosso meio e a formação de um operariado brasileiro.

No Brasil, diferente da Argentina, o jardim da infância não era integrado ao sistema oficial de ensino¹⁶; os trabalhos manuais do *Slojd* teriam início no ensino primário e se estenderiam pelas aulas de marcenaria da Escola Profissional Masculina, como informa Aprígio Gonzaga no relatório dos trabalhos da escola em 1921.

Assim como acontecia nas escolas primarias argentinas, o *Slojd* Paulista tinha como eixo principal o trabalho manual ao lado da ginástica corporal. Para Gonzaga, nas escolas paulistas não existia ainda o verdadeiro ensino de trabalhos manuais, o que existia, na opinião dele, era o ensino de alinhavos, dobraduras e recortes de papel, que ele considerava inadequado para crianças de 10 e 11 anos. A inadequação do ensino de dobraduras, alinhavos e recortes de papel para a formação de crianças de 10 anos ou mais já havia sido demonstrado na Argentina no Congresso Pedagógico sobre o tema, pelo Professor Paulo Pizzurno. Esse professor argentino demonstrou que o melhor para as crianças acima de 10 anos seria trabalhar a madeira, ou seja, fazer o trabalho manual na escola não com papel, mas com madeira.

O sistema de organização escolar apresentado por Gonzaga “não era uma originalidade para a pedagogia, mas entre nós”, folgava ele em dizer, “tem

16 Para saber mais sobre os Jardim da Infância na primeira república ver T. Kishimoto, 1987

a originalidade e o interesse máximo na educação geral". (GONZAGA, 1920). Para elaborar esse sistema, Aprígio Gonzaga fez "uma obra de inspeção nas condições do trabalho entre nós", consultando "as leis e reformas da organização francesa, através do trabalho de Astier e Cuminal;" e leu "com cuidado a opinião abalizada de Ruy Barbosa". E "finalmente, no vasto e inesgotável campo da pedagogia americana e alemã, mais daquela do que desta", foi encontrar, "os planos de ação de uma nova orientação pedagógica". (GONZAGA, 1920)

O sistema de ensino proposto por Aprígio Gonzaga para a formação do operariado paulista teve como inspiração as *common schools* americanas, sistema de ensino primário aplaudido pelos republicanos ainda nos tempos da propaganda. O liberal Tavares Bastos sugeriu em seu A Província, em 1860, que se organizassem um ensino primário completo, nos moldes das *common schools*, em substituição às escolas elementares de abc, que então mantinham, justificando que:

É o ensino primário completo, como nos Estados Unidos, o único suficiente para dar aos filhos do povo uma educação que a todos permita abraçar qualquer profissão, e prepare para os altos estudos científicos aqueles que puderam frequentá-los. (HILSDORF, 1986, p. 79)

Rui Barbosa, em quem Aprígio Gonzaga também se inspirou para formular o sistema de ensino Slojd Paulista, também era conhecedor e incentivador das *common schools* americanas, uma vez que estas escolas foram "a principal fonte de inspiração das reformas propostas em 1882 por Rui Barbosa para o ensino secundário e primário". (HILSDORF, 1986, p. 79)

Além do reconhecimento pelos educadores argentinos da importância para o ensino primário do trabalho manual formativo, para a criação do seu sistema de ensino ou metodologia do trabalho manual Slojd Paulista, Aprígio Gonzaga contou com duas fontes de inspiração: o Slojd sueco e o Slojd americano. O americano, pela sua proposta de adaptação ao meio, e o sistema sueco, pelo seu caráter pedagógico¹⁷. Segundo Aprígio Gonzaga, "apesar de todas as vantagens que um e outro oferecem, não podemos utilizá-los senão combinados, tomando-lhes o que há de melhor, modificando-os como fez a notável educadora Mme Quincy." E segue dizendo que:

17 Slojd sueco pedagógico "foi na Suécia que o trabalho manual nas escolas se foi gradativamente normalizando até constituir não um ensino a parte, mas a base mesma do ensino, o verdadeiro processo destinado como diz Le Bon a formar pelo exercício os característicos da raça". Gonzaga, 1916, p.7) O Slojd social americano não é mais que a adaptação em qualquer país do Slojd modificado segundo o caráter de cada povo, respeitando-se nas linhas gerais a sua grandiosa feição filosófica (Gonzaga, 1916, p.11)

Na verdade não somos partidários senão do sistema social e discordamos da variação de sistemas, evitando-se terminantemente os artifícios usados nas séries dos dois sistemas apontados, pela interpretação mais natural possível da confecção do modelo e no emprego mínimo de ferramentas, o que obriga o aluno a pensar, a descobrir, a tirar consequências e a resolver per si as dificuldades imprevistas, o que ditosamente é obtido com aqueles sistemas em que se empregam ferramentas bem dispensáveis que só trazem embaraços ao espírito. (GONZAGA, 1916, p. 12)

Assim, o Slojd Paulista em madeira é uma adaptação do que Aprígio Gonzaga encontrou de melhor nos sistemas de slojd social americano e no pedagógico sueco e criou um novo sistema: o Slojd Paulista. Aprígio Gonzaga acredita ter avançado ao modificar o “Slojd em madeira de acordo com nossas qualidades e a nossa índole”, por pensar “ser ele o reformador, a base da nossa prosperidade, o único arrimo forte para a elevação física e moral da nossa raça.” (GONZAGA, 1916, p. 10)

Com características próprias, sem um rígido padrão nos modelos a ser seguido pelas crianças, o Slojd Paulista em madeira permitia ao professor plena liberdade de ação, como explica Gonzaga:

Pedimos aos Srs. Professores não se ligarem muito as regras e formas. Devem estudá-las e, baseados nos desenhos (impressos no livro)¹⁸ principalmente, criar novos tipos e combinações, empregando outros materiais como fibra de bananeira, e a do bambu, etc. (GONZAGA, 1916, p. 31)

Aos professores primários, responsáveis pela aplicação das séries do sistema de ensino Slojd Paulista, Aprígio Gonzaga orientava para que eles “não se ligassem muito às regras e formas” dos trabalhos manuais propostos pelo livro, que apenas “eram exemplos de trabalhos”. Portanto, cabia aos professores “estudá-las e, baseados nos desenhos propostos, principalmente, criar novos tipos e combinações”, adaptando-se assim o Slojd Paulista em madeira às necessidades e matéria-prima oriundas do local onde seria desenvolvido o sistema de ensino. Os professores deveriam ser adestrados para ministrar o sistema de ensino Slojd Paulista em madeira: “no curso das escolas normais deve ser feita a aprendizagem completa, como elemento de educação profissional aos futuros mestres.” (GONZAGA, 1916, p. 12)

O Slojd Paulista elaborado por Aprígio Gonzaga dividia-se em duas séries. A primeira série era composta de trabalhos manuais executados em papel, couro, palha, corda e etc., destinada às classes de 1º e 2º ano do curso preliminar”; e a segunda série em madeira, destinada às classes masculinas “do 3º ano em diante” com meninos maiores de 10 anos. (GONZAGA, 1916, p. 12)

18 Parêntese meu

A primeira série do Slojd Paulista começava com papel e era constituída de exercícios de tecelagem, de combinados de papel cartão e palito, e de cartonagem. Por meio da combinação dos exercícios, segundo Gonzaga, “podia-se obter objetos de belo efeito e de muita utilidade”, além do que a aplicação dos exercícios “da tecelagem da cartonagem e da combinação da madeira”, “serviriam para a transição entre a primeira e a segunda parte do Slojd” Paulista. Além dos exercícios propostos no livro, Aprígio Gonzaga orienta “o inteligente professor” a “formar uma série secundária de valor pedagógico pelos múltiplos aspectos e variadas construções que o aluno se interessa em resolver, fazendo com isso uma verdadeira ginástica mental.” (GONZAGA, 1916, p. 31)

É importante destacar que os modelos impressos no livro representando a série graduada de cartonagem traz, implicitamente, a indicação de que se deve diferenciar os trabalhos dessa série entre as crianças do sexo masculino e feminino. Para as meninas, as séries de tecelagem e combinado de cartão e palito, uma vez que, segundo Aprígio Gonzaga, não havia inconveniente algum em se lhe dar maior desenvolvimento desses exercícios às meninas, pois, segundo Gonzaga, “o gênio da mulher, mais apto, mais minucioso que o do homem logo aprenderá o nosso método e, sob suas mãos, os exercícios se multiplicaram”. (GONZAGA, 1916, p. 31); e, para os meninos, moldes para a construção de figuras geométricas, cujo conhecimento será indispensável para a segunda parte do Slojd Paulista em madeira, oferecido aos meninos maiores de 10 anos, nas classes do 3º ano primário em diante. “Quanto às meninas com mais de 10 anos de idade”, Aprígio Gonzaga recomendava “a costura, especialmente de roupas brancas, e ligeiras noções de cozinha”. (GONZAGA, 1916, p. 12)

Para a construção dos sólidos geométricos ainda em papel, salientava Gonzaga que o desenho do sólido deve ser feito pelo mestre – conforme os moldes que constavam no livro – “a giz no quadro negro, nas dimensões exatas, os alunos depois de desenhá-lo, também cortarão, dobrarão e amarrarão o trabalho dado”. Recomendava “que os alunos tenham um caderno para os seus exercícios e a idealização de outros trabalhos”, e que também fizessem “aquisição de papel especial preciso para a armação de casas, máquinas, navios, etc., da série alemã ou francesa que comumente se encontrará a venda nas casas comerciais e papelarias”. Para o funcionamento desse ensino era “preciso uma tesoura, uma lata de goma e um pincel próprio.” (GONZAGA, 1916, p. 32)

Para Aprígio Gonzaga “este ramo do slojd em papel” – primeira série do Slojd Paulista – “é educativo por excelência e preparador indireto para as profissões manuais, e talvez, o mais amplo para as escolas isoladas pela nenhuma despesa e pelo fácil manejo”. (GONZAGA, 1916, p. 31)

O sistema do Aprígio Gonzaga de trabalho manual deveria ser aplicado tanto no ensino primário dos grupos escolares quanto no das escolas isoladas, uma vez que era pensado para formação ampla da sociedade, dos trabalhadores em geral, e as escolas isoladas eram a maioria dos estabelecimentos escolares à época, em São Paulo. (ANTUNHA, 1976)

A segunda série do Slojd Paulista elaborada por Aprígio Gonzaga

[...] é formada de objetos em graduação crescente de dificuldades, organizada de modo que a linha reta seja o elemento formador primordial, variando unicamente nos últimos modelos quando julgamos os alunos capazes de enfrentar a linha curva e com o espírito convenientemente educado para dela tirarem todas as vantagens educativas, embora remotamente profissionais, visto que, sem nenhuma preocupação nesse sentido, ensinamo-lo a interpretar os desenhos e executa-los de acordo com a técnica e as verdadeiras bases da geometria e a orientação profissional.

A base da segunda série do Slojd Paulista era, portanto, o desenho geométrico.

Parece, à primeira vista, que mui pouco interesse há numa simples cancela, ou num quadro que representamos; mas, observando-o notamos a vasta aplicação do triangulo, na mão francesa, que não é mais que o estudo do triangulo e da resistência dos seus lados menores.

No quadrado, tão simples, com uma pequena modificação quanto à posição encontramos o batente, o caxilio, a caixa de carretas e outros variadíssimos trabalhos que a todos e em toda parte interessam. (GONZAGA, 1916, p. 75)

Na segunda parte do sistema de ensino do Slojd Paulista em madeira também era preservada a autonomia do professor. Na impossibilidade de se “apresentar tudo o que se pode fazer”, Aprígio Gonzaga, convidava o mestre a “estabelecer a marcha e o encaminhamento do trabalho manual, de acordo com o que nos mostrou apurada observação das classes e do estado desse sistema de educação nos países cultos”. (GONZAGA, 1916, p. 75)

Para a implantação da segunda série do Slojd Paulista nos “grupos escolares e nas escolas de classes aptas para o ensino do trabalho manual em madeira” salienta Gonzaga, “as despesas são mínimas”. “Qualquer diretor, com a verba que dispõe para expediente e oficina pode facilmente instalá-lo e mantê-lo”. O livro traz a relação das “ferramentas precisas para cada grupo de 10 alunos”, que são:

10 serrotes de costa 0,20

10 serrotes de ponta 0,15

3 arcos de broca

5 brocas médias e 5 brocas pequenas
5 formões de 0,10 de largura
10 limas grossas
5 martelos de marceneiro
5 verrumas
3 pedras de afiar
3 desbastadeiras
3 plainas finas
1 esquadro

Este era, na opinião de Aprígio Gonzaga, “o material indispensável para cada grupo de 10 alunos, visto que nem todos ocupam as mesmas ferramentas ao mesmo tempo. “Não era somente pelo “espírito de economia” que Aprígio Gonzaga apontava “este ferramental, não, é o plano do nosso sistema que nos mostra ser mais eficiente, portanto, saindo desta meta, vamos aos meios artificiais, que tanto combatemos, pelo seu nenhum valor pedagógico”. (GONZAGA, 1916, p. 76)

Assim, a seriação do sistema Sloyd em madeira foi “organizada para ser aplicada em qualquer meio e em qualquer zona do estado, pois a sequência e o concatenamento do trabalho nos modelos, a isso leva”. E essa foi uma preocupação de Aprígio Gonzaga ao responder à solicitação de um sistema de ensino que preparasse o operariado nacional e não somente os operários paulistas. Portanto, para ressaltar a aplicabilidade de seu sistema de ensino, em seu livro, ele indica que esse sistema como um todo pode ser aplicado em “qualquer lugar”, qualquer escola, nas “escolas maternas e nos estabelecimentos de educação que estejam dentro dos limites das idades que indicamos”. Portanto, seu sistema de ensino poderia ser oferecido em escolas públicas ou da iniciativa particular, no estado de São Paulo ou em outro estado do país.

O próprio Aprígio Gonzaga diz claramente que o Sloyd Paulista em madeira era um sistema de ensino completo e, por meio dele, queria ver “estabelecido o ensino do trabalho nas escolas desde o jardim da infância à escola isolada aos grupos escolares às Escolas Normais de qualquer grau”. (GONZAGA, 1916, p. 10). Mas alertava:

não o queremos somente no papel, nos programas vistosos: queremos-lo em sua realidade efetiva e diária; queremos-lo traduzindo uma necessidade imprescindível, uma lei vital como dizia Zola: queremos-lo como encarava Comenius, oferecendo um derivativo à atividade da criança, cujo sangue pelas condições biológicas que todos reconhecemos não a deixa em tranquilidade; queremos aproveitando essa mesma atividade instintiva, conduzi-

la de modo a alcançar um fim moral e útil - queremos afinal, realizando a grande máxima de Pestalozzi – educar pelo trabalho para o trabalho mesmo -. (GONZAGA, 1916, p. 10)

Assim, para Aprígio Gonzaga, o ensino de trabalhos manuais nas escolas desenvolveria a habilidade manual e o desenvolvimento físico, o que “concorrerá para que não só melhore a pujança intelectual do indivíduo, como para que muitos pelo amor ao trabalho abandonem falsos preconceitos e sonhos, vejam a realidade da vida, povoando as escolas profissionais, o que dará lugar ao aparecimento das indústrias”. (GONZAGA, 1916, p. 10)

As duas citações acima da página 10 do texto de Aprígio são notáveis. A primeira, parece ter sido escrita mirando o passado, onde vai buscar os autores de referência que apresenta aos seus leitores como caução, como garantia de sua proposta, nada mais nada menos que Comenius e Pestalozzi, dois nomes dentre os mais conhecidos fundadores do pensamento pedagógico moderno, e Zola, o herói contemporâneo. A segunda, parece ter sido escrita olhando o futuro, como uma promessa, um comprometimento, ao apresentar a frequência aos estabelecimentos escolares como a causa lógica de uma vida de trabalho para o operário e uma vida de proprietário para o industrial.

Esse núcleo de pensamento é reafirmado em outras passagens do texto. Para Aprígio Gonzaga, a escola primária

deve ser a oficina-escola onde ressoa o alegre hino do trabalho, onde os filhos de hoje e pais de amanhã cantem sempre alegres, como alegres são as consciências dos justos e dos bons, ao som das ferramentas que enobrecem e nos aproximam da verdadeira ‘Felicidade Perfeita’, tudo impregnando de sua grandeza moral. (GONZAGA, 1916, p. 10)

E a Escola Profissional (Masculina)¹⁹ era, “sem dúvida, o Fecho desse sistema de ensino. Ela consubstancia a forma mais bela do altruísmo educativo e demonstra a elevação do governo que se interessa pelos grandes problemas sociais”. (GONZAGA, 1916, p. 10)

O ensino na Escola Profissional Masculina da Capital se compunha “fundamentalmente, de dois cursos: um teórico obrigatório e geral para todas as profissões: desenho profissional, matemática, português, e, educação moral e cívica. Um outro, prático, facultativo, especializado por matéria-prima, que se apoia na parte teórica, guardando entre si os mesmos princípios filosóficos, da orientação geral da escola e da evolução do trabalho”. No relatório de 1921, encontramos os seguintes cursos profissionais: Mecânica, Marcenaria, Eletricidade, Pintura e Tecelagem. (GONZAGA, 1921)

19 Parênteses meu.

O desenho, disciplina teórica obrigatória para todos para os cursos profissionais, era “o sistema nervoso da vida escolar e o primeiro passo para todas as indústrias”. “Iniciado no jardim da infância”, percorre “todos os anos da Escola Profissional e continua na indústria com a linguagem da forma.” Na Escola Profissional, “durante três anos, uma hora por dia, é dedicada a esta matéria porque”, dizia Aprígio Gonzaga, “procuramos que cada aluno seja, ou possa ser, um desenhista”.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos pelo sistema de ensino Slojd Paulista em madeira, desenvolvido por Aprígio Gonzaga, o ensino das formas geométricas deveria ter início na primeira série de exercícios em cartonagem, oferecido nos 1º e 2º anos primários às crianças menores de 10 anos e se estenderia pelos 3º e 4º anos do grupo escolar para meninos acima dos 10 anos.

Como o sistema de ensino Slojd Paulista em madeira ainda não era adotado nas escolas primárias paulistas²⁰, podemos deduzir que os meninos chegavam a Escola Profissional Masculina da Capital sem os conhecimentos necessários em relação aos sólidos geométricos e que, portanto, esse ensino era suprido nas aulas de desenho na Escola Profissional Masculina da Capital, uma vez que Aprígio Gonzaga, em seu relatório de 1921, dizia sobre o ensino de desenho: “Iniciamos nos primeiros anos com desenho geométrico” - conhecimento que o aluno já deveria possuir ao chegar a Escola Profissional Masculina - e depois passamos ao desenho técnico; por meio de análises e sínteses, representamos objetos por cópia do natural e invertida. Esses objetos, que estão em relação com os trabalhos das oficinas, são de “nossa invenção”; o desenho “representado com duas ou três vistas para que os alunos se habituem a ver com rigor e a representar com exatidão.” Depois de tais representações, quando o aluno já apresentava maior firmeza na reprodução, iniciava-se o “trabalho de inventiva, cópias e plantas de tudo que se deve executar nas oficinas”. “Os mestres de desenho devem fazer o estudo detalhado de cada modelo: representá-lo no quadro negro com as vistas e cortes principais, mostrando, interrogando e sugerindo ao aluno as respostas, a fim de estabelecer o interesse e o gosto pelas questões.” Para Aprígio Gonzaga, “o desenho guia a vista e o espírito na relação íntima das coisas”.

O desenho era, dentro da Escola Profissional Masculina da Capital, disciplina teórica obrigatória para todos os cursos profissionais que ela oferecia, mas podemos considerá-lo

20 Não encontrei nenhuma documentação ou outro tipo de referência que comprovasse que o sistema de ensino o Slojd paulista tenha sido aplicado nos Grupos Escolares paulistas, mas segundo me informou a Prof. Dr. Maria Lucia S. Hilsdorf seu pai formado na década de 1920, pelo Grupo Escolar de Leme –SP, fazia em casa depois de ter aprendido no grupo escolar objetos de utilidade doméstica, iniciando o trabalho pelo desenho do projeto das peças em madeira, “tinha e guardava com carinho a sua bancadinha”, segundo os moldes do Slojd paulista.

também como um curso profissional em si mesmo, uma vez que Aprígio Gonzaga declara que “comumente os alunos preferem terminá-lo e se tornarem profissionais” na área. (GONZAGA, 1921)

Nos cursos técnicos profissionais oferecidos pela Escola Profissional Masculina da Capital se desdobravam em secções “integralizantes”, que têm por escopo dar ao educando o conhecimento geral das elaborações por que passa a matéria-prima até o final acabamento”. Assim sendo, “todos os alunos, revezados por turma, são deslocados de umas para as outras secções técnicas de elaborações, para adquirirem prática suficiente em todas as máquinas e aparelhos, até o acabamento final dos objetos, que constituem as séries técnico-educativas”. Além das secções técnicas, que constituíam os cursos profissionais, os alunos recebiam também como “base teórica um curso experimental de química aplicada às profissões”. (GONZAGA, 1927)

Sabemos que o trabalho manual no Brasil, no início do século XX, carregava o estigma de ser coisa de escravo, fazendo com que os pais desejassem para seus filhos o estudo erudito, que possibilitasse a entrada no serviço público ou outro trabalho intelectual em detrimento ao trabalho manual. O ensino primário proposto por Aprígio Gonzaga, por meio do Slojd Paulista, completado para muitos na Escola Profissional, trazia uma nova opção de desenvolvimento financeiro e profissional para os meninos residentes nas prósperas cidades, onde se começava a desenvolver a indústria. O sistema de ensino Slojd Paulista educaria pelo trabalho e para o trabalho na perspectiva de formar uma grande classe produtiva, e criar a consciência industrial na juventude paulista.

4. REFERÊNCIAS

ALESP. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei nº 88, de 08 de setembro de 1892**. Reforma a Instrução Pública do Estado. <https://www.al.sp.gov.br>. Acesso em: 2 out. 2017.

ALESP. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 27, de 12 de março de 1890**. Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas Anexas. <https://www.al.sp.gov.br>. Acesso em: 2 out. 2017.

ALMEIDA, Jane Soares. Currículos da Escola Normal Paulista (1846 – 1920) **Revista Brasileira de Pedagogia**, Brasília, V. 76, n. 184, set/dez 1995, p. 665 – 689.

ANTUNHA, Heládio. **A Instrução Pública no estado de São Paulo**. A Reforma de 1920. São Paulo: USP, 1976.

ASSUNÇÃO, Martha Aparecida Todeschini de Assunção. **APRÍGIO DE ALMEIDA GONZAGA**: Um seletor normalista fazendo história no ensino profissional (1911 – 1934). Tese de doutorado EHPS – PUC São Paulo. 2016.

DIAS, Marcia Hilsdorf. **Professores da Escola Normal de São Paulo**: a história não escrita. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

GONZAGA, Aprígio. **O SLOJD**. Casa Duprat. São Paulo, SP, 1916.

GONZAGA. **Relatórios dos trabalhos da escola profissional masculina da capital**. 1920, 1921 e 1927. Acervo do Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas.

HILSDORF. **Francisco Rangel Pestana**: Jornalista, Político, Educador. (Tese) Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 1986.

TUNARI, Leonor Maria. **O ensino normal no Estado de São Paulo**. São Paulo, Faculdade de Educação/USP, 1979.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1995.

BRASIL. **Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911**. Dá novo regulamento às Escolas de Aprendizes Artífices. Coleção de Leis Brasileiras. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial. 1911. 2v, p. 341 – 347. Disponível em: <<http://brasil.crl.edu/>>. Acesso em: jun. Nov. 2014.

SOBRE OS AUTORES

Alba Fernanda Oliveira Brito é Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) no programa Educação: História, Política e Sociedade. Possui especialização em registros acadêmicos pela Universidade Federal do Paraná (1998). Possui graduação em Licenciatura em Estudos Sociais e Licenciatura plena pelas Faculdades Integradas Alcântara Machado (1991). Tem experiência na área de Educação, ministrando aulas de geografia e atuando em atividades pedagógicas voltadas para o ensino profissional. Ocupa atualmente o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Coordenadora de Documentação e Memória do IFSP Campus São Paulo desde 2015

Almério Melquíades de Araújo possui graduação em Física pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1981), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras Professor Carlos Pasquale (1991) e Mestrado em Educação (Supervisão e Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1995). É pesquisador da área de Currículo em Educação Profissional e Tecnológica, participando e organizando congressos, seminários, feiras e comissões que tratam do assunto. Membro da Comissão Executiva do Fórum da Educação Profissional do Estado de São Paulo; Presidente das Comissões de Qualificação de Diretores e de Coordenadores de Área Acadêmica e Pedagógica e do Comitê de Diretores das Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo. Atualmente é Coordenador da Unidade do Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza, respondendo pelos grupos de elaboração e reformulação curricular, capacitação continuada de docentes, educação a distância e supervisão educacional.

Analder Magalhães Honório é Tecnólogo em Processamento de Dados pela Fatec Taquaritinga (2008), licenciado em Informática pela Fatec Americana (2010), com especialização em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Universitário Barão de Mauá de Ribeirão Preto (2010) e licenciatura em Pedagogia pelo Centro Claretiano de Batatais (2014). Ingressou no Centro Paula Souza em 2008, quando passou a lecionar disciplinas do curso técnico em informática na Etec Sylvio de Mattos Carvalho onde leciona até hoje. Durante os anos de 2012 e 2013 foi coordenador do curso técnico em Informática e Informática para Internet. Diretor de Serviços da área acadêmica, entre 2013 e janeiro de 2017, quando assumiu na Diretoria de Serviços da área administrativa, cargo que ocupa ainda hoje. Pesquisador da história institucional da Etec Sylvio de Mattos Carvalho, e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica (GEPemHEP) desde 2012.

Aparecida Helena Costa é Mestre em Desenvolvimento Regional pelo Centro Universitário Uni-facef, graduada em Ciências econômicas pelo Centro Universitário Uni-facef em Licenciatura em Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul, e em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade UNIVESP. É professora do Centro Paula Souza nas Etec Dr. Júlio Cardoso, de Franca, e Etec Professor Ignácio Azevedo Filho, em Ituverava. Desenvolve projetos no Centro de Memória e na Biblioteca Ativa da Etec Dr. Júlio Cardoso. Professora e Coordenadora dos cursos de graduação em Administração, Ciências Contábeis e Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos na Faculdade de Ciências Empresariais de São Joaquim da Barra- FACESB.

Carlos Alberto Diniz é Doutor em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciência da UNESP/Campus Marília, possui Pós-Doutorado em Educação e Mestrado em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Campus Araraquara. Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário UNISEB (2010) e Tecnólogo em Processamento de Dados pela Fatec de Taquaritinga (2002). Professor da Etec Sylvio de Mattos Carvalho do Centro Paula Souza desde 2003, onde exerce a função de Diretor de Escola Técnica desde 2012. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Escolares (GEPICIE/UNESP/Campus Araraquara) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional (GPEMHEP/Centro Paula Souza). Curador do Centro de Memória da Etec Sylvio de Mattos Carvalho, desde 2017.

Camila Polido Bais Hagio é Mestre em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo (2014), pós-graduação em Aperfeiçoamento em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Campinas (2008) e graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP/Bauru (2005). Professora do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, desde 2005. Atualmente é professora da Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas nos cursos técnicos de Edificações e Design de Interiores. Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica (GPEMHEP) desde 2016. Curadora do Centro de Memória da Etec Getúlio Vargas, desde 2017.

Cleber Schaefer Barbaresco é Licenciado em Matemática pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007) com Especialização em Mídias na Educação pelo Instituto Federal de Santa Catarina (2014). Mestre pelo programa de pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica, pela Universidade Federal de Santa Catarina (2019). Doutorando do programa de pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica, pela Universidade Federal de Santa Catarina.

David Antonio da Costa é Doutor em Educação Matemática pela PUC/SP, com estágio realizado na modalidade sanduíche (junho 2008 - maio 2009) no Institut National de Recherche Pédagogique/Service d' Histoire de Éducation (INRP/SHE), Paris-França (bolsista CNPq). Possui graduação em Licenciatura Matemática pela Faculdade Filosofia Ciências e Letras MOEMA (1984), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação Ciências e Letras Don Domênico (2001) e Mestrado em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005). Atualmente é professor associado do Departamento de Metodologia de Ensino e professor credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina. É pesquisador líder do Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática (GHEMAT-SC). Membro fundador da GHEMAT- BRASIL: Grupo Associado de Estudos e Pesquisas sobre História da Educação Matemática: 1º secretário. (Mandato 2018-2021)

Fernanda Ferreira Boschini é Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional pelo Centro Paula Souza. Servidora Técnica administrativa da Educação no Instituto Federal de São Paulo/Campus São Paulo. Docente Eventual em disciplinas da Pós-Graduação Lato Sensu em Educação no Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Atua em Ensino, Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação. Experiência na área de Educação, com ênfase nas relações entre Educação e Trabalho na Educação Profissional. Tem Pesquisas na área de Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica e História e Memória da Educação Profissional.

Fernanda Mello Demai é Doutora com Pós-Doutorado em Terminologia pela Universidade de São Paulo. É Coordenadora de Projetos Pedagógicos na Unidade do Ensino Superior de Graduação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Área de Análise e Formulação de Currículos e Cursos). É professora, pesquisadora e autora com experiência profissional de mais de 20 anos em: Linguística e Terminologia; Língua Portuguesa; material didático; dicionários e glossários; Currículo e Memória e História da Educação Profissional e Tecnológica. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica. (GEPEMHEP/Centro Paula Souza)

Fernando de Oliveira Souza é Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo, com Licenciatura plena em Letras (Inglês/Português), foi bolsista do CEETEPS do curso “Ensinar inglês como língua estrangeira”, na Universidade da Califórnia-San Diego (2011). Possui especialização em “Design instrucional para cursos em EaD virtual”, pela Universidade Federal de Itajubá. Foi Coordenador de Projetos de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional da Unidade de Ensino Médio e Técnico do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, e professor em escolas técnicas e faculdades de tecnologia. Docente de Línguas e Literatura do IFSP. É Líder do Grupo de Pesquisa «Diálogos Didáticos de Línguas e Literatura».

Eunice Corrêa Sanches Belloti é Mestre em Psicologia da Saúde pela Universidade Metodista de São Paulo (2002) e Mestre em Psicologia e Sociedade pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho (1986), Formação de Psicólogos pela Universidade Metodista de Piracicaba (1982), e Licenciatura em Psicologia pela Universidade Metodista de Piracicaba (1982). Atualmente presta serviço técnico especializado em Psicologia, com Consultório de Psicologia. Professora da Faculdade de Tecnologia São Paulo, a partir de 26 de julho de 1994. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicanálise, atuando principalmente nos seguintes temas: Memória, História Oral, Informática, Psicanálise, Sociedade, Novas Tecnologias na Educação. Foi vice-presidente do Conselho Municipal de Educação de Ourinhos. Palestrante com temas voltados a Psicologia, Psicanálise e Memória. Membro do Grupo de Pesquisa em Memória e História da Educação Profissional e Tecnológica (GPEMHEP/Centro Paula Souza) e do Grupo de Psicanálise de Ourinhos (GEPO).

Gabriel Gómez-Cerezo é Doutor em Patrimônio Cultural pela Universidad Latinoamericana y del Caribe (Venezuela), Especialista en Gerencia Cultural pela Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Músico, educador popular e pesquisador em áreas relacionadas com a arte musical como patrimônio cultural material e imaterial em tradições venezuelanas, e em música tradicional iraniana na contemporaneidade. Mestre executante da bandola venezuelana. Professor especialista em manifestações tradicionais musicais venezuelanas. Presidente fundador da Fundação Bandolas de Venezuela (FUBANVE).

Gilson Rede é Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, na linha de pesquisa “Gestão e Avaliação da Educação Profissional”. Possui MBA em Gestão Empresarial pela FGV (2004) e Especialização em Gestão de Negócios pelo IPEP (2001). Graduado em Administração de Empresas, com Habilitação em Comércio Exterior pela UNIP (1999). No Segmento Corporativo, durante quase 25 anos foi colaborador do Banco Bradesco S/A. Como última função, liderou a área de apreçamento de produtos de crédito do Banco Bradesco S/A - Dep. de Empréstimos e Financiamentos (matriz da instituição), com larga experiência na área econômica e de crédito. Professor Coordenador de Projetos do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, integrante do Grupo de Formulação e Análises Curriculares, atuando como responsável do eixo “Gestão e Negócios”. Professor Especialista de disciplinas do curso de Administração de Empresas.

Ivanete Bellucci Pires de Almeida é Doutora em Educação pela Faculdade de Educação/UNICAMP (2009), área de concentração Ensino, Avaliação e Formação de Professores. Mestre em Educação área de concentração Formação de Professores e Avaliação. Possui graduação em Análise de Sistemas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1982). Atualmente é professora do Programa de Mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do CEETPS, exercendo atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.

Ministrando a disciplina de Currículos e Programas e líder do grupo de pesquisa em política pública. Professora titular da Faculdade de Tecnologia Indaiatuba, pesquisadora do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Exerceu a direção da Fatec Victor Civita, em Tatuapé, na capital/SP, por sete anos e atualmente é diretora da Faculdade de Tecnologia Sumaré, em São Paulo/SP, desde 2018. Pesquisadora em modelagem de dados por meio de Análise por Envoltória de Dados (DEA) e tecnologia da informação.

Jenny González Muñoz é Professora Visitante Escola de Belas Artes na Universidade Federal de Minas Gerais. Pós-doutora em História, Universidade de Passo Fundo (PNPD-CA-PES). Pós doutora em Pedagogia Militar (Seguridade e Defesa da Nação) pela Universidade Militar Bolivariana da Venezuela (Bolsa interna). Doutora em Cultura e Arte para a América Latina e do Caribe, pela Universidade Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, com destaque para os povos indígenas, religiosidade, política pública do multiculturalismo, arte e patrimônio cultural. Mestra em Memória Social e Patrimônio Cultural, pela Universidade Federal de Pelotas (Bolsa em Demanda Social-CA-PES). Diploma de Formação para não professores, pela Universidade Pedagógica Experimental Libertador. Licenciada em Artes pela Universidade Central da Venezuela. Temas de interesse: Seguridade dos bens culturais, políticas públicas nas expressões socioculturais, tratados religiosos, os povos indígenas de Abya Yala, culturas camponesas americanas, registro e documentação do patrimônio cultural, literatura e cultura em processos memoriais; Arte contemporânea e processos culturais emergentes, Cemitérios e modos de ver a morte, Memória social, culturas árabes e persas, culturas indianas.

Joana Célia de Oliveira Borini é Licenciada em Geografia pela UNESP/Franca (1979), Pedagoga pela Faculdade Soares de Oliveira de Barretos/SP. Pós-Graduação “Lato Sensu” em Metodologia do Ensino Superior (1993), Pós-Graduação “Lato Sensu” em Análise de Texto e a Interdisciplinaridade (1995). Coordenou oficinas pedagógicas como a Semana da Educação em diversas instituições educacionais (1991/1998), proferiu comunicações em Universidades: UNESP, UNIFRAN e Centro Paula Souza (1991/2018). Escreve artigos sobre a educação profissional participando de congressos nacionais e internacionais. É professora de Geografia na Etec Dr. Júlio Cardoso, desde 1994, desenvolvendo projetos no Centro de Memória da escola técnica, participando do Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica (GEPEMHEP). Curadora do Centro de Memória da Etec Dr. Júlio Cardoso, desde 2002.

Julia Naomi Kanazawa é Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas. Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (2008). Licenciada em História pela Universidade Estadual Paulista (1990). Professora na Etec Cônego José Bento, em Jacaréí. Professora coordenadora de projetos na Unidade de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História

da Educação Profissional e Tecnológica (GEPEMHEP/Centro Paula Souza). Integrante, como estudante de doutorado, do Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação - MEMÓRIA, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em ensino-aprendizagem. Atua como pesquisadora nos seguintes temas: história e memória da educação profissional e imigração japonesa. Curadora do Centro de Memória da Etec Cônego José Bento, desde 2002.

Jurema Rodrigues é Licenciada em Letras pela FARFI/SJRP (1984), e Licenciada em Pedagogia pela Associação Cultural de Barretos (1990), com Aperfeiçoamento em Língua Portuguesa pela USP/CENP (1991). Fez treinamento em Língua Portuguesa na UNESP (1993) e Aperfeiçoamento em Língua Portuguesa pela UNESP/IBILCE (2005 a 2007). Especialização em Educação Básica no ISEB (2010) e Especialização em Educação Especial Inclusiva no ISEB (2011). Especialização em Língua Portuguesa/UNICAMP (2011). Professora na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (1986 a 2011). Coordenadora Geral do CEFAM (1996 a 1997). Professora da Etec Philadelpho Gouvêa Netto, em São José do Rio Preto/SP, desde 1996. Participa do GEPEMHEP/Centro Paula Souza, desde 2012. Curadora do Centro de Memória da Etec Philadelpho Gouvêa Netto, desde 2012.

Lauriberto de Jesus Bertoni Junior é Mestre em Educação pela UFSCar, Especialista em Gestão de Instituições de Ensino e MBA em Planejamento e Gestão Estratégia pelo Grupo UNINTER. Graduado em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jaú, Graduado em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, Graduado em Letras (Português) pelo Grupo Soed, Graduando em Ciências Naturais e Matemática pela Univesp, e Tecnólogo em Informática com Ênfase na Gestão da Produção Industrial pela Fatec Jahu. Diretor de escola de Ensino Fundamental pela Prefeitura Municipal de Bariri/SP.

Luci Mieko Hirota Simas é Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Informação da UNESP/FFL/Marília. Pedagoga pela Universidade de Marília (1988). Formada em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas pela Fundação Educacional de Bauru, hoje UNESP (1982). Atua como Assistente Técnico Administrativo I da Fatec de Garça. Foi professora de educação básica no ensino público do Estado até maio de 2012. Na área técnica pedagógica, foi coordenadora pedagógica e diretora da Etec Monsenhor Antonio Magliano, uma das Unidades de Ensino Técnico do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, por dois mandatos consecutivos (2008 – 2012). Membro do Grupo de Pesquisa Informação, Conhecimento e Inteligência Informacional da UNESP/Marília. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica (GEPEMHEP/Centro Paula Souza).

Marcela Mendes é Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, Mestrado Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Graduada em Direito, Especialista em Direito Empresarial pelo Centro Universitário UNIFEO e Especialista em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela USP/UNIVESP. Professora de cursos técnicos do eixo Gestão e Negócios e Serviços Jurídicos e, atualmente, Diretora na Etec de Carapicuíba.

Maria Lucia Mendes de Carvalho é Pós-doutora em Museologia e Patrimônio no Museu de Astronomia e Ciências Afins (2017). Doutora em Planejamento e Desenvolvimento Rural Sustentável na Faculdade de Engenharia Agrícola da Universidade Estadual de Campinas (2013). Mestre em Engenharia Química pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (1989). Bacharel em Química pelo Instituto de Química da Universidade de São Paulo (1980), Engenheira Agrícola pela Faculdade de Engenharia Agrícola da Universidade Estadual de Campinas (1980), e Licenciatura Plena pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (1981). Atuou em Centros de Pesquisas das Indústrias Químicas: Rhodia, Aquatec e Oxiteno, como pesquisadora e, posteriormente, gerente de pesquisa e desenvolvimento (1981 a 1995), e Professora no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional (2020). É Coordenadora de Projetos no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, coordenando o Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica (GPEMHEP/Centro Paula Souza). Tem experiência nas áreas de Ciência e Tecnologia dos Alimentos, de História da Alimentação e Nutrição, e História da Profissão Docente. Organizou diversas publicações institucionais do GPEMHEP, entre 2010 e 2020. Curadora do Centro de Memória da Educação Profissional e Tecnológica do CEETEPS, desde 2013.

Maria Teresa Garbin Machado é Doutora em Educação Escolar, na área de História da Educação, pela Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara (2014), na linha de pesquisa Estudos históricos, antropológicos e filosóficos sobre escola e cultura. Mestre em Educação no Centro Universitário Moura Lacerda, em Ribeirão Preto/SP (2007). Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Barão de Mauá (1974) e graduação em Pedagogia e Licenciatura Plena pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ituverava (1979). Professora aposentada da Secretaria da Educação do estado de São Paulo (educação básica II), e do Centro Paula Souza. Atualmente leciona Biologia na Escola Técnica Estadual Professor Alcídio de Souza Prado, em Orlandia, a qual atuou como diretora de 2004 a 2012. Tem experiência na área de Biologia Geral e Pedagogia, principalmente nos seguintes temas: história da educação brasileira e ensino profissionalizante e currículo por competências. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica (GPEMHEP/Centro Paula Souza), desde 2008. Curadora do Centro de Memória da Alcídio, desde 2008.

Marlene Aparecida Guiselini fez Ciências Sociais na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro (atual UNESP). História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guaxupé (MG). Estudos Sociais na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ouro Fino (MG). Foi professora da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Professora na Etec Trajano Camargo, em Limeira/SP, desde 1995. Pesquisadora sobre a história da escola Trajano Camargo, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica (GPEMHEP/Centro Paula Souza), desde 2008. Curadora do Centro de Memória da Etec Trajano Camargo, desde 2015.

Martha Aparecida Todeschini de Assunção é Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2016). Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (2005). Trabalha no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, onde atua como Coordenadora de Assistência Estudantil. Tendo já atuado como Coordenadora de Educação de Jovens e Adultos (2006 - 2011) e Coordenadora de Ações Inclusivas (2011 - 2014). Como professora atua na área de História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Profissional, Formação para o Trabalho. exército na educação, história da educação e historiografia, historiografia (educação) em São Paulo/SP e História da educação profissional.

Paulo Eduardo da Silva tem Licenciatura plena em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1985). É professor aposentado no ensino público da Secretaria de Educação de São Paulo. Professor da Etec José Rocha Mendes, em São Paulo/SP, desde 1995. Pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica (GPEMHEP/Centro Paula Souza), onde desenvolve pesquisas sobre história institucional e da educação profissional no Estado de São Paulo. Desde 2011, se dedica à implantação do Centro de Memória Etec José Rocha Mendes.

Paulo Antonio Sacchi é Engenheiro Agrônomo pela Faculdade de Agronomia e Zootecnia de Pinhal/SP, com diversificação em Zootecnia (1978). Licenciatura de graduação 2º grau, Esquema I pela Fatec São Paulo (1987). Pós-graduação em Gestão Escolar Faculdade de Tecnologia IBTA (2011). Trabalhou na Usina Água Limpa de Monte Aprazível com experiência em Cana-de-açúcar (1979), no Banco do Brasil no setor de Carteira Agrícola, com financiamentos e planejamento em crédito rural (1980 a 1987). Professor na Etec Professor Matheus Leite de Abreu, em Mirassol/SP, entre 1980- 1988. Quando deixou a escola para administrar uma fazenda em Macaúbal/SP, onde se especializou em Seringueiras, Bovino de Corte e Administração de Fazenda. Em 1990, retorna para a escola agrícola, lecionando nas áreas de Zootecnia, Suinocultura, Avicultura, Piscicultura Topografia e Agricultura. Coordenador de implantação e Condução da Pedagogia da Alternância (1998 a 2014). Participou na edição do Livro “Retrato Falado da Alternância”. Coordenador do Ensino Técnico (2004 a 2009). Coordenador das classes descentralizadas na Escola Estadual Anísio José Moreira (2010 a 2013). Diretor da Etec

Professor Matheus Leite de Abreu entre 2013 e 2015. Aposentou-se e atua como professor no Curso Técnico em Agropecuária, desenvolvendo projetos agrícolas e o projeto de Sementes Crioulas no Centro de Memória Antônio Ferdinando Francisco Possebon.

Shirley da Rocha Afonso é Especializada em Planejamento, Implantação e Gestão em Educação à Distância pela Universidade Federal de Fluminense (2015), e em Enfermagem Gerontológica e Geriátrica pela Universidade Federal de São Paulo (2008). Pós-graduada em Docência no Ensino Médio, Técnico e Superior na Área de Saúde, pela Faculdade de Pinhais (2009). Possui Graduação em Enfermagem, pela Universidade Paulista (2006), e Licenciatura no Programa Especial de Formação de Docentes para a Educação Básica, pelo Instituto Federal de São Paulo (2019). Atuou como enfermeira executora e vice-presidente na Comissão de Controle de Infecção Hospitalar. Foi coordenadora da Comissão Organizadora de Curativos, e supervisora da Comissão de Gerenciamento dos Resíduos dos Serviços de Saúde. Professora do Curso Técnico em Enfermagem e Coordenadora de Projetos em Enfermagem na Unidade de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza. É membro associada da Associação de Aprendizagem Baseada em Problemas e Metodologias Ativas de Aprendizagem (PAN-PBL). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração de Serviços de Saúde e Gerenciamento de Enfermagem (GEPAG) da EPE-UNIFESP e participa dos eventos promovidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e Histórias da Educação Profissional e Tecnológica (GEPEMHEP/Centro Paula Souza).

Sueli Mara Oliani Oliveira é Licenciada em Educação Artística pela PUC/Campinas (1989) e Licenciada em Pedagogia pela Uniube(2009). Fez atualização no “Programa Gestão Escolar e Tecnologias” pela PUC/SP (2009). Pós-Graduada em Metodologia do Ensino de Artes “Lato Sensu” pela Barão de Mauá (2013). Professora da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (1990 a 2018). Professora de Artes da Etec Professor Matheus Leite de Abreu (1994 a 1996, 1998 a 2019) e da Etec Philadelpho Gouvêa Netto (1999 a 2019). Coordenadora do Ensino Médio e Pedagógica na Etec Professor Matheus Leite de Abreu (2004 a 2012). Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica (GEPEMHEP/Centro Paula Souza) desenvolvendo pesquisas sobre a história institucional e da educação profissional, desde 2012. Curadora do Centro de Memória Antônio Ferdinando Francisco Possebon, desde 2015.

Sueli Soares dos Santos Batista é Pós-doutora em História e Filosofia da Educação da Faculdade de Educação/UNICAMP (2012). Mestre (1997) e Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2002). Graduada em História pela USP (1992) e Filosofia pela UNICAMP (2007). Atualmente é professora e pesquisadora do Mestrado Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Coordena o Núcleo de Estudos em Tecnologia e Sociedade (NETS-Fatec Jundiaí) e o Grupo de Fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica vinculado à

pós-graduação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação profissional e tecnológica, cultura e educação; teoria crítica; filosofia da educação, indústria cultural, arte e sociedade. Faz parte do Grupo de Trabalho de História da Infância e da Juventude da ANPUH-SP pesquisando as relações entre educação e trabalho. Coordena projeto de pesquisa sobre internacionalização da educação profissional e tecnológica financiado pela Fapesp (Processo 2018/03106-8).

Thayssa Martins Morais Ribeiro é Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica. Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alfenas (2013). Possui curso livre em Licenciamento Ambiental, estágio na multinacional Ipanema Agrícola S/A. Aprimoramento docente pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/Unifal. Trabalhou com Desenvolvimento de TCC no curso técnico em enfermagem na Etec de Campo Limpo Paulista e em Ações de Defesa e Proteção do Meio Ambiente na Etec Rosa Perrone Scavone, também docente em Biologia Geral e apresenta experiência em microbiologia e parasitologia aplicada, por meio da iniciação científica Unifal.

Vagner Braz tem Licenciatura como Cientista Social (1998). Bacharelado como Cientista Social pela Faculdade de Ciências e Letras na UNESP/Araraquara (2004). Atuou como Professor de Sociologia para o Ensino Médio na Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo na cidade de Mogi Mirim. Lecionou as disciplinas de História e Projetos na Escola Técnica Estadual Pedro Ferreira Alves, em Mogi Mirim, do Centro Paula Souza, também desenvolveu trabalhos de ação e cidadania juntos aos alunos na função de professor e coordenador do Ensino Médio na escola. Atua como professor de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, Ética e Cidadania Organizacional no Ensino Técnico. Desenvolve atividades como Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional na Etec Pedro Ferreira Alves. Pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica (GEPEMHEP/Centro Paula Souza). Curador no Centro de Memória da Etec Pedro Ferreira Alves, desde 2015.

Vanessa Ribeiro Neves é Doutora em Ciências (2014), especialista em Gerenciamento de Serviços de Enfermagem (2004) e graduada em Enfermagem (2000) pela Escola Paulista de Enfermagem da Universidade Federal de São Paulo (EPE-UNIFESP). Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Administração em Serviços de Saúde e Enfermagem da EPE-UNIFESP e atua como docente do Curso de Especialização em Gestão em Enfermagem - modalidade à distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em parceria com a UNIFESP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração de Serviços de Saúde e Gerenciamento de Enfermagem (GEPAG) da EPE-UNIFESP e do Centro de Estudos e Pesquisas em História da Enfermagem (CEPHE).



DE SÃO PAULO

Para entender a dinâmica de evolução do ensino, é necessário ter o olhar voltado às transformações que ocorrem no decorrer do tempo, as origens dos cursos e as necessidades de adaptação para atender aos diferentes anseios de cada momento vivido pela sociedade. A compreensão do passado nos traz referências para a escolha dos melhores caminhos no presente.

Na obra Narrativas de Currículos, da Arquitetura Escolar aos seus Artefatos, o Centro Paula Souza (CPS) tem a honra de reunir pesquisadores de Escolas Técnicas (Etecs) e Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, bem como de outras instituições nacionais e internacionais para apresentar os resultados da Jornada do Patrimônio Cultural e Tecnológico da Educação Profissional.

É possível conferir uma série de artigos sobre temas relacionados à trajetória de currículos e disciplinas de cursos de diversas áreas de conhecimento, além de históricos de formação docente e de artefatos utilizados nas práticas pedagógicas. A publicação ressalta ainda a importância dos centros de memória e das narrativas de história oral na preservação de acervos e coleções, como uma forma de incentivar o jovem a valorizar o patrimônio cultural da educação.

Estamos vivendo uma época de transformações muito intensas. A cada dia surgem novas demandas por conhecimentos. E a memória que preservamos das nossas raízes traz a segurança essencial para encararmos os desafios com sabedoria e inspiração.

Prof^a Laura Laganá
Diretora-superintendente
do Centro Paula Souza

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Unidade do Ensino Médio e Técnico

Rua dos Andradas, 140 – Santa Ifigênia
01208-000 – São Paulo
Tel.: (11) 3324-3300

www.cps.sp.gov.br



Secretaria de
Desenvolvimento Econômico