



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Douglas Eduardo da Conceição Diógenes

**A reconstrução histórica da relação trabalho e educação na Escola
Técnica Estadual Ferreira Viana de 1888 até 1933**

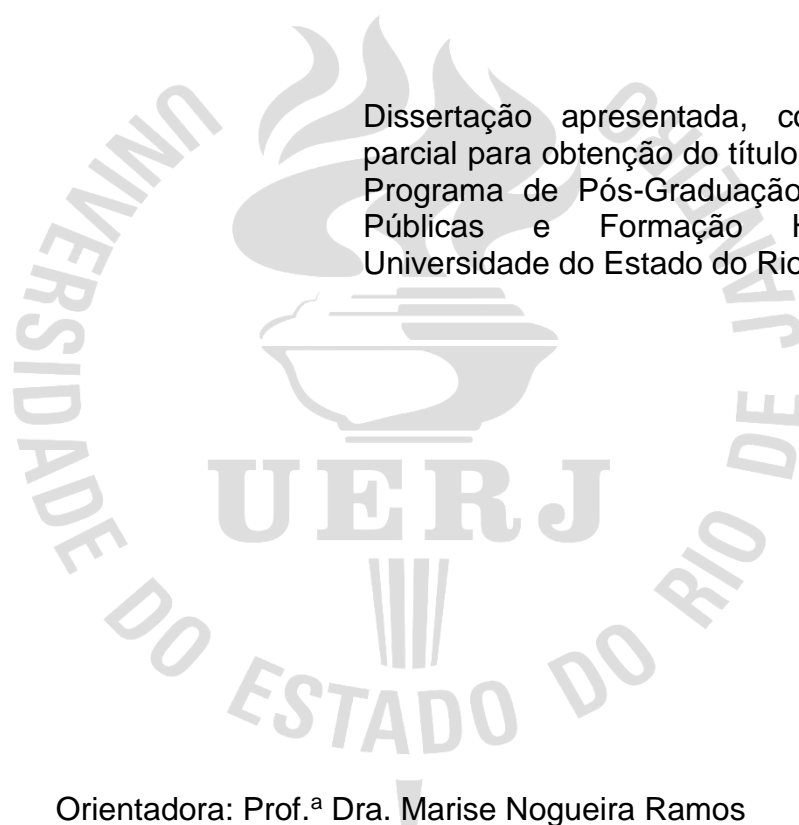
Rio de Janeiro

2015

Douglas Eduardo da Conceição Diógenes

A reconstrução histórica da relação trabalho e educação na Escola Técnica Estadual Ferreira Viana de 1888 até 1933.

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



Orientadora: Prof.^a Dra. Marise Nogueira Ramos

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S219 Diógenes, Douglas Eduardo da Conceição.
A reconstrução histórica da relação trabalho e educação na Escola
Técnica Estadual Ferreira Viana de 1888 até 1933 / Douglas Eduardo da
Conceição Diógenes. – 2015.
157 f.

Orientador: Marise Nogueira Ramos.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Rio de Janeiro, RJ – Teses. 2. Trabalho– Teses. 3.
Políticas Públicas – Rio de Janeiro, RJ – Teses. I. Ramos, Marise
Nogueira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação. III. Título.

es

CDU 377.014.5(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Douglas Eduardo da Conceição Diógenes

A reconstrução histórica da relação trabalho e educação na Escola Técnica Estadual Ferreira Viana de 1888 até 1933.

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 31 de agosto de 2015.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Marise Nogueira Ramos (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Eveline Bertino Algebaile
Faculdade de Formação de Professores da UERJ

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Ciavatta Pantoja Franco
Universidade Federal Fluminense - UFF

Rio de Janeiro

2015

DEDICATÓRIA

Trazer à memória as crianças atendidas pela Casa São José, que depois passou a se chamar Instituto Ferreira Viana e Escola Pré-vocacional Ferreira Viana, é resgatar uma história de meninos e meninas que passaram por dificuldades em sua iniciante vida. A alcunha de “desvalidos” marcou uma geração que, com muitas dificuldades, deu continuidade em suas vidas trabalhando, crescendo e se desenvolvendo. Dedicar este trabalho para esta geração é um privilégio.

AGRADECIMENTOS

Fabiana Diógenes pelo seu amor, companheirismo, e compreensão. Minha esposa não só me acudiu com seu afago nos momentos de dificuldades, como foi uma crítica fervorosa de meu trabalho. Fato que contribuiu de forma significativa a conclusão do texto.

Fernando Diógenes, meu pai, meu amigo, meu conselheiro, meu apoiador. Meu pai do coração. Quero te deixar orgulhoso após tantas vitórias que tivemos de alcançar para superar as dificuldades que a vida nos impôs.

Aos amigos de uma vida. Fico feliz em saber que minha ausência foi sentida. Mais feliz ainda em saber da compreensão de cada um. Nossos momentos de alegria no período de construção desta dissertação foram um refrigerio em certas horas.

Para a coordenadora Karina da Motta Navarro Semeraro e os outros profissionais que atuam bravamente na conservação dos itens do Centro de Memórias Ferreira Viana, registro minha imensa admiração.

Aos professores: Ligia Martha, pela iniciação científica que me proporcionou. Ao Professor Sulbrasil Pinto Rodriguês pelos debates e ensinamentos. Professora Antônia Pincano por me mostrar a pedagogia dos povos. Ao professor José Claudinei Lombardi e o grupo de estudos HISTEDBR pelas orientações iniciais. As professoras Eveline Algebaile e Maria Ciavatta, por fazerem parte da minha banca examinadora desde o exame de qualificação demonstrando singular atenção e compreensão. E, em especial a professora Marise Ramos pela generosidade e orientação. Seu exemplo me inspirou a ser um professor melhor.

Minha mãe. Minha amada mãe. Que compartilhou sua fé em Deus comigo. Agradeço pelos 26 anos que passou cuidando de mim e me mostrando um caminho para me tornar um homem de bem. Sua história, suas ações, seu amor incondicional contribuíram para que eu tivesse uma formação humana. Sua ausência ainda é dolorosamente sentida.

Pode haver reforma cultural, elevação civil das camadas mais baixas da sociedade, sem uma precedente reforma econômica e uma modificação na posição social e no mundo econômico?

Gramsci

RESUMO

DIÓGENES, Douglas Eduardo da C. **A reconstrução histórica da relação trabalho e educação na Escola Técnica Estadual Ferreira Viana de 1888 até 1933. 2015.** 157 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Realizo uma investigação acerca da educação no contexto histórico das políticas públicas. Meu objeto de estudo é a relação entre trabalho e educação da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana (ETEFV), uma instituição de ensino público da atual rede FAETEC. Tornam-se parte do problema desta pesquisa, as ideologias difundidas pela classe dominante para a produção e reprodução da estrutura social regida pelo modo de produção capitalista. São exemplos disto, o caráter moralizante do trabalho, que fundamenta a formação profissional, por meio de ação direta da administração pública em Decretos, leis, e outros mecanismos de legislação que se interpõem historicamente na relação entre trabalho e educação no período que compreende o desenvolvimento da pedagogia leiga no Brasil tendo como categorização as importantes concepções da filosofia da educação que orientaram as principais tendências pedagógicas desde a fundação da escola em 1888 até 1933. Empreendo assim, metodologicamente, uma pesquisa documental no Centro de Memórias da dita instituição, a fim de obter dados e trabalhar com fontes primárias na investigação. Este estudo é, também, de caráter teórico e tem, como suportes, tanto o trabalho crítico com fontes primárias, quanto à leitura de referencial teórico específico, coletado em fontes secundárias. O estudo tem trazido novas indagações, discussões e reflexões sobre a concepção dialética da educação e pode contribuir na construção de maiores conhecimentos acerca da concepção de trabalho e educação no Brasil.

Palavras chaves: Trabalho.Educação. Políticas Públicas.

ABSTRACT

Diogenes, Douglas Eduardo C. **The historical reconstruction of labor relations and education at the State Technical School 1888 Ferreira Viana until 1933.** 2015157 f. Dissertation (Master in Public Policy and Human Formation) - Rio de Janeiro State University, Rio de Janeiro, in 2015.

Perform a research about education in the historical context of public policy. My object of study is the relationship between work and education Technical School Ferreira Viana (ETEFV) a public educational institution of the current FAETEC network. Become part of the problem of this research, ideologies spread by the ruling class to the production and reproduction of the social structure governed by the capitalist mode of production. Examples of this, the moralizing character of the work, which is based vocational training, through direct action of public administration in decrees, laws, and other legislation mechanisms that stand historically in the relationship between work and education in the period that includes the development the lay pedagogy in Brazil having as categorizing the important concepts of philosophy of education that guided the main pedagogical trends since the school's founding in 1888 until 1933. I undertake so, methodologically, a documentary research on Memories Center of this institution in order to obtain data and work with primary sources in research. This study is also of theoretical character and have, as supports both the critical work with primary sources, as the reading of specific theoretical framework, collected from secondary sources. The study has brought new questions, discussions and reflections on the dialectical conception of education and can contribute to building greater knowledge of the design work and education in Brazil.

Key words: Job.Education.Public Policy.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	O REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO E SEUS DESDOBRAMENTOS NO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.	21
1.1	Referenciais filosóficos-epistemológicos: o Método materialista dialético e a produção do conhecimento	22
1.1.1	<u>O método científico correto: a exatidão do método.</u>	25
1.1.2	<u>Dimensão imediata e dimensão mediata: questões para o objeto de estudo.</u>	29
1.2	Sobre a periodização	32
1.2.1	<u>Luta de classes como processos de mudança</u>	33
1.2.2	<u>A dialética do tempo em Braudel</u>	36
1.2.3	<u>Periodização a partir das ideias pedagógicas.</u>	40
2	A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A CONTRIBUIÇÃO DA HISTORIOGRAFIA PARA O ESTUDO DA EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES NO BRASIL.	44
2.1	Trabalho e educação: Conhecimento e Divisão social do trabalho.	50
2.1.1	<u>O conceito ontológico do trabalho</u>	51
2.1.2	<u>A relação trabalho e educação no capitalismo: O estudo das contradições.</u>	55
2.1.3	<u>A crise do aprofundamento teórico na relação trabalho e educação.</u>	59
2.2	A contribuição da historiografia para o estudo da educação dos trabalhadores na Escola Técnica Estadual Ferreira Viana.	62
2.2.1	<u>Produção acadêmica (monografias, dissertações e artigos vinculados em revistas especializadas) com a contribuição dos documentos disponibilizados para pesquisa no Centro de Memórias da ETEFV.</u>	67
2.2.2	<u>Fontes primárias: a contribuição da pesquisa dos documentos do Centro de Memórias da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana</u>	69
3	A HISTORICIDADE DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL FERREIRA VIANA: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS	77

3.1	Heranças de um longo tempo	79
3.1.1	<u>As correlações das forças político-econômicas. O embate entre o velho, o novo e o novíssimo às portas da Revolução de 1930.</u>	82
3.1.2	<u>Governo provisório: a nova ordem política e institucional (1930-1934).</u>	84
3.2	O Instituto Ferreira Vianna no contexto da educação brasileira nos anos de 1888 até 1933	88
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	115
	ANEXO A - A relação de textos que apresentam como tema a história da ETEFV. Catalogação realizada pelo Centro de Memórias. A tabela foi reproduzida tal como disponibilizada.	118
	ANEXO B – Cursos ministrados. O esquema foi reproduzido tal como disponibilizado.	120
	ANEXO C – Ficha documental de identificação, Cardoso (1981).....	123

INTRODUÇÃO

Desde quando comecei minha militância no movimento estudantil, sempre estive interessado em estudar as concepções e práticas educacionais voltadas para as classes populares. Como aluno de graduação do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO –, constatei que, no NEEPHI - Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral –, estudavam-se concepções e práticas de educação integral e de tempo integral, sob a coordenação da professora Lígia Marta Coimbra da Costa Coelho. Optei, então, por realizar uma investigação dentro dessa temática, para aumentar meus fundamentos científicos e aprofundar minhas convicções políticas.

Minha participação dentro do NEEPHI se deu no início de 2004 até o final do ano de 2006, como bolsista de Iniciação Científica. Em seguida, direcionei meus estudos para a confecção de meu trabalho final de curso. Em minha monografia, entregue em dezembro de 2007, investiguei as contribuições que uma Educação Integral de cunho marxista pode oferecer à construção de uma democracia, que verdadeiramente sirva às classes populares. Agora, como pedagogo, minhas perspectivas de estudo e pesquisa no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana vão ao encontro, justamente, do aprofundamento de minhas reflexões e da discussão mais vigorosa das questões que surgiram com o meu trabalho monográfico.

É notório que as discussões sobre conceitos para analisar e problematizar políticas públicas e formação humana levantam fervorosos debates. Dentre vários, temos de levar em consideração a discussão sobre a relação entre público e privado na sociedade capitalista. Em linhas gerais, temos na esfera pública aquilo que é coletivo, comum, de todos, ou seja, do interesse do povo. Já na esfera do privado, tudo aquilo que é particular, individual, pessoal.

Sabe-se que tudo aquilo que é público não pode ser confundido com estatal. Público é de ordem do povo, dos interesses que o povo determina se é ou não é bom para ele. Por este motivo, busca-se o bem comum dentro da coletividade. Desta forma, vislumbram-se as políticas públicas como mecanismo de intervenção estatal, na oferta de proteção de determinados direitos da cidadania. Assim, o Estado passa a ter um papel regulador.

Sob o princípio da propriedade privada, a relação público/privado manifesta-se nos interesses de classe. Enquanto a análise do conceito de público nos remete ao que é do interesse do povo, das classes populares, o conceito do que é privado relaciona-se com o que é de interesse particular, individual, pessoal. Dito de outra maneira, o Estado entende a necessidade de intervir no que é público. As Políticas Públicas de Estado, em uma primeira análise, propiciaria, no coletivo de pessoas, na sociedade em geral, a superação das demandas desta mesma sociedade.

O Estado representativo moderno se coloca como autoridade exclusiva para o gerenciamento dos assuntos da classe burguesa ou dos interesses privados. As relações de produção do sistema capitalista pautadas na dominação, exploração e apropriação, dão forma a todos os aspectos da vida social, moldando valores e modos de pensar característicos para garantir as condições de acumulação e reprodução do próprio sistema.

Sendo assim, pretendo investigar a educação no contexto histórico das políticas públicas em geral e da relação educação e trabalho, em particular, dando ênfase à articulação entre Estado e Sociedade Civil. Para isso, a linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana em que este projeto se enquadra é Estado e Políticas Públicas.

A reflexão sobre a escola pública no Brasil nos aponta para a relevância dos debates acerca da educação pública como, por um lado, instrumento de dominação político-filosófica pela classe dominante e, por outro, de luta para a emancipação do povo. Como, então, se dá a relação entre público e privado e qual o papel do Estado nesta relação?

Tendo como premissa que a função do Estado seria a de realizar a vontade do povo, torna-se pertinente considerar a participação do povo na realização de suas políticas, em geral, e as de educação, em particular. Se esta proposição é vista pelo prisma da luta de classes, torna-se pertinente indagar quem educa quem? Na passagem clássica de Marx, em sua Crítica ao Programa de Gotha, crítica ao programa do Partido Alemão, diz-se que o povo é quem educa o estado. Lê-se, então:

Isso de “educação popular a cargo do Estado” é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação docente, as matérias de ensino etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições (...) outra coisa é designar o Estado como educador do povo! (MARX, 1984, p. 21)

No caminho para a compreensão do que é educação integral, tema de minha monografia, me deparei com a necessidade de aprofundar a reflexão sobre a relação trabalho e educação. Com isso, a construção histórica da educação me remeteu diretamente à ideia de processo, de caminho percorrido, construído na historicidade do país. Como se deu a construção da educação pública visando à educação integral do homem?

Pensando na história da educação pública no âmbito da relação trabalho e educação, vi a necessidade de entender como foi a construção da educação pública ou da escola nessa relação. As escolas de hoje que preparam para o trabalho têm certa configuração estrutural, pedagógica. Como foi essa constituição? Vi ali uma necessidade, uma questão metodológica. Vi que era necessário entender a unidade escolar (que faz parte de todo o sistema escolar, seguindo diretrizes e determinações de orientações de órgãos centrais). Em suma, surgiu a necessidade de se empreender um estudo de caso.

Pesquisei, então, uma escola voltada para o trabalho, que pudesse me responder ao longo de sua história como foi o processo de sua constituição. Deparei-me com uma gama de escolas técnicas do governo do Estado do Rio de Janeiro. Entretanto, uma me chamou atenção pelo tempo de sua história, uma escola fundada em 09 de agosto de 1888 pelo Intendente-Mor da Câmara Municipal do Rio de Janeiro e Ministro da Justiça, Antônio Ferreira Viana, com a denominação de Casa de São José, hoje Escola Técnica Estadual Ferreira Viana (ETEFV).

A escolha desta escola, então, deve-se ao fato de ser uma das escolas mais antigas do Rio de Janeiro; ou seja, uma escola inserida no centro da administração pública daquela época, isto é, o Rio de Janeiro como Distrito Federal.

Nos primeiros contatos com a instituição, fui informado que havia um acervo do Centro de Memórias da própria escola, fulcral para o desenvolvimento da pesquisa. Desta maneira, a operacionalização da pesquisa se deu com a contribuição dos documentos como fontes primárias e por meio de estudos produzidos por vários pesquisadores sobre esta instituição de ensino e acerca da educação voltada para o trabalho.

Estudando em um primeiro momento sobre sua história, percebi que nos primórdios a escola não tinha sua administração diretamente ligada ao Estado. Muito pelo contrário, era uma casa de acolhida que sobrevivia com doações. O que preliminarmente gerou inúmeras perguntas: quem geria esta escola? E os recursos?

Quem era o público? Formava para que? Quais eram seus objetivos? Quem orientava sua proposta pedagógica; havia proposta pedagógica?

Atualmente, a escola é voltada para cursos técnicos profissionalizantes. A ETEFV está localizada à Rua General Canabarro, 291 – Maracanã, Rio de Janeiro. Hoje, a escola é uma instituição de ensino público da atual rede FAETEC (Fundação de Apoio a Escola Técnica) sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da qual a educação profissional técnica de nível médio é oferecida a 2024 alunos, nas modalidades concomitante, subsequente e integrado ao Ensino Médio, nas áreas de Edificações, Eletrotécnica, Eletrônica, Mecânica e Telecomunicações.

Com tudo isso, tendo em vista as orientações acerca dos critérios de delimitação do tema, a saber, no espaço, no tempo e, na especificação dos aspectos importantes à análise (CARDOSO, 1981), elejo como tema desta dissertação a relação entre trabalho e educação e sua concretude nas políticas educacionais que orientaram a organização político-pedagógica e filosófico-cultural da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana desde sua inauguração em 1888 com a nomenclatura de Casa de São José (CSJ) até 1933 quando passou a se chamar Escola Pré-vocacional Ferreira Viana (EPVFV).

Levando o pensamento econômico-social de Marx e Engels e seus desdobramentos para a área educacional, vejo a relação entre trabalho, educação e políticas públicas em nosso contexto brasileiro com muitas inquietações. Assim, é necessário dizer que este texto entende o trabalho sob dois pontos de vista que formam uma unidade dialética. Do ponto de vista ontológico, o trabalho é constituinte da formação do homem. É como o homem se educa, isto é, o homem se faz homem pelo trabalho. Do ponto de vista histórico, o sentido do trabalho é determinado pela luta de classes e é dividido socialmente, então, a fim de sustentar um determinado modo de produção da existência humana. No capitalismo contemporâneo, este adquire a forma de trabalho assalariado, tendencialmente precário e, mais recentemente, em boa medida, informal, sob uma ideologia moralizante, que, desde meados do século XX, se apoia na teoria do capital humano, atualizada pelo modelo de competências, tendo em vista supostamente a empregabilidade, a polivalência e a flexibilidade dos trabalhadores.

Diante do exposto, esta investigação vai para além dos fatos históricos em si, visa à análise das mediações que constituem a totalidade do objeto. Com isso, indico

as seguintes mediações históricas constitutivas do meu objeto de estudo: a relação da referida instituição escolar com o que é público (que também se transforma na história), que se objetiva na assistência exercida pela ETEFV, na ideologia moralizante do trabalho e no papel regulamentador do Estado..

Definido o objeto de estudo, como problematizá-lo? É a opção do referencial teórico que ajudará na identificação dos aspectos do problema estudado (CARDOSO, 1981). Desta maneira, o consenso entre aqueles que têm como visão de mundo o materialismo histórico-dialético aponta que o Estado burguês é impossibilitado de promover políticas públicas vinculadas ao desenvolvimento do sistema educacional para a equalização entre as classes sociais, devido aos interesses antagônicos das classes. Mas este mesmo referencial nos leva a concluir que as políticas públicas podem ser disputadas pela classe trabalhadora.

Diante desses pressupostos, faz-se relevante, na colocação do problema a ser analisado, a tarefa de identificar os elementos importantes para o estudo. Essa identificação vem por meio dos dados preliminares dos fatos até então reunidos. Em seguida, vem o descobrimento do problema ao reconhecer algo que escapa ao que se conhece até então; em outras palavras, alguma incoerência, alguma inconsistência, alguma lacuna, que tornam o problema fecundo e verificável.

Assim sendo, tornam-se parte do problema desta pesquisa, as ideologias difundidas pela classe dominante para a produção e reprodução da estrutura social regida pelo modo de produção capitalista. São exemplos disto, o caráter moralizante do trabalho, que fundamenta a formação profissional por meio de ação direta da administração pública em Decretos, Leis, e outros mecanismos de legislação que se interpõem historicamente na relação entre trabalho e educação no período determinado para o estudo.

Para o desenvolvimento da investigação do problema apontado, torna-se importante estudar a construção histórica da escola na sociedade brasileira, para, em seguida, reconstruir sua historicidade. Particularmente, visamos analisar as concepções sobre a relação trabalho e educação que orientam a formação profissional dada aos alunos da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana em dimensões políticas, pedagógicas, econômicas e ideológicas.

A partir disto, inicialmente busquei estudar as concepções sobre a relação entre trabalho e educação que orientaram a formação dos alunos da ETEFV ao longo de sua existência, isto é, de 1888 até os dias atuais, à luz dos marcos

históricos da educação brasileira e do pensamento social hegemônico sobre essa relação no Brasil. Para fins de sistematização, havia recortado a historicidade da escola de acordo com as mudanças de sua nomenclatura, a saber: Casa de São José (1888/1916); Escola de Artes Industriais (1912/ 1916); Instituto Ferreira Viana (1916/1933); Escola Pré-vocacional Ferreira Viana (1933/1942); Escola Artesanal Ferreira Viana (1942/1954); Escola Industrial Ferreira Viana (1954/1966); Colégio Estadual Ferreira Viana (1966/1976); Colégio Ferreira Viana (1976/1988); Escola Técnica Estadual Ferreira Viana (1988/Atual)¹.

Todavia, na ciência histórica há uma dificuldade em determinar o período do desenvolvimento de um fenômeno. A ordem cronológica dos fatos muitas das vezes não contribui para o entendimento do objeto de estudo, uma vez que em momentos diversos na história, os acontecimentos e suas consequências se entrelaçam e seus resquícios podem perdurar por um longo período, como se encontra em Cardoso (1981) e Braudel (1972).

A dificuldade surgiu, justamente, no exercício da análise da conjuntura históricatão importante para a reconstrução de algumas mediações históricas da relação trabalho e educação da ETEFV. Analisar cada mediação histórica tornar-se-ia um exercício demasiadamente longo, o que não se enquadraria em uma dissertação de mestrado. Isto porque, cobrir um período muito longo dos marcos da educação brasileira e sua manifestação na relação trabalho e educação na instituição estudada, é metodologicamente inapropriados para este estudo da historicidade da escola.

Caminhando para superar este desafio, considerando a viabilidade da pesquisa e a inserção do objeto no arcabouço organizacional e político da educação brasileira, a proposta de periodização desta dissertação ocorre por meio da discussão dos conceitos marxistas de estrutura e superestrutura (GRAMSCI, 1984) e, empreendendo reflexões acerca dos processos de mudanças da sociedade que abrange grandes períodos (BRAUDEL, 1974). Da mesma maneira, se dá pelas reflexões das questões a respeito dos aspectos internos e externos que influenciam a educação e a forma de se periodizá-la (SAVIANI, 2007).

¹ Como será visto ao longo desta introdução, por coerência metodológica, acabamos definindo como período de investigação o que compreende a criação da escola, de 1888 até 1933, quando sua nomenclatura passa a ser Escola Pré-vocacional Ferreira Viana.

Sendo assim, ao investigar o objeto de estudo, levarei em consideração a perspectiva de um período longo, situando as categorias escolhidas para reconstruí-lo. Deste modo, me apoderei dos limites temporais que compreende o desenvolvimento da pedagogia leiga no país tais como o ecletismo, o liberalismo e o positivismo em um período longo de 1827 até 1932 como visto em Saviani (2007).

Entretanto, para fins de diferenciar o processo de pesquisa e o processo de exposição desta dissertação, escolhemos o período que compreende a criação da escola, em 1889 com o nome de Casa de São José (CSJ) até 1933 quando sua nomenclatura passa a ser Escola Pré-vocacional Ferreira Viana (EPV FV) para atender determinada demanda educacional de um dado contexto histórico.

Este estudo dialoga com a história da educação, vista, particularmente na sua relação com o trabalho. Desta maneira, empreendi uma pesquisa documental com fontes primárias obtidas no Centro de Memórias da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana. Os documentos nos levam a entender o marco educacional e sua relação com as orientações dos órgãos centrais ligados à educação. Cardoso comenta que:

Mencionaremos duas das classificações mais usuais das fontes históricas. A primeira distingue as fontes primárias ou diretas das secundárias ou indiretas. A segunda opõe as fontes escritas (majoritárias em quase todas as pesquisas históricas) às não escritas (arqueológicas, iconográficas, orais etc.) (CARDOSO, 1981, p. 84-85).

Ao realizar a pesquisa, tive contato com documentos dos mais variados: relatórios, memorandos, ofícios, etc. Esses documentos foram tratados de duas formas: a primeira, abordando as fontes primárias em si que irão contribuir para os objetivos da pesquisa; a segunda forma se dá com os documentos complementares enriquecedores que contribuiriam para contextualizar a instituição pesquisada.

Cabe destacar que o trabalho realizado no Centro de Memórias teve a contribuição significativa da professora Karina da Motta Navarro Semeraro, coordenadora do Centro de Memórias da ETEFV, que nos deu suporte para a realização da pesquisa. Foi necessário a utilização de luvas e máscaras para manusear os documentos antigos devido à toxidade acumulada durante estes anos. Foi necessário, também, uma considerável dedicação e cuidado ao “garimpar” os documentos necessários ao estudo, uma vez que estas fontes estavam catalogadas em pastas por anos e muitas das vezes, devido à falta de um trabalho de arquivologia, por décadas.

Este estudo é, também, de caráter teórico e tem como suporte, tanto o trabalho crítico com fontes primárias, quanto a leitura de referencial teórico específico, coletado em fontes bibliográficas. Em se tratando de fontes secundárias, tive acesso a uma variedade de informações históricas que desvendaram dados importantíssimos para minha pesquisa a partir da historiografia produzida sobre o período. Depois de uma leitura inicial sobre o tema e o objeto de estudo, assim como a observação em minhas primeiras visitas à escola, encaminhei algumas questões iniciais que me chamaram atenção como, por exemplo: como era a formação profissional dos alunos nos primórdios da escola em 1888? Qual era o pensamento que fundamentava sua concepção política e pedagógica? Qual era seu propósito em formar profissionais? Como marcos na história da educação do país atingiu a escola no período estudado?

Estas questões convergiram para uma questão central: que concepções sobre a relação entre trabalho e educação orientaram a formação dos alunos da ETEFV no período escolhido para a análise (de 1888 a 1933), à luz dos marcos históricos da educação brasileira e do pensamento social hegemônico sobre essa relação no Brasil.

Pensar educação hoje, no Brasil, é, preponderantemente, analisar e refletir acerca de propostas políticas que tencionam perspectivas de quebra e de reprodução da ordem social vigente. A educação é intrinsecamente articulada ao modo de produção da sociedade. Ao analisá-la, é necessário levar em consideração as categorias pelas quais os homens produzem e deliberam sobre suas relações sociais de produção.

Logo, a justificativa deste estudo vincula-se à sua contribuição para a reconstrução histórica dos pressupostos epistemológicos e político-filosóficos do pensamento educacional que direcionou a historicidade da ETEFV desde sua origem em 1888 até 1933, no que diz respeito à relação trabalho e educação, levando-se em consideração os marcos da educação brasileira sob a hegemonia do capital.

Ao lançar um olhar sobre o nosso país, vemos que no Brasil, as políticas públicas aliadas a um contexto histórico de dominação do capital não encaminharam nenhuma solução efetiva em prol do fim da exploração da classe trabalhadora. Como se dá então, a relação trabalho e educação face às demandas exigidas pelo

sistema capitalista? É no âmbito desta problemática que recortamos o nosso objeto e a questão central aqui exposta.

A construção da hipótese é de suma importância para o método científico de modo geral e nas pesquisas em história, particularmente. Para a escolha da hipótese, consideraremos o tripé das hipóteses explicativas visto em Cardoso (1981), a saber: a formulação da hipótese em si; a substanciação, que é a fundamentação, o referencial teórico que nos leva a entender o documento pesquisado e; por fim, a verificação que se dá pelo modelo geral do método científico; ou seja, por meio da dedução das consequências. São as consequências previstas e compatíveis com o que o autor chama de conhecimentos já constituídos da disciplina.

O manejo das hipóteses explicativas se faz em três etapas: formulação, substanciação e verificação. A substanciação depende, justamente, dos processos da crítica documental. A verificação segue o modelo geral do método científico: dedução das consequências lógicas da hipótese proposta, tratando pois de verificar se se dão tais consequências previstas (ou se ao menos são prováveis, no caso a documentação seja insuficiente para uma comprovação cabal), e se são compatíveis com o corpo de conhecimento já constituídos da disciplina - embora como é natural, este possa mudar quando novos descobrimentos assim o exigem. (CARDOSO, 1981, p. 66)

Uma hipótese científica é uma proposição universal. Sua comprovação é dada indiretamente por meio da análise do que se deduziu. São criadas para explicar conjuntos de fatos ou processos. A formulação das hipóteses se sustenta no tripé da generalidade, simplicidade, verificabilidade. O cuidado que uma pesquisa deve ter é de evitar a indefinição, os efeitos semânticos da enunciação, a incoerência ou inconsistência lógica.

A hipótese desta dissertação, com base nesses pressupostos, é de que a ETEFV, desde a sua criação até 1933, seguia uma ideologia disseminada pela classe hegemônica e concretizada por meio de políticas públicas desde 1827, de que a instituição serve de acolhimento para a classe pobre, mais especificamente, para os meninos desvalidos daquela sociedade e que seus educandos recebiam uma educação para atividades laborais de cunho moralizante.

É notório que na sociedade capitalista a educação pública serve aos interesses do capital. A partir desta premissa, destaco que o objetivo geral do presente trabalho consiste em identificar que concepções sobre a relação trabalho e

educação orientam historicamente o pensamento educacional da ETEFV no período escolhido para análise. O pensar sobre este objetivo geral deve-se ao próprio desenvolvimento histórico do pensamento didático pedagógico atrelado às necessidades e demandas do desenvolvimento histórico do sistema capitalista.

Com isso, torna-se necessário dizer que este objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos: a) identificar os principais marcos da história da educação brasileira e as concepções sobre a relação trabalho e educação hegemônicas na sociedade no respectivo período; b) apreender as concepções de trabalho e educação que fundamentaram o ideário dessa escola nos marcos da história da educação brasileira.

A relevância desta análise se dá em duas vertentes: social e científica. A relevância social diz respeito à cientificidade da disciplina História como ciência do passado e ciência do presente e diz respeito a como se dá a atuação do pesquisador em história geral e história da educação em particular, hoje e na sociedade em que se vive, a fim de entender o mundo para transformá-lo. Tentei alinhar a escolha do tema da pesquisa histórica às demandas sociais da contemporaneidade.

Na distribuição dos capítulos que compõem o desenvolvimento desta dissertação, temos o primeiro capítulo que cuidará do referencial teórico-metodológico e seus desdobramentos no desenvolvimento da pesquisa; o segundo tratará da pesquisa em história da educação: a contribuição da historiografia para o estudo da educação dos trabalhadores no Brasil; o terceiro capítulo se ocupará da historicidade da ETEFV e de aproximações possíveis.

No capítulo 1 estudaremos os referenciais filosóficos-epistemológicos que fundamentam a pesquisa a partir das reflexões do Método materialista dialético e a produção do conhecimento. Nele discutiremos a dimensão imediata e a dimensão mediata que estão ligados ao objeto de estudo. Para isto, investigaremos o aspecto principal da contradição principal do tema abordado pela pesquisa. Para finalizar o capítulo, apresentaremos as questões pertinentes à periodização utilizada, tais como a luta de classes como processos de mudança, a dialética do tempo e a periodização a partir das ideias pedagógicas.

O capítulo 2, por sua vez, trabalhará a pesquisa em história da educação e o que se entende por trabalho. Para tanto, é crucial analisar as categorias Trabalho e Educação dentro da relação existente entre conhecimento e divisão social do

trabalho, abordando questões como o conceito ontológico do trabalho, a relação trabalho e educação no capitalismo, a crise do aprofundamento teórico nesta relação. Em seguida, nos debruçaremos na contribuição da historiografia para o estudo da educação dos trabalhadores no Brasil e discutiremos a contribuição da pesquisa dos documentos do Centro de Memórias da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana.

Por fim, o capítulo 3 analisará as correlações das forças político-econômicas no embate entre o velho, o novo e o novíssimo às portas da Revolução de 1930 e o Governo provisório de Getúlio Vargas, com a nova ordem política e institucional de 1930 a 1934. Com tudo isso, lançaremos nosso olhar para o Instituto Ferreira Vianna no contexto da educação brasileira nos anos de 1888 até 1933.

O presente estudo foi resultado de um exercício metodológico considerável. Primeiro pela minha necessidade de aprofundar as questões de ordem teórico-metodológica e, segundo, pelo rigor que a pesquisa em história da educação mostrou necessitar. Assim, encaminho as discussões do primeiro capítulo indagando o que se fez necessário para desenvolver esta pesquisa em história da educação.

10 REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO E SEUS DESDOBRAMENTOS NO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.

O exercício de se investigar a historicidade de um objeto de estudo traz consigo inúmeros desafios. Este trabalho se deparou com alguns deles na trajetória de sua realização. Desafios estes que, em sua maioria, encontram-se nas questões de ordem metodológica tais como: a busca de uma rigorosa metodologia e procedimentos de trabalho historiográfico no levantamento de fontes; fundamentação teórica, ora tratada de forma ampla e generalizada (sobretudo nos estudos de Marx e Engels), ora apresentando insuficiência no tratamento das categorias das questões abordadas; delimitação da categoria espaço-tempo de acordo com o referencial teórico da pesquisa; indicação das mediações necessárias para superar a imediaticidade do primeiro contato com o objeto.

Na busca da superação dessas limitações da análise do objeto, tornou-se necessário percorrer um caminho metodológico mais rigoroso, surgindo, desta forma, a concreta necessidade de aprofundar o referencial teórico político-filosófico-epistemológico.

Quando olhamos para a história, vemos que muitas oportunidades de lutas, resistências e ofensivas da classe trabalhadora acabam sendo minadas por segmentos políticos que se aproveitam de semelhanças conceituais para desestabilizar a organização de frentes comprometidas com as reais necessidades das classes populares. Na educação, estefenômeno também é verdadeiro.

Assim sendo, a relevânciada escolha da metodologia desta dissertação se deve ao fato de não se deixar levar por semelhanças superficiais. A intenção é chegar às premissas metodológicas essenciais para discutir as posições e concepções políticas, pedagógicas, ideológicas, epistemológicas na historicidade da relação trabalho e educação da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana.

Tenho como premissa que não é possível compreender a história da sociedade em geral e, a história da educação, em particular, sem entender a dinâmica do sistema capitalista. Sendo assim, após uma indispensável revisão bibliográfica de aporte teórico, iniciei a fundamentação deste trabalho utilizando, dentre outros, os textos de Karl Marx e Frederich Engels. Com isto pretendemos explicitar conceitos da tradição marxista que orientam este processo investigativo, a

saber: método; conhecimento; concreto; categoria; mediação; trabalho; história; relação sujeito/objeto; totalidade.

Sendo este estudo de caráter histórico e também fundamentado em pesquisa bibliográfica, a metodologia aparecerá nas categorias que serão utilizadas durante a investigação. Minha intenção sim é usar o método de leitura da realidade concreta de Marx para aprofundar conceitos, termos e expressões que necessitam de um aprofundamento de suas premissas conceituais essenciais, para evitar possíveis embates teóricos promovidos pelas ambiguidades dessas proposições, principalmente na fase da pesquisa de análise documental.

Os elementos utilizados no corpo da obra de Marx mostram bem a gênese, o amadurecimento e a consolidação de seu método científico. Para um maior entendimento na fundamentação à pesquisa desenvolvida, lancei mão de algumas obras clássicas para entender e manusear o método. Como textos auxiliares, estudei Sobre a Prática e Sobre a Contradição de Mao Tse Tung (1999), Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista de Caio Prado Júnior (2001) e O que é dialética, de Leandro Konder (2006).

1.1 Referenciais filosóficos-epistemológicos: o Método materialista dialético e a produção do conhecimento

Nesta etapa, o objetivo foi traçar um fio condutor das obras de Marx que diz respeito ao tema desse trabalho. Estudei a crítica como ponto de partida, a disputa entre o idealismo de Hegel e o materialismo de Marx (debate epistemológico fulcral para a dissertação), o entendimento da estrutura e da superestrutura, Estado, a construção da teoria do conhecimento e a busca por um método científico que tratasse do objeto de estudo da forma concreta, como ele realmente é.

Pensar ciência em se tratando de investigação dos fenômenos sociais é, preponderantemente, afinar a pesquisa de acordo com questões filosóficas, epistemológicas, políticas e econômicas. Dentre vários aspectos, temos a crítica como ponto de partida, a disputa entre o idealismo de Hegel e o materialismo de Marx, a relação do sujeito conhecedor e do objeto do conhecimento e o entendimento da estrutura e da superestrutura.

Parto do pressuposto que a trajetória intelectual de Marx e Engels vai ao encontro da formulação da crítica como método. Vemos isso na *Questão Judaica* e na *Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel*, escrita por Marx nos anos de 1843 e 1844, respectivamente. Neste momento, o método utilizado é a crítica à religião como ponto de partida da análise da sociedade. (MARX, 1991). Eis um avanço para aproximar o pensamento humano do real. Transcender a metafísica até chegar ao materialismo. Com a crítica da religião em processo, é necessário realizar as devidas superações da auto alienação do homem.

Em *A Ideologia Alemã*, após amadurecimento por análises sobre o tema, Marx, em parceria com Engels, lança a base de seu materialismo quando afirma que *não é a “consciência do homem que determina seu ser, mas seu ser social que determina a consciência do homem”* (MARX, 2005, p.52).

Um autor que influenciou diretamente Marx foi o alemão Hegel. Entretanto, o combate à cosmovisão idealista neo-hegeliana, criticando a forma passiva e não atuante que esta concepção traz para sociedade, é a crítica como método, novamente como ponto de partida. A crítica à visão idealista que impede, por suas crenças, o desenvolvimento natural do homem aprisionando-o, propõe a ruptura do paradigma hegeliano fazendo a oposição entre as concepções materialista e idealista.

Os homens até hoje sempre tiveram falsas noções sobre si mesmos, sobre o que são ou deveriam ser. Suas relações foram organizadas a partir de representações que faziam de Deus, do homem normal, etc. O produto de seu cérebro acabou por dominá-los inteiramente. Os criadores se prostraram diante de suas próprias criações. Libertemo-los, portanto, das ficções do cérebro, das idéias dos dogmas, das entidades imaginárias, sob o domínio das idéias. Eduquemos a humanidade para substituir suas fantasias por pensamentos condizentes à essência do homem, diz alguém; para comportar-se criticamente diante delas, diz outro; para expulsá-las do cérebro diz um terceiro – e a realidade existente desmoronará. (MARX; ENGELS, 2005, p.35).

Hegel observou os movimentos econômicos e políticos dos homens objetivamente. Estudou as obras de Adam Smith e os teóricos da economia política inglesa clássica. Na base de seu pensamento está uma reflexão sobre a Revolução Francesa e a Revolução Industrial em curso na Inglaterra. Com isso, ele reuniu condições teóricas necessárias para concluir que o trabalho é fundamental para o homem.

Marx vai ao encontro da argumentação de Hegel. Todavia, criticou sua visão unilateral, afirmando que Hegel dava prioridade ao trabalho intelectual em detrimento do trabalho material. O trabalho para Hegel é o *trabalho abstrato do espírito*. Na visão hegeliana somente os pontos positivos do trabalho eram ressaltados: a criatividade, o fazer humano, as benevolências. Não se levou em consideração a parte negativa do trabalho: se o trabalho é tão bom assim, por que traz tanto sofrimento aos trabalhadores? A crítica de Marx se dá justamente nesse ponto, à visão unilateral de Hegel no entendimento do aspecto total do trabalho na sociedade capitalista.

De acordo com a concepção de Marx e Engels, a condição básica para a existência humana, isto é, a manifestação da vida dos indivíduos, de acordo com a ação dos homens no curso da história, relaciona-se com o trabalho do ponto de vista ontológico; isto é, da produção material da nossa vida social ou do modo como se dá a produção na concretude de suas vidas. *São reais e não dogmáticos*. Na *Ideologia Alemã*, os autores escreveram:

A forma pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, sobretudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que eles precisam reproduzir. Não se deve, porém considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, ou seja, a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se muito mais de uma forma determinada de atividade dos indivíduos, de uma forma determinada de manifestar sua vida, um modo de vida determinado. Da maneira como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem como o modo como produzem. O que os indivíduos são, por conseguinte, depende das condições materiais de sua produção. (MARX, 2005, p. 45)

As condições que o homem necessita para poder fazer a *história*, ou seja, participar ativamente da dinâmica da sociedade, se dá na produção dos meios de produção das coisas simples, primárias; isto é, comer, beber e vestir como nos lembrou Marx e Engels:

Somos obrigados a lembrar que o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que todos os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer a história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam que haja a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato esse é um ato histórico, uma exigência fundamental de toda a história, que tanto hoje como há milênios deve ser cumprido cotidianamente e a toda hora, para manter os homens com vida. (MARX; ENGELS, 2005, p. 53).

As diferentes formas de produção nos levam a variadas formas de divisão do trabalho que, por sua vez, nos levam a variadas formas de propriedade. A importância da crítica às representações ilusórias e metafísicas é a filosofia proposta pelos autores, diferentemente da ideologia alemã influenciada por Hegel. O homem, ao desenvolver sua produção material e relações materiais, transforma, a partir da sua realidade, também e seu pensar e os produtos de seu pensar.

Em suma, a hegemonia da história é a da classe que vence as disputas, da classe que domina e subjuga a outra classe, a classe dominante. Quem faz a história são aquelas que possuem os meios de produção material da nossa vida social. Sendo assim, as ideias que permanecerão na história serão suas ideias, seu pensar, seu modo de agir, sua cultura.

1.1.1 O método científico correto: a exatidão do método.

Tendo como fundamento de pesquisa a visão da concepção materialista da história, como tratar da ciência? Qual o melhor modo de se observar o objeto, o fenômeno? Segundo Marx, isto se dá pela visão de conjunto da problemática econômica, sob o estudo da Economia Política.

Na obra de Karl Marx, Para a Crítica da Economia Política, em seu prefácio, ele apresenta a concepção materialista da história como método de pesquisa e afirma que todas as ciências são históricas, exceto as ciências que são da natureza. Marx analisa a Economia Política de sua época e, é importante registrar, o motivo pelo qual Marx problematizou sobre questões econômicas. Ele diz que a Economia Política, enquanto disciplina, se dá no estudo teórico do desenvolvimento e do atual estágio da sociedade burguesa moderna. Nesta reflexão, a produção formava um conjunto de atividades sócio-econômicas que, por sua vez, formavam o que corresponde à base real de toda a sociedade - a estrutura econômica:

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu de fio condutor aos meus estudos, pode resumir-se assim: na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura

econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. (MARX, 1987, s/p)

Com o passar dos tempos, a prática social do homem toma características mais complexas. Há um maior domínio do homem sobre a natureza, acarretando um aumento da produção dos materiais necessários à sobrevivência humana. Conseqüentemente, houve o aparecimento de excedentes dessa produção.

Está aí anunciada a diferenciação entre os homens. Entre aqueles que têm um grande excedente e aqueles que não têm excedente algum. Inicia-se, com isso, a divisão na produção – entre dirigentes e executores – e surge a propriedade privada, a divisão do trabalho. Com elas, ocorreu um salto no desenvolvimento da História.

Friedrich Engels, ao explicar o texto de Marx, publica Karl Marx, para a Crítica da Economia Política, primeiro fascículo, Berlin, Franz Duncker, em 15 de Agosto de 1859 reconhece a importância de Hegel na construção do pensamento marxista. Uma das grandes descobertas científicas de Hegel foi a importância que deu à utilização da história como categoria de análise, embora esta categoria seja vista de forma abstrata e não do ponto de vista material. O autor contribui ainda ao refletir sobre essas descobertas reais de Hegel. Afirma a defesa do método dialético ao superar a análise unilateral dos fenômenos, ou seja, despido da roupagem idealista.

Marx era, e é, o único que podia entregar-se ao trabalho de tirar da casca da lógica hegeliana o núcleo que encerra as descobertas reais de Hegel neste domínio e de restabelecer o método dialético, despido das suas roupagens idealistas, na forma simples em que ele se torna a única forma correta de desenvolvimento do pensamento. Consideramos a elaboração do método que está na base da crítica de Marx à Economia Política como um resultado que, pelo seu significado, em quase nada é inferior à visão materialista fundamental. (ENGELS, 1859, s/p)

Na obra Para a Crítica da Economia Política, o texto em si disserta sobre a Produção, Consumo, Distribuição, Troca (Circulação). Em seu terceiro item, o autor escreve sobre o Método da Economia Política, o método dialético materialista. Ele diz que, ao começarmos uma investigação, temos o real e o concreto como ponto de partida para a observação de um fenômeno, para análise do objeto de estudo, como podemos observar na célebre passagem:

Parece correto começar pelo real e pelo concreto, pelo que são a pressuposição prévia e efetiva; assim, em Economia, por exemplo, começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social da produção como um todo. No entanto, graças a um exame mais atento, tal revela-se falso. A população é uma abstração quando, por exemplo, deixamos de lado as classes de que se compõe. Por sua vez, estas classes serão uma palavra oca se ignorarmos os elementos em que se baseiam, por exemplo, o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes últimos supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. O capital, por exemplo, não é nada sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem os preços, etc. (MARX, 1996, p.39).

Apoiado nos economistas dos séculos XVII, que partem do todo vivo e por análises encontram as relações gerais abstratas, noções simples, fazer o caminho de volta ao ponto de partida, segundo a assertiva do autor, é o método científico correto.

Tal foi historicamente, a primeira via adotada pela economia política ao surgir. Os economistas do século XVII, por exemplo, partem sempre do todo vivo: a população, a nação, o Estado, vários Estados, etc.; no entanto, acabam sempre por descobrir, mediante a análise, um certo número de relações gerais abstratas determinantes, tais como a divisão do trabalho, o dinheiro, o valor, etc. Uma vez fixados e mais ou menos elaborados estes fatores começam a surgir os sistemas econômicos que, partindo de noções simples - trabalho, divisão do trabalho, necessidade, valor de troca - se elevam até ao Estado, à troca entre nações, ao mercado universal. Eis, manifestamente, o método científico correto. (MARX, 1996, p, 39).

Dessa forma, a informação que teríamos do objeto concreto estudado, a primeira vista, seria a de uma representação caótica do todo (MARX, 1987, p.16), isto é, um aglomerado de conhecimento acerca do que é estudado, porém sem nenhum aprofundamento e sistematização deste conhecimento. Uma pressuposição prévia e efetiva de uma primeira abstração, uma primeira apreensão. Ainda temos ideias com sentidos restritos, ideias distanciadas do objeto, percepções ainda fragmentadas. O objeto neste momento encontra-se vago, indefinido, ambíguo. Marx relembra os economistas dos séculos XVII quando se olha para este objeto, do todo vivo, levando em conta uma determinação mais precisa, por meio de análises, este conhecimento nos mostrará conceitos cada vez mais simples. O caminho trilhado, então, seria de um concreto idealizado indo para abstrações mais tênues até chegar a noções mais simples.

No fim deste caminho, ou seja, ao sair de uma representação geral com informações desconstruídas para ir, por meio de análises, a um conceito mais simples do conteúdo, é de suma importância fazer o caminho de volta. Retornar ao

ponto de partida. Deste conceito mais simples, iríamos retornar o olhar do pesquisador, agora, para o objeto como um todo. Só que desta vez o todo não é mais caótico, confuso, desencontrado; o todo, agora, é uma rica totalidade de determinações e relações diversas. Este sim é o método científico correto, pela exatidão de sua forma de análise, ao inspecionar todas as dimensões do objeto, superando a abordagem unilateral até aqui criticada pelos autores.

Esta forma de investigar leva em conta o processo permanente de mudanças, de constante transformação de todas as coisas. Sendo assim, é importante assinalar mais uma vez que por este método de leitura da realidade, a base do desenvolvimento do mundo é objetiva e real, a natureza é material, concreta, enquanto a consciência e as ideias são imagens refletidas do mundo. Marx continua:

O concreto é concreto por que é a síntese de muitas abstrações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (...) as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. (MARX, 1987, p.17)

Como se dá a apropriação do concreto? Por meio do pensamento, por abstrações. Em suma, o ponto de partida são as representações (entendimento ainda caótico, desencontrado, incompleto, fragmentado). O concreto aparece, isto é, se revela como objeto concreto, conhecido no final da investigação (resultado), quando é submetido às diversas análises (análises das contradições internas do objeto de estudo e análise dos dois aspectos – aspectos antagônicos da contradição). Feito esse movimento, os fenômenos, ainda que no plano da empiria permaneçam os mesmos, já não são os mesmos na reflexão.

O concreto pensado, em uma abordagem metafísica, é quando o pensamento se materializa em si mesmo mantendo uma relação unilateral e abstrata. Contrapondo a isso, o ponto de vista materialista, o objeto real, concreto, tem de ser visto de forma total; ou seja, na investigação de um fenômeno temos de garantir a análise de todos os aspectos de sua contradição, sua ligação com outras contradições e sua localização do tempo e espaço buscando estudar, rigorosamente, sua ligação com a produção material desta sociedade onde o objeto de estudo está inserido.

Caio Prado Júnior publicou uma obra que se tornou um clássico para o entendimento do método de Marx, a saber: Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista². O método dialético materialista é um método científico, isto é, com normas precisas para condução do pensamento na elaboração do conhecimento, de forma geral e não especificamente em uma pesquisa aqui e outra ali.

O alicerce da teoria marxista do conhecimento é sua qualidade construtiva do conhecimento. A representação mental do concreto como partes da realidade exterior ao pensamento conhecedor, e por ele considerado. A representação está elaborada a partir da percepção e intuição. De acordo com o autor:

O traço fundamental e essencial da teoria marxista do conhecimento, ou antes daquilo que devia ser esta teoria, caso Marx tivesse desenvolvido e expresso a sua concepção acerca do conhecimento, esse traço é a natureza “construtiva” do conhecimento. Isto é, o conhecimento para Marx resulta de construção efetuada pelo pensamento e suas operações; e consiste numa “representação” mental do concreto (isto é, da parcela de Realidade exterior ao pensamento conhecedor, e por ele considerada), representação esta “elaborada a partir da percepção e intuição”. Veja-se bem “representação”, e não reprodução, decalque ou outra forma da transposição de algo, da Realidade para o pensamento.(PRADO JR. 2001, p.8, 9)

O Método dialético materialista, desta forma, caracteriza-se como método científico a partir do momento que apresenta normas precisas de condução do pensamento na elaboração do conhecimento, de modo geral e não especificamente em uma pesquisa aqui e outra ali.

1.1.2 Dimensão imediata e dimensão mediata: questões para o objeto de estudo.

Em se tratando da elaboração do pensamento, o estudo das relações se faz necessário. A definição de relação, utilizando as contribuições de Caio Prado Jr. encontra-se na maneira ou no modo como as feições (aspecto exterior, aparência, forma) e situações da realidade exterior ao pensamento e que constituem o objeto do conhecimento, se dispõem e compõem, em si e entre si, no espaço e no tempo.

² <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/caio.pdf>

A relação vista pela lógica mecanicista é, tão somente, a simples ligação exterior entre objetos distintos, não construindo nada de novo, ou seja, mantendo as características anteriores das coisas conservadas. Já a relação, do ponto de vista da lógica marxista, significa que os objetos estão relacionados numa totalidade e em unidade.

Seguindo a lógica marxista, ao se captar as relações internas ao objeto, busca-se chegar à essência do fenômeno. O direcionamento dado pelo autor sobre as reflexões acerca do conhecimento se ilustra neste importante exemplo sobre a percepção da realidade concreta - que Marx chamou de "unidade na diversidade" (Marx, 1991): "viu as árvores, não viu a floresta!". Isto é, pode-se apreender o fenômeno na sua aparência sem ir a sua essência. Porém, a totalidade não se confunde com a soma das partes. Nesses termos, tomando-se o mesmo exemplo, considera-se a individualidade das diferentes árvores que formam o conjunto da floresta. Ao mesmo tempo, também não se tem o conhecimento da totalidade quando levamos em consideração as árvores de forma independente da floresta.

Assim, o conhecimento estruturado como ciência é a elaboração de conceitos representativos das relações observadas e determinadas da realidade. Trata-se, então, de se captar as mediações constituintes do fenômeno. Sobre isto, Ciavatta (2001) fala que a mediação implica em uma perspectiva de análise que começa com a própria definição do objeto, e não constitui, de forma estrita, solução para uma relação insuficiente de causalidade, empiricamente estabelecida. Citando Zemelman (s.d) a autora explica que a perspectiva teórica das mediações implica incluir, como propriedades do objeto, as conexões que o determinam em situações de tempo e espaço determinado.

Compreende-se, assim, a relação entre trabalho e educação em nossa sociedade como uma mediação das relações sociais de produção. O desafio do conhecimento consiste, como diz Ciavatta (2009, p. 134), "em situar os elementos concretos que conformam essa mediação – e que podem permitir sua explicitação – em uma melhor compreensão do sentido em que se dá a mediação".

Em suma, para se compreender a realidade, o pensamento dialético tem de identificar as contradições concretas e as mediações que constituem a totalidade. Cabe, então, a este trabalho, encontrar e estudar essas relações, essas mediações

no período histórico escolhido. Para tanto, recorro também à obra *O que é Dialética*, do professor Leandro Konder (2006).

O autor, após uma considerável construção histórica do termo dialética, afirma que em uma investigação científica deve-se considerar a dualidade imediata e mediata das questões do objeto de estudo. É necessário ir além das aparências e penetrar na essência dos fenômenos. A dimensão imediata, aquela na qual percebemos imediatamente após uma primeira aproximação é a aparência. Já a dimensão mediata são as relações que constituem o emaranhado que se vai construindo, descobrindo aos poucos, dado ao desenvolvimento da pesquisa. Konder usou o livro como exemplo:

A experiência nos ensina que em todos os objetos com os quais lidamos existe uma dimensão imediata (que nós percebemos imediatamente) e existe uma dimensão mediata (que a gente vai descobrindo, construindo ou reconstruindo aos poucos). Vejamos, por exemplo, este livrinho sobre a dialética que está nas mãos do leitor: é uma realidade imediata, palpável, legível; um conjunto de folhas impressas com símbolos gráficos. Mas não é só isso. Se o leitor parar um pouco para pensar sobre ele, verificará que o fato de o livro estar em suas mãos passa por uma série de mediações, é um fato que está mediatizado por outros fatos e por diversas ações humanas. (KONDER, 2006, p.44)

A reconstrução do objeto de estudo vem a partir da aproximação que é feita com esse objeto. Desta maneira, o autor sugere a procura da mediação mais próxima a ser reconstruída. Assim, as questões aparecem de forma imediata de acordo com o ponto de vista do pesquisador. Porém, com o desenvolvimento da pesquisa busca-se superar estas imediações e começa o trabalho de se reconstruírem as mediações.

Para a busca das mediações é necessário um ir e vir nas análises. O que Marx disse sobre realizar a viagem de volta quer dizer que é necessário realizar a análise inúmeras vezes por conta da dinâmica e da eterna movimentação das coisas. A superação da imediatividade do objeto de estudo se dá em encontrar as mediações que fazem parte, que integram o processo do próprio objeto.

Em outras palavras, o fato empírico imediato é o primeiro contato do investigador com o objeto de estudo. É o concreto aparente que se apresenta ao investigador. Para seromper com a imediatividade do primeiro contato com o objeto, interessa à pesquisa investigar suas determinações. Este movimento implica ir do concreto aparente ao concreto pensado.

Em se tratando desta dissertação, a categoria mediação vai permitir selecionar os processos sociais que dão forma à relação educação e trabalho no período estudado. Por isso, a indicação de uma ou mais mediações que dão forma à relação trabalho e educação na Escola Técnica Estadual Ferreira Viana, que é o objeto de estudo, contribuirá para superar a imediatez do primeiro contato com o objeto.

1.2 Sobre a periodização

Frente às múltiplas temáticas trabalhadas até aqui, sistematizo as discussões sobre aspectos históricos do Estado, das disputas hegemônicas e, sobretudo da periodização do objeto de estudo à luz dos referenciais bibliográficos que contribuíram de forma significativa para a pesquisa que desenvolvo, tais como o livro de Antônio Gramsci (1984), Maquiavel, a política e o Estado moderno, o de Fernand Braudel, História e Ciências Sociais (1972) e o de Dermeval Saviani, História das ideias pedagógicas no Brasil (2007).

Sabe-se que para a reflexão da história da escolarização brasileira e, mais especificamente, da escola pública no Brasil, é indispensável o debate sobre a periodização, mantendo-se atento às questões de ordem metodológica. Ao estudar história, é intrínseca a questão do período que se estuda. O desafio se dá, justamente, ao se levar em consideração os critérios que se têm ao escolher a forma de periodizar a investigação de um objeto de estudo com maior rigor científico.

Como periodizar? Quais são os critérios? No caso específico da educação escolar, devemos considerar os aspectos internos ou externos da educação em seu conjunto? Os aspectos externos dizem respeito à influência que a escolha do período sofre de fora para dentro, isto é, se são aspectos políticos, econômicos ou sociais. Já os aspectos internos são os aspectos próprios da educação tais como, práticas pedagógicas, concepções educacionais, ideologia.

Ao iniciar a pesquisa me deparei com uma questão: a periodização como problema e o limite da investigação da documentação histórica. Por onde começar? Inicialmente, operei levando em consideração marcos históricos da educação brasileira que incidiram na historicidade da escola. Entretanto, ao utilizar este

caminho, me deparei novamente com dificuldades em realizar a pesquisa não só devido ao grande número de documentos arquivados no Centro de Memórias, uma vez que a escola foi fundada em 1888, como também, a ausência da categoria espaço-tempo me levou a olhar para um período demasiadamente amplo para a especificidade do tratamento das relações entre trabalho e educação nas suas mediações históricas.

Diante deste dilema e fundamentado nas considerações de Marx, parto da premissa de que as transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação, só são compreensíveis ao se captar o movimento que ocorre na estrutura econômica em sua história. Em outras palavras, não é possível compreender a história da sociedade em geral e da relação trabalho e educação, em particular, sem entender a dinâmica do capital.

Como exposição do tema, preferi destacar três discussões que os autores abarcaram, a saber: luta de classes como processos de mudança; as discussões sobre a longa duração e; periodização a partir das ideias pedagógicas.

1.2.1 Luta de classes como processos de mudança

Antônio Gramsci empreende reflexões acerca dos processos de mudanças. Ele parte do princípio marxista de que forças sociais e forças políticas agem independentemente da vontade individual dos homens. O Estado, por sua vez, ao mesmo tempo em que serve aos interesses hegemônicos, isto é, da classe que domina, serve, também, a algumas demandas da classe que é dominada. Importante notar a diferenciação de hegemonia e dominação: hegemonia não é convencimento e nem coerção explicitamente, mas sim é incorporar o outro em projetos determinados de acordo com a conveniência da classe que domina.

Ao realizar uma análise de *O Príncipe* de Maquiavel, o autorapresenta o novo Príncipe da época moderna, a saber: o Partido Político. É este novo Príncipe que tem o destino de construir o Estado moderno. Para isto, Gramsci destaca outro princípio, o da existência de dirigentes e dirigidos. Afirmando que o partido, este “novo príncipe”, é o espaço de formação de quem dirige e que os dirigentes exercem a hegemonia, o Estado é entendido como sistema de atividades práticas e teóricas e

a classe dirigente não só domina como consegue ter o consentimento daqueles que dominam, a saber, os governados.

Cada acontecimento, cada movimento, é rico em múltiplas determinações. E quem dirige este processo? Quem são os sujeitos? Quem é responsável por esse processo? A princípio, parece-me que temos de observar as relações das forças da sociedade. Aqueles que dirigem e os que aparentemente são ignorados, mas presentes no processo, os dirigidos.

Admitamos que os limites mais estreitos sejam de uma geração precedente para uma geração futura, o que não é pouco, pois as gerações serão avaliadas, não a contar de trinta anos antes e trinta anos depois de hoje, mas organicamente, em sentido histórico, o que em relação ao passado, pelo menos, é fácil de compreender. Sentimo-nos solidários com os homens que hoje são velhíssimos e que para nós representam o "passado" que ainda vive entre nós, que deve ser conhecido e examinado, pois é ele um dos elementos do presente e das premissas do futuro; e com as crianças, com as gerações que estão nascendo e crescendo, pelas quais somos responsáveis. (GRAMSCI, 1984, p. 20)

A ilustração do autor nesta passagem foi bem didática ao demonstrar a coexistência entre o velho, o novo e o novíssimo nas relações de forças. A compreensão destas relações no estudo histórico se faz condição *sine qua non*. O empenho do grupo que dirige em manter o equilíbrio de compromisso vai além de incorporar sacrifícios necessários a (re) produção da estrutura da sociedade; significa abrir mão de algumas coisas (de coisas não tão necessárias assim para o capital, é verdade) para a incorporação das demandas, por meio de concessão, e também, por meio de conquista, das forças ligadas aos interesses dos que são dirigidos. De conquistas em conquistas, o antagonismo entre o velho e o novo torna-se insustentável até a superação deste por aquele. Entretanto, o movimento não cessa por aí e, o que é novo se defronta com algo que é mais novo ainda. O antagonismo se fez presente novamente com novas contradições e novas correlações de forças.

O autor aponta que, para a análise das forças e das relações que estas forças estabelecem em um determinado período histórico, é necessário o entendimento do que é estrutura e superestrutura. Estes são conceitos que Marx desenvolveu ao longo de sua obra. Ele afirma que o modo de produção da vida material é que influencia, em outras palavras, determina o processo da vida social, política, espiritual, jurídica e cultural; isto é, a compreensão de que todas as relações sociais

estão diretamente ligadas ao modo de produção da vida material, à base econômica, à estrutura. O modo de produção material da nossa vida social é, então, o ponto de partida para a compreensão do real concreto.

O resultado geral que se me ofereceu e, uma vez ganho, serviu de fio condutor aos meus estudos, pode ser formulado assim sucintamente: na produção social da sua vida os homens entram em determinadas relações, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas da consciência social. O modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência. (MARX, 1996, S/N).

Tendo esta premissa como orientadora, é verificável que a hegemonia da história corresponde à hegemonia da classe dominante. Para superar este problema e compreender a importância da análise histórica da estrutura, Gramsci aponta para dois pressupostos. O primeiro é o de que os problemas, situações, desafios que cada sociedade enfrenta, a própria sociedade tem condições (ou está para ter) de superá-los. O segundo pressuposto é o de que antes de uma sociedade ser substituída por outra organização societária, ela deve esgotar todas as suas contradições. Vejamos literalmente os pressupostos:

1) o de que nenhuma sociedade assume encargos para cuja solução ainda não existam as condições necessárias e suficientes, ou que pelo menos não estejam em vias de aparecer e se desenvolver; 2) o de que nenhuma sociedade se dissolve e pode ser substituída antes de desenvolver e completar todas as formas de vida implícitas nas suas relações. Da reflexão sobre estes dois cânones pode-se chegar ao desenvolvimento de toda uma série de outros princípios de metodologia histórica. (GRAMSCI, 1984, p. 45)

O estudo de um período longo nos permite enxergar o amadurecimento (começo, meio e fim) das contradições e que a classe que domina lança mão de um significativo esforço para que as contradições não se desenvolvam a ponto de vir a serem superadas pela classe que é dominada. É dentro desse momento que as forças antagonistas também se desenvolvem e caminham para vencer a classe que domina. Entretanto, após a classe que anteriormente era dominada e, que depois de uma luta, consegue a ascensão e passa de dominada a dominante, aparece, logo em seguida, sua própria antagonista. Este, como foi dito antes, é o novíssimo.

Gramsci utilizou o exemplo da Revolução Francesa de 1789 para, didaticamente, demonstrar que estes pressupostos teórico-metodológicos são aplicáveis em fatos históricos concretos. Ele diz que a classe que triunfou em 1789, após um amadurecimento histórico, conseguiu não só derrotar a classe que era sua antagonista inicial, a classe velha, como conseguiu derrotar a classe que se tornou sua nova antagonista, a classe novíssima demonstrando todo seu vigor. Esta análise foi possível devido ao período ampliado de análise.

O que se poderia fazer com utilidade em relação aos acontecimentos que se verificaram na França de 1789 a 1870. Parece-me que para maior clareza da exposição seja necessário abranger todo esse período. Efetivamente, só em 1870-1871, com a tentativa da Comuna, esgotam-se historicamente todos os germes nascidos em 1789 (...) as contradições internas da estrutura francesa, que se desenvolvem depois de 1789, só encontram uma relativa composição com a Terceira República. E a França goza de sessenta anos de vida política equilibrada depois de oitenta anos de transformações em ondas cada vez maiores: 1789, 1794, 1799, 1804, 1815, 1830, 1848, 1870. É exatamente o estudo dessas "ondas" de diferentes oscilações que permite reconstruir as relações entre estrutura e superestruturas, de um lado, e, de outro, as relações entre o curso do movimento orgânico e o curso do movimento de conjuntura da estrutura. (GRAMSCI, 1984, p. 48)

Está aqui uma metodologia para se estudar a reconstrução de um objeto de estudo por meio de períodos longos; é o estudo dessas "ondas", desses momentos, desses marcos históricos.

Trazer este referencial para minha dissertação não só fundamenta teoricamente o caminho a ser trilhado na investigação, mas também torna viável a pesquisa do problema estudado. O centro da questão permanece no horizonte do materialismo histórico, na interdependência dialética da relação entre estrutura e determinações, sujeitos e suas escolhas, em contextos históricos específicos.

1.2.2 A dialética do tempo em Braudel

Levando em consideração a problematização do tempo que Fernand Braudel em *História e Ciências Sociais* nos trouxe, entendemos que os variados tempos da vida do homem sofrem influência de seu passado e de seu presente. A análise dessas influências se dá no estudo do antagonismo da dialética da duração nas

ciências humanas, ou seja, se dá no embate entre o tempo instantâneo e o tempo vagaroso dentro do debate sobre tempos múltiplos. A compreensão desta dialética contribuirá para afirmação de uma metodologia de investigação científica que leve em consideração este antagonismo da duração social.

A duração social, esses tempos múltiplos e contraditórios da vida dos homens que são não só substância do passado, mas também a matéria da vida social actual. Mais uma razão para sublinhar fortemente, no debate que se inicia entre todas as ciências do homem, a importância e a utilidade da história, ou melhor, da dialética da duração, tal e qual se desprende do ofício e da reiterada observação do historiador; para nós, nada há mais importante, no centro da realidade social, que esta viva e íntima oposição, infinitamente repetida, entre o instante e o tempo lento no decorrer. Quer se trate do passado quer se trate da actualidade, torna-se indispensável uma consciência nítida desta pluralidade do tempo social para uma metodologia comum das ciências do homem. (BRAUDEL, 1972, p. 10)

Em relação a esta dialética do tempo breve e tempo longo, o autor fala que a história tradicional tende ao tempo breve. Em contraposição a história tradicional, a nova história econômica e social, diz Braudel, trouxe em suas investigações que necessitam do passado a separação em grandes períodos: A História de longa e muito longa duração.

Veja bem, o que me parece é que nem Braudel nem Gramsci negam o tempo breve ou, como Gramsci chama, movimento de conjuntura. Eles só não se deixam se prender por tais circunstâncias momentâneas.

Pareceu-me convincente o argumento de que o tempo breve acaba mascarando as reais modificações da vida sociopolítica, e, sobretudo econômica. Um exemplo disto é a metodologia de pesquisa de historiadores tradicionais que têm no documento a fonte de pesquisa inquestionável, onde a verdade do texto documental não deve ser posto à prova.

A discussão que Braudel traz é de suma importância para esta dissertação. Teria a fonte documental como fonte primária sua veracidade histórica? Estaria dizendo e contando tudo sobre aquele fato histórico naquele dado momento da história do homem? Assim, a reconstituição automática do tempo é uma sequência de dias contada pela fonte primária? A história seria assim linear? De maneira alguma Braudel justificaria sua metodologia assim. Da mesma maneira esta dissertação não se alinha com este pensamento. O que procurei empreender metodologicamente foi uma visão ao longo do tempo da historicidade da ETEFV. Que seu ideário não nasceu com a construção física da instituição, mas sim para

atender uma demanda daquela sociedade. Demanda esta que têm suas raízes nas dimensões socioculturais, políticas-epistemológicas e, econômicas.

A percepção na história do tempo longo trouxe modificações no pensar da história tradicional. O tempo era marcado por sequência, um dia após o outro. Esta nova história o percebe em movimentos dialéticos de idas e vindas.

Mas, sobretudo, produziu-se uma alteração do tempo histórico tradicional. Um dia, um ano podiam parecer medidas corretas a um historiador político de ontem. O tempo não passava de uma soma de dias. Mas uma curva de preços, uma progressão demográfica, o movimento de salários, as variações de taxa de lucro, o estudo (mais sonhado do que realizado) da produção ou uma análise rigorosa da circulação exigem medidas amplas. (BRAUDEL, 1972, p.17)

Pensar em tempo de longa duração é levar em consideração a palavra estrutura. O autor, em linhas gerais, diz que estrutura para as ciências sociais e para os historiadores são relações fixas entre a realidade e massas sociais, suas organizações, arquiteturas e coerências do modo de pensar, agir, se relacionar. Esta realidade o tempo demora a consumir a estrutura. Braudel afirma que certas estruturas:

Certas estruturas são dotadas de uma vida tão longa que se convertem em elementos estáveis de uma infinidade de gerações: obstruem a história, entorpecem-na e, portanto, determinam o seu decorrer. Outras, pelo contrário. Desintegram-se mais rapidamente. Mas todas elas constituem, ao mesmo tempo, apoios e obstáculos, apresentam-se como limites (envolventes, no sentido matemático) dos quais o homem e as suas experiências não se podem emancipar. Pense-se na dificuldade em romper certos marcos geográficos, certas realidades biológicas, certos limites da produtividade e até reações espirituais: também os enquadramentos mentais representam prisões, de longa duração. (BRAUDEL, 1972, p. 20)

A continuidade de uma atividade de longa duração que, incessantemente repetida, atravessa as sociedades, os mundos e as formas de ser do homem que vive em sociedade nos mais diversos períodos menores encobrem, segundo o autor, as regularidades e a existência de sistemas, sobretudo, econômicos.

Embora, neste tempo amplo de análise, diante de inúmeros fatos históricos, mudanças e transformações, o analista da história deverá perceber as coerências, traços comuns que não mudam em detrimento das coisas que rodeiam estes fatos imutáveis.

Em uma análise científica, o estudo dos acontecimentos na história se dá na simultaneidade do tempo de hoje, ontem, anteontem e de outrora (Braudel). Foi o que o autor nos mostrou como exercício do analista em história que abraçou o tempo longo como metodologia de pesquisa científica. É necessário em um primeiro movimento buscar uma hierarquia de forças, isto é, as correlações das forças antagônicas que estão em disputa no período escolhido para o estudo. Reconhecer - como Gramsci pontuou - as correlações das forças entre as classes, a classe que é hegemônica e a classe que não é.

Em seguida, reconstruir as mediações que formam o fato social em questão. Como não há a possibilidade de se atingir a totalidade do objeto de estudo, faz-se condição *sine qua non* a escolhas de algumas mediações (CIAVATTA, 2009). Neste processo, continua Braudel, torna-se primordial na investigação, distinguir os movimentos mais breves (com suas fontes imediatas) dos movimentos longos (levando em consideração o impacto destas fontes no decorrer do tempo). Os fatos não acontecem instantaneamente na medida do tempo. Eles são muitas das vezes a culminância de inúmeras mediações. Está aí anunciada à análise científica que leva em consideração não o tempo em sequência, mas sim a questão cíclica dos fatos históricos.

Este analista da história terá o papel de reconstruir as mediações, o que Braudel chama de finas tramas da estrutura lançando mão de operações que vai além da pura e simples leitura dos dados, dos documentos, mas busca-se superar tudo aquilo que é imediato na investigação. E, mesmo assim, como diz o autor: “Duvido que a fotografia sociológica do presente seja mais verdadeira que o quadro histórico do passado, e sê-lo-á tanto menos quanto mais afastada pretenda estar do reconstruído.” (BRAUDEL, 1972, p. 33).

Sob o mesmo ponto de vista, o presente explica o passado e o passado explica o presente. O olhar do analista da história ao se voltar para fatos isolados da atualidade em busca de uma explicação do passado pode, muitas das vezes, se perder a enfadonha sucessão de fatos, como diz Braudel, analisando o que é de imediato no fato social.

1.2.3 Periodização a partir das ideias pedagógicas

Em outro trabalho de Demerval Saviani, História das ideias pedagógicas no Brasil, empreende uma análise crítica do pensamento pedagógico brasileiro. Ou seja, entender a evolução das ideias pedagógicas no Brasil desde os primórdios do país até nossos dias.

O autor indicou dois objetivos. O objetivo geral é o entendimento, por meio de análise crítica das ideias pedagógicas do Brasil, das concepções educacionais. Isto irá contribuir de forma singular para a reconstrução histórica da ETEFV. Já o seu objetivo específico é colocar em prática um método de periodização das ideias pedagógicas, o que também nos interessa por conta da necessidade de se periodizar o objeto de estudo desta dissertação.

Outra contribuição de ordem metodológica foi a reafirmação de que em uma análise histórica, a apreensão do conhecimento se dá pela reconstrução, por meio de categorias, das relações reais que realizam a concretude da educação “rica totalidade de relações e determinações numerosas” (MARX, 1973, p. 228-237). Os estudos do autor tentam entender, por análise, algumas dessas relações que descortinam características do objeto de estudo, da realidade investigada, que são as ideias pedagógicas na educação brasileira, partindo de categorias mais simples para as mais abstratas.

Saviani se valeu da contribuição de Gramsci ao lançar mão de "períodos longos" para a periodização. O texto aborda as relações (orgânicas, para utilizar Gramsci) das ideias pedagógicas com o real desenvolvimento da educação brasileira, tendo como ponto de partida a formalização, no séc XVI, da educação formal no Brasil.

Ao estudar as ideias educacionais e as ideias pedagógicas, uma grande contribuição para o analista em educação foi contestar o modo de classificar a história das ideias educacionais até então. A história tradicional.

As ideias educacionais são as que se remetem à educação, sejam elas ao explicar seus fenômenos por meio de investigação científica ou com disciplinas, das mais variadas ciências que circundam o objeto educação: filosofia da educação, história da educação, psicologia da educação, educação e economia, etc.

As ideias pedagógicas, por sua vez, são a concretização das ideias educacionais. São as orientações para a prática educativa. O adjetivo pedagógico, o modo de fazer a prática pedagógica, o caminho a ser percorrido, se refere à metodologia de ensino.

Por isso, o autor defende a ideia da necessidade de avançar em questões até então abordadas na historiografia da educação brasileira. Diante do referencial teórico trabalhado, caminhamos para superação da visão tradicional, que tem como metodologia de pesquisa o estudo das ideias educacionais separadas das práticas educativas.

Tradicionalmente, a periodização se dá do ponto de partida político ou econômico. A periodização como ponto de partida, pelo viés político refere-se à educação no período colonial, no Império, na República, no Estado Novo, etc. Já a periodização como ponto de partida pelo viés econômico compreende, por exemplo, os períodos agrário-exportador-dependente e nacional desenvolvimentista.

Diferentemente, Dermeval Saviani parte das próprias ideias pedagógicas como proposta de periodização a ser testada (como ele mesmo escreveu). Ele parte da articulação de três dimensões: da filosofia da educação, da teoria da educação e da prática pedagógica. Este conjunto ele denominou de ideias pedagógicas.

Tratando do tempo longo para a análise da história das ideias pedagógicas no Brasil. O autor se fez valer de sínteses ao estudar os documentos já existentes para formular a periodização. A primeira periodização como eventos educacionais sendo marcos de períodos concomitantemente servindo de mediação para a compreensão da totalidade, isto é, do tempo longo. Dermeval dividiu assim as etapas históricas das ideias pedagógicas do Brasil:

1º Período (1549-1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases: 1 Uma pedagogia brasileira ou o período heróico (1549-1599); 2 A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o Ratio Studiorum (1599-1759).

2º Período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases: 1 A pedagogia pombalina ou as ideias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827); 2 desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932);

3º Período (1932 -1969): predominância da pedagogia nova, subdividido nas seguintes fases: 1 Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932-1947); 2 Predomínioda influência da pedagogia nova (1947-1961); 3 Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969).

-4º Período (1969-2001): Configuração da concepção pedagógica produtivista, subdividido nas seguintes fases: 1 Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento de visão crítico-reprodutivista (1969-1980); 2 Ensaio contra-hegemônico: pedagogias da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogias crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (1980-1991); 3 O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001). (SAVIANI, 2007, p. 19)

A história da ideia pedagógica da ETEFV em seus primórdios é precedente a história da própria escola fisicamente. Seu ideário, suas práticas pedagógicas, seus objetivos já existiam antes mesmo do velho casarão localizada à Rua General Canabarro, 291 – Maracanã, se transformar em instituição de ensino (seja ele de acolhimento, seja de profissionalização).

O Período estudado nesta pesquisa, de acordo com a periodização de Saviani, é o 2º período, que corresponde de 1759 até 1932. Nestes 173 anos que abrange a história da educação brasileira, o autor estudou a categorização das importantes concepções da filosofia da educação que orientam as principais tendências pedagógicas. Desta forma, viu que este período é configurado na disputa entre duas vertentes da pedagogia tradicional: religiosa e leiga. Deste 2º período, subdivide-se em outros dois, onde se tem o estudo do período entre 1759 e 1827, em que a pedagogia pombalina predomina; e o segundo período de 1827 até 1932 que corresponde à predominância da visão tradicional leiga de orientação liberal.

A ETEFV foi oficialmente criada por iniciativa privada pelo então Conselheiro Ferreira Viana, em 1888; ou seja, sua origem se insere na segunda etapa que vai de 1827 até 1932. Com a subdivisão proposta por Saviani, a escola coexiste com o período da história da educação escolar do Brasil em que se observa o desenvolvimento das pedagogias leigas em detrimento da religiosa (1827 até 1932). Entretanto, qual é a origem que se fala e que é importante para se reconstruir a historicidade da escola? Sua origem físico-estrutural com todo o aparato técnico funcional e com todos os agentes que compõem a instituição é a gênese da ETEFV? Ou o ideário que fundamenta a instituição já se consolidara e, a criação da escola foi tão somente uma das respostas às demandas deste ideário?

Acredito que se inicialmente a pretensão de analisar os marcos da educação brasileira ao longo de toda a história da Instituição em questão acarretou um problema metodológico, agora, diferentemente, de acordo com o que vimos, o modo de se entender a história pelo longo período se compromete, desta forma, com a

especificidade da categoria trabalho, da categoria educação e de suas relações internas na historicidade da Instituição.

2A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A CONTRIBUIÇÃO DA HISTORIOGRAFIA PARA O ESTUDO DA EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES NO BRASIL.

Na Ideologia Alemã, Marx e Engels, acerca de apontamentos sobre o que é história, disseram que *a história não é outra coisa senão a sucessão das diferentes gerações, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações que antecederam* (2005, p. 77). Dentro desta perspectiva, percebemos que o estudo da história se dá na compreensão do movimento do capital como ponto de partida para o entendimento da história e das mediações que a fundamentam.

Sendo assim, nos estudos econômicos de Marx, vimos que a história é dominada pelo capital; logo, torna-se uma tarefa limitada compreender, de modo a se aproximar do real, a história da sociedade em especial, a história da educação, na qual esse trabalho se compromete realizar, sem entender o sistema capitalista e suas particularidades.

Para fundamentar a forma como se dará a investigação desta pesquisa em História da educação, lanço mão das contribuições da obra *Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores* (Rio de Janeiro, 1930-60), da professora Maria Ciavatta e da obra do professor *Ciro Flamarion Cardoso, Uma introdução à História*, que me permitiram estudar e sistematizar de forma científica as informações obtidas até então.

Algumas correntes da filosofia (como a neo positivismo) afirmam que a História não é nem pode ser ciência, pois são fatos únicos que não se repetem, logo não são verificáveis por meio de inferências. A teoria marxista em seu materialismo histórico e em seu materialismo dialético busca superar os fatos variáveis, aqueles que mudam a nível societário, para os passíveis de análise, os invariáveis. Gramsci chama de movimento orgânico e movimento de estrutura. Percepção esta que só teremos quando olharmos para um período longo na história.

De acordo com *Ciro Flamarion Cardoso (1981)*, lavantam-se fervorosos debates sobre a cientificidade da História. De um lado, os que defendem que não há entraves argumentando que a História não é uma ciência. De outro, afirma-se que em se tratando da modernidade, a História é uma ciência em construção.

Entende-se, de modo geral, ciência como campo específico de se compreender a realidade. Existem outros modos (Religião, Filosofia, Senso comum). A supremacia da ciência como conhecimento e verdade em relação às outras formas de entender o mundo agora é questionada por conta do uso do conhecimento somente como fator econômico da sociedade contemporânea. Dentro dessas formas de se entender o mundo, a ciência cumpre o papel de tornar verossímil um fato.

A busca do que é verdadeiro ou falso se dá pelo método científico. É um caminho que se determina para conhecer a realidade do que é estudado, do objeto de estudo. Por meio da observação (sistemática) dos fatos empíricos ou por meio de experimentos. Portanto, nas pesquisas em história o método científico nos permite trilhar o caminho para se entender a historicidade de um objeto do ponto de vista científico.

Ciro Flamarion afirma que, linhas gerais, a concepção marxista de história pode ser enumerada em três itens. Primeiro, sobre a realidade social: mutável, dinâmica e em ascendência, tal como uma espiral. Segundo, sobre as transformações sociais: as leis da dialética que permitem explicar sistemas sociais por meio de suas teses, antíteses e sínteses. Terceiro, sobre as sínteses: as novas formas de sociedades surgidas a partir do confronto das sínteses contra as antíteses se dão a equilíbrios relativos ou instáveis.

Caminhando nesse sentido, Maria Ciavatta (2009) traz uma significativa colaboração para este texto ao ocupar-se da relação trabalho e educação como um estudo histórico em que aspectos diferentes, distintos entre si, formam um conjunto de uma dada realidade. A contribuição desta obra não se dá no objeto de estudo em que a autora se debruçou. Sua expressiva contribuição foi justamente, na metodologia empregada no desenvolvimento da pesquisa em História da educação.

A autora, ao recortar seu objeto, o estudo de algumas mediações históricas de trabalho e educação, diz que o estudo visa, dentre outros, compreender o mundo do trabalho e como a educação se articula com ele. Trata-se de tomar a história como objeto e como método na investigação da escola de nível médio para além da teoria do capital humano e da dicotomia existente trabalho e escola, tal como sua função social.

É necessário, desta maneira, encontrar um método de pesquisa que supere as limitações das opções conceituais, teóricas e metodológicas por não dar conta da

diversidade da realidade que se quer investigar. O estudo das mediações históricas vem, justamente, para contribuir na busca da compreensão total desta realidade.

Dentro desta perspectiva, a relação entre trabalho e educação, em linhas gerais, se dá na formação do trabalhador de acordo com as necessidades do sistema capitalista. A industrialização, por exemplo, levou à criação em toda a América Latina de órgãos para esta formação. Especificamente, no Brasil, o Serviço nacional de aprendizagem comercial (SENAC) e o Serviço nacional de aprendizagem industrial (SENAI), criados em 1942, no governo de Getúlio Vargas. Na década de 70, com a crise econômica, esta relação se deu pela articulação da educação com a economia. Acreditava-se que para se atingir o sucesso era necessário um investimento pessoal (o quanto se deve investir em você). A teoria do capital humano promoveu um deslocamento na função (social) da escola como instituição de formação (deformação) para o emprego (contribuindo para o desenvolvimento dos sistemas educacionais).

Ao atrelar esta relação com o capitalismo, é de suma importância atentar para a função dialética da educação. Ou seja, ao mesmo tempo em que reproduz o *status quo* das estruturas capitalistas, a educação dialeticamente, as nega. A formação para o trabalho vai além da qualificação para realizar a tarefa; engloba outras dimensões do homem. E, as políticas educacionais para o trabalho, deveriam se atentar para isto.

Diante disso, a autora apontou para a importância da reconstrução histórica da relação trabalho e educação:

O desafio ao aprendiz de historiador consiste em fazer uma síntese dos elementos teórico-metodológicos, assumidos na forma de uma razão crítica sobre os conceitos usados e os elementos empíricos que nos fornecem a história do trabalho e a história da educação, problematizados à luz desses conceitos. Para compreender esta relação e encaminhar uma solução na prática educativa, é importante recuperar a forma como ela se construiu historicamente em determinado período. (CIAVATTA, 2009, p.30)

O caminho da reconstrução histórica, como argumenta a autora, se dá na história do presente como ponto de partida para a análise do problema, trazendo para o debate a pesquisa em história da educação e os embates desse processo de investigação. Maria Ciavatta também chama a atenção para a formulação do objeto de estudo, do fenômeno a ser investigado, levando em consideração o tempo, a periodização e os instrumentais utilizados na própria pesquisa histórica.

Ao pretender fazer uma análise dialética da realidade com base na concepção marxiana da história, em particular da relação histórica trabalho e educação, é necessário a construção de uma história que fale realmente da história dos dominados, dos vencidos, dos excluídos e, com isso, contribuir para a construção de uma educação que verdadeiramente sirva aos interesses da classe popular.

Como vimos para se aproximar do real, o estudo de um dado fenômeno, objeto de estudo, deve-se apreender o movimento do capital e suas mediações dentro de um recorte histórico, devemos ainda refletir sobre a história e a pesquisa histórica compreendidas no interior desse mesmo fenômeno, do objeto de estudo.

Vemos então, como ponto de partida, sujeitos humanos que constroem a história. Essa compreensão atinge diretamente a maneira como o homem se relaciona com o seu objeto de estudo. Nas ciências sociais o homem é o sujeito que investiga e é o próprio objeto de estudo.

Sendo assim, entender a história social como uma ação gerada por uma reflexão para uma dada finalidade para a transformação de algo subjetivo em objetivo, levando em consideração a produção material de nossa vida social, é entender a história da sociedade e, conseqüentemente lançar uma luz sobre a história da educação. Temos de pensar a educação dentro desta sociedade de classes. Mesmo sabendo que o homem não tem sua existência garantida pela natureza, e que precisa produzi-la, torna-se evidente a necessidade de aprender a produzi-la, e, aprender a agir sobre a natureza.

O agir humano, a história real e a história como concepção sobre esse mesmo agir constituem-se a partir das relações do homem com a natureza e com todos os seres que a ela pertencem com os outros homens e consigo mesmo. Ao agir e ao conhecer, o homem se aperfeiçoa por esse mesmo ato. Mas não se trata de um processo isolado, individual, e sim parte de uma totalidade de relações econômicas, políticas culturais etc., fundamentalmente sociais, construída no ato do homem de produzir e reproduzir a vida e de se relacionar nessa produção. É o que Marx chama de concreto real. (CIAVATTA, 2009, p.59)

O homem age, realiza, constrói, o homem se move. Uma vez que a produção destas necessidades humanas imediatas é de suma importância para a sobrevivência da humanidade, o modo como produzi-las tinha, então, de ser passado de geração em geração, para a perpetuação do gênero humano. Com isso, a ampliação das potencialidades humanas no trabalho de dominação da natureza é uma característica intimamente pedagógica. Baseado na teoria marxista, a

educação é parte inerente ao desenvolvimento do homem na história e esse desenvolvimento deve-se ao trabalho.

Outrossim, quanto mais mediações eu explorar em meu objeto de estudo, no fenômeno social sobre o qual me debruço, mais perto chegarei da totalidade deste mesmo objeto, fenômeno.

O objeto da história não são, portanto, os fatos singulares, únicos, irrepetíveis, isolados, mas uma totalidade concreta de múltiplas determinações, isto é, os fatos singulares subsumidos aos conceitos mais gerais, abstratos, o campo do universal. (CIAVATTA, 2009, p.60)

Como fatos singulares da relação trabalho e educação a legislação, por exemplo, pode elucidar o contexto sócio-político dos marcos históricos da educação brasileira recortados para se reconstruir a historicidade da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana de acordo com o período escolhido para a análise. Assim, em relação ao tema, é importante distinguir as mediações históricas que formam o conjunto da totalidade trabalho, da totalidade educação e a relação entre esses dois temas gerais. Deve-se, desta maneira, proceder ao estudo das ideologias inerentes a esta fase histórica engendradas pelo capitalismo e condensadas em normas, leis, valores e ações que constroem a totalidade, para se discutirem as posições e concepções políticas, pedagógicas, ideológicas e epistemológicas que orientaram a formação de trabalhadores realizada por esta escola. Este fenômeno, ainda que, à primeira vista, possa se manifestar como uma singularidade – já que nosso objeto se refere a uma escola – expressa, na verdade, a particularidade histórica das disputas pela educação da classe trabalhadora no Brasil. São tais mediações que procuraremos captar com este estudo.

É de suma importância, como procedimento de pesquisa, averiguar fontes, de modo geral, tais como leis, Decretos, normas e outros documentos oficiais, disponíveis em arquivos locais, regionais e em outras bases. Procuraremos identificar momentos de disseminação massiva de documentos nos principais marcos da história da educação brasileira, sempre inseridos na historicidade da Escola. Especificamente, buscaremos fontes que elucidam a organização didática, projetos, relatórios, atas, resoluções, planos de curso, fotos, dentre outras, nos ajudem a estabelecer tipologias e tendências pedagógicas da Escola. O fato

histórico contribui para o entendimento da realidade concreta e sobre como foi se constituindo a relação entre trabalho e educação na sociedade brasileira.

A autora na qual nos baseamos diz que o fato histórico é igual ao resultado da investigação mais a realidade. Esta se comporta com autonomia e não se deixa influenciar por (algo ou alguém). Ou seja, o que é observado é o "ângulo de visão do historiador". Ao compreender a realidade histórica acontece a apropriação teórica (análise dos fatos). Nesse sentido, o olho com que observo, isto é, a maneira como o homem vê o fenômeno, é crucial para a apreensão do concreto pensado.

Na segunda parte de seu livro *Trabalho e educação: a reconstrução histórica de algumas mediações*, Maria Ciavatta, metodologicamente, aponta para a importância da reconstrução histórica do objeto de estudo.

A princípio, cabe identificar o problema, o objeto singular que, neste caso, já é uma generalidade, a relação entre trabalho e educação. Como ela se manifesta no nível empírico? Essa relação se constitui pelas diferentes formas de preparação para o trabalho em curso na sociedade brasileira no período investigado. Escolhemos, particularmente, as transformações do ensino profissional industrial em ensino técnico, manifestadas por meio de múltiplas mediações sociais que concretizam a introdução do trabalho na escola como uma nova racionalidade da educação, como um princípio educativo. (CIAVATTA, 2009, p. 125)

A questão teórico-metodológica das mediações se dá, desta forma, ao remeter o objeto de estudo, o fenômeno investigado, à sua totalidade histórica. Compreender a dimensão histórica de um fenômeno, de um objeto de estudo deve elevar-se, por meio da dialética, da visão unilateral para o conjunto de mediações que o constituem. Isto é, a compreensão deve-se ao conhecimento de todos os aspectos da contradição e sua relação com a totalidade por meio das mediações. É justamente desta forma que o conhecimento torna-se ilimitado, pois sempre estará em construção por meio de novas apreensões de outros aspectos.

Pensar na particularidade das contradições é compreender o carácter específico de cada uma dessas contradições, considerada no seu conjunto, isto é, na sua ligação mútua, mas ainda estudar os dois aspectos de cada contradição, único meio para chegarmos a compreender o conjunto e superar a visão fragmentada e unilateral. O método enxerga os dois pontos da contradição (contradição nuclear, a base, a causa principal e suas próprias causas internas), analisam os dois pontos da contradição. Enxergando apenas um ponto da

contradição, analisando apenas um ponto da contradição, vemos o mundo de forma unilateral.

Para a construção do conhecimento, tendo em vista a compreensão da dimensão histórica do fenômeno ou do objeto, é necessário escolher com criticidade os conceitos, as categorias gerais, assim como categorias mais particulares para formar o real pensado.

A relação entre trabalho e educação, como objeto do pensamento, é uma categoria lógica que assinala determinada aproximação entre aspectos da realidade social. Do ponto de vista formal, a afirmação dessa relação nada diz sobre sua natureza, sua origem e seus desdobramentos. Entretanto, do ponto de vista ontológico, tal relação existe como realidade objetiva, histórica, determinada dialeticamente, como mediação histórica dos processos de formação dos trabalhadores. (CIAVATTA, 2009, p. 134)

É necessário exaurir os elementos mais concretos que explicam essa totalidade. A relação trabalho e educação é uma mediação para se entender, a partir do recorte histórico, as múltiplas determinações desta relação para se aproximar o máximo possível da compreensão da totalidade.

2.1 Trabalho e educação: Conhecimento e Divisão social do trabalho.

As categorias trabalho e educação exigem um tratamento rigoroso em sua análise. A tarefa consiste em aprofundar questões relativas tanto à categoria trabalho, quanto à categoria educação, levando-se em consideração as ligações existentes entre elas dentro de uma determinada realidade.

Como aspectos antagônicos da contradição principal dessas duas categorias, podemos ter a divisão social do trabalho e a educação dualista (uma educação voltada para classe hegemônica e outra para classe oprimida) respectivamente. Ao identificar o aspecto principal, aquele que desenvolve o papel dominante da contradição principal de meu objeto de estudo, o passo seguinte é identificar e analisar algumas dessas mediações (relações) com outros fenômenos. Pontuando a relação destas categorias na historicidade na ETEFV como uma educação que formaria (futuro do pretérito indicando hipótese) os meninos pobres e desvalidos para o trabalho, fica a dúvida: a quem serve a educação que a escola oferece?

No estudo destas duas categorias tento reunir fundamentos para identificar e analisar algumas das mediações históricas que formam o conjunto da totalidade trabalho, da totalidade educação e a relação entre esses dois temas gerais.

O objetivo de identificar mediações históricas que deram forma à relação entre trabalho e educação implica o estudo das ideias, representações, normas, leis, valores e ações que constituem o universo dos fenômenos políticos-econômico-sociais e educacionais, em que estão presentes diversos elementos que podem ser chamados de ideológicos. (CIAVATTA, 2009, p.69)

Para tal intuito buscarei neste item estudar a relação trabalho e educação. Foi necessário levantar algumas referências sobre esta relação. Uma produção utilizada para ampliar as perspectiva sobre a categoria trabalho e educação são as comunicações apresentadas no Simpósio "Educação e Trabalho" na IV CBE (Conferência Brasileira de Educação) em 1986, em Goiânia e, reunidas sob o livro, Trabalho e conhecimento: Dilemas na Educação do trabalhador. As comunicações foram: Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e prático, Gaudêncio Frigotto, Trabalho e Educação, Paolo Nosella. Processo de trabalho e processo de conhecimento, Carlos Minayo Gomez. A articulação Trabalho - Educação Visando uma Democracia Integral, Marcos Arruda. E, o direito do trabalhador à Educação, por Miguel G. Arroyo. Para tal discussão, separei alguns pontos de reflexão que se ligam diretamente ao meu trabalho³.

Nesta etapa da dissertação mostraremos o conceito ontológico de trabalho, a relação trabalho e educação no capitalismo: O estudo das contradições e, a crise do aprofundamento teórico na relação trabalho e educação, objetivando o fundamento necessário para o estudo das mediações utilizadas na pesquisa para reconstruir o objeto de estudo.

2.1.1 O conceito ontológico do trabalho

Sabe-se que a categoria trabalho fomenta aspectos inerentes à condição humana. Como categoria estruturante determina a própria existência humana e

³ O livro resultante deste evento está referenciado como GOMEZ, Carlos Minayo (*et alii*), 1995.

produção do conhecimento assim como o empobrecimento e marginalização advindo na negatividade histórica do trabalho e a transformação do processo produtivo abrangendo as dimensões do binômio emprego/desemprego, competências, habilidades e atitudes compatíveis com o trabalhador que se destaca no mercado de trabalho.

Assim, os aspectos do conceito de trabalho alcançam dimensões de ordem cultural, epistemológico, cultural, econômico e ontológico. O que significa ontologia? Do grego *ontos* significa “ser” e *logos*, “estudo”. Assim, ontologia significa “estudo do ser”. Na filosofia, estuda a essência do ser, ou seja, sua natureza. Investiga as categorias e as mediações do significado do “ser”. Conseqüentemente, o conceito ontológico de trabalho perpassa por este pressuposto, o estudo da relação essencial do “ser” com o trabalho.

Os textos de Marx que se relacionam com o trabalho e produção trouxeram importância inegável ao entendimento dos fenômenos sociais. No que diz respeito a questão ontológica do trabalho não é diferente. Não se pretende fazer uma imersão filológica aos textos dado autor, mas pensar criticamente pensamentos e categorias que auxiliam na explicação da realidade.

Marx, em sua crítica da economia política, analisa, no capítulo V de O Capital, a produção do Capital, o processo de trabalho, e o processo da acumulação da mais valia, isto é, do lucro.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. (MARX, 2006, p. 210.)

A condição básica para a existência humana, de acordo com a ação dos homens no curso da história relaciona-se, portanto, com a produção (o que produzem e, como produzem) - por meio da manifestação da vida dos indivíduos. Em outras palavras é o modo de produção que permite a transformação da natureza.

O materialismo histórico e o materialismo dialético tem como pressuposto a natureza humana como complexo das relações sociais. Em outras palavras, um ser

histórico que se produz e se modifica em relação com os demais seres humanos e com a própria natureza:

Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. (MARX, 2006, p. 211)

Visto que a produção destas necessidades humanas imediatas é de suma importância para a sobrevivência da humanidade, o modo como produzi-las tinha então, de ser passado de geração em geração, para a perpetuação do gênero humano.

Com isso, a ampliação das potencialidades humanas no trabalho de dominação da natureza é uma característica intimamente pedagógica. O que estou mostrando é que, baseado na teoria marxista, a educação como parte inerente ao desenvolvimento do homem na história e esse desenvolvimento deve-se ao trabalho. Trabalho teleológico. O resultado existe previamente na consciência do homem e objetiva-se no processo de trabalho.

Continuando com a análise:

O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas, que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas, químicas das coisas, para fazê-las atuarem como forças sobre outras coisas, de acordo com o fim que tem em mira. A coisa de que o trabalhador se apossa imediatamente, - excetuados meios de subsistência colhidos já prontos, como frutas, quando seus próprios membros servem de meio de trabalho, — não é o objeto de trabalho, mas o meio de trabalho. Desse modo, faz de uma coisa da natureza órgão de sua própria atividade, um órgão que acrescenta a seus próprios órgãos corporais, aumentando seu próprio corpo natural, apesar da Bíblia. A terra, seu celeiro primitivo, é também seu arsenal primitivo de meios de trabalho. Fornece-lhe, por exemplo, a pedra que lança e lhe serve para moer, prensar, cortar etc. (MARX, 2006, p. 211).

Reafirmando e avançando no debate: o homem, por meio do pensamento, cria em sua mente suas ações, diferentemente dos animais e, promove a superação da natureza, a superação das necessidades imediatas pelo trabalho.

Diferentemente do animal, o trabalho humano enquanto atividade consciente (e não inativamente), não é utilitarista, mas sim teológico, pois concebe, de forma autônoma, uma opção, uma escolha.

Não se tratam de escolhas isoladas, fora de condições históricas socialmente construídas. As condições não escolhidas se referem a um conjunto de determinações que produziram uma determinada estrutura e superestrutura social que nos condicionam.

Todavia, percebe-se empobrecimento e marginalização da classe trabalhadora advindo na negatividade histórica do trabalho. Se o trabalho é tão transformador, como vira seu agoz?

Para fundamentar esta argumentação, usarei uma fala do professor Konder, em seu livro *O que é Dialética*, retomando a discussão apresentada por mim no capítulo anterior sobre o trabalho. Ele diz:

As condições criadas pela divisão do trabalho e pela propriedade privada introduziram um “estranhamento” entre o trabalhador e o trabalho, na medida em que o produto do trabalho, antes mesmo de o trabalho se realizar, pertence a outra pessoa que não o trabalhador. Por isso, em lugar de realizar-se em seu trabalho, o ser humano se aliena nele; em lugar de reconhecer-se em suas próprias criações, o ser humano se sente ameaçado por elas; em lugar de libertar-se, acaba enrolado em novas opressões. (KONDER, 2006, p. 30)

Com a divisão social do trabalho, isto é, a divisão dos que detém os meios de produção e dos que vendem sua força de trabalho, os homens encontraram e encontram entraves sócio-políticos e econômicos-culturais para enxergar todas as mazelas e iniquidades existentes em nossa sociedade classista e, isto os impossibilita de ver as situações de modo integral, completo, total. Em outras palavras, no processo de suas atividades práticas, em uma sociedade classista, os homens são levados a ver estas atividades apenas no modo superficial dos diferentes fenômenos encontrados ao longo desse processo; eles veem aspectos isolados dos fenômenos. Nesse grau, os homens não conseguem elaborar conceitos profundos.

O capitalismo vive em constante desenvolvimento. Seu objetivo é o lucro. O capital vive disso. Desta forma, o sistema abrange a sociedade em sua totalidade para atingir seu objetivo. Tudo vira mercadoria para gerar lucro para o sistema. A força de trabalho, os trabalhadores se inserem nesta lógica.

A formação para o trabalho vai além da qualificação para realizar a tarefa. Engloba outras dimensões do homem. E, as políticas educacionais para o trabalho deveriam atender para isto ao invés de auxiliar as necessidades do mercado de trabalho (qualificação, especialização).

2.1.2A relação trabalho e educação no capitalismo: O estudo das contradições.

A questão de classe está interligada com a relação entre a organização econômica e a educação. Os das classes populares que conseguiram percorrer a caminhada da educação formal, em sua grande maioria são jogados para as áreas de especialização ou profissionalização. Cada vez mais é necessário, para o mercado orientado pelo grande capital, especializar sua força de trabalho fazendo-o perder o entendimento da produção como um todo. Com isso, ao invés do homem se satisfazer com o seu trabalho, ele se aliena nele, causando assim a separação entre o homem e a natureza.

Na obra O Manifesto Comunista de Marx e Engels há um indicativo sobre a relação entre alienação e mecanização das atividades de produção que gera perda do estímulo ao trabalhador pelo seu trabalho por virar meramente um prolongamento da máquina. Os autores afirmam que afirmam que:

Devido ao uso exaustivo de maquinarias e à divisão do trabalho, o trabalho dos proletários perdeu todo o seu caráter individual e, em consequência, todo o estímulo para o trabalhador. Ele se torna um apêndice da máquina e dele só é exigida a habilidade mais simples, mais monótona e mais facilmente adquirida. Por isso, o custo de produção de um trabalhador é restrito, quase completamente, aos meios de subsistência que ele requer para a sua manutenção e para a propagação de sua raça. (MARX; ENGELS, 1998, p.19)

Para contrapor à ordem capitalista, Marx, em seus estudos, tem a intencionalidade de tornar o homem capacitado para participar de todas as mudanças das relações de trabalho de forma consciente e não alienada. Sendo assim, é de suma importância para este trabalho esclarecer, do ponto de vista do referencial teórico adotado, a relação entre produção social e educação.

Ao pesquisar as principais obras de Karl Marx e Frederich Engels, não encontrei um compêndio acerca de uma pedagogia elaborada por esses pensadores. Entretanto, em vários textos seus, há reflexões sobre a educação e sua relação com a concepção de uma construção de um “homem novo” para uma “sociedade nova”. Encontramos assim, nos textos de Marx, três grandes orientações para a educação: uma educação pública, uma educação gratuita e uma educação para o trabalho.

Estes pilares para a educação podem ser observados em vários textos do autor. Contudo, está no Manifesto Comunista o despertar dessa orientação. Para a construção de um Estado proletário, Marx enumera algumas medidas de ordem estrutural, dentre elas, o item de número 10: “Educação gratuita para todas as crianças em escolas públicas (...). Combinação de educação com produção industrial”. (MARX; ENGELS, 1998, p. 43).

Marx atribuiu caráter formativo à produção material da nossa vida social. De forma integral, esta educação engloba a questão do físico, do moral, do intelectual, contribuindo também para a formação científica e cultural do indivíduo, levando em conta a importância de seus direitos e deveres dentro de uma coletividade. Ou seja, a orientação Marxista é a relação entre educação e trabalho como movimento profundamente pedagógico no desenvolvimento das atividades humanas no seio da sociedade.

O trabalho de Demerval Saviani, *Educação Socialista, Pedagogia Histórico – crítica e os desafios da sociedade de classes*, sem dúvidas, irá esclarecer pontos dentro dessa temática. Um pressuposto levantado por Saviani é que a “educação é uma atividade especificamente humana cuja origem coincide com a origem do próprio homem, é no entendimento da realidade humana que devemos buscar o entendimento da educação” (LOMBARDI; SAVIANI, 2005, p. 224).

Temos de pensar a educação dentro desta sociedade de classes. Mesmo sabendo que o homem não tem sua existência garantida pela natureza, e que precisa produzi-la, torna-se evidente a necessidade de aprender a produzi-la, e aprender a agir sobre a natureza. Saviani argumenta, ainda, que a educação coincide com a própria vida, isto é, ela é a própria vida. Em suas palavras:

Ou seja, os homens são aquilo que eles próprios produzem em sua ação sobre a natureza. Portanto, se o homem não tem sua existência garantida pela natureza, mas precisa produzi-la, ele necessita aprender a produzi-la,

ele necessita aprender a agir sobre a natureza. Isso quer dizer que, pois, que ele necessita ser educado. Eis porque também se diz que a educação é uma atividade especificamente humana sendo, o homem, produto da educação. Ora, nas condições das comunidades primitivas, os homens produziam sua existência coletivamente, isto é, se apropriavam de forma coletiva dos meios de vida fornecidos pela natureza e, agindo sobre eles, produziam aquilo de que necessitavam para sobreviver. (LOMBARDI; SAVIANI, 2005, p. 246, 247).

Da mesma maneira, se o modo burguês de produção é unilateral, fragmentado e especializado, em contraposição, a concepção dialética de educação promove a politecnicidade - união entre escola e trabalho (instrução intelectual e trabalho produtivo). Isso permitiria a superação da contradição entre o homem e o trabalho. Como disse Saviani: “Pela tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana para todos e de cada um dos homens.” (LOMBARDI; SAVIANI, 2005, p. 234).

Partindo destas orientações, o processo educativo torna-se responsável em dar continuidade aos descobrimentos e aperfeiçoamentos das necessidades materiais para a vida social de uma coletividade. Em outras palavras, quando saberes e valores específicos para um conjunto de pessoas é passada de geração em geração, buscando sempre seu desenvolvimento a educação cumpre seu dever.

A História mostra as diferentes formas e concepções de trabalho humano. Com o advento da máquina, houve a esperança de se diminuir a jornada de trabalho. Entretanto, na relação capital/trabalho a máquina favorecia sempre o capital em suas relações. Os trabalhadores perceberam, trancafiados em uma fábrica que alí estava sua verdadeira esperança. Uns nos outros.

O relacionamento com a máquina que os trabalhadores almejavam era mais do que seu uso técnico, mas sim possuir a ciência por trás da máquina e as relações socio econômicas.

A nova concepção de trabalho dos séculos XIX e XX, na forma como a classe trabalhadora a elaborou, é essencialmente o conjunto das atividades sociais marcadas pela superação da divisão entre teoria e prática. Em outras palavras, saber se relacionar com a máquina é, sobretudo, possuir conhecimento científico, tecnológico e político. (NOSELLA, 1995, p.36)

A especificidade do capitalismo se encontra na acumulação do capital e da mais-valia.

Na realidade, a história do capitalismo é a história da transformação do trabalhador em força de trabalho e do assalariamento como condição de reprodução do trabalho e do capital. Por isso mesmo, é a história da acumulação do capital e da apropriação da mais-valia, que acontece tendo como pano de fundo a luta de classe intrínseca e permanente às relações de produção. (GOMEZ, 1995, p.48)

A contradição entre o trabalho social – criador de valores de uso e que é condição da produção e reprodução da existência humana e eterna necessidade natural – e as relações sociais no capitalismo tardio amplia a alienação do trabalho e, ao mesmo tempo produz trabalho fantasmagórico (Gomez,1995) ocasionando a divisão social do trabalho.

Alienação do processo de trabalho consiste, dessa forma, na expropriação do trabalhador, dos seus instrumentos de trabalho, do processo produtivo e do produto. A máquina, por sua vez, leva ao trabalho repetitivo e o trabalho fragmentado. Fragmentado, em uma espécie de parcelamento do trabalho ocasionando uma educação repetitiva, uma formação também fragmentada. Inclusive em muitas das especializações por meio do parcelamento do trabalho intelectual.

O trabalhador torna-se servo do próprio objeto que produz. Ocasionalmente aspectos da alienação do trabalho por meio de estranhamentos. Primeiro estranhamento se dá no resultado da produção do próprio objeto que produz. O segundo estranhamento no ato da produção, no fazer. O terceiro estranhamento da essência humana enquanto ser produtor, e por fim, o quarto estranhamento com o outro trabalhador que também se encontra alienado.

Desta forma também se insere a formação do trabalhador que não precisa de maiores estudos, reflexões, pois a máquina simplificou o trabalho. E se é simples, há necessidade de tanto investimento na formação? Na qualidade da formação? Na qualidade da escola? É necessária uma formação rápida (muitas das vezes nas próprias fábricas) sem maiores aprofundamentos para este trabalhador servir de peça de reposição no mercado capitalista.

Qual a educação que verdadeiramente serve ao povo? Ao trabalhador? Dialeticamente, aquela que também organiza os trabalhadores para a resistência e para criticar os objetivos do capital, que via de regra é a acumulação da mais valia. Em outras palavras, é aquela que de frente com os objetivos do capital organiza os trabalhadores com atividades pedagógicas necessárias para contribuir para total

sublevação da ordem social vigente em busca de um instrumento que liberte este trabalhador e o deixe desenvolver suas potencialidades.

Qual a liberdade que um trabalhador tem em tempos de recessão do capitalismo? Vender ou não sua força de trabalho? Qual é a intensão (verdadeira) da educação burguesa ao defender o direito à educação para o trabalhador? Olhando para meu objeto de estudo e o recorte temporal nele aplicado, o questionamento permanece: qual a intenção da classe dominante em garantir o direito dos meninos desvalidos à educação profissional naquela instituição de ensino?

Interessante notar o papel que exerce a empregabilidade na construção e legitimação de um novo senso comum sobre o trabalho, sobre a educação sobre o emprego e sobre a própria individualidade. Em outras palavras, o discurso moralizante de que o trabalho dignifica o homem e que seu sucesso decorre do suor de seu trabalho está presente na concepção da educação em geral, e na concepção da ETEFV.

Constato, então, que não é o trabalho alienado, opressor, que causa sofrimento e dor a milhares de trabalhadores, que elevará o espírito humano a patamares cada vez mais complexos de seu desenvolvimento. Não é essa relação de trabalho orientada pelo capitalismo em sua busca despótica por mais-valia e acumulação que estimulará as faculdades humanas em toda a sua plenitude, de forma integral.

2.1.3A crise do aprofundamento teórico na relação trabalho e educação.

Depois de tudo isso, partimos da premissa que a prática educacional na sociedade de classes é uma prática contraditória. Se por um lado é um aparelho de hegemonia da classe dominante, por outro é uma valiosa estratégia de luta e de sublevação da classe oprimida. Materializadas, sobretudo, em instituições educativas de um modo geral, e particularmente nas instituições escolares.

O que está em curso é uma crise de aprofundamento teórico nas reflexões sobre trabalho e educação em sistemas educacionais com um todo, e principalmente, nas instituições de formação profissional (FRIGOTTO, 1995). Pensar

trabalho e educação, muitas das vezes, é levar em consideração programas direcionados para formação dos filhos dos trabalhadores, adestrados para o trabalho.

A concepção burguesa de trabalho, por meio de interiorização e difusão pelos aparelhos hegemônicos das concepções dominantes da burguesia tem como pressuposto de preparar o trabalhador para realizar uma boa tarefa, função, ocupação. Com isso, o trabalhador tornar-se apto a ser empregado por desenvolver competências, habilidades e atitudes. Deixando de lado o conceito ontológico de trabalho.

A concepção burguesa de trabalho vai-se construindo, historicamente, mediante um processo que o reduz a uma coisa, a um objeto, a uma mercadoria que aparece como trabalho abstrato em geral, força de trabalho. Essa interiorização vai estruturando uma percepção ou representação de trabalho que se iguala à ocupação, emprego, função, tarefa, dentro de um mercado (de trabalho). Dessa forma, perde-se a compreensão, de um lado, de que o trabalho é uma relação social e que esta relação, na sociedade capitalista, é uma relação de força, de poder e de violência; e, de outro, de que o trabalho é a relação social fundamental que define o modo humano de existência e que, enquanto tal, não se reduz à atividade de produção material para responder à reprodução físico-biológica (mundo das necessidades), mas envolve as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, de lazer etc (mundo da liberdade). (FRIGOTTO, 1995, p 14).

Assim, o conceito ideológico de trabalho da burguesia apregoa a ascensão social pelo trabalho. As relações sociais de educação tem um cunho ideológico em sua prática. A premissa é de que as relações sociais de produção e as relações sociais da educação, ao invés de serem voltadas para formação humana, potencializando o desenvolvimento universal das capacidades humanas, essas são cerceadas, orientando-se a formação dos costumes e o disciplinamento, isto é, o trabalhador tem de desenvolver o caráter moralizante e utilitarista. Tornar úteis ao público. Reforçando o imaginário coletivo de que o trabalho é para o bem público. Com isso, a importância da interiorização de normas do mundo do trabalho. As relações de trabalho ao invés de se apresentar, negativamente, desconfortável, ruim, contraditórias, apresentam-se como boas e desejáveis transformando em uma ideologia comum a todos.

Concomitantemente, o objeto do ensino e da aprendizagem se confrontam com métodos de aprendizagem e processo da produção que não

pertencem ao aluno e nem ao trabalhador. Assim, o aluno encontra-se fora de si na escola e só se encontra em si fora dela.

A orientação capitalista enfatiza três aspectos para o trabalho e educação. A dimensão moralizante, pelo qual o trabalho dignifica o homem, forma seu caráter e o prepara para ser o bom cidadão, impedindo que se desvie do caminho do homem de bem; a dimensão pedagógica (aprender fazendo) e; a dimensão social e econômica que é o autofinanciamento da educação dos filhos dos trabalhadores, isto é, a perpetuação da força de trabalho.

Sendo assim, na relação trabalho – educação existe um desequilíbrio. A ênfase dada na educação para o trabalho, para o mercado de trabalho, para preparação de um empregado empregável, polivalente, competente, habilidoso e com boas atitudes.

Para superar a crise do aprofundamento teórico existente nesta relação, é necessário analisar, historicamente, a natureza das contradições desta relação. Compreensão das relações sociais diretamente ligadas ao entendimento do modo de produção da vida material.

Aprofundar as formas que vão assumindo as relações de trabalho historicamente, examinando a natureza das contradições que emergem destas relações, entendemos seja este o caminho de repensar a relação trabalho e educação. Não se trata de identificar a escola com o sindicato, com o partido político, com a fábrica, ou com as relações pedagógicas que se dão na totalidade das relações sociais, Trata-se de pensar a especificidade da escola não apartir dela, mas das determinações fundamentais: as relações sociais de trabalho, as relações sociais de produção. Trata-se principalmente, de compreender que a produção do conhecimento, a formação da consciência crítica tem sua gênese nessas relações. (FRIGOTTO, 1995,p.18)

Em linhas gerais, quando pensamos sobre o conceito de trabalho temos de levar em consideração a natureza relacional, reconhecer as dimensões sociais, políticas, culturais estéticas, artísticas, etc, produção da subjetividade por meio do trabalho e, construção pluridimensional com o desenvolvimento da própria vida e todas as suas dimensões (integral) da realidade, corpórea, mental, intelectual, intuitiva, afetiva e espiritual.

Em se tratando do objeto de estudo desta pesquisa, compreender a formação deste (novo) trabalhador republicano vem da necessidade de se construir uma nova sociedade, baseada em novas relações capitalistas. Como a Pedagogia enquanto ciência da educação pode contribuir? Quais foram as contribuições da Escola

Técnica Estadual Ferreira Vianna na formação deste novo trabalhador? Quais eram suas diretrizes pedagógicas determinadas pelos órgãos reguladores? Quais as relações estabelecidas com outras instituições escolares?

Ao se realizar a reconstrução de algumas mediações da relação trabalho e educação na historicidade da ETEFV se fez necessário um aprofundamento da categoria trabalho e da categoria educação capaz de identificar as mediações (relações) com outros fenômenos.

Assim, no estudo das mediações (relações) de trabalho e educação podemos destacar três mediações para este estudo: a assistência exercida pela ETEFV no período escolhido para o estudo; a ideologia do trabalho como moralizante; o papel regulamentador do Estado.

2.2A contribuição da historiografia para o estudo da educação dos trabalhadores na Escola Técnica Estadual Ferreira Viana.

É notória a contribuição da historiografia no processo de reconstrução da historicidade da ETEFV. Dentre vários motivos temos: o vasto número de mediações que auxiliam os questionamentos sobre a historicidade de um objeto de estudo ou de um fenômeno social que tornam possível seu estudo histórico; as informações do contexto social, político, econômico, cultural e pedagógico abordada nos grandes clássicos sobre o tema; o tratamento dado pelos autores dessas obras no que diz respeito à fonte primária; e a contribuição a partir de informações históricas que torna viável a reconstrução da historicidade de mediações da relação trabalho e educação.

Concentrei-me, primeiramente, na metodologia que orienta esta pesquisa e, empreendi uma pesquisa documental, a fim de obter dados e trabalhar com fontes primárias na investigação de documentos do Centro de Memórias da instituição. Este estudo é, também, de caráter teórico e tem como suporte, tanto o trabalho crítico com fontes primárias, quanto à leitura de referencial teórico específico, coletado em fontes secundárias.

Pensando nisso, estruturei da seguinte forma os procedimentos necessários à pesquisa. A pesquisa bibliográfica: apresentarei a relação de estudos – textos,

monografias, dissertações – levantados com a documentação do Centro de Memória da ETEFV e os clássicos da historiografia brasileira. A pesquisa documental a partir da busca de fontes primárias no Centro de Memórias da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana.

Importante dizer que não foi somente no Centro de Memórias da Escola que obtive informações sobre a documentação da escola. A pesquisa se ampliou para a *internet* (rede mundial de computadores) em busca de outras fontes primárias.

Com esta contribuição da historiografia pude, concomitantemente com o referencial teórico metodológico que orienta este estudo, clarificar as categorias e as mediações históricas necessárias para a análise do objeto de estudo. O conjunto de textos nos quais nos baseamos apresentam aspectos necessários à investigação. Ou seja, os temas por eles abordados contribuíram para a reconstrução da historicidade da escola no momento em que abordaram assuntos específicos das categorias e mediações que fundamentam a análise do objeto desta dissertação. Isto posto, o estudo das obras que falam da história da educação foi importante para pontuar os movimentos orgânicos e de conjuntura da educação brasileira e a concepção de trabalho e educação em disputa na própria historicidade da relação trabalho e educação da ETEFV na formação da classe trabalhadora.

Não pretendemos empreender uma sistemática revisão da literatura. Já existem trabalhos clássicos acerca do tema ou que se dedicaram a esmiuçar as mediações investigadas pelos autores. Entretanto, é necessário conhecer o que já se produziu sobre o tema para que se fundamentem as mediações necessárias para a realização desta pesquisa.

As referências foram: Aberturas para a história da educação: do debate teórico metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil e História das ideias pedagógicas no Brasil, de Dermeval Saviani; Maquiavel, a Política e o Estado Moderno, de Antônio Gramsci; Educação e trabalho no contexto histórico da formação da Primeira República no Brasil (1889 - 1930), de Olinda Maria Noronha; História do Ensino Industrial no Brasil, de Celso Suckow da Fonseca; Educação e divisão social do trabalho (Contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro), de Lucília R. de Souza Machado; O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização, de Luiz Antônio Cunha e; por fim, Educação e sociedade na primeira República, de Jorge Nagle.

Os capítulos que formam o livro *Aberturas para a história da educação: do debate teórico metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil*, de Dermeval Saviani, foram produzidos entre 1997 e 2013. Os textos tiveram o objetivo de abrir congressos e palestras em relação ao tema da história da educação. Com o título do livro, *Aberturas*, além de servir de abertura para palestras das conferências, Saviani convida os educadores a deixarem-se abertos para as pesquisas em história da educação para se adquirir criticidade quanto ao seu próprio entendimento quanto à educação.

Para isto, do conjunto de textos utilizados nas aberturas das conferências realizadas pelo professor Saviani, *Aberturas para a história da educação: do debate teórico metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil*, destaco alguns momentos importantes sobre o debate teórico-metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional.

Do mesmo autor, este estudo conta ainda com a obra *História das ideias pedagógicas no Brasil*, que contribuiu de forma significativa no planejamento, e confecção desta pesquisa. Nela, pude estudar a questão dos aspectos internos e externos que influenciam a educação e sua forma de periodizar. Com isso, me apoderei dos limites temporais que o autor testou em sua obra. Pude, também, ter acesso a uma gama de informações históricas que desvendaram dados importantíssimos para minha pesquisa.

Em se tratando ainda de periodização, o livro *Maquiavel, Política e o Estado Moderno* de Gramsci consolidou a proposta de periodização desta análise quando trouxe para discussão o conceito marxista de estrutura e superestrutura. Somado a isso, reflexões acerca de Estado, partido, e hegemonia contribuíram para o entendimento da luta política em seus mais variados aspectos.

Já o texto da professora Olinda Maria Noronha, *Educação e Trabalho no contexto histórico da formação da Primeira República no Brasil (1889 - 1930)* deu um panorama sobre a relação trabalho e educação, questão que é tema central desta pesquisa e, ao analisar a República, fez relacionando com os principais agentes econômicos do período.

Educação e divisão social do trabalho (Contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro), é um livro que foi oriundo da dissertação de mestrado da professora Lucília R. de Souza Machado. Nele, a autora propõe uma

retrospectiva histórica, por meio de um estudo da evolução do ensino técnico industrial e o contexto econômico-político e social utilizando a forma de periodizar de acordo com aspectos da política brasileira, separando em etapas tais como: até 1930, de 1930 até 1945, de 1945 até 1964, e após 1964. Em seguida nos ensinou, com o debate que desenvolveu, sobre o que técnico industrial e o papel do ensino técnico.

O professor Luiz Antônio Cunha, com *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*, permitiu-me conhecer sua análise em relação às iniciativas públicas e privadas de criação de instituições de ensino de ofícios. Além disso, o autor analisa o pensamento educacional e a política de Anísio Teixeira quando secretário da Educação do Distrito Federal (1932-1935).

Jorge Nagle, no livro *Educação e Sociedade na Primeira República*, estuda os setores da sociedade brasileira, os movimentos políticos sociais e correntes de ideias tais como Socialismo, Nacionalismo, Catolicismo, Tenetismo, Modernismo Integralismo. Com a reflexão sobre o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, sobretudo na década de 20, esclareceu de forma singular as relações sociais e a educação, sobretudo nos acontecimentos que antecedem a Revolução de 1930.

Por fim, o clássico livro de Celso Suckow da Fonseca, *História do Ensino Industrial no Brasil*, sem dúvida, uma referência da historiografia educacional brasileira, principalmente no campo da formação profissional. Compõe leitura obrigatória para estudantes e pesquisadores da área de história da educação que buscam entender as relações do desenvolvimento do ensino técnico brasileiro. A obra é composta por dois volumes que analisam, por meio de dados documentais, a história do ensino técnico em cada região do país.

Ao nos valermos das reflexões de Marx sobre o primeiro ato histórico, como vimos, sabe-se que o homem toma consciência de sua historicidade quando supera a visão cíclica do tempo e a categoria providência. É importante observar a dominação da natureza pelo homem e o momento em que reuniu condições de quebrar os grilhões da divina providência (MARX, 2005)(daquilo que é encontrado na natureza para sua sobrevivência) e passou a dominar a natureza (transformando-a por meio do trabalho).

A constituição do homem em um ser histórico se dá pela apropriação de sua própria historicidade. Ao dominar a natureza, o tempo deixou de ser cíclico (esperar

pacientemente o ciclo da vida da natureza) e passou a ter uma nova forma de entender a história. O passado, o presente e o futuro e as determinações de seus caminhos. Agora a história é contínua, não tem fim. Quando passado guarda o fato acontecido, o presente se vive e o futuro é quando acontecerá o que se projetou (de uma forma ou de outra).

A historiografia, desta forma, buscou por meio de abstrações o entendimento desse processo utilizando-se do fato histórico. Fato do latim *Factus* = feito é aquilo que foi realizado, o que aconteceu e se dá ao conhecimento pela conotação dos acontecimentos, pela narração do que foi feito, pela narrativa do ato.

O que nos compete neste momento do trabalho é mostrar a importância do debate historiográfico na pesquisa educacional. Em nosso referencial teórico ideológico utilizado na pesquisa, história e educação estão entrelaçadas. Porque a origem da educação se dá também na origem do homem e o entendimento da história se dá no entendimento do homem (sua historicidade). Isto é reforçado na pesquisa educacional quando no objeto percebem-se as determinações históricas e no modo de entender um assunto, no caso a educação (como objeto) pela perspectiva histórica.

De qualquer forma, o debate está instalado e tem consequências da maior importância para a pesquisa educacional, de modo geral, e para a pesquisa histórico-educacional, em especial. Efetivamente, dada à historicidade do fenômeno educativo, cujas origens coincidem com a origem do próprio homem, o debate historiográfico tem profundas implicações para a pesquisa educacional, já que o significado da educação está intimamente entrelaçado ao significado da história. E no âmbito da investigação histórico-educativa essa implicação é duplamente reforçada: do ponto de vista do objeto, em razão da determinação histórica que se exerce sobre o fenômeno educativo; e do ponto de vista do enfoque, uma vez que pesquisar em história da educação é investigar o objeto "educação" pela perspectiva histórica. (SAVIANI, 2013, p.7)

A partir desta literatura pude organizar, sistematizar e inferir acerca do objeto de estudo relacionando-o com as mediações do período escolhido para análise. Para tanto, estes textos também me municiaram de dados históricos e empíricos importantes para a reconstrução da historicidade da ETEFV.

2.2.1 Produção acadêmica (monografias, dissertações e artigos vinculados em revistas especializadas) com a contribuição dos documentos disponibilizados para pesquisa no Centro de Memórias da ETEFV.

Diversas foram as pesquisas científicas produzidas a partir dos documentos do Centro de Memória Ferreira Vianna (ANEXO A). Artigos, monografias, dissertações de mestrado e a própria produção dos pesquisadores do Centro de Memórias da ETEFV. Entretanto, para este trabalho, destaco os textos que influenciaram diretamente minha dissertação, sejam por conta da afinidade do referencial teórico, sejam por iluminarem os caminhos quanto às abordagens metodológicas de pesquisa com documentação e, ainda, por elucidarem questões conceituais importantes para a análise crítica da historicidade da escola e sua relação com a educação e trabalho.

Textos da então Doutoranda em Educação pela UFRJ (2011-2014), Mariza da Gama Leite Oliveira, integrante do grupo de pesquisa “Centro de Memória Ferreira Vianna: documentação, ensino e infância trabalhadora (1888 – 1942)”, sob a coordenação da prof. Dra. Irma Rizzini (UFRJ), auxiliaram na compreensão inicial dos arquivos escolares, em especial o arquivo escolar do Centro de Memórias da ETEFV.

O primeiro trabalho estudado foi “Arquivos escolares: Fontes para a história da educação”, apresentado no II Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação (SIRSSE) e, concomitantemente, no IV Seminário internacional sobre profissionalização docente – SIPD/cátedra UNESCO, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Nele, a autora refletiu sobre a importância dos arquivos escolares como ferramenta para a pesquisa em história da educação, discutindo suas especificidades, sejam elas na desconstrução de mitos que levam ao pesquisador errar quando diz que os documentos são fieis retratos do ocorrido historicamente, sejam no trabalho dos profissionais responsáveis pela seleção e ordenamento do conjunto de documentos desses arquivos. Em seguida, a autora fala sobre referenciais metodológicos que possam contribuir na organização de arquivos escolares que não recebem nenhum tipo de financiamento por agências ligadas à pesquisa e à própria instituição que os arquivos escolares pertencem. Depois ela

expõe sua própria experiência com o Centro de Memórias da ETEFV na pesquisa em que desenvolveu, apontando que até o alí o trabalho, sem pessoal especializado na área da arquivologia ou documentaristas, foi possível separar os documentos por décadas. Os documentos catalogados são:

atestados de pobreza e óbito, certidões de batismo e registro civil, relatórios diversos, ofícios e inventários, livros de registros de frequência e folhas de pagamento, dados estatísticos e prestações de contas, relatório dos serviços clínicos e dentários, artigos de jornais, livros didáticos e científicos, desenhos produzidos pelos alunos, peças produzidas nas oficinas e material didático (OLIVEIRA, 2013, p.21094).

O segundo texto foi “A História da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana reconstruída por seus sujeitos e documentos (1888-1942)”. Neste trabalho, Mariza da Gama diz como se constituiu o seu Centro de Memória e os trabalhos científicos produzidos com as fontes do acervo, em parceria com a Faculdade de Educação da UFRJ. No segundo momento, apresenta o estudo em andamento da autora deste artigo, a respeito dos projetos educacionais desenvolvidos na instituição, em afinidade com as reformas educacionais gerenciadas pela Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, destacando um diretor e um professor de educação física como pilares nesse processo(1929 – 1939).

Dando continuidade a este tema, o terceiro texto foi o “Era Vargas: estratégias de militarização da infância no Instituto Ferreira Vianna (1929-1933)”, publicado nos Anais do VII Semana de História Política/IV Seminário Nacional de História: Política, Cultura e Sociedade. PPGH/UERJ, 2012. A discussão segue debruçando-se sobre o processo histórico de construção do projeto civilizador republicano no interior da escola, que desembocou em práticas pedagógicas com ênfase na militarização nos alunos da instituição. O estudo envolve análise documental no acervo no período de 1929-1933, do então Instituto Ferreira Vianna. A prática pedagógica realizada (construída pelo Diretor e de um professor de educação física do Instituto) e que o estudo aborda foi o Projeto Escola-Cidade, que consistiu na criação de departamentos de serviços, retratando uma cidade, cujos habitantes e servidores eram os próprios alunos.

Por fim, “A história da Escola pré-vocacional Ferreira Vianna na Gestão da Diretora Joaquina Daltro: entre obras e estatísticas (1936/39)”. Neste artigo, a autora investiga a história da Escola Pré-Vocacional Ferreira Vianna nos anos de 1936

a1939, na gestão da diretora Joaquina Daltro. Mariza da Gama Leite trabalhou com fontes documentais como ofícios entre a escola e a Diretoria de Instrução Pública, livros de inspetoras, fotografias, jornais, reconstruindo a vida e as dificuldades de se gerir o Instituto Ferreira Viana.

Outro texto que contribuiu para as leituras iniciais deste trabalho foi escrito pelas professoras da ETEFV e integrantes do Centro de Memória da escola, professora Mariana Ferreira de Melo e professora Vânia Maria Guimarães Felix da Silva, coordenadora do Centro de Memórias da ETEFV. O artigo “Da Casa de São José à Escola Técnica Estadual Ferreira Viana: História e Memória de uma Instituição de Ensino”.

O texto apresenta o trabalho desenvolvido pela equipe do Centro de Memória da ETEFV que, juntamente com outras instituições de ensino e pesquisa, atuam para preservar, organizar e catalogar seu acervo. Ainda, analisa as circunstâncias históricas que orientaram a criação, em 1888, da Casa de São José, assim como seu funcionamento como instituição de ensino e sua relação com o mundo da ordem, obediência e do trabalho, na então vida republicana que se iniciava no Brasil. Por fim, aponta para as potencialidades do acervo documental do Centro de Memória para a elaboração de pesquisas nas áreas de história da educação e do trabalho, no que diz respeito à formação da classe trabalhadora no país.

Importante destacar, no texto das autoras, que ao final do século XIX, período de transição entre sistema escravista e a formação de novas relações de trabalho, para atender as demandas do capital, foi necessário acionar a educação por meio de suas instituições e, em especial a escola estudada aqui, para dar suporte à formação humana daquela geração, remodelando o viver, o pensar, o agir da sociedade brasileira.

2.2.2 Fontes primárias: a contribuição da pesquisa dos documentos do Centro de Memórias da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

Como investigar o objeto, da história em educação, que é a própria educação, em sua historicidade? Especificamente falando da pesquisadesta instituição educativa, que é meu objeto de estudos, como realizar a investigação? Há de se

buscar o entendimento de quais fatos para se reconstruir a história da educação nesta instituição? E ainda com um recorte tão específico que é a sua relação com a categoria trabalho? Para a elucidação em um primeiro momento destes questionamentos, partimos do pressuposto de que é necessário realizar uma reflexão sobre a origem desses fatos, por meio das fontes históricas.

Ao utilizar as fontes como ponto de partida é indispensável perceber que os fatos, os acontecimentos, as histórias não tiveram sua gênese nas fontes em si, mas se efetivaram como o ponto para iniciar a investigação histórica. A historiografia, deste modo, é na verdade a reconstrução por meio de abstrações (no plano do conhecimento) daquilo que se quer estudar, no caso a educação em geral e especificamente a ETEFV. As fontes históricas são o ponto de partida para tornar conhecido o fato histórico. Como diz Saviani:

(...) não se trata de considerar as fontes como origem do fenômeno histórico considerado. As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história. (SAVIANI, 2013, p.13)

Pensando a própria ETEFV como fonte, como origem, entende-se que sua concepção, sua ideologia, seus objetivos, até mesmo os agentes que a compõe tais como os alunos, os professores, os administradores, tiveram uma construção que é histórica, historicizadora; e foi construída por debates e registrada pela historiografia do objeto em questão.

Logo, no estudo das fontes para a história das instituições escolares têm de se observar as mudanças dos paradigmas que orientam sua formação. Em um primeiro momento deve-se levar em consideração, em um dado período, que essas mudanças ocorrem por meio de transformações, rupturas (no caso rupturas pedagógicas, ideológicas, políticas e econômicas). E, no segundo momento, considera-se o que existe em maneira simultânea, interagindo, ou não, de maneira conflituosa, ou não, em complementar, ou não com outras instituições (não somente educativa. Exemplo: como era a relação da ETEFV no período estudado com a Polícia, com a Igreja, com outras instituições da sociedade?).

Por esse motivo, o debate sobre a relação da ETEFV com o que é público e registrado pela historiografia da educação brasileira se faz necessário dentro da metodologia de pesquisa proposta. Ao se efetivar uma análise histórica, tem-se que levar em consideração o processo de construção-desconstrução teórico-metodológica desta literatura no que se refere à prática educativa da instituição em questão (práticas estas voltadas também para o trabalho no período estudado) sob orientações de um órgão central que organiza as ações respondendo a uma determinada demanda da classe que representa.

Todavia, as demandas do homem, isto é, suas necessidades, sociais, políticas, culturais e econômicas são atendidas pelas instituições criadas pelo próprio homem (vale observar que nem todas as necessidades humanas criam uma instituição). Como bem observou o autor:

Mas, se as instituições são criadas para satisfazer determinadas necessidades humanas, isso significa que elas não se constituem como algo pronto e acabado que, uma vez produzido, se manifesta como um objeto que subsiste à ação da qual resultou, mesmo após já concluída e extinta a atividade que o gerou. Não. Para satisfazer necessidades humanas, as instituições são criadas como unidades de ação. Constituem-se, pois, como um sistema de práticas, com seus agentes e com seus meios e instrumentos por ele operados, tendo em vista as finalidades por elas perseguidas. As instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem. (SAVIANI, 2013, p.35)

O homem, em seus primórdios, teve de transformar a natureza para atender suas necessidades primárias (comer, beber, e se vestir). A realização das necessidades, então, era suprida de forma espontânea, como foi dito, providencial. Ao se complexificarem as necessidades do homem, houve a necessidade, também, de serem criadas as instituições.

A criação de instituições abrange dois planos que se sobrepõem em ordem de importância. Em um primeiro plano, no plano primário, temos as atividades dos homens em si, como plano principal. Já em um segundo plano, no plano secundário, temos as instituições, criadas para atender tais atividades. Ou seja, a origem das instituições se dá justamente na necessidade de organizar, metodizar, arranjar, dispor, formalizar as atividades inerentes ao homem até então, desorganizadas e espontâneas.

Diante disto, a educação de tipo secundária, ou seja, mais complexificada e em segundo plano, é, oriunda da educação do tipo primária, aquela que está em primeiro plano, portanto espontânea. Logo, de um trabalho pedagógico primário ainda difuso e espontâneo, passa a atuar um trabalho pedagógico secundário, mais organizado e sistematizado. No caso da historicidade da ETEFV, a instituição deixou de ser somente um abrigo destinado aos meninos desvalidos, para ser uma instituição de ensino com práticas educativas sistematizadas e organizadas. Passou de "Casa para Escola".

Estudar a história, levando em consideração aspectos de sua historiografia e suas práticas é apreender a realidade e reproduzi-la no plano do conhecimento. A instituição é um conjunto de ações; por isso, como não levar em consideração o estudo histórico de suas práticas? São os atos que as definem, são suas ações que dirão o que a escola faz. Seus objetivos.

Como questão metodológica, aprendemos que é importante, na investigação, não só dar importância aos documentos das instituições escolares (o que geralmente encontramos nas pesquisas), mas também, levar em consideração o estudo histórico das práticas educativas. Veja bem, este trabalho não se propõe a realizar um estudo do currículo, do fazer pedagógico, da formação dos professores ou quaisquer que sejam as práticas educativas inseridas no cotidiano escolar. Mas, é condição *sine qua non* a análise da intencionalidade do objetivo do ensino desta instituição. A prática educativa laborial que a escola ofertava para as crianças atendia a qual interesse de classe?

Outra questão metodológica no que diz respeito à análise das instituições escolares é a escolha das categorias de análise (CIAVATTA, 2009). Elas nos aproximam do objeto. Apreendemos a realidade (não em sua totalidade), e a reproduzimos no campo do conhecimento, didaticamente para se tornar conhecido por todos.

A instituição escolar surgiu como demanda do capitalismo a partir da complexificação da divisão do trabalho. A análise da divisão social do trabalho e a escola para o trabalho se faz pertinente juntamente com sua educação e sua função social. Ou seja, uma escola destinada para a classe que detém os meios de produção e outra escola destinada para os que vendem sua força de trabalho. Este é o trabalho em pesquisa histórica, desvendar estas relações, olhar para o objeto e cientificamente inferir, deduzir ou concluir algo, a partir do exame dos fatos.

Como elaborar o conhecimento sobre um objeto de estudo que se remota há um tempo distante? O historiador não constrói o objeto que investiga. O que ele constrói é o conhecimento do objeto que estuda. A função do investigador em história, nesse caso, é formar de novo, reorganizar, reconstituir. Só que é reconstruir no plano do pensamento, das abstrações. É o que Marx fala sobre o concreto real e o concreto pensado. Trata-se justamente da apropriação do concreto real do jeito que se pode fazer até hoje, isto é, pelo pensamento.

A reconstrução histórica da ETEFV é uma composição no plano das abstrações das mediações em que se deu a construção histórica desta instituição. De todas as mediações? Metodologicamente, para fins de pesquisa e, seguindo o referencial teórico marxista, não é possível se atingir o todo, a totalidade do objeto.

Saviani aponta que para a reconstrução histórica das instituições escolares brasileiras, em geral, e para reconstruir a historicidade da ETEFV, em particular, podemos lançar mão de uma série de mediações, dentre elas: o suporte físico e suas condições de funcionamento; as ideias, concepções que formam a instituição; a execução dessas concepções, isto é, a prática pedagógica; o alunado como sujeito importante da reconstrução histórica a partir da reunião de todas as informações sobre este alunado, sua relação com o poder central, sua dependência do setor econômico e suas demandas etc.

Outra questão importante para a reconstrução da história das instituições escolares diz respeito ao conceito de escola pública e ao estudo da história da escola pública no Brasil. Para tanto, é necessário identificar o que é público e o que é privado.

Desta maneira, temos de levar em consideração a dicotomia dos conceitos de público e privado. O que é classificado como público coletivo, comum e do interesse do povo. Já na esfera privada, temos aquilo que é particular, individual, e de interesse das classes dominantes. Da mesma maneira, aquilo que é conceituado como público, muitas das vezes, confunde-se com o que é da ordem do Estado. Público é de ordem do povo, e de suas demandas primárias e secundárias, ou seja, somente o próprio coletivo sabe o que lhe serve ou não. Por este motivo busca-se o bem comum dentro da coletividade. Como aponta Saviani:

Finalmente, temos o entendimento relativo ao conceito de estatal. Nesse caso, trata-se da escola organizada e mantida pelo Estado e abrangendo todos os graus e ramos de ensino. Ora, se se trata de escolas públicas

organizadas e mantidas pelo Estado, isso significa que cabe ao Poder Público responsabilizar-se plenamente por elas, o que implica a garantia de suas condições materiais e pedagógicas. Tais condições incluem a construção ou aquisição de prédios específicos para funcionarem como escolas; a dotação e manutenção nesses prédios de toda a infraestrutura necessária para o seu adequado funcionamento; a instituição de um corpo de agentes, com destaque para os professores, definindo-se exigências de formação, os critérios de admissão e a especificação das funções a serem desempenhadas; a definição de diretrizes pedagógicas, dos componentes curriculares, das formas disciplinares e dos mecanismos de avaliação das unidades e do sistema de ensino em seu conjunto. (SAVIANI, 2013, p. 135)

Quanto à adjetivação "público" e seus significados, é necessário manter-se em estado de alerta no momento de lançar mão de sua análise. Mais do que se engessar nos conceitos, é estar aberto aos caminhos que estes conceitos podem levar. Mas suas discussões assim como outros pontos debatidos nos levam a refletir melhor quando nos deparamos com elementos que irão contribuir para a reconstrução de algumas mediações históricas da relação trabalho e educação na historicidade da Escola técnica Estadual Ferreira Viana.

Para a realização do estudo a partir das fontes primárias foram utilizados, por meio da catalogação e levantamento, arquivos regionais no Centro de Memórias da ETEFV. Encontramos ali, as fontes primárias necessárias para a reconstrução de algumas mediações da história da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana. O referido Centro localiza-se no interior da própria instituição. Encontra-se no momento da realização desta pesquisa coordenado pela professora da FAETEC Karina da Motta Navarro Semeraro. Sobre o atual estado do Centro de Memórias posso dizer que encontrei documentos organizados em pastas, organizados em prateleiras com seus respectivos anos e, separados em sala especial e climatizada com acesso restrito aos funcionários do Centro. As pastas não estão totalmente catalogadas. Necessitando de um trabalho específico de arquivologia.

Os documentos do Centro de Memórias da ETEFV podem contribuir para a reconstrução histórica da relação trabalho e educação ao elucidar o contexto sócio-cultural e político-econômico da relação que a instituição mantinha com os órgãos responsáveis pela organização da educação

Após ler as pesquisas que têm se desenvolvido nos últimos anos com documentos, percebo a riqueza de fontes para a investigação histórica que a instituição oferece. O detalhamento dos acontecimentos da escola permite reconhecer o passado em sua particularidade assim como permite perceber os direcionamentos das políticas públicas e avaliar suas mudanças.

Partimos, então, do entendimento da escola como fonte de documentação para se reconstruir a historicidade da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana. Os documentos, registros oficiais do Estado, responsáveis pelas orientações são as consequências dos fatos históricos relacionados à educação (ou instrução pública utilizando a nomenclatura da época) de um modo geral e especificamente da ETEFV no período estudado, lançam luz para a compreensão da concretude do real, isto é, como foi constituída a relação trabalho e educação dentro das propostas pedagógicas de uma dada época.

O acervo do Centro de Memória da ETEFV é composto de documentos manuscritos e impressos, iconográficos e museológicos, com registros desde a origem da escola, em 1888, até os dias atuais. Dentre esses elementos, temos os que foram utilizados na pesquisados registro de matrículas dos alunos, correspondências entre autoridades, autoridades na área de segurança, Secretaria de Higiene e Assistência Pública e a direção da escola, legislação do ensino profissional, e os currículos utilizados pela instituição.

Sendo assim, no desenvolvimento da análise, construiremos categorias que expressam a concepção pedagógica hegemônica sobre a relação entre trabalho e educação no período assinalado e sobre os quais se tem documentação histórica. Com estas, analisaremos os respectivos documentos, a fim de identificar o quanto a escola se orientava por tais concepções, bem como contradições importantes que possam indicar processos, movimentos e disputas na construção da história da escola analisada e da política de educação da classe trabalhadora no Brasil.

Com este trabalho pude, também, reunir e sistematizar os documentos utilizados para se realizar a pesquisa. Na tentativa de organizar os dados didaticamente, apresento a listagem de referenciais bibliográficos (ANEXO A); o quadro de datas completas do período estudado com a fundamentação de Fonseca (1961) e; uma visão geral dos documentos analisados no Centro de Memórias da ETEFV (ANEXO C).

Para otimizar a leitura do texto, seguirei as orientações de Cardoso quanto à fase de documentação ou coleta de dados e sua sistematização para tornar mais didática a apresentação:

Em primeiro lugar, é preciso elaborar, para cada documento de arquivo, fonte primária impressa ou peça de bibliografia, uma ficha documental ou bibliográfica de identificação. As funções das fichas de identificação são as

seguintes: 1) servem para elaborar as notas de referência do trabalho no qual os resultados da pesquisa serão apresentados; 2) servem para elaborar a lista de fontes e bibliografia do mesmo trabalho; 3) permitem, caso seja necessário, voltar a localizar rapidamente um documento ou publicação para nova consulta. (CARDOSO, 1981, p. 92,93).

Sendo assim, disponibilizo no ANEXO C um quadro de referências que ajudarão no acompanhamento das citações dos documentos pesquisados no Centro de Memórias. Na medida em que irei tratando-os, relacionarei com suas respectivas numerações as imagens captadas dos referidos documentos juntamente com sua datação e observações relevantes.

3A HISTORICIDADE DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL FERREIRA VIANA: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS

Partimos do pressuposto de que o conhecimento é dialético; em linhas gerais, ele se encontra em constante movimento. Por isso, ao realizar uma pesquisa, o conhecimento em torno do mesmo modifica-se a cada vez que voltamos nosso olhar para ele por meio de novas descobertas, novas reflexões, novas fontes primárias, novos referenciais teóricos.

Em relação ao método de pesquisa, é necessário atentar para que não haja fragilidades no levantamento das fontes sem uma rigorosa metodologia e procedimentos. Quais são esses? Primeiramente, tem-se a citação cuidadosa das fontes, a começar pela indicação de fontes disponíveis para o tema delimitado (para desenvolver um tema é preciso ter fontes escritas, orais e/ou iconográficas. Este trabalho optou pelas fontes escritas). Outro procedimento é a elaboração das hipóteses de trabalho (não para a verificação empírica, como nas ciências experimentais, mas para a construção de um relato coerente e fundamentado, inclusive nos seus limites documentais). Finalmente, tem-se a adequação do vocabulário ao tempo histórico, ou seja, o cuidado para com a linguagem.

A Escola Técnica Estadual Ferreira Viana (ETEFV) foi inaugurada em 09 de agosto de 1888, com a denominação de Casa de São José pelo então Conselheiro do Império, Ministro da Justiça, Antônio Ferreira Viana, com o objetivo de prestar assistência às crianças da classe pobre daquela época. Para criar a escola, Ferreira Viana reuniu pessoas com grande destaque na sociedade, política e economicamente, que levantaram além de finanças, materiais, tais como roupa de cama, vestuário, alimentos, remédios, móveis e utensílios domésticos, material escolar e uma propriedade (localizada na Rua Barão de Itapagipe, n. 33, no bairro da Tijuca). Dentro deste contexto, profissionais, professores, médicos, dentistas e engenheiros, dentre outros, ofereceram seus serviços de forma voluntária.

Em 1916, 28 anos após sua inauguração, a Casa de São José (CSJ) muda a nomenclatura para Instituto Ferreira Viana (IFV), prestando homenagem ao seu idealizador. Passados 17 anos, em 1933, a escola, mais uma vez troca seu nome para Escola Pré-vocacional Ferreira Viana (EPFV).

O que representou a mudança de sua nomenclatura? A ETEFV seguiria da sua inauguração até 1933, uma ideologia disseminada pela elite da sociedade da época e concretizada por meio de políticas públicas (políticas essas sendo construídas desde 1827) de que a instituição serve de acolhimento para a classe pobre, mais especificamente para os meninos desvalidos daquela sociedade e que seus alunos recebiam uma educação para atividades laborais de cunho moralizante?

Existe uma cautela em relação a deixar claro o método de pesquisar e o método de expor aquilo que foi estudado. Logo, a apresentação das descobertas e conclusões também se torna uma preocupação deste trabalho.

De acordo com o referencial teórico utilizado para a periodização, levaremos em consideração as observações da dialética do tempo de Fernand Braudel (tempo longo e tempo breve); os movimentos que atingem a estrutura e superestrutura de Antônio Gramsci (movimento orgânico e o movimento de conjuntura); e de Dermeval Saviani o conceito que é intrínseco e extrínseco às ideias pedagógicas no Brasil durante o período estudado.

É oportuno levar em consideração o desenrolar das ideias pedagógicas contidas nesse processo. Todavia, a escola e sua pedagogia foram resultados de inúmeras determinações e mediações nos movimentos orgânicos e movimentos de conjuntura como resultado de múltiplas determinações de sua totalidade social, isto é, as determinações político-econômicas e sociais nos períodos estudados. É necessário, assim, contextualizá-los. Desta maneira, se faz necessário para a reconstrução da historicidade da escola, o estudo de seu ideário enquanto instituição formadora (seja ela de acolhimento ou de preparação para a formação profissional ou de formação profissional). E, para isto, o período escolhido para a realização da investigação deste trabalho se insere na proposta de Dermeval Saviani (2007), concernente à análise histórica da segunda etapa da história das ideias pedagógicas que influenciaram a educação no país, que vai de 1827 até 1932.

Percebemos estes movimentos não observando apenas por períodos breves, mas sim por períodos longos os resquícios da ideologia burguesa consolidada nas políticas públicas de educação, sobretudo da educação profissional para as classes mais pobres, na luta pela manutenção de sua hegemonia.

Para análise dos documentos disponíveis no Centro de Memórias, temos um período que vai de 1888 até 1933, percebendo suas mediações dentro de um

contexto educacional, embora não se tenha ainda um sistema oficial de abrangência nacional unificado. Mas, mesmo assim, podemos dizer um sistema no que diz respeito à ideologia que orientava as práticas pedagógicas. Desta forma, é interessante notar que o ideário que fundamenta a ETEFV já se consolidara e sua criação foi, tão somente, o ato concreto da efetivação desta ideologia. Uma culminância.

Para a efetiva reconstrução de algumas mediações da relação trabalho e educação na historicidade da ETEFV, tratarei como mediação central a relação da referida instituição escolar com o que é público (que também se transforma na história). E como mediações secundárias, a assistência preconizada pela ETEFV no período escolhido para o estudo, a ideologia do trabalho como moralizante, a configuração da etapa do capitalismo no período escolhido para o estudo e o papel regulamentador do Estado.

Acreditamos que o tratamento da categoria mediação dado dessa forma me permitiu selecionar os processos sociais que moldam a relação trabalho-educação no período. Mais especificamente em se tratando do objeto de estudo, a indicação de uma ou mais mediações dará forma à relação trabalho-educação na historicidade da ETEFV durante seu funcionamento, nos períodos escolhidos para o estudo.

3.1 Heranças de um longo tempo

Quando refletimos sobre a formação humana e a contribuição das instituições em geral e sobre as instituições escolares, em particular, não podemos deixar de analisar a interação com o capital. O pressuposto que orienta este estudo afirma que a formação humana se dá pelas relações sociais de produção material da nossa vida social. A prática específica da escola enquanto instituição reforça e sistematiza as relações sociais de produção engendradas pelo sistema capitalista.

Se a busca por entender a República e seu movimento de transformação social remete ao Império, o ideário educacional também. Aqui se torna claro o que Braudel nos chama atenção para o tempo longo. O que a historiografia nos mostra é que a Proclamação da República foi a mudança em seu regime político, isto é, na

forma organizacional de gerenciar os interesses econômicos da classe hegemônica da elite imperial para a elite republicana.

Um estudo que nos orientou acerca desse período foi o livro *A revolução de 1930: Historiografia e História* (1987), de Boris Fausto. No início da República, a figura central nesse momento da economia brasileira é o fazendeiro de café. Com a sofisticação do capitalismo a partir do desenvolvimento advindo do acúmulo de capital por meio dos cafeicultores, houve uma necessidade do capital em realizar as transações financeiras diretamente com os estados.

Como personagem econômico da classe dominante movidos pela euforia da alta dos preços do café e do crescimento constante dos mercados consumidores externos, houve a ampliação indiscriminadamente da produção cafeeira. O governo, para amenizar uma crise de superprodução, criou o Convênio de Taubaté (a primeira política de valorização do café. Vargas criaria uma segunda política de valorização do café para enfrentar a crise capitalista de 29), que teve como objetivo manter o preço do café em alta por meio da intervenção direta do Governo Federal na economia, ao comprar o excedente da produção que não tivesse sido comercializado. Como consequência, ocorreu o fortalecimento do êxodo rural com a tomada do minifúndio pelo latifúndio para aumentar suas terras, aumentando, assim, os sacos de café comprados pelo governo e beneficiando as oligarquias de São Paulo.

Entender os agentes sociais da Primeira República é perceber o movimento do capital e como se movia a economia. Desta forma, levando em consideração o papel do fazendeiro, dialeticamente também levamos em consideração na análise o papel do trabalhador e sua importância na consolidação da Primeira República, tal como seu antagonista que, no caso é o trabalhador livre.

Assim, buscava-se uma nova forma de entender o trabalho. Uma nova ideologia. Com as novas relações que o capital estabeleceu para o trabalho, o valor negativo, pejorativo e até sub-humano que o escravo carregava no regime político anterior, foi transformado em virtude da liberdade, isto é, a virtude, a possibilidade de vender sua força de trabalho, o que lhe será honroso e virtuoso para sua dignidade e alavanca para alcançar patamares superiores, em se tratando de classe social.

A construção no ideário da sociedade do trabalho como virtude universal se baseou no preceito de que, pelo trabalho, se pode garantir a "autonomia". Essas

estratégias de ação conferidas à classe trabalhadora pelo capital ocorreram de forma integral, ou seja, em todos os espaços da convivência humana.

Os homens são, por natureza, iguais. Para evitar qualquer tipo de insubordinação, a ideologia da classe dominante sustentou a ideia de que os homens são iguais, têm o mesmo ponto de partida e que, por meio de seu esforço individual, dedicação e inteligência, podem "crescer na vida". Devemos prover aqueles que não tiveram a oportunidade por meios próprios para vencer, como é o caso dos meninos desvalidos.

O início do desgaste do domínio das oligarquias no cenário político brasileiro, sem dúvidas, tem um marco histórico: a primeira grande Guerra, em 1914. Com o conflito generalizado e atingindo a outros continentes, o capitalismo passou a fazer novas exigências. O Brasil teve grandes dificuldades em importar. Diante desta dificuldade, da importação das mercadorias houve a necessidade do investimento em indústrias.

No início da primeira grande guerra, em 1914, o Brasil mandava vir do estrangeiro quase todos os produtos industriais de que precisava. Com as dificuldades de importação viram-se os brasileiros forçados a instalar, no país, grande número de indústrias, iniciando-se, assim, a produção de muitos artigos de primeira necessidade. O país encetava um verdadeiro surto industrial. A falta de material estrangeiro abria-se à indústria nacional o monopólio dos mercados internos; além disso, surgia a possibilidade da entrada de nossos produtos em outros países. E houve uma ânsia de produção. Por toda parte surgiram novas fábricas, novas indústrias. O movimento era, porém, mais acentuado nas grandes cidades como Rio e São Paulo. (FONSECA, 1961, p. 176)

E, juntamente com a associação da burguesia brasileira, iniciante ao capitalismo internacional de forma dependente, investe-se no polo brasileiro, acarretando, assim, no desenvolvimento do setor industrial, principalmente no eixo Rio-São Paulo.

A indústria que se estruturava e o desenvolvimento social da vida urbana indicavam o início de um processo de declínio do regime oligárquico. Boris Fausto, no item sobre a indústria na década de 1920, aponta para o estado em que se encontrava a nascente indústria no país:

Se é certo que já existe no país um processo instalado de industrialização, como tantos autores têm assinalado, a indústria se caracterizava nesta época, pela dependência do setor agrário-exportador, pela insignificância

dos ramos básico, pela baixa capitalização, pelo grau incipiente da concentração. (FAUSTO, 1987, p.19)

Contudo, a década de 20 mostra um salto nesta direção; processos que do ponto de vista político mostravam a efervescência ideológica de 1920 até 1929 culminaram na Revolução de 1930. São as heranças que interferem diretamente na formação humana do trabalhador e influenciaram na formação da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana.

3.1.1 As correlações das forças político-econômicas. O embate entre o velho, o novo e o novíssimo às portas da Revolução de 1930.

Durante a Velha República, a política nacional era comandada por grandes oligarquias paulistas e mineiras. Ou seja, dentro deste quadro de instabilidade conjuntural, o poder central revezava-se, alternando-se no poder recebendo, assim, a denominação de *política do café-com-leite*. A disputa no interior das elites oligárquicas brasileiras levou a uma transposição do poder central, antes limitado à política do café-com-leite, culminando no golpe de 1930.

A segunda metade da década de 20 foi marcada pela intensificação da efervescência política. Nos anos de 1926 até 1930 quem governa é Washington Luís que foi deposto pela “Revolução burguesa de 1930”⁴. Washington Luís, em seu governo, ora flertava com uma postura liberal, ora mais repressora, em um movimento diacrônico. Politicamente, com a intenção de apaziguar os ânimos devido a inúmeros levantes e mobilizações sociais, o presidente promoveu ações para amenizar esses embates. Em outros momentos, ele mostrou a faceta reacionária para garantir os direitos da elite que representava. Isso fica claro com sua célebre frase que a questão social “era um caso de polícia”. Dentre outros fatores, destacamos três que contribuíram de forma decisiva para a “Revolução Burguesa de 1930”. São eles: Tenentismo; Ruptura do café-com-leite (Política dos governadores) e a crise Capitalista de 29.

⁴Estudos sobre este tema podem ser encontrados em Fausto (1987).

Ainda no governo de Epitácio Pessoa (1919/1922), o movimento Tenentismo (Os 18 do Forte de Copacabana), na tentativa de impedir a posse de Arthur Bernardes, alegou sua tendência elitista, autoritária e teceu críticas ao voto aberto devido à fraude eleitoral corriqueira e à política dos governadores de alternância do poder. As bandeiras daquele movimento traziam o voto aberto, defendendo a moralização política e justiça eleitoral. Uma das reivindicações do Movimento Tenentista (1920) era a reforma no ensino. Exigiam educação para todos e não apenas para a elite. Percebemos um amadurecimento na população brasileira, principalmente na que vivia nos centros urbanos, que tinham, portanto, mais acesso às informações.

Do ponto de vista econômico, a crise econômica de 1929 se traduz na relação superprodução/subconsumo; grosso modo, produz muito vende pouco. A crise originária no país capitalista central, Estados Unidos da América, teve seus reflexos no mundo, e como o Brasil também se insere nas articulações capitalistas mundiais foi afetado diretamente. Os EUA são, até então, o maior comprador da safra de café. Os cafeicultores não tiveram para quem vender.

Politicamente, constatou-se o crescimento no cenário político de outras oligarquias, como, por exemplo, a do Rio Grande do Sul (que praticamente não foi afetada pela crise de 29 por ter a economia voltada para o mercado interno e não para o mercado externo) e a da Paraíba. Choque de interesses entre as oligarquias fez com que Washington Luís, que deveria indicar o mineiro Antônio Carlos, preferir o paulista Júlio Prestes. Antônio Carlos se aproximou da Paraíba e do Rio Grande do Sul, formando a Aliança Liberal (MG, PB, RS), apoiada pelos tenentes.

Nas eleições seguintes para sucessão presidencial, a Aliança Liberal perde em meio a denúncias de fraude. O estopim foi a morte de João Pessoa (PB) que embora tenha sido de ordem pessoal, motivou a Aliança Liberal a utilizar este fato para desencadear uma série de levantes e agitações populares e articulações dos tenentes. O medo das oligarquias dominantes de perder o poder com uma revolução realmente popular levou essas oligarquias dissidentes ao Golpe Getúlio Vargas.

Diante desta movimentação político-econômica, nos deparamos com inúmeras frações de classe da sociedade brasileira: a burguesia industrial, a classe média urbana e a classe trabalhadora.

O pressuposto de que o capital sempre buscará o lucro se aplica no Brasil. Muitos industriais se originaram da burguesia cafeeira e muitos dos cafeicultores

investiram na indústria. Todavia, era incompatível para o setor industrial a permanência com políticas econômicas que privilegiassem o setor agroexportador. Boris Fausto reflete:

Não se pode negar a existência de disputas entre o setor agrário e o industrial das classes dominantes ao longo da Primeira República, nem a hábil construção ideológica efetuada pelos grupos agrários que produziram a imagem dos industriais como elementos parasitários, operando indústrias artificiais graças ao protencionismo, responsáveis pela alta do custo de vida, imagem enraizada profundamente nas classes médias daquela época. (FAUSTO, 1987, p. 45).

Em se tratando dos setores sociais que formavam aquela sociedade, em linhas gerais temos a classe média e os operários. A classe média urbana, por sua vez, tem como principal característica a heterogeneidade. A questão do voto era pertinente (voto secreto) e o custo de vida aumentou com a I Grande Guerra devido à alta constante dos preços. Já a composição da classe operária, historicamente, se dá por estrangeiros. Em meados da década de 1920, o número de operários brasileiros tornou-se significativo. Suas condições de vida eram péssimas. Ambos os setores tinham uma reivindicação, uma bandeira de luta para levantar. Todos concordavam que a educação era uma das estratégias a ser tomado para se atingir o desenvolvimento.

3.1.2 Governo provisório: a nova ordem política e institucional (1930-1934).

Como já vimos, na década de 1930, a sociedade brasileira vivenciava inúmeras transformações em suas bases sociais, políticas, econômicas e culturais decorrentes de embates entre os interesses nacionais e internacionais intensificados na década anterior.

Respaldado pela imensa heterogeneidade das forças que atuaram juntas no golpe, a figura de Getúlio Vargas personificava a ânsia das oligarquias em assumir o poder, visto seu descontentamento com o cenário sócio-político. Somado a isto, também atuara na vanguarda da Revolução de 30 um outro grupo que marcaria a história brasileira. Crescia a inquietação dos militares em geral e dentre os tenentes,

em particular, na busca de mais espaço na política nacional e do sonho de instalar no Brasil um Estado Nacional.

Vargas assumiu o poder em caráter ditatorial mesmo assumindo o compromisso de legalidade e da instituição de uma nova ordem constitucional. Este Governo Provisório (1930 - 1934) marca o fim da República conhecida até então em nosso país. Importante notar que se esgotou um modelo de gerenciar os interesses da classe hegemônica, e não a influência desta classe. Em outras palavras, não foi o fim das Oligarquias como classe hegemônica. Desta forma, o Governo Provisório foi marcado, dentre outros fatores, pela disputa política das duas frentes que realizaram a Revolução, as oligarquias dissidentes e os tenentes.

Politicamente, Vargas equilibrou o embate entre os dois principais segmentos que contribuíram para sua ascensão. Com os tenentes, Getúlio habilmente ocupou-os em cargos estratégicos da administração pública, nomeando alguns oficiais como interventores do Estado e manteve a ordem político econômico com a manutenção do poder econômico e político das Oligarquias.

A luta pela direção política da nação quer em nível estadual ou nacional, tinha como debates fervorosos a questão da constitucionalização do país. Neste momento, as duas posições antagônicas que se fazem presentes no cenário político brasileiro erguiam suas bandeiras. De um lado, a criação de uma Assembleia Constituinte era defendida pelas velhas oligarquias dissidentes e pelas demais Oligarquias. De outro, a criação de um Estado forte defendido pelos tenentes (antigo pensamento militar). Todavia, o modelo eleitoral que o Brasil conhecia entrava em confronto com as aspirações políticas das classes emergentes, sobretudo, da jovem oficialidade. A questão se encontrava justamente na representação de quais interesses que lograria vencedor em um pleito eleitoral: afinal, a classe hegemônica de então exercia forte influência no eleitorado rural no voto de cabresto?

Em relação aos aspectos econômicos, a década de 1920 a 1929 foi considerada o período de aumento do capitalismo no país. Devido ao contexto do capitalismo internacional no qual o Brasil se insere, a economia do país tinha como base a agroexportação. A crise da quebra da bolsa de valores nos Estados Unidos em 1929 acelerou a criação das indústrias no país. Mesmo não tendo uma política industrial nacional, houve um avanço da indústria acarretando a transição do sistema agrário comercial para o urbano-industrial.

A posição no Brasil no capitalismo mundial e sua repercussão depois da quebra de 29 evidenciaram a necessidade de salvar a lavoura de café para se evitar a profunda recessão na qual o país mergulharia. A política econômica e social de Vargas tinha como destaque a nova política de valorização do café. O Estado comprava e queimava o excedente, além de conceder perdão das dívidas dos cafeicultores. Estas medidas evitaram a queda da produção, a recessão e o desemprego em massa.

Com a estratégia das substituições das importações, a industrialização voltou-se para a produção de bens de consumo para atender ao mercado interno. A industrialização, desta forma, passou a ser o principal fator de criação de renda. Com isso, Getúlio Vargas assegurou o apoio da burguesia industrial que não se importou com as ações ditatoriais do presidente no setor, pois asseguravam seus interesses.

As tentativas isoladas de indústrias de substituição de importações e que flutuavam segundo as oscilações da conjuntura internacional cediam a um lugar tímido, porém constante, esforço de industrialização em avanço. Não eram mais surtos industriais, porque seus aspectos não eram mais orgânicos, mas um processo de transformação em sua estrutura.

Todavia, as indústrias eram ligadas ao setor de bens de consumo e não apresentavam uma estrutura e nem uma política suficiente para torná-las autônomas. Os equipamentos e a tecnologia eram importados e esbarravam ainda na dificuldade de encontrar trabalhadores que operacionalizassem o processo produtivo. Acerca disto, Boris Fausto nos sinaliza que:

Nada é mais distante da realidade do que a imagem de uma nascente burguesia industrial desenvolvimentista, com as características de um núcleo dinâmico e modernizador da economia, interessado na constante ampliação do mercado e a produção em massa. (FAUSTO, 1987, p.46)

O investimento inicial era justamente dos cafeicultores, mas, após 1932 era possível reconhecer grandes capitais norte-americanas e europeias. Mesmo a indústria incipiente, criaram substanciais efeitos dentro do Brasil: elevou-se o produto interno bruto, redistribuiu-se entre os setores da economia o peso da qual a riqueza, concentrada até então no setor primário, afetando desde a distribuição da população até o setor educacional brasileiro.

Com o desenvolvimento do capitalismo, conseqüentemente, houve um desenvolvimento das suas relações. Com isso, acirrou-se o embate entre a força de trabalho e o capital, principalmente entre as classes trabalhadoras urbanas e, mais especificamente de trabalhadores europeus com vivência em organização sindical. Para aumentar o controle sobre essa nova classe no Brasil, a classe dominante lançou mão de estratégias para assegurar a ética capitalista para o trabalho, tais como leis, regulamentações, etc.

Para gerir a desigualdade social posta em marcha pelos pressupostos da ampliação da lógica do capital, foi preciso tanto a regulamentação jurídica (leis, regulamentos, políticos e sociais) que tinham a pretensão de pautar as atividades dos homens (racionalidade burguesa), quanto o discurso liberal da homogeneização que procurava legitimar as desigualdades sociais por meio da ideologia da igualdade natural entre os homens. As diferenças devem, a partir desse discurso, ser entendidas como um atributo natural de cada indivíduo e não uma característica de classe. Essa diferenciação era também administrada pela ação do *laissez-faire* repressivo que caracterizou este momento de nossa história. A relação jurídica vai confirmando a visão predominante de mundo (fundada nos princípios de igualdade, liberdade e propriedade - o contrato funda-se nesses princípios). (NORONHA, 2009. p.157)

Com as novas configurações da sociedade brasileira nesse período, nota-se um embate entre as classes. De um lado as oligarquias em declínio, o velho tentando se manter no poder, de outro o novo que é a burguesia industrial com todo seu vigor entrando em embates com o velho e o novíssimo, as novas classes advindas do novo momento social e econômico do país com toda sua criticidade, demandas e aspirações políticas.

Correntes e pensamentos ideológicos que influenciaram nesta época: socialismo, nacionalismo, catolicismo, tenentismo, Modernismo e Integralismo orientações ideológicas, levando à inquietação política e a inspirações de correntes da área econômica. Eis um período de intensas transformações e com o novo modelo capitalista sobrepondo-se ao velho.

Novas formas de organização social entram em confronto com as velhas organizações. Isto é passado para as outras esferas da vida em sociedade. Novas formulações teóricas, ainda estavam em formação.

A educação é tida como parte integrante dessa disputa. Deve ser estudada juntamente com essas questões. Qual seria, então, seu papel neste quebra-cabeça?

3.2O Instituto Ferreira Vianna no contexto da educação brasileira nos anos de 1888 até 1933

O Instituto Ferreira Viana (IFV), nomenclatura que a Escola Técnica Estadual Ferreira Viana portou de 1916 até 1933, quando passou a se chamar Escola Pré-vocacional Ferreira Viana, participou das inúmeras reformas e debates educacionais nesse período. Levando em consideração a efervescência política, social e econômica do período, ficaremos atentos aos movimentos orgânicos que acontecem na estrutura e aos movimentos de conjuntura que acontecem na superestrutura ao explorar as mediações escolhidas que se realizam e contribuem para a reconstrução histórica da instituição supracitada.

Urge neste momento analisar as mediações da seguinte forma: a ideologia do trabalho como moralizante e assistência exercida pelo Instituto Ferreira Viana; e o Estado como regulamentador das reformas educacionais frente à configuração da etapa do capitalismo no período estudado.

No que diz respeito à reconstrução histórica de 1888 até 1933, é condição *sine qua non* levar em consideração a formação do trabalhador na época da transição da força de trabalho escrava para a assalariada. A educação foi convocada para participar do debate da substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado com a criação de instituições voltadas, também, para as crianças pobres.

Por diversas vezes, o capital se utilizou da educação para promover a formação humana que atendesse às demandas de sua produção. A incumbência encarregada à educação no início da República era a de homogeneizadora da Nação. E, portanto, o desafio se dava, justamente, em oferecer um ensino para um povo tão heterogêneo, diverso em suas particularidades, regionalidades, crenças e perfil étnico, de modo a levá-lo a assumir uma postura de cidadão ao invés de súdito.

Na Primeira República, as tarefas primordiais da "pedagogia republicana" e da instrução eram alfabetizar para integrar o povo à política, moralizar o povo e higienizar espaços sociais. Para o grupo urbano - industrial, até se alimentou a aspiração político-pedagógica de minar as bases da oligarquia antiburguesa, formar as mentalidades para o trabalho, homogeneizar a

nação, transformando a instrução quase num fetiche. (NORONHA, 2009. p.171)

Os espaços públicos se encontravam sobre forte influência da ideologia do capital para a importância fetichista dada ao trabalho como algo positivo, virtuoso e moralizante. Desta maneira, a infância desprovida de cuidados (cuidados sanitários e de formação do homem correto, trabalhador) se consolidava na figura da criança abandonada. Era preciso evitar a vadiagem, utilizando instrumentos legais como Leis e Decretos, conforme visto na primeira Lei que orienta o trabalho dos menores, Decreto nº 1.313, de 17 de janeiro de 1891 (CIAVATTA, 2009; CUNHA, 2005).

Concomitantemente, também era necessário “resgatar” esta criança abandonada e oferecer a ela meios para que seu destino mude e ela se torne um trabalhador valoroso. Chegou a hora de se investir na formação do trabalhador dócil, obediente, laborioso, virtuoso, isto é, de romper com o que se pensava sobre trabalho, sobretudo na tradição escravista, e inculcar na sociedade uma concepção moralizante em que o destino do trabalhador está no próprio suor de seu labor e suas conquistas dependem de seus esforços pessoais e individuais.

Contudo, o caráter fragmentário das ações governamentais acerca do ensino de ofícios, usando a nomenclatura de Cunha (2005), deixava claro que a visão dominante designava a relação trabalho-educação para as camadas mais pobres da sociedade, sobretudo para as crianças desvalidas. Foi o que vimos em Machado:

Além deste caráter fragmentário e ainda dispersivo do ensino técnico, nesta época, há que assinalar a visão dominante a respeito desse tipo de ensino e que até hoje encontra-se muito difundida: aquela que o considera como próprio de apenas certos grupos sociais. Se hoje, tal concepção, pelo menos é escamoteada por um discurso que se supõe democrático, naquele momento histórico, o próprio Estado assumia aquele ensino como predestinado para as camadas mais desfavorecidas, os deserdados da fortuna, como os menores marginalizados. Não quer dizer que o Estado após 30 deixa de se pautar por esta visão; esta vai ainda predominar por muito tempo até quando, politicamente, se mostrar como um empecilho para a dominação ideológica, até quando as contradições de classe passarem a exigir do Estado o ocultamento refinado da sua política de classe (MACHADO, 1989, p. 30).

É inserido nesse contexto que Antônio Ferreira Viana inaugura a Casa de São José, em 1888. O Conselheiro do Império disse que o objetivo inicial *era o de abrigar a criança pobre e desamparada*, ou seja, acriança em estado de abandono que perambulavam nas ruas da cidade. Em seu discurso registrado nos Anais da

Câmara dos Deputados, em 1888, Ferreira Viana, aponta para o objetivo da criação da Casa de São José:

Conto com as contrariedades da política, mas com o favor e a união de todos os nobres deputados, em redor de mim, quando se tratar da caridade, de agasalhar e acariciar estas crianças, de diminuir estes infortúnios, de suavizar estas dores e finalmente de enxugar tantas lágrimas. (SILVEIRA,1956, p.42)

A Casa São José, em linhas gerais, era sustentada pela generosidade da sociedade da época. Recebia doações em quantias generosas de autoridades, da alta sociedade e de profissionais liberais que doavam seus serviços, como dentistas, enfermeiras, médicos, além de pequenos comerciantes, como padaria, lavanderia, alfaiataria, como, aliás, vimos em uma comunicação arquivada no Centro de Memórias de um comerciante, em 1896, escrevendo uma carta para realizar a doação de algodão para a instituição.

Inicialmente, observamos para quem era destinada a Casa de São José e sua finalidade. Atendendo às necessidades de socializar a criança e com histórico de vida de abandonos e negligências (devido a uma série de fatores que não cabe a esta pesquisa investigar, mas, sim, apenas pontuar, a fim de contribuir na reconstrução histórica da escola), os meninos de 6 a 12 anos seriam levados para a Casa de São José, que foi incorporada à esfera pública pela União em 1890, pelo Decreto nº 439 (Anexo C – Imagem nº 1) e instalada na Secretaria de Estado dos Negócios do Interior.

O Decreto nº 439, de 31 de maio de 1890, *estabelece as bases para a organização da assistência à infância desvalida*. O Decreto, assinado pelo *Generalíssimo* Deodoro da Fonseca, em seu artigo primeiro, diz que a assistência à infância desvalida na Capital será oferecida pela Casa de São José e Asilo de Meninos Desvalidos (que recebeu o nome de Instituto João Alfredo, também em homenagem ao Conselheiro do império João Alfredo, fundador desta instituição, em 1910).

Art. 1º A assistência à infância desvalida na Capital Federal, por parte dos poderes públicos, será constituída enquanto o Governo não puder fundar outros estabelecimentos, pelas actuaes instituições – Casa de S. José e Asylo de Meninos Desvalidos, destinadas a receber, manter e educar menores desvalidos, do sexo masculino, desde a idade de 6 annos até aos 21.

O documento ainda deixa claro o que se entende por desvalido. A criança que não estiver na idade estabelecida e dentro do perfil de desvalido não terá este título.

1º Os abandonados na via pública e que, recolhidos aos ditos estabelecimentos, mediante requisição do chefe de polícia ou do juiz de orphãos, não forem reclamados pelos paes, tutores ou protectores em condições de prover à sua manutenção, dentro de 15 dias, à vista de anúncio feito pelo respectivo director nos jornaes de maior circulação, durante aquelle prazo;

2º Os orphãos de pae e mãe, quando a indigência destes seja provada;

3º Os orphãos de pae, sobre a mesma condição;

4º Os que, tendo pae e mãe, não puderem ser por estes mantidos e educados physica ou moralmente, dando-se o desamparo forçado.

O artigo 4º do Decreto, diz: *os dous estabelecimentos se completarão mutuamente, sendo recebidos: na Casa de São José os menores de 6 annos até 12, e no Asylo de Meninos Desvalidos os dessa idade até 14 annos.*

Em conformidade com o art. 11 do Decreto nº 439, o Decreto de número 657, de 12 de agosto de 1890 (Anexo C – Imagem nº 2) estabelece o regulamento da Casa de São José. Em seu Título I, que cuida da *organização da Casa de São José; dos asylados; do ensino*, vem em seu capítulo primeiro, o artigo 1º que diz que a instituição, alinhada com o Decreto nº 439, deverá receber manter e educar menores desvalidos do sexo masculino, de 6 a 12 anos, aos quais ministrará o ensino primário elementar. Já no capítulo II, no artigo 20, se estabelece os profissionais que atuarão na Casa, onde identificamos os respectivos profissionais:

1 Director

1 professor de portuguez, arithmetica, instrucção moral, geographia e historia do Brazil para os menores de 10 a 12 annos de idade, e uma professora das mesmas matérias para os de 6 a 10;

1 médico;

1 escrivão;

1 almoxarife;

Mestres: um de calligraphia e de desenho, um de música, um de gymnastica e um de trabalhos manuaes;

1 porteiro

Notemos que dos 15 profissionais, cinco, contando com o director, estavam à frente das questões administrativas. Já os trabalhadores que ministravam as aulas eram separados em dois grupos. Os professores e os mestres.

Em 20 de setembro de 1892, o Decreto nº 85 (Anexo C – Imagem nº 3) no Cap VIII. Art. 58 trata da transferência da CSJ e do Asylo dos Meninos Desvalidos

para a esfera da municipalidade (Diretoria Geral de Higiene e Assistência Pública). Cunha (2005) também demonstra esses fatos:

A Lei Orgânica n.85 de setembro de 1892, transferiu várias instituições da esfera federal para a prefeitura do Distrito Federal, entre elas o Asilo dos Meninos Desvalidos e a Casa de São José, ambas com finalidade caritativo-assistencial. Em 1894, a primeira daquelas instituições foi transferida da Diretoria da Instrução, quando passou a denominar-se Instituto Profissional (CUNHA, 2005, p. 31).

Vemos que somente o Asilo dos Meninos desvalidos passou para a Diretoria de Instrução, em 1894. Por que isto? Seria a primeira instituição voltada para a formação e a segunda para a assistência?

Analisando o Decreto nº 1.313, que trata do código dos menores, de 1891, Luis Antônio Cunha pensa:

Na mesma suposta direção de retardar a idade de ingresso dos menores na força de trabalho, possivelmente com o intuito de propiciar mais eficácia da socialização familiar, surgiu um dispositivo do Decreto que transformava o Asilo de Meninos Desvalidos no Instituto Profissional, articulando-o com a Casa de São José, outra instituição assistencial pública (Decreto n. 722 de 30 de janeiro de 1892). O Decreto que havia criado o Asilo, em 1874, determinava que fosse submetido a sua guarda os menores de 14 anos encontrados nas ruas, abandonados ou na ociosidade, aos quais seria ministrado o ensino de ofícios manufatureiros. O Decreto de 1892, além de determinar algumas modificações estruturais no Asilo, agora Instituto, interditava a admissão de menores de 14 anos. As crianças com idade inferior a esta, que fossem recolhidas pela autoridade competente, deveriam ser encaminhadas a um estabelecimento de assistência à infância desvalida (como a Casa de São José) reservando-se o Instituto ao ensino de ofícios para maiores de 14 anos. (CUNHA, 2005, p. 28)

Nestes primeiros momentos, ambas as instituições seguiram seus objetivos desde a criação. Observou-se que a Casa de São José acolheria crianças até 12 anos e que o Asylo não acolheria crianças menores de 14 anos. Interessante notar que elas se complementarão e que a criança em muitos casos começaria sua formação em uma e terminaria em outra.

Por mais que a instituição estivesse sendo mantida pela esfera estatal, ainda estava em consolidação, como vimos na comunicação do dia 09/08/1897. O diretor, Manoel Bonfim, da CSJ pediu o Pedagogium, invocando o parágrafo 12 da lei do Ensino Municipal de 09/04/1887 (Fonte: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1621639/pg-7-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-16-04-1897>) Data: 27/02/1902.

Contudo, a tradição em receber doações continuava como visto na ocasião em que os proprietários da Confeitaria Colombo doaram *500 doces sortidos para serem distribuídos aos Asylados desse estabelecimento para comemoração (letra incompreensível) mês de aniversário da Proclamação da República.*

Em 1904, a Prefeitura do *Districto Federal*, por meio do Decreto nº 496 de 27 de agosto (Anexo C – Imagem 4), estabelece o novo regulamento da Casa de São José. Ele aprofunda o anterior e esclarece algumas orientações em relação às aulas que serão ministradas na instituição.

Além disso, no Capítulo II da admissão e desligamento dos menores em seu artigo 2 diz que a *Casa de S. José não admite menores de menos de 7 annos, nem de mais de 11 annos de idade não podendo conservá-los desde que completem 14 annos.*

No Capítulo III, Das aulas e oficinas, em seu artigo 7, a instituição oferecerá aos seus *asylados* o ensino de Língua Portuguesa, as lições das cousas, noções geraes elementares de geographia, especialmente do Brasil, Arithmetica, instrução moral e cívica, Caligraphia e desenho, este com aplicação às artes e aos officios, e gymnastica com o acrescido de exercícios militares. Em seu parágrafo único estabelece que além dessas aulas poderá também haver as que forem necessárias para o ensino prático de ofícios e artes.

Mais adiante, no artigo 11º, diz que as oficinas serão *installadas a medida que se verificar a necessidade de cada uma dellas, devendo ser munidas de instrumentos e machinas os mais aperfeiçoados.* Interessante perceber que no campo das ideias a educação para o trabalhador em sua educação primária, de caráter assistencial e moralizante estava tomando contornos nunca vistos antes na esfera da municipalidade carioca.

Com isso vemos que ainda não há um direcionamento efetivo para os trabalhos manuais. Entretanto, a instituição não rebaixa a importância das oficinas frente às outras disciplinas, como vimos no parágrafo primeiro do mesmo artigo. Na distribuição das horas de aulas, ter-se-á muito em vista, que as de ensino primário deverão funcionar de modo a não ficarem prejudicadas as de trabalhos manuaes e as officinas sendo que o desenho com aplicação as artes e officios terá lugar nas respectivas officinas.

O caráter de internato masculino da Casa de São José foi até o ano de 1916 e com o Decreto 1.030 de 14 de Janeiro de 1916 (Anexo C – Imagem 5) passou a

ser uma escola mista, recebendo meninos e meninas de 5 a 8 anos de idade. A Casa de São José viria a se transformar em Instituto dois meses mais tarde. Sem dúvidas, o avanço em fundações de escolas mistas em detrimento das escolas somente femininas ou masculinas foi um marco. Um avanço foi a valorização desta modalidade de ensino, equiparando-as com a importância das escolas de nível secundário que já nesta época eram mistas.

A questão da idade das crianças que poderiam ser matriculadas na instituição é um aspecto que nos chama atenção. Investigando os documentos disponibilizados para esta pesquisa, observamos que inicialmente houve algumas significativas mudanças. Em 1890, a idade para a inserção da criança é de 6 anos até 12 anos de idade em caráter de internato masculino. Mas adiante, em 1904, não admite menores de 7 anos, nem maiores de 11 anos de idade. Em janeiro de 1916, passou a ser uma escola mista, recebendo meninos e meninas de 5 a 8 anos de idade. E em março do mesmo ano, de 5 anos de idade até 10 anos.

O debate em educação e, em educação profissional, nos primórdios da República, deixa claro o não conhecimento ainda do termo. À medida que os debates foram se aprofundando, o conceito de educação profissional, educação industrial, ofícios foram se delineando e as demandas desses debates contribuíram para o aumento da presença do governo federal em suas orientações. Por isso que na história da escola pública do Brasil foi na República que a escola se formou como pública (SAVIANI, 2007) e estatal. Daí o poder público, na forma do Estado, que passou a organizar, sistematizar e fomentar a escola pública com o intuito da propagação do ideário educacional que fosse consoante com as demandas da classe hegemônica.

Nos trinta primeiros anos da nova forma do país se organizar politicamente, observou-se um salto na indústria. A mudança da economia, em que havia uma predominância do café para a indústria, criou a demanda de um trabalhador com uma nova característica. Foi necessário aumentar o número de trabalhadores nas indústrias, aumentando também o lugar de formação desses trabalhadores, a saber, a recém instituída escola profissional.

Encontrando a velha província em 1889 com poucos estabelecimentos industriais, fazia subir rapidamente aquele número, elevando a 454 em 1920. E aumentar a quantidade de fábricas e oficinas era criar a necessidade de mais ensino profissional, que não tivera, até então, campo para expansão. A riqueza sempre fora baseadas nas plantações de café,

que constituíam a principal fonte de receita fluminense. Com a abolição da escravidão em 1888 e a República logo a seguir, os capitais se foram voltando para as iniciativas manufatureiras e abandonando, pouco a pouco, a agricultura. (FONSECA, 1961, p. 184)

Houve então a necessidade de se formar esta força de trabalho por conta da demanda advinda das indústrias. Cabe lembrar que neste momento os imigrantes europeus contribuíram significativamente para o aumento dos trabalhadores na indústria. Os primeiros cursos técnicos têm sua gênese neste momento.

Foi dentro deste contexto que o Decreto 1.053, de 14 de Janeiro de 1916, era emitido por Rivadávia da Cunha Correa, transferindo a Casa de S. José da Diretoria Geral de Hygiene e Assistência Pública para a de *Instrução* Pública. Assim diz o Decreto:

O Prefeito do Districto Federal:
Attendendo ao dispositivo no art. 10 da lei n. 1.730, de 5 de Janeiro corrente, Decreto: Artigo único. Fica transferida, da Directoria Geral de Hygiene e Assistência Pública, para a de Instrução Pública, a Casa de S. José, transformada em escola primária mista, nas condições e para os fins determinados na lei citada.

Esta transferência significa dizer que a instituição deixou de ser voltada para a Hygiene e assistência e passou a ser de Instrução Pública? Seu caráter de assistência que vem desde sua criação deixou de existir quando mudou de esfera estatal? Parece-nos que não.

No que diz respeito ao Instituto Ferreira Viana, ao se tratar da categoria trabalho como ideologicamente moralizante pode-se dizer que resultam das questões político-ideológicas desse período e que ao observar os documentos do Centro de Memórias, percebemos ainda uma forte conotação assistencial.

Em 14 de março do mesmo ano, a Casa de São José, sob o Decreto n. 1.061 (Anexo C – Imagem nº 6) em seu capítulo 1, Do instituto e seus fins, no Artigo 1 diz:

Art. 1º A casa de S. José, que de ora em diante passará a denominar-se Instituto Ferreira Vianna, em homenagem ao seu fundador, conselheiro Antônio Ferreira Vianna, tem por fim prestar assistência e educar crianças desvalidas, de ambos os sexos, que tenham pelo menos um anno de residência provada no Districto Federal, e cujos pais residam ou tenham residido neste Districto.

Em seu capítulo 2, *Da admissão e desligamento dos internados*, fica claro seu objetivo em prestar assistência. No Artigo 2, parágrafo único, *não será admitida*

criança alguma menor de 5 annos de idade nem maior de 10 annos. No artigo 4, parágrafo 3, só serão admitidos no Instituto os menores brasileiros – de preferência os nascidos no Districto Federal. E, no artigo 5, diz:

Os meninos internados no Instituto Ferreira Vianna, desde que completem 11 (onze) annos de idade, serão desligados e transferidos para o Instituto João Alfredo. As meninas, em igualdade de condições, desde que completem 10 (dez) annos de idade, serão transferidas para o Instituto Orsina da Fonseca.

Podemos perceber na linguagem (como vimos em Braudel certos resquícios) utilizada nos documentos oficiais tais como meninos desvalidos, órfãos, classes pobres, abandonados, deixando claro seu caráter assistencial. Somado a isso, temos também os nomes, tais como Casa de São José e Asilos, nomenclaturas herdadas do período imperial. É o que se tem por documentos no Centro de Memórias, como, por exemplo, os mapas demonstrativos de Fevereiro a Dezembro demonstrando *existência e o movimento de azylados na Casa de São José*, registrados em 1916 (Anexo C– Imagem nº 7), mesmo após a mudança da nomenclatura da instituição⁵.

Percebemos ainda o Estado como regulamentador das políticas públicas por meio da orientação dos órgãos centrais da municipalidade ligados à educação, quando encontramos documentos ilustrando esta relação. Citamos a comunicação do dia 10 de dezembro de 1918 (Anexo C– Imagem nº 8), da Diretoria de Estatística e Arquivo, fazendo um pedido ao Sr. Julio da Silveira Lobo Diretor do Instituto Ferreira Viana para coletar os dados estatísticos necessários para o Anuário de Estatística Municipal. E, em 27 de dezembro do mesmo ano outra comunicação oficial (Anexo C– Imagem nº 9), reforçando o pedido da Directoria de Estatística e Arquivo da Prefeitura do Districto Federal ao Director do Instituto Ferreira Viana, Dr. Julio da Silveira Lobo, encaminhando o Sr. Edgard de Araújo para collectar os dados estatísticos necessários para o Anuário de Estatística Municipal.

A ideologia da assistência às crianças na qual a instituição se orientava se fortalece notoriamente quando se pensa na carreira escolar dos educandos que frequentam as escolas primárias de maneira geral e, no nosso caso específico, do Instituto Ferreira Viana. Se pensar que estas crianças iniciariam no IFV e assim que

⁵ Seria porque a mudança da nomenclatura foi em março com o ano letivo já iniciado e com todos os documentos ainda sendo utilizado com a nomenclatura de Casa de São José.

terminassem seu curso aos 10 anos seria transferido para João Alfredo para continuarem seus estudos a fim de obterem uma profissão, uma ocupação, a formação do trabalhador neste sentido ficou desprovida da formação do conhecimento acumulado da humanidade. Fonseca ainda conclui:

Todavia, as condições de funcionamento do Instituto Ferreira Viana manteve o caráter de assistência social que sempre tivera, sem prejuízo de suas finalidades educativas representadas por um ensino primário elementar e médio, de 5 anos; somente seriam alteradas em 1928, com a Reforma Fernando de Azevedo onde a idade para internamento passaria a ser de sete anos no mínimo e 8 no máximo. (FONSECA, 1961, p. 205)

A década de 1920 a 1930 demarca, pela sua efervescência sociopolítica e econômica, o entusiasmo pela escolarização e o otimismo pedagógico (NAGLE, 1974). Entusiasmo porque crescia a crença que, ao abrir escolas, o país iria se desenvolver em pé de igualdade com os países centrais. E o otimismo vinha da ideologia do escolanovismo na formação humana desse novo povo brasileiro, com a provocação de *responder aos desafios propostos pelas transformações sociais que ocorrem a partir do segundo decênio deste século*. (NAGLE, 1974, p.100). As discussões em torno do projeto de educação em geral e da educação profissional em particular se avolumaram, acarretando propostas e reformas da escolarização.

Com a industrialização sendo o carro chefe do desenvolvimento nacional com a promessa de colocar o país entre os primeiros do mundo na economia, a atenção, no campo da escolarização voltou-se para o ensino técnico-profissional, seja ele ministrado em cursos primários ou secundários.

A tentativa de ampliar, quantitativamente e qualitativamente, a influência da escola primária "integral", e o esforço para disseminar o ensino técnico-profissional, representam os dois principais núcleos do entusiasmo educacional e, em parte, do otimismo pedagógico. São principais - convém explicar - porque dominaram na esfera estadual e porque os Estados foram, no período, a vanguarda do pensamento e das realizações educacionais. (NAGLE, 1974, p. 116)

Na era das reformas educacionais, Fernando de Azevedo ao assumir a Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, liderou uma relevante reforma na instrução pública carioca. O diretor que esteve à frente do cargo de 1927 a 1930, sob o Decreto 3.281 de 23 de janeiro de 1928, conhecida como Reforma Fernando Azevedo, realizou um significativo marco no que diz respeito à destinação

das instituições voltadas para o ensino profissional. O Decreto, que retirou o termo "destinado aos desvalidos", também contribuía historicamente para a construção das escolas técnicas secundárias e a articulação com o ensino primário, o que significou um passo importante na consolidação das demandas da classe pobre por mais escolaridade.

A Reforma Fernando de Azevedo trazia, ainda, como uma de suas preocupações principais, a articulação entre os vários ramos de ensino ministrados pela Prefeitura do então Distrito Federal.

A ausência de articulação do ensino profissional, nos seus graus elementares, com os outros níveis e ramos de ensino, especialmente com o ensino secundário - reduto da formação humanista e, portanto, aristocrático, impedia, no âmbito do sistema escolar, qualquer possibilidade de desenvolvimento ou de aceitação daquele tipo de ensino. (NAGLE, 1974, p. 174)

Celso Suckow, quando discute a evolução da ideologia do ensino industrial no Brasil, destaca a evolução que ocorreu no pensamento pedagógico brasileiro quando da escola secundária técnica. Entretanto, faltava, como apontou o autor, a ligação com o ensino secundário. A Reforma de Fernando de Azevedo se preocupou em articular os ramos de ensino da Prefeitura do Distrito Federal, dentre eles o ensino profissional. *O profissional articular-se-ia com o primário por meio dos cursos complementares vocacionais.* (FONSECA, 1961, p. 659).

As escolas da Prefeitura do Distrito Federal, com a Reforma, se preocuparam em ensinar os fundamentos técnicos educativos de formação humana ao invés de ensinar um ofício ou profissão para ser inserido diretamente no mercado de trabalho. Sua nomenclatura mudou também. A escola primária, que era voltada para o ensino de ofícios, recebeu nomenclaturas relacionadas com escola de trabalho educativo e pré-vocacionais, e ficaram a cargo da escola secundária técnica as escolas voltadas para o ensino profissional.

Dentro daquela ordem de ideias, nas escolas da Prefeitura do então Distrito Federal, que passaram a chamar-se, naquela época, secundárias técnicas, já se não procurava mais ensinar uma profissão, mas facilitar a escolha de um ofício, que era encarado mais pelos fundamentos técnicos e educativos, do que pelos seus fins comerciais. (FONSECA, 1961, p. 660)

A articulação e a construção de um sistema de ensino, que foi proposta na Reforma de 1928, aos poucos foram ganhando forma e se regulamentando por meio

de Decretos. Um desses Decretos foi o de 22 de novembro desse mesmo ano de 1928, de nº 2.940. Celso Suckow da Fonseca diz que *uma das dominantes daquela reforma era a articulação entre as várias espécies de ensino ministradas pela prefeitura, o que ficaria esclarecido pelo artigo 274*(FONSECA, 1961, p.241).

O artigo 274 do referido Decretosó foi resgatado apartir de pesquisa bibliográfica e encontrada na obra de Celso Suckow da Fonseca na qual esta pesquisa se fundamenta.

As escolas profissionais se organizarão com uma norma de vida em comum, sobre uma base de autogoverno, atividade produtiva e cooperação social.Parágrafo único - A escola de trabalho profissional e a escola primária (escola de trabalho educativo) em que se apoia e com quem se articula, mediante os cursos complementares anexos, deverão manter e desenvolver a sua solidariedade orgânica:

No artigo, as concepções de autogoverno, atividade produtiva e cooperação social são os orientadores das ideias pedagógicas para as escolas profissionais do Distrito Federal, dentre ela o Instituto Ferreira Viana.

Para tanto, o artigo orienta, em seu parágrafo único: articulação do ensino primário entendido como escola de trabalho educativo com aquela responsável pelo trabalho profissional que é a escola profissional. A observação que faz é concernente à similaridade do curso que é oferecido aos alunos. Em outras palavras, os cursos complementares anexos da escola de trabalho educativo com a escola do trabalho profissional têm de possuir o mesmo teor.

O aluno, no último ano do ensino primário deverá ser orientado para qual profissão gostaria de seguir. O artigo chama de curso pré-vocacional. Esta orientação deverá ser mediada por algumas estratégias pedagógicas. Ainda orienta para a experimentação do aluno por meio de trabalhos manuais e de desenho: *a) pela orientação do último ano do curso primário, no sentido vocacional (curso pré-vocacional) com predominância de trabalhos manuais e desenho.*

Dada a articulação física entre o ensino primário e o secundário, muitas das escolas secundárias e primárias foram alocadas no mesmo estabelecimento. A orientação se dá que seus cursos sejam complementares.

b) pela feição marcadamente vocacional dos cursos complementares, que funcionando obrigatoriamente nos próprios estabelecimentos de ensino profissional a que estão anexos, serão dados por professores primários do quadro, designados em comissão;

O mesmo acontece com as orientações dos programas das duas modalidades de ensino buscando uma articulação em seus conteúdos: *c) pela orientação de seus programas ou planos de estudos projetados e realizados sempre em vista dessa interdependência.*

Como escola vocacional, a escola primária, de acordo com a concepção da época, deverá orientar seus alunos por meio de aplicação dos testes e orientação profissional: *d) pelo desenvolvimento, na escola primária, dos testes de escolaridade e orientação profissional.*

Já no item (e) demonstra-se a preocupação em dar continuidade à carreira escolar dos alunos, criando uma comissão entre os responsáveis para que discutam medidas com o objetivo de despertar a vontade dos alunos em prosseguir com a educação profissional.

e) por meio de reuniões periódicas de inspetores escolares e diretores de escolas e institutos profissionais, sob a presidência do Sub-diretor Técnico, para o exame e concerto de medidas tendentes a desenvolver na escola primária o interesse pela educação técnica – profissional.

Outro esforço que o artigo se propõe a fazer na ânsia de consolidar a articulação entre o ensino primário vocacional e o ensino secundário profissional é visita dos alunos nas oficinas da escola e institutos profissionais: *f) por visitas frequentes de alunos de escola primária às oficinas em atividade e às exposições permanentes das escolas e institutos profissionais.* (FONSECA, 1961, p. 241-242)

É importante destacar a aposta feita nestes conselhos escolares. Além das propostas de articulação entre estas modalidades de ensino, com a presença dos inspetores escolares e diretores de escolas e institutos profissionais, como vimos, a intenção era de fazer participar a própria indústria para se fortalecer a vida comum entre as escolas.

A duração seria de cinco anos. A escola primária, de acordo com a proposta, iria oferecer como estrutura de seu funcionamento "oficinas de pequenas indústrias". Isto em todas as áreas do Distrito Federal, nas zonas urbana e suburbana, nas zonas rurais e nas zonas marítimas. Cunha reforça que

O quinto ano dessa escola constituiria um "curso pré-vocacional técnico, elementar de ensino agrícola ou agrícola-doméstico na zona rural e industrial ou doméstico profissional na zona urbana". Não se sabe quem e como ministraria esse tipo de ensino. (CUNHA, 2005, p. 154)

Vale refletir sobre um aspecto importante do indivíduo daquele período. Celso Suckow da Fonseca inclinou a afirmar a formação para a indústria como um ganho para a escola, uma vez que anteriormente ela formava para fins individualistas. Considerou-se a formação para a indústria como algo positivo para o coletivo, para o país, para o desenvolvimento econômico do Brasil, uma vez inserida no contexto do capitalismo mundial.

Também a Reforma Fernando Azevedo, levada a cabo em 1928, traria uma concepção mais larga e mais nobre do ensino profissional, dando uma interpretação nova aos seus fins, pois, além de o destinar ao conhecimento de um ofício procurava elevar o nível moral e intelectual do operário, despertando-lhe a consciência de suas responsabilidades e o significado social de sua arte. O aluno daquela espécie de ensino passava a ser olhado como integrante da sociedade rompendo, assim, aquele tipo de instrução, com a finalidade individualista que sempre tivera, uma vez que as preocupações de ordem social apareciam em primeiro plano. (FONSECA, 1961, p. 659)

O Brasil vivia um período de profunda mudança em suas estruturas econômicas. E, isso resultaria em novas demandas dos setores sociais, do governo e, conseqüentemente, da educação. Com a Revolução de 1930 e a consolidação da industrialização no país, foi preciso repensar as políticas públicas de formação humana para o trabalho, para que os interesses do novo Estado fossem atendidos. Percebe-se isto com a Reforma de Francisco Campos (1931).

Como vimos, a década de 30 foi um período conturbado da política brasileira. Após a eclosão da Revolução de 30, que trouxe o fim da primeira República, uma junta militar assume o poder, tendo Getúlio Vargas como Presidente Provisório. Seu governo dissolveu o congresso e não seguiu a constituição até 1934.

As administrações anteriores à Revolução de 1930 despertaram o entusiasmo e iniciativas no sistema escolar do antigo Distrito Federal. A partir dessa década, ampliou-se o debate na procura de alternativas para o desenvolvimento social do país, aprofundando o entusiasmo pela educação.

Todavia, na área educacional, Fernando de Azevedo foi destituído da Diretoria Geral de Instrução Pública em 1930, uma vez que o Prefeito do Distrito Federal da época, Prado Júnior, também foi destituído, assim como o Presidente que o indicara, Washington Luiz, por conta da Revolução de 1930.

Assume em 15 de outubro de 1931, Anísio Spindola Teixeira a Diretoria da Instrução Pública carioca impulsionada pela vitória da Revolução.

Concomitantemente, Francisco Campos sobe ao cargo da direção do recém-criado Ministério da Educação e Saúde do Governo Provisório legitimado pela reforma que promovera no ensino de Minas Gerais. À frente do novo Ministério, reformou, também, o ensino secundário e universitário em todo o país.

Na reforma Campos decidiu-se o reconhecimento oficial de ginásios particulares desde que preenchessem requisitos exigidos pela lei. Os Decretos desse período tiveram enorme importância no cenário pedagógico brasileiro, ao menos no campo institucional, com a criação de Universidades e reorganização da educação de uma forma geral, como em alguns dos exemplos abaixo que fizeram parte da chamada “Reforma Francisco Campos”:

- O Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, cria o Conselho Nacional de Educação;
- O Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, institui o Estatuto das Universidades Brasileiras que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário;
- O Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
- O Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, dispõe sobre a organização do ensino secundário;
- O Decreto 20.158, de 30 de julho de 1931, organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências;
- O Decreto 21.241, de 14 de abril de 1931, consolida as disposições sobre o ensino secundário;

Todavia, o caráter da Reforma Campos deixou mais distante do povo o ensino propedêutico quando se enfatiza a educação profissional para as classes populares indo na contramão dos avanços atingidos em alguns Estados da Federação, em especial o Rio de Janeiro, que conseguiu desenvolver discussões aprofundadas para esta modalidade de ensino.

O Rio de Janeiro oferecia bom cenário para uma administração vitalizante do sistema escolar nacional, cujos parâmetros se lançaram em 1932 no "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", visando a "reconstrução educacional do Brasil", principalmente no que diz respeito à educação profissional.

Não obstante, o primeiro estabelecimento de ensino profissional tenha sido concretizado em caráter particular, pela ordem dos Salesianos, em Niterói, foi sob a égide da municipalidade que houve o impulso necessário para sua ampliação desde o início da Primeira República.

É importante levar em consideração a importância histórica do Rio de Janeiro no ensino profissional do país. Devido a uma série de determinações, o estado foi referência inicial no que diz respeito aos métodos e aos princípios filosóficos que regiam suas escolas. Luis Antônio Cunha (2005) chama de Laboratório das Reformas.

No cenário carioca, a nova administração do Distrito Federal recebera dos anteriores Diretores de Instrução Pública, Carneiro Leão e Fernando de Azevedo, uma série considerável de políticas públicas que contribuíram para o ponto de partida da nova gestão. Sobretudo a escola primária, mesmo sendo fundamental, enquanto parte integrante do sistema educativo não tinha a importância devida. A ideologia fundamentada em prestar assistência às crianças pobres ainda era muito enraizado.

Anísio entendeu que o passo inicial da nova administração foi verificar os objetivos propostos na reforma de 1928. E, agora, a tarefa era a de implantá-la de acordo com o pensamento educacional que se vinha formulando nas duas primeiras décadas do século e se concluíra, em 1932, pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Só no segundo ano da administração de Anísio, após familiarizar o professorado em métodos e técnicas pedagógicas, iniciou-se, em 1933, a expansão escolar. Era preciso primeiro, dado o ensino profundamente desigual em termos materiais e pessoais, a primeira iniciativa em estabelecer por investigação e inquéritos um censo de discriminação, diferenciação e classificação de escolas, até então inexistente.

Diante disso, com ímpeto de profissionalizar a administração pública na área de educação, em uma investigação inicial foram constatados índices alarmantes de repetência. Isto se devia à precária organização das classes, qualificação dos professores, programas enciclopédicos, precariedade na estrutura dos prédios, inexistência do acompanhamento sistemático das matrículas, frequências e locação de pessoal (TEIXEIRA, 1997).

Enquanto filósofo da educação, Anísio Teixeira compreendeu criticamente o contexto econômico, social e cultural de seu tempo. Desse modo, ficou mais

abrangente a concepção de sociedade democrática explanada por ele, e que conseguiu trazer para sua prática enquanto Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal.

Referiu-se às transformações materiais que já estavam ocorrendo no Brasil e que ainda viriam a ocorrer; às mudanças de valores e às novas perspectivas que se colocavam para a sociedade brasileira. Se a sociedade passava por mudanças era preciso que a escola preparasse o novo homem, o homem moderno, para integrar-se à nova sociedade que deveria ser essencialmente democrática.

Em contrapartida, o governo de Getúlio Vargas passou a oferecer escolas pós-primárias de educação prática e utilitária e núcleos de preparo para profissões para a sua redistribuição nas múltiplas e diversas ocupações de uma sociedade industrial. Era a oferta de uma educação concreta e objetiva: treinamento especial para determinada ocupação. Essa escola não era para ensinar a trabalhar e dar meio de vida aos alunos. Mas, o comportamento do Estado não foi de todo democrático, pois promovia o ensino primário, as escolas profissionalizantes e agrícolas, ao mesmo tempo em que estabelecia uma legislação que dificultava o acesso ao ensino secundário e às escolas superiores no âmbito Federal.

Anísio diz que é impossível separar a educação da democracia, ou seja, todos os homens são suficientemente educáveis para conduzir a vida em sociedade, de forma a cada um e todos dela partilharem como iguais, a despeito das diferenças das respectivas históricas pessoais e das diferenças propriamente individuais. Com a educação se faz o processo das modificações necessárias na formação do homem para que se opere a democracia. Do contrário, o modo democrático de viver não se poderá efetivar.

O processo democrático da educação como doutrina serve de orientação para todas as atividades escolares nos diversos níveis. Parte do postulado fundamental da democracia: o de que todos os homens são educáveis. Deste postulado decorre uma política educacional que consiste em favorecer a educação para todos os membros da comunidade.

Anísio Teixeira implementou uma educação pública democrática para a população brasileira enquanto gestor público. Seu trabalho na educação carioca mostrou que o Estado, enquanto regulador das orientações centrais naquele momento, consentiu a educação como processo democrático, e como a escola pode

ser a fonte de vida democrática da sociedade, defendendo a ideia de que a democracia depende do acesso de todos ao ensino.

Contudo, a desunião do sistema municipal em relação aos sistemas estaduais e federais era uma realidade. Superar a desarticulação entre ensino primário e secundário e destes com o profissional para garantir o princípio fundamental da igualdade de oportunidade em educação parecia ser o correto. Originando-se de tal separação, dois sistemas educacionais diferentes em objetivos culturais e educacionais eram convertidos em instrumentos de disputa de classes.

Com isso, coube a Anísio, pelo Decreto 3.763 de 1º de fevereiro de 1932, ampliar o sistema escolar carioca, nele introduzindo o ensino secundário na municipalidade. Antes, o Distrito Federal se ocupava do ensino primário e da formação dos professores. *O sistema escolar do Rio de Janeiro incluía, em 1931, o ensino elementar com cinco anos de curso e o ensino profissional com seis, inclusive dois, anexos de caráter pré-vocacional.* (TEIXEIRA, 1997, p. 133)

O tão desejado vínculo entre a escola primária e a escola secundária de cunho profissional estava consolidado. Desta vez, a escola primária não seria necessariamente uma escola onde se ensinasse uma profissão, mas teria o papel de preparar para os cursos profissionais. Eis a Escola ativa.

Em termos propriamente organizacionais, ele defendia a constituição de instituições educativas mistas, mantidos os objetivos de ambas as legislações - a federal e a estadual /municipal. Seriam as escolas técnicas secundárias, juntando duas categorias que estiveram desde sempre separadas pelo currículo, pelos destinatários e até pelos ministérios a que estavam afetadas. Coerente com a defesa de um ensino primário único, ele sustentava que todo o ensino profissional deveria subir ao nível secundário. (CUNHA, 2005, p. 173)

O Decreto também contribuía historicamente para a construção das escolas técnicas secundárias. A discussão é a de que a educação escolar forma os homens para algum tipo de ocupação dentro da sociedade. Ela por si só já é uma educação profissional. (TEIXEIRA, 2007)

Com o Decreto nº 3.763, de 1º de fevereiro de 1932, deu-se a reorganização da Diretoria Geral. A consolidação da organização administrativa e técnica do Departamento de Educação do Distrito Federal foi objeto do Decreto nº 4.387, de 8 de setembro de 1933 (TEIXEIRA, p.148). O mesmo Decreto que muda a

nomenclatura do Instituto Ferreira Viana para Escola Pré-vocacional Ferreira Viana. (Anexo C– Imagem nº 16)

Art 44º Os atuais estabelecimentos de ensino secundário geral e profissional, inclusive a Escola de Comércio e a Escola Dramática, passarão a ter a designação geral de Escolas Secundárias Técnicas e o Instituto Ferreira Vianna, a de Escola Pré-vocacional, mantidos os nomes dos respectivos patronos.

Diante disto, cabe esclarecer o que é escola Pré-vocacional e por que o Instituto Ferreira Vianna foi renomeado como tal. De acordo com o que vimos, nenhuma escola secundária foi alocada no prédio do ETEFV. A instituição somente continuou a ofertar o ensino primário. Outro motivo para que seu nome não tenha sido alterado para escola secundária, e sim para escola Pré-vocacional, deve-se ao fato de ser escola primária desde a origem.

De acordo com o currículo proposto (Anexo C – Imagem nº 19) pela Escola Pré-Vocacional Ferreira Viana, a relação das aulas semanais eram dadas pelos professores da Escola Pré Vocacional Ferreira Viana.

Educação física e escotismo com 6 aulas e seis horas semanais, Empalhação e lustração com 15 aulas e 24 horas semanais e Palha e Vime com 16 aulas e 24 horas semanais também e, por fim, trabalhos manuais, com 14 aulas e 12 horas semanais, totalizando 60 horas semanais para disciplinas relacionadas com trabalho. As aulas de instrução primária, compreendendo do 1º ao 5º ano, têm o horário de acordo com as conveniências do internato. É notório que historicamente o escotismo se relaciona estreitamente com o disciplinamento, assim como a educação física. Associar a disciplina, o condicionamento, o respeito às regras e a hierarquia com o trabalho é perfeitamente aceitável vindo de uma orientação do Estado como regulador de políticas públicas voltadas para o trabalho e educação, tendo o trabalho como moralizante para atender a uma demanda explícita do capital que é a consolidação da indústria brasileira.

Interessante observar os documentos (Anexo C, imagens nº 20 e nº 21) que dizem respeito à produção dos alunos nas oficinas. No dia 06 de dezembro de 1933, a Diretora da Escola enviou um documento para o *Diretor G. D. Educação*. As pequenas oficinas instaladas este ano nesta escola produziram objetos (cestinhas, caixinhas, bandejas sem valor de mercado, mas muito apreciadas pelas famílias ou

protetores dos alunos). A diretora sugere ainda que o valor da venda dos objetos poderia ser destinadas para beneficiar as próprias oficinas.

A resposta veio no dia seguinte, quando Joaquim Faria Góes Filho, autorizando a venda da produção das oficinas, aceitando a possibilidade da *importância de beneficiar as próprias oficinas*. Sob o prisma da dimensão ontológica, viu o trabalho e a produção da criança.

Com tudo isso, nota-se um avanço na tentativa de superar as questões da assistênciapreconizada historicamente pela escola. Se temos uma iniciativa do próprio estado, no caso do Distrito Federal, em elevar o conhecimento difundido pelo ensino primário, é possível que a instituição atente para o formar, a fim de dar condições das crianças seguirem uma determinada carreira escolar e superar a ideologia do cuidar.

De toda maneira, o dualismo educacional que se apresentou por meio das legislações, no que diz respeito ao ensino secundário, foi o ponto chave do embate entre a administração do Governo Federal e do Distrito Federal. A separação da proposta entre a educação para o trabalho e a educação humanística foi ponto fulcral de oposição de Anísio Teixeira na Reforma de Campos. Entender este contexto para se reconstruir historicamente a ETEFV é importante, pois Anísio entendia a escola primária e a secundária como orgânicas, uma vida em comum. O debate se dá, justamente, na questão de classes defendida por ambas visões e o que se repercutiu na educação por meio da educação dualista.

Precisamente porque em nenhum outro ponto visamos reformar mais radicalmente, a nossa marcha foi, nesse setor, mais prudente e gradual. É preciso não ignorar que o dualismo teórico entre as duas educações - a profissional e a acadêmica - se agravava com o dualismo de legislação a que deviam obedecer. A acadêmica, a chamada "acadêmica" ou secundária, estava subordinada à legislação federal, e a "profissional", ou "de trabalho", às legislações locais. (TEIXEIRA, 1997, p. 214)

Tentativa de agregar os pontos positivos de uma legislação (federal) a outra (municipal) criando instituições mistas que coexistissem a escola secundária e a técnica. Com isto, as escolas que formavam para as profissões iriam ter o mesmo prestígio das escolas secundárias de formação mais humanística. Transformando em escolas técnicas secundárias, tornando uma só estas duas modalidades de ensino que eram separadas pelo currículo, pelos alunos e pela própria administração pública, sendo, no entanto, alocadas em órgãos diferentes.

Diante de tudo isso, houve um desenvolvimento no debate da educação escolar voltada para o trabalho que repercutiu diretamente na agora Escola Pré-vocacional Ferreira Viana. De todo este debate, vimos que o que se pensa em educação para o trabalho educativo se relaciona com o pensamento filosófico da época, quando o Manifesto de 1932 aponta a educação como um instrumento fundamental para a reconstrução nacional. Por isso as reformas educacionais sempre foram feitas de modo parcial, devido ao entrelaçamento e a dependência da economia brasileira ao capital externo.

O movimento de reconstrução nacional deve reagir contra o empirismo dominante. As decisões no campo educacional não são administrativas: são de caráter político e social. Fernando de Azevedo, ao escrever o Manifesto dos Pioneiros, defende a ideia de uma reforma social integral, ou seja, uma grande reforma que possibilita uma mudança profunda no sistema educacional brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversos foram os desafios encontrados na pesquisa, no que diz respeito à questão de ordem metodológica. Desafios estes que sondam o estudante e pesquisador de história e educação como disse Ciro Flamarion Cardoso (1981). As exigências foram inúmeras, mas nenhum exigiu tanto quanto a questão da cientificidade da história. Buscamos em Cardoso algumas orientações nesse sentido.

A história é, para nós, uma ciência em construção. Num certo sentido, isto é, verdade para qualquer ciência: vimos que os cientistas já não buscam verdades absolutas e eternas. No caso da História, porém, além deste sentido geral, queremos dizer com "ciência em construção" que a conquista do seu método científico ainda não é completa, que os historiadores ainda estão descobrindo os meios de análise adequados ao seu projeto. (CARDOSO, 1981, p. 43)

A supremacia da ciência como conhecimento e verdade em relação às outras formas de entender o mundo, agora é questionada por conta do uso do conhecimento como fator econômico da sociedade contemporânea. Em se tratando de um estudo em história da educação, o estudante e pesquisador se deparam com inúmeras inquietudes acerca da História e da Educação enquanto disciplinas, assim como a relação entre essas duas áreas no desenvolvimento de uma pesquisa.

Algumas correntes da filosofia (como a neo positivism) afirmam que a História não é nem pode ser ciência, pois são fatos únicos que não se repetem, logo não seriam verificáveis por meio de inferências. A teoria marxista em seu materialismo histórico e em seu materialismo dialético busca superar os fatos variáveis, aqueles que mudam a nível societário, para os passíveis de análise, os invariáveis.

A visão unilateral das coisas, criticada pelo marxismo, consiste em tender pela aquisição do conhecimento, por um lado, somente pela teoria e, por outro, pela empiria, além de desassociar o conhecimento científico das atividades realizadas pelo homem em seu modo geral. O marxismo, por sua vez, busca entender o conhecimento científico a partir da atividade humana historicamente construída por meio da produção material da nossa vida social.

Ainda convém lembrar que o pensamento marxista é a crítica teórica e metodológica da atual ordem política-filosófica-econômica vigente: o capitalismo. Por isso, na educação, o apontamento deste pensamento crítico se dá na superação das relações estabelecidas pelo capital concomitantemente à construção de uma sociedade de novo tipo.

Uma pedagogia concreta sabe que diuturnamente o imperialismo estuda formas diferenciadas de intervenção social para consolidar seu domínio; portanto, organiza, do outro lado, sua didática, suas atividades pedagógicas de resistência e sabotagem do plano imperialista. (NOSELLA, p. 40, 1995)

Como se vê, o pensamento marxista discute e fundamenta a qualidade da educação tendo como foco a relação homem-sociedade. O que se defende não se restringe apenas ao muros das escolas, mas indica uma revolução nas relações com a sociedade e o trabalho de forma mais justa, igualitária e humana.

O trabalho é o ponto de partida para compreensão do homem como criador das coisas. A contradição presente na categoria trabalho é a relação sujeito-objeto, na qual o objeto é indissociável da questão da formação humana. Do ponto de vista ontológico, é um estreito movimento de aproximação do domínio do homem sobre a natureza. Com o desenvolvimento da sociedade capitalista, vimos à exploração do homem para tirar proveito de sua força de trabalho. O estudo da historicidade da ETEFV contribui para entender as transformações em suas bases produtiva, social ou cultural de nossa sociedade, ao agregar informações sobre o que pensavam os dirigentes educacionais e quem eles representavam durante a trajetória desta escola que forma profissionais desde 1888 assim como sua ligação com o modo de produção do capital.

Minha dissertação teve a pretensão de realizar a reconstrução histórica da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana, problematizando as ideologias difundidas pela classe dominante no que diz respeito à relação trabalho e educação. Para tal empreendimento, lancei mão de pesquisa de documentos da escola, como fonte primária, que se encontram no Centro de Memórias da própria instituição. Também utilizei pesquisa bibliográfica, a fim de fundamentar meu olhar sobre o objeto.

A hipótese da pesquisa é de que a ETEFV, da sua criação em 1888 até 1933, seguia uma ideologia disseminada pela classe hegemônica de caráter assistencial

do trabalho como moralizante, concretizada por meio de políticas públicas para crianças pobres, mais especificamente para os “meninos desvalidos”.

Para verificação desta hipótese seguimos as orientações de Cardoso quando disse da importância da “coleta de dados empíricos que serão criticados, avaliados, classificados, analisados, processados e interpretados à luz do modelo teórico antes adotado”. (CARDOSO, 1981, p. 59). Para então, continuando sobre as premissas metodológicas expostas pelo autor, “comparar os resultados da prova com as consequências que havia deduzido das suas hipóteses, vendo se estas foram confirmadas, ou pelo contrário parcial ou totalmente refutadas”. (CARDOSO, 1981, p. 59).

Para isto, identificamos as causas internas e causas externas que atuaram diretamente na construção da historicidade da escola. Identificamos os aspectos antagônicos da contradição principal: do trabalho (divisão social do trabalho) e da educação (educação dual). Identificamos a educação da ETEFV como uma educação para os pobres e desvalidos. Chegamos à conclusão que deveríamos reconstruir historicamente algumas mediações da relação trabalho e educação da ETEFV de 1888 até 1930, foram elas: assistência na qual se basearam os fundamentos da escola, a ideologia do trabalho como moralizante e o papel regulamentador do Estado.

Desta forma, conseguimos atingir os objetivos da pesquisa ao identificar os principais marcos da história da educação brasileira e as concepções sobre a relação trabalho e educação hegemônicas na sociedade de 1888 até 1933 e apreender as concepções de trabalho e educação que fundamentaram o ideário dessa escola neste período.

Quanto à realização da pesquisa, foram os documentos utilizados no Centro de Memórias que permitiram a coleta dos dados que contribuíram para a reconstrução histórica das ditas mediações. Foi de suma importância, como procedimento de pesquisa, averiguar fontes, de modo geral, tais como leis, Decretos, normas e outros documentos oficiais, disponíveis em arquivos locais, regionais e em outras bases. Procuramos identificar momentos de disseminação massiva de documentos nos principais marcos da história da educação brasileira, sempre inseridos na historicidade da Escola. Especificamente, buscamos fontes que elucidam a organização didática, projetos, relatórios, atas, resoluções, planos de curso, fotos, dentre outras, que nos ajudassem a estabelecer tipologias e tendências

pedagógicas da Escola. O fato histórico contribui para o entendimento da realidade concreta e sobre como foi se constituindo a relação entre trabalho e educação na sociedade brasileira.

Desta forma, foi interessante notar as reformas, as Leis e os Decretos da área de educação da época. Sem levar para o jargão jurídico, e em uma primeira aproximação do que é senso comum de tentar hierarquizá-las em importância para a sociedade, encontramos, mais uma vez, a necessidade de lançar mão de uma rigorosa metodologia científica para se aproximar mais do real movimento das coisas.

Percebemos que pensar em políticas públicas e formação humana relacionadas à educação é levar em consideração as propostas que dicotomizam o embates entre as classes sociais e suas frações de classe. Sobre nosso objeto de estudo podemos destacar as características da pedagogia da primeira República que, dentre várias, foi a de alfabetizar para promover a integração do povo na política via sistema eleitoral, vide a importância do voto como elemento agregador. Na economia, por meio da formação destes novos trabalhadores e, no comportamento social, ou seja, o modo como este trabalhador se articula enquanto homem dentro da sociedade.

No caso da industrialização brasileira, sua formação surge financiada pela agricultura como chave para o desenvolvimento do país, proporcionando uma modernização tardia do capitalismo. Esta “invasão” industrial no Brasil trouxe consigo a divisão internacional do trabalho, com os direitos trabalhistas dados ao povo como favor, para camuflar a exploração da mão-de-obra operária e os baixos salários. O surgimento das atividades informais, ocupadas por pessoas excluídas do mercado de trabalho, surge por causa da absurda concentração de renda, grande causa do atraso sócio político e econômico brasileiro.

Outro aspecto foi o de moralizar por meio do disciplinamento, fundar um modelo de comportamento de vida e higienizar os espaços sociais. A intenção é modernizar a capital nos moldes das ações europeias. Um exemplo deste disciplinamento é o Anexo C – imagem nº 15 datada de 08 de agosto de 1933 que diz respeito à Comunicação da Diretoria Geral de *Instrução Pública* com a Escola Pré-vocacional Ferreira Viana contendo a assinatura de Heitor Villa – Lobos mediante uma apresentação do Orfeão dos meninos da instituição supracitada. Não

sendo objeto desta dissertação, é interessante notar e refletir sobre o canto orfeônico como instrumento pedagógico de disciplinamento.

Diante disto, revisitemos a premissa de Marx: quem educa quem? O Estado que educa o povo ou o povo que é o educador e educa o Estado? Educar o povo para a formação da nova classe trabalhadora, do novo homem, do novo cidadão ou construir um ideal de Nação, tendo como gerenciador dos interesses da classe hegemônica o Estado? Quem educa quem?

Como vimos, o pensamento marxista discute e fundamenta a qualidade da educação tendo como foco a relação homem-sociedade. O que se defende não se restringe apenas aos das escolas, mas indica uma revolução nas relações com a sociedade e o trabalho de forma mais justa, igualitária e humana.

A intenção deste texto é contribuir para que meu estudo sobre políticas públicas e formação humana se fortaleça e sua continuidade trará novos questionamentos de cunho marxista à educação, que visa proporcionar aos homens do povo elementos essenciais para sua emancipação da lógica estrutural da sociedade capitalista.

Entretanto, o que se tem de levar em conta durante o processo de produção material da nossa vida social não é apenas o gélido contato com a produção em si, sombria e deslocada pelo prisma da alienação dado pelo sistema capitalista. Mas sim, sua interação com o meio concreto em que este trabalhador está envolvido, destacando a importância de sua participação social enquanto se realizam como pessoas.

Dentro da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana, as crianças experimentaram a formação que foi idealizada para sua classe. A classe hegemônica construiu uma educação para as crianças pobres, “desvalidas” daquela sociedade a partir do discurso de salvaguardar as crianças dos males da ociosidade e do caminho imoral. Embora os resquícios de um atendimento assistencialista e uma inculcação da ideologia do trabalho como algo que dignifica o homem tenha perdurado por um longo tempo, com o aprofundamento do debate político pedagógico presenciamos o amadurecimento da relação trabalho e educação nos primórdios da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana.

Apesar de continuar sendo uma instituição de acolhimento de crianças, desta vez, a formação deste aluno não tinha a finalidade meramente de assegurar um posto de trabalho, uma ocupação, mas sim, a de ofertar uma formação humana por

meio do trabalho. Percebemos este amadurecimento quando vimos as orientações políticas, educacionais, pedagógicas e administrativas que a Escola Pré-vocacional Ferreira Viana recebeu, desde a Casa São José passando pelo Instituto Ferreira Viana. Foi em sua fase Pré-vocacional que o ensino primário, de acordo com o contexto histórico que vimos, e de acordo com as orientações dos órgãos centrais de educação, reuniu condições para se apresentar como uma escola do trabalho.

Mesmo tendo sua condição de funcionamento gravemente comprometida, como podemos ver em um relatório de 1933 sobre as péssimas condições de funcionamento da EPV FV (ANEXO C – Imagem nº22) a essência em que se configurou, pontua um importante marco histórico das ideias pedagógicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Uma introdução à História**. 2.ed.[S.l.]: Brasiliense, 1981.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CIAVATTA, Maria;FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Teoria e educação: labirinto do Capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2.Ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005

ENGELS, Friedrich. **Karl Marx: Para a Crítica da Economia Política**. Primeiro Fascículo, Berlin, Franz Duncker, 1859. 15 de Agosto de 1859.

FAUSTO, Boris. **A revolução de 1930 Historiografia e História**. 11. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 13-26)

GOMEZ, Carlos Minayo. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 43-59

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, política e o Estado moderno**.Rio de Janeiro. Ed.Civilização Brasileira. 1984

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2006.

KONDER, Leandro. **Marx, vida e obra**. 6.ed. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1981.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.) **Navegando na história da Educação brasileira: as concepções pedagógicas na história da educação brasileira: 20 anos de Histedbr**. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2009.

MACHADO, Lucília R. de Souza Machado. **Educação e divisão social do trabalho.** (Contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro). 2ª Edição. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **A Ideologia Alemã.** Editora Martin Claret, 2005.

MARX, Karl. **A questão judaica.** 2.ed.São Paulo: Editora Moraes,1991.

MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha.** Rio de Janeiro. Livraria Ciência e Paz, 1984.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **Manifesto Comunista.** Paz e Terra, 1998.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos:** filosóficos e outros textos escolhidos. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MARX, Karl. **Para crítica da economia política.** Editora nova cultural, SP 1996.

MARX, Karl. O Capital. **Crítica da economia política.** Livro Primeiro: O processo de Produção do Capital. 24 edição - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MELO, Mariana Ferreira; SILVA, Vânia Maria Guimarães Felix.**Da Casa de São José à Escola Técnica Estadual Ferreira Viana:** História e Memória de uma Instituição de Ensino. Centro de memória ETEFV.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira República.** Rio de Janeiro, Fundação Nacional de material escolar, 1974.

NORONHA, Olinda Maria Educação e trabalho no contexto histórico da formação da Primeira República no Brasil (1889 - 1930). In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Navegando na história da Educação brasileira:** as concepções pedagógicas na história da educação brasileira: 20 anos de Histedbr. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2009.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e Educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. **Trabalho e Conhecimento:** Dilemas na Educação do Trabalhador. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.p. 27-41.

OLIVEIRA, Mariza da Gama L . Arquivos escolares: Fontes para a história da educação In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO (SIRSSE), 2.;SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 4., 2013, Paraná. **Anais.** SIPD/cátedra UNESCO da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

PRADO JR., Caio.**Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista.** São Paulo: Edição Ridendo Castigat Mores, 2001.E-book.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação**. Campinas - SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVEIRA, Alfredo Balthazar. **Ferreira Viana**. Rio de Janeiro: DASP, 1956.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo Moderno**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a Democracia: Introdução à administração educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

TSE-TONG, Mao. **Sobre a Prática e Sobre a Contradição**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 1999.

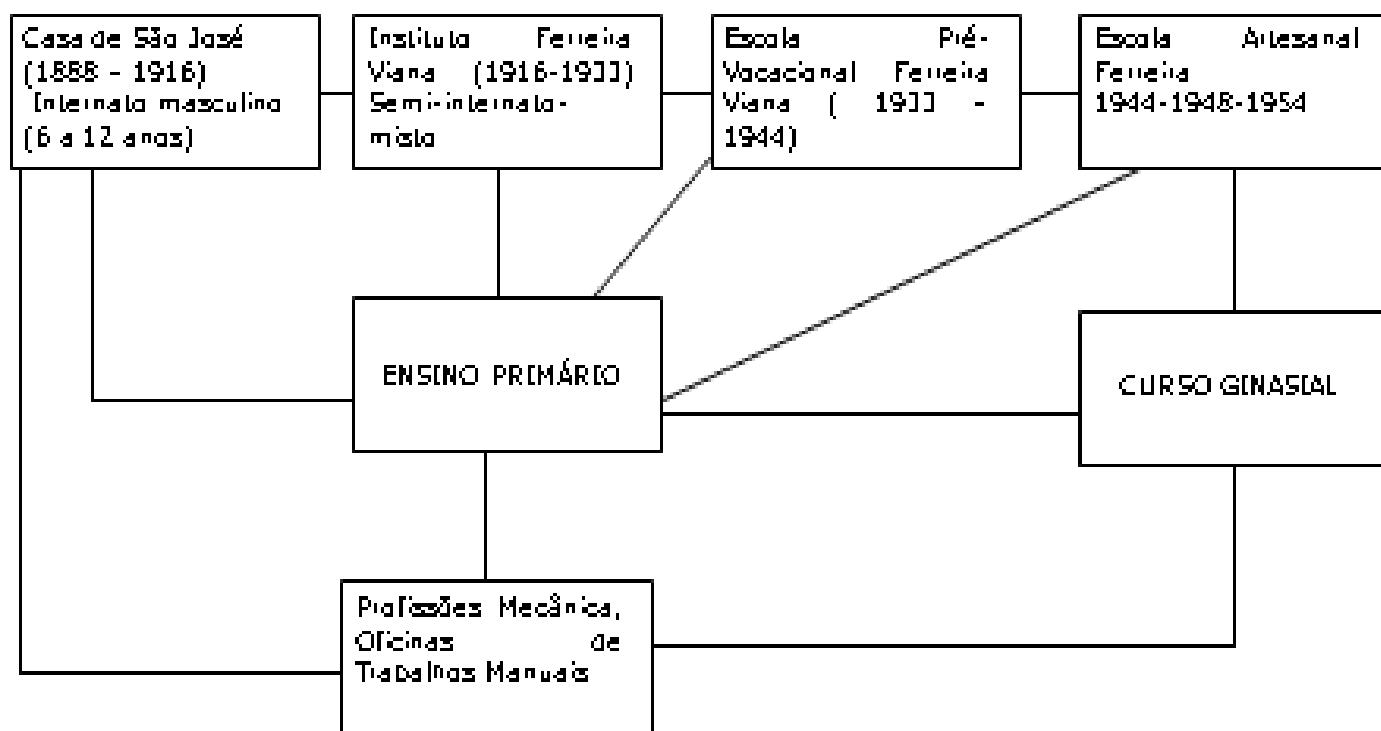
ANEXO A - A relação de textos que apresentam como tema a história da ETEFV. Catalogação realizada pelo Centro de Memórias. A tabela foi reproduzida tal como disponibilizada.

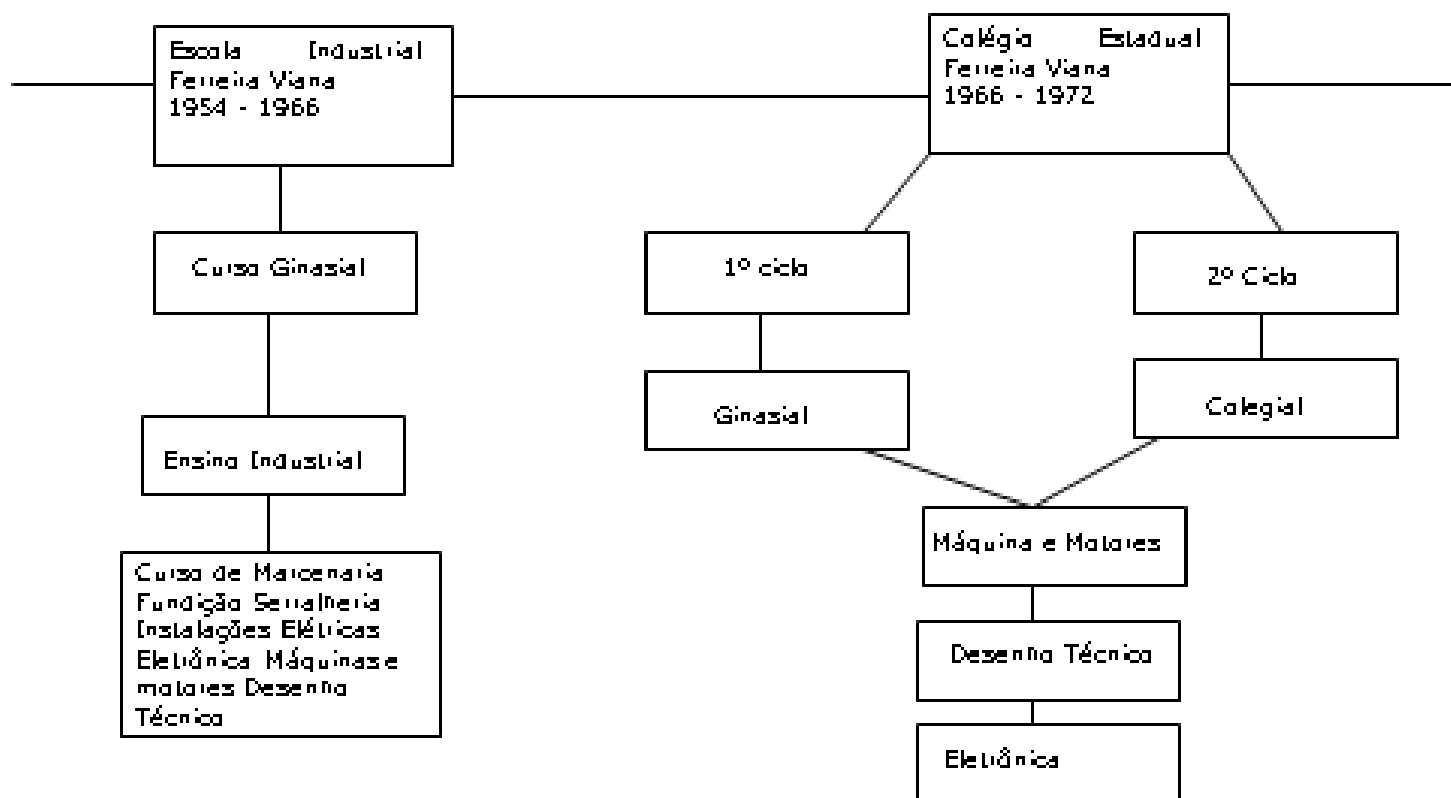
01	A escola como veículo de formação patriótica: reflexões preliminares sobre fontes documentais da década de 1930. Oliveira, Mariza da Gama Leite /PPGE/UFRJ. Anais do II Seminário Nacional Fontes Documentais e Pesquisa Histórica: Sociedade e Cultura.UFCG, 2011.
02	Os incorrigíveis da cidade: Um estudo sobre a distribuição e circulação das infâncias na capital federal nas décadas de 1900-1910. Marques, Jucinato de Sequeira; Rizzini, Irma.
03	Folder contendo a cronologia da ETEFV, elaborado para as comemorações dos 115 anos da escola.
04	Um acervo centenário – possibilidades de iniciação científica para alunos do Ensino Médio profissional. Oliveira, Mariza da Gama L. /PPGE/UFRJ. Anais do I Seminário Nacional do Ensino Médio. Mossoró, UERN, 2011.
05	Era Vargas: estratégias de militarização da infância no Instituto Ferreira Vianna (1929-1933). Oliveira, Mariza da Gama L. /PPGE/UFRJ. Anais do VII Semana de História Política/IV Seminário Nacional de História: Política, Cultura e Sociedade. PPGH/UERJ, 2012.
06	1º Centenário de nascimento do Conselheiro Antônio Ferreira Vianna (1832 – 1932)- artigos de jornais e discursos que foram proferidos por ocasião do primeiro centenário do nascimento de Antônio Ferreira Vianna. Brandão, Paulo José Pires, 1933.
07	Pequenos estudos sobre grandes administradores do Brasil - Ferreira Viana (1956). Silveira, Alfredo Baltazar, Departamento Administrativo do Serviço Público/DASP.
08	Contando a história do Instituto Ferreira Vianna (1931 – 1933): o diretor José Piragibe e a implantação do Projeto Escola Cidade. Oliveira, Mariza da Gama Leite. PPGE/UFRJ. Anais do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: história, sociedade e educação no Brasil. João Pessoa, UFPB, 2012.
09	Um estudo preliminar acerca das expressões da cultura escolar na Casa de São José/Instituto Ferreira Vianna (1911-1931) sob o olhar da produção dos alunos. Martins, Jaqueline da Conceição e Nascimento, Rafaela Rocha/UFRJ,2012. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil/UFPB.
10	Os subordinados e indisciplinados da Casa de São José (1902-1916). Mendonça, Sabrina Aguiar/UFRJ, 2012. Monografia de conclusão de curso de Pedagogia.
11	A educação destinada aos pequeninos da Casa de São José/Instituto Ferreira Vianna e a trajetória escolar de alunos da Instituição (1910-1920). Martins, Jaqueline da Conceição, UFRJ, 2002. Monografia de conclusão de curso de Pedagogia.
12	A Casa de São José – Instituição fundada por Ferreira Viana, em 1888, no Rio de Janeiro, para abrigar e educar crianças desvalidas para o trabalho. Machado, Vilma Alves, UFRJ, 2003.

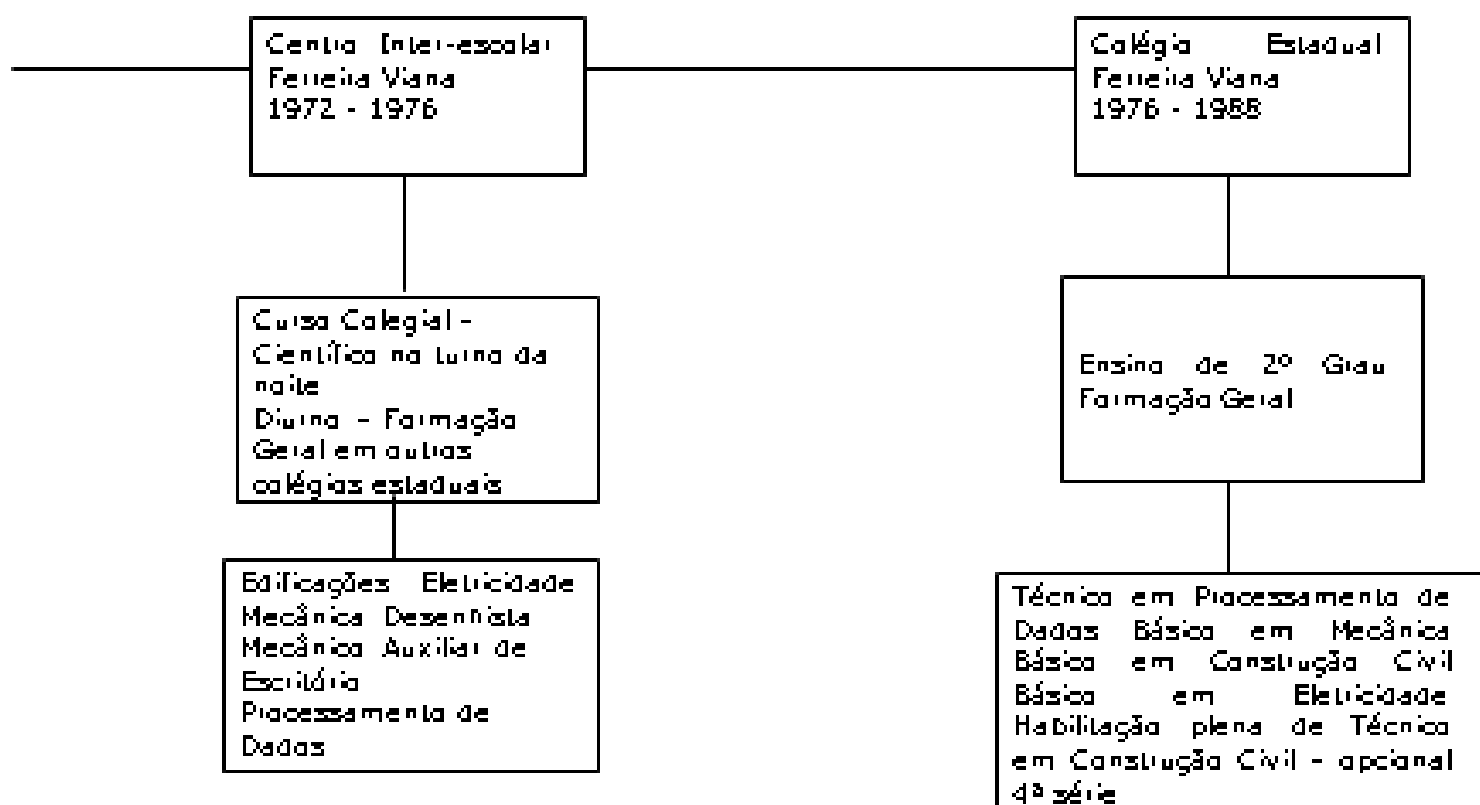
13	Práticas Escolares no Instituto Ferreira Viana no início do século XX. Aieta, Viviane de Oliveira. Anais do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: história, sociedade e educação no Brasil. João Pessoa, UFPB, 2012.
14	Instituto Ferreira Vianna – escotismo e educação: o projeto civilizador republicano no interior da escola (1929 – 1939). Oliveira, Mariza da Gama Leite /PPGE/UFRJ. Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação. Cuiabá, MT. 2013.
15	Colégio Estadual Ferreira Viana – Uma Escola Centenária. Pereira, José Edson. 1988.
16	Arquivos escolares – contribuições de Foucault à crítica do documento. Oliveira, Mariza da Gama L. PPGE/UFRJ. Anais I Seminário Discente do PPGE/UFF. 2013.
17	A Casa de São José. Entrevista da prof ^a Maria Lúcia Kamache, JB, 04/03/2001.
18	Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana - Um Espaço de Construção de Saber. Machado, Vilma Alves; Ferreira, Jacira de França; Silva, Vânia Maria Guimarães Felix.
19	Da Casa de São José à Escola Técnica Estadual Ferreira Viana: História e Memória de uma Instituição de Ensino. Melo, Mariana Ferreira; Silva, Vânia Maria Guimarães Felix.
20	A História da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana reconstruída por seus sujeitos e documentos (1888-1942). Oliveira, Mariza da Gama Leite.

Fonte: Centro de Memórias da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana.

ANEXO B –Cursos ministrados. O esquema foi reproduzido tal como disponibilizado.







ANEXO C– Ficha documental de identificação, Cardoso (1981).

Imagens	Fichário
Imagem nº1 e nº1ª	Decreto n. 439 Data: 31/05/1890 Autor ou responsável: Manoel Deodoro da Fonseca. Título/conteúdo e comentário: Estabelece as bases para a organização da assistência à infância desvalida. A CSJ passa para a esfera pública - União – Governo provisório da República, Secretaria de Estado dos Negócios do Interior.
Imagem nº2	Decreto n. 657 Data: 12/08/1890 Autor ou responsável: Manoel Deodoro da Fonseca. Título/conteúdo e comentário: Regulamento da Casa de São José, em cumprimento do art. 11 do Decreto n. 439 – CSJ subordinada à União.
Imagem nº3	Lei n. 85 Data: 20/09/1892 Autor ou responsável: Sancionado pelo Vice Presidente da República. Título/conteúdo e comentário: Estabelece a organização municipal do Distrito Federal. Legitima a criação do Distrito Federal e suas atribuições. Cap VIII . Art. 58 – Transferência da CSJ para a esfera da municipalidade (Diretoria Geral de Higiene e Assistência pública)
Imagem nº4, 4ª e 4b	Decreto nº 496 Data: 27/08/1904 Autor ou responsável: Francisco Pereira Passos Título/conteúdo e comentário: Regulamento da Casa de São José.
Imagem nº5	Decreto nº 1053 Data: 14/01/1916 Autor ou responsável: Rivadavia da Cunha Corrêa Título/conteúdo e comentário: Transferência para a esfera da Diretoria de Instrução Pública (escola primária mista, pelo Decreto 1.030 de 5 de janeiro de 1916, por Fonseca)
Imagem nº6	Decreto nº 1061 Data: 14/03/1916 Autor ou responsável: O Prefeito do Distrito Federal Título/conteúdo e comentário: Mudança de nomenclatura, de Casa de São José para Instituto Ferreira Viana.
Imagem nº7	Lugar e data: 1916 Autor ou responsável: Secretariado da Casa de São José Título/conteúdo e comentário: Mapas demonstrativos de Fevereiro a Dezembro. Movimento de azylados na Casa de São José (rações e outros gêneros de primeira necessidade).
Imagem nº8	Data: 10/12/1918 Autor ou responsável: Diretoria de Estatística e Arquivo Título/conteúdo e comentário: Pedido da Directoria de Estatística e

	<p>arquivo da Prefeitura do Distrito Federal ao Sr. Julio da Silveira Lobo Diretor do Instituto Ferreira Viana para coletar os dados estatísticos necessários para o Anuário de Estatística Municipal.</p>
Imagem nº9	<p>Data: 27/12/1918 Autor ou responsável: Diretoria de Estatística e Arquivo Título/conteúdo e comentário: Outra comunicação oficial reforçando o pedido da Diretoria de Estatística e arquivo da Prefeitura do Distrito Federal ao Director do Instituto Ferreira Viana, Dr. Julio da Silveira Lobo, encaminhando o Sr. Edgard de Araújo para collectar os dados estatísticos necessários para o Anuário de Estatística Municipal.</p>
Imagem nº10 e 10a	<p>Data: 22/06/1925 Autor ou responsável: Diretor do Instituto Ferreira Viana. Título/conteúdo e comentário: Comunicação com a Diretoria de Instrução Pública informando sobre surto da moléstia de olhos que aconteceu no Instituto e das transferências de alunos para o Instituto João Alfredo e a Escola Visconde de Mauá.</p>
Imagem nº11	<p>Data: 30/08/1926 Autor ou responsável: Diretor do Instituto Ferreira Viana. Título/conteúdo e comentário: Comunicação sobre a visita dos responsáveis dos asilados para o próximo dia 7 de setembro devido a utilização das dependências da escola para as eleições municipais.</p>
Imagem nº12	<p>Data: 06/02/1931 Autor ou responsável: Diretor Geral de Instrução Pública. Título/conteúdo e comentário: Encaminhamento para o João Alfredo.</p>
Imagem nº13	<p>Data: 24/02/1932 Autor ou responsável: Associação Brasileira de Imprensa. Título/conteúdo e comentário: Associação Brasileira de Imprensa solicitando ao Diretor José Vicente Pirajibe</p>
Imagem nº14	<p>Data: 09/03/1933 Autor ou responsável: Sindicato dos operários e empregados da indústria de construção naval. Título/conteúdo e comentário: Pedido de vaga para o filho de um associado estudar no Instituto Ferreira Viana.</p>
Imagem nº15	<p>Data: 08/08/1933 Autor ou responsável: Heitor Villa – lobo, Chefe de Serviço de M e Canto Orpheônico. Título/conteúdo e comentário: Comunicação. Diretoria Geral de Instrução Pública – Assinatura de Heitor Villa – lobo. – Apresentação do Orfeão dos meninos. Não sendo objeto desta dissertação é interessante notar e refletir sobre o canto orfeônico como instrumento pedagógico de disciplinamento.</p>
Imagem nº16	<p>Data: 08/09/1933 Autor ou responsável: Título/conteúdo e comentário: Decreto n. 4387 Criação do Departamento de Educação do Distrito Federal. Art. 44. Mudança de nomenclatura: de IFV para Escola Pré-vocacional Ferreira Viana</p>
Imagem nº17	<p>Data: 27/09/1933</p>

	Autor ou responsável: Anísio SpindolaTeixeira (Diretor Geral) Título/conteúdo e comentário: Assinatura de Anísio
Imagem nº18	Data: 13/09/1933 Autor ou responsável: Título/conteúdo e comentário: Comunicação. Questão da idade. Se remetendo ao artigo 558 do Decreto 2940 de 22 de novembro de 1928. “idade maior de 7 anos e maxima de 8 anos, para o internato de menores”.
Imagem nº19	Data: 02/10/1933 Autor ou responsável: O escrituário da instituição. Título/conteúdo e comentário: Relação das aulas semanais dadas pelos professores da Escola Pré Vocacional Ferreira Viana.
Imagem nº20	Data: 06/12/1933 Autor ou responsável: Diretora da Escola P. Vocacioal Ferreira Viana. Título/conteúdo e comentário: Sobre a venda da produção das oficinas.Documento ao pedir a liberação da produção da Escola, percebe-se a contradição.
Imagem nº21	Data: 07/12/1933 Autor ou responsável: Título/conteúdo e comentário: Resposta a solicitação da venda dos objetos produzidos nas oficinas.
Imagem nº22, 22ª, 22b, 22c, 22d, 22f	Data: 1933 Autor ou responsável: Título/conteúdo e comentário: Relatório sobre o estado da Escola Pré vocacional Ferreira Viana. Como não se sabe a data em que foi escrito este relatório colocarei posicionado na frente pois o documento leva a entender que é uma observação inicial da gestão que acaba de assumir a administração da escola.

Fonte: Centro de Memórias da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana.

Imagem nº1

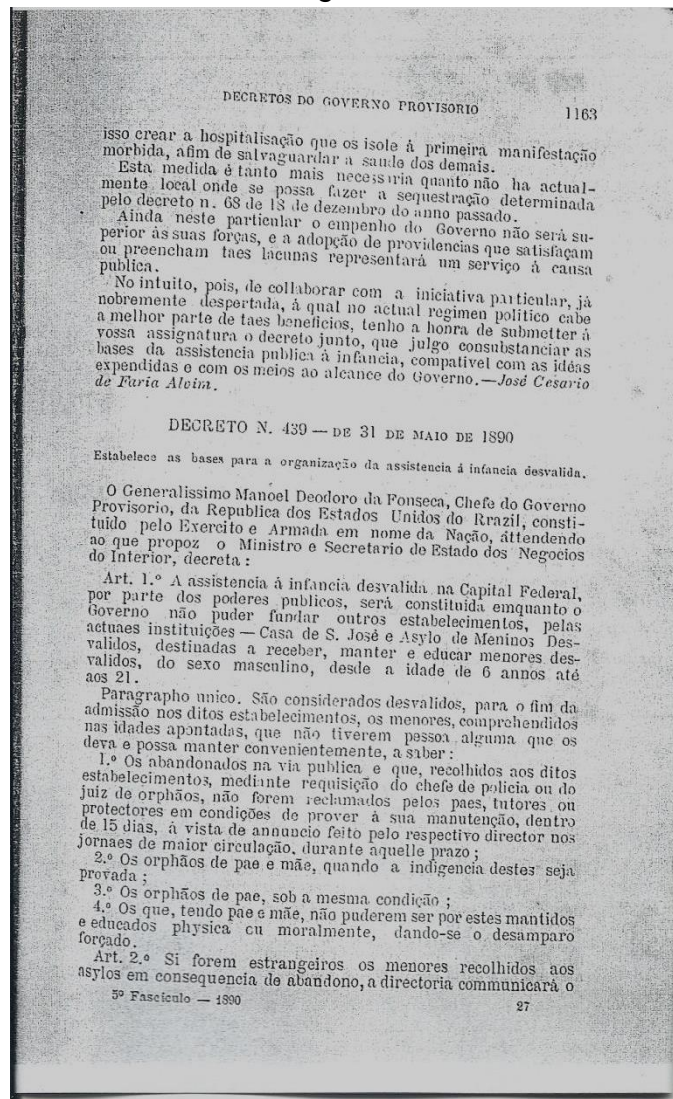


Imagem nº1a

DECRETOS DO GOVERNO PROVISÓRIO

1819

Art. 3.º São considerados desvalidos :

1.º Os menores abandonados na via publica e que, recolhidos a este estabelecimento, mediante requisição do chefe de policia ou do juiz de orphãos feita ao director, não forem reclamados pelos paes, tutores ou protectores em condições de prover à sua manutenção, dentro de 15 dias, à vista de annuncio publicado pelo director nos jornaes de maior circulação, durante aquelle prazo;

2.º Os orphãos de pae e mãe, quando a indigencia destes seja provada;

3.º Os orphãos de pae, sob a mesma condição;

4.º Os que, tendo pae e mãe, não puderem ser por estes mantidos e educados physica e moralmente, dando-se deste modo o desamparo forçado.

Art. 4.º Si forem estrangeiros os menores recolhidos em consequencia de abandono, o director communicará o facto ao consul da respectiva nacionalidade, para o fim conveniente.

Art. 5.º O chefe de policia e o juiz de orphãos prestarão todos os esclarecimentos possiveis sobre a identidade dos menores cuja admissão requisitarem, por se acharem comprehendidos em o n. 1.º do art. 3.º

Art. 6.º A' admissão dos menores de que tratam os ns. 2.º, 3.º e 4.º do art. 3.º precederá requerimento dirigido ao director do estabelecimento.

As condições de admissão serão provadas: sendo orphão o menor, com attestados de completa indigencia e absoluta falta de amparo, passados pelo subdelegado do districto, com certidão de idade do menor, e de obito dos paes, ou documentos equivalentes a essas certidões; não sendo orphão o menor, com certidão de idade deste ou documento equivalente, e analogos attestados passados pelo subdelegado respectivo.

Art. 7.º Não serão admittidos menores que soffrerem de molestias contagiosas, ou tiverem defeitos physicos que os impossibilitem para os estudos.

Art. 8.º Os menores desvalidos, antes de serem recolhidos à Casa de S. José, serão inspecionados pelo medico do estabelecimento, para a verificação do disposto no artigo antecedente.

Art. 9.º Os menores admittidos serão logo vaccinados, si o não tiverem sido antes, e revaccinados dentro de cinco annos.

Art. 10. Em cada termo de matricula deverão ser mencionados, além das condições da admissão, o nome, a idade e a naturalidade do asylado, e o nome, o domicilio e a profissão de seus paes, tutores ou protectores, nos casos em que por estes seja requerida a dita admissão.

Art. 11. Ao menor que tenha sido remettido como abandonado e do qual não se obtenha sinão a declaração do nome, será tirado o retrato, por meio da photographia, afim de ser addicionado ao officio em que houver sido requisitada a admissão.

Art. 12. O asylado que tiver completado a idade de 12 annos será transferido para o Asylo de Meninos Desvalidos, salvo o disposto no art. 47.

Imagem nº 3

94

ACTOS DO PODER LEGISLATIVO

CAPITULO VIII

DISPOSIÇÕES TRANSITORIAS

Art. 58. Pela presente lei passarão para o governo municipal do Districto Federal os seguintes serviços, actualmente a cargo da União:

- a) limpeza da cidade e das praias;
- b) assistência a infancia, compreendendo o Asylo dos Meninos Desvalidos e a Casa de S. José;
- c) hygiene municipal;
- d) Asylo de Mendicidade;
- e) Corpo de Bombeiros;
- f) instrução primaria, seu pessoal e material;
- g) esgotos da cidade;
- h) illuminação publica.

Parapho unico. Nos serviços de hygiene commettidos á administração municipal do Districto Federal não se comprehendera:

I. O estudo scientifico da natureza e etiologia das molestias endemicas e epidemicas, e meios prophylacticos de combatel-as e quaesquer pesquisas bacteriologicas feitas em laboratorio especial (actual Instituto de Hygiene);

II. A execução de quaesquer providencias de natureza defensiva contra a invasão de molestias exoticas ou disseminação das indigenas na Capital Federal, empregando-se para tal fim todos os meios sancionados pela sciencia ou aconselhados pela observação, taes como rigorosa vigilancia sanitaria, assistencia hospitalar, isolamento e desinfeção;

III. Estatistica demographo-sanitaria;

IV. Exercicio de medicina e de pharmacia;

V. Analyses qualitativas e quantitativas de substancias importadas, antes de entregues ao commercio;

VI. Serviço sanitario maritimo dos portos.

Art. 59. Para a primeira eleição são incompativeis os cidadãos que fizeram parte das Intendencias depois da promulgação da Constituição federal.

Art. 60. A primeira eleição municipal será feita 40 dias depois de sancionada a presente lei. O Governo expedirá para tal fim as ordens necessarias.

Art. 61. A eleição se fará em cada freguezia por secções, que não poderão ter menos de 50, nem mais de 250 eleitores.

Art. 62. Em cada secção haverá uma mesa para o recebimento de cédulas, apuração de votos e mais trabalhos eleitoraes.

Art. 63. Vinte dias antes do marcado para a eleição, os pretores dividirão suas respectivas freguezias em secções e designarão os edificios onde devem funcionar as mesas eleitoraes, nomeando para cada uma dellas cinco eleitores, dos quaes um expressamente para presidente.

Parapho unico. Essas nomeações e designações serão com-

Imagem nº4

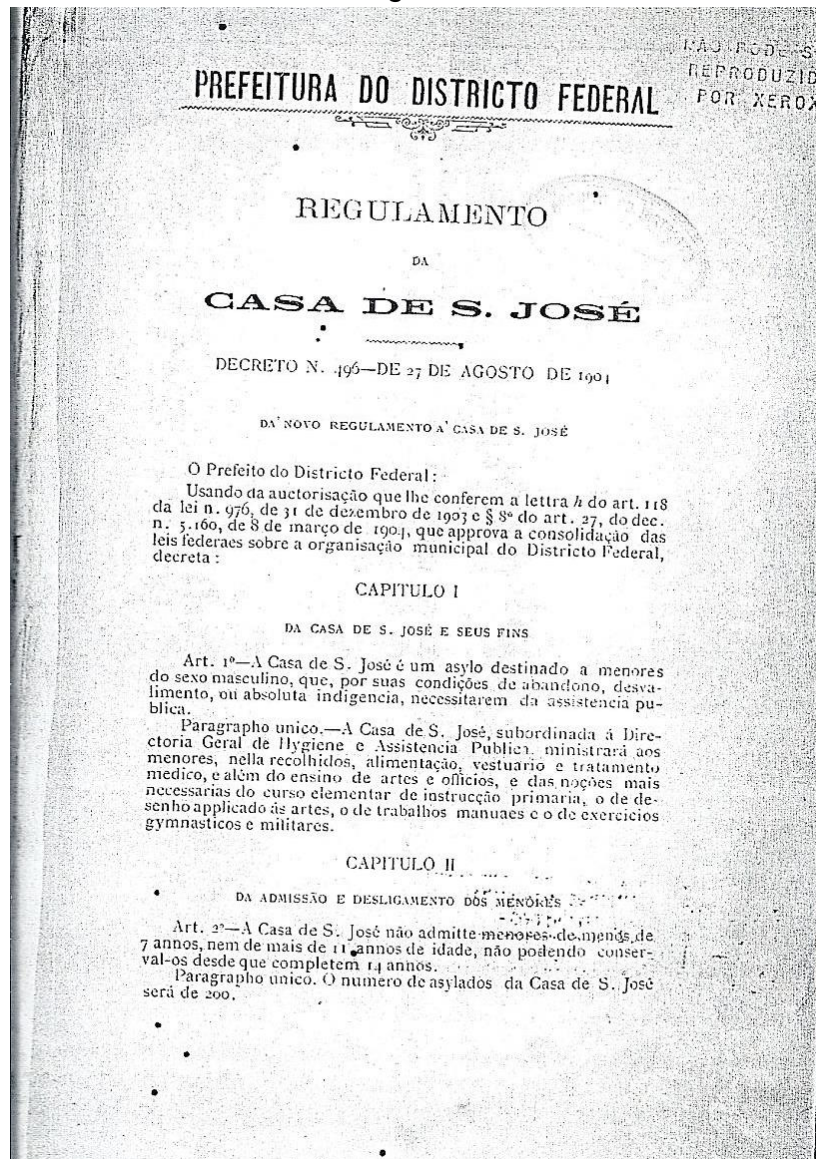


Imagem nº4a

5

sua familia, a quem poderá ser confiado, mediante auctorisação expressa do Prefeito e verificada a idoneidade do reclamante.

§ 2.º Quando em virtude do seu procedimento irregular, verificar-se que o menor é incorrigivel, será elle desligado, e neste caso, ou será entregue á pessoa de sua familia, se está reclamando, ou o director estabelecimento solicitará da Directoria de Hygiene e Assistencia Publica e esta do Prefeito, as providencias necessarias para ser o mesmo menor entregue ao pretor alim de que este proceda como entender de direito.

§ 3.º Se, durante a estada do menor na Casa de S. José, lhe sobrevier molestia julgada incuravel, a administração providenciara para que o desligamento delle se faça sem demora, sendo confiado a pessoa de sua familia ou a quem o tiver internado no asylo e no caso de não ter quem o queva receber, será recolhido a estabelecimento hospitalar conveniente, communicando-se o facto ao pretor da respectiva circumscripção se o menor fór dos que trata a ultima parte do § 1.º do art. 4.º

Art. 6.º—Quando o menor que for transferido para o Instituto Profissional Masculino possuir qualquer peculio, será para alli remetida a respectiva caderneta da Caixa Economica de que se trata no art. 11 § 3.º, dando o director daquelle internato a resalva ou recibo competente ao director da Casa de S. José.

Parapho unico. No caso de desligamento de um menor, quer seja por molestia contagiosa ou julgada incuravel, quer por motivo de sua má conducta, ou ainda no caso de morte, fóra ou dentro do estabelecimento, a sua caderneta será entregue ao juiz da respectiva Pretoria para proceder conforme as leis em vigor, o que igualmente se fará quando o desligamento tiver logar por haver o menor attingido a idade maxima estatuida neste regulamento.

CAPITULO III

DAS AULAS E OFFICINAS

Art. 7.º—Haverá na Casa de S. José um curso de instrucção primaria elementar em que seja ministrado aos asylados o ensino de:

a) Lingua portugueza, leitura e noções geraes de grammatica pratica.

b) Lições de cousas, noções geraes e muito elementares de Geographia, especialmente do Brasil.

c) Arithmetica pratica, problema sobre as operações mais usuaes.

d) Instrucção moral e civica, comprehendendo esta factos mais notaveis da Historia do Brasil.

e) Caligraphia e desenho, este com applicação ás artes e aos officios.

f) Gymnastica e exercitios militares.

Parapho unico. Além dessas aulas poderá tambem haver as que forem necessarias para o ensino pratico de officios e artes,

Imagem nº4b

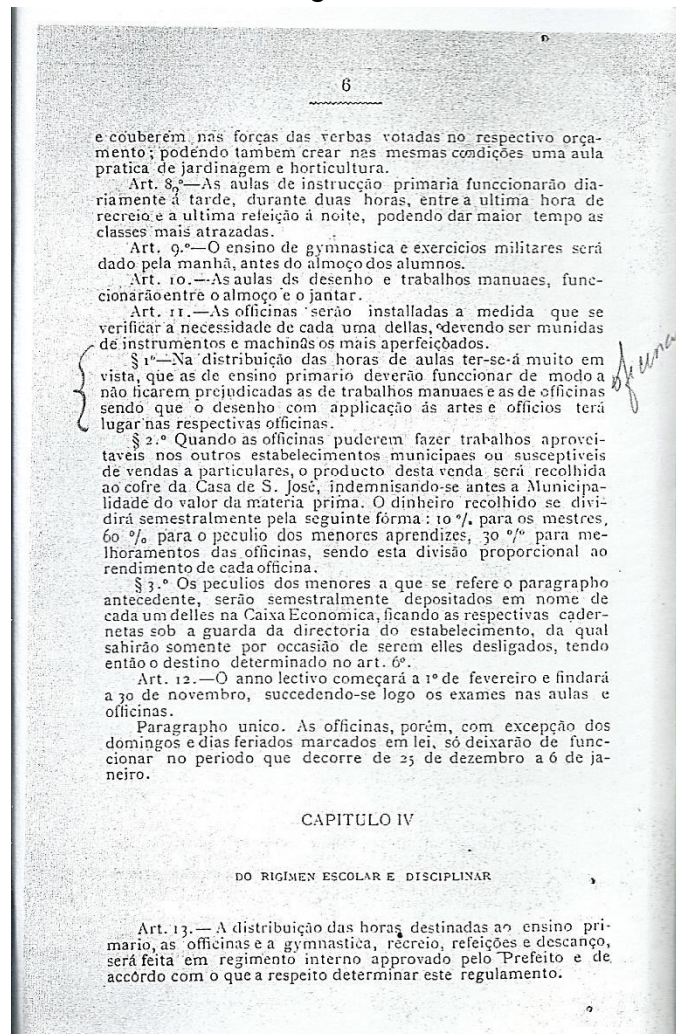


Imagem nº5

PODER EXECUTIVO

DECRETO N. 1.053, DE 14 DE JANEIRO DE 1916

Transfere a Casa de S. José, da Directoria Geral de Hygiene e Assistencia Publica, para a de Instrucção Publica

O Prefeito do Districto Federal:

Attendendo ao disposto no art. 10, da lei n. 1.730, de 5 de janeiro corrente, decreta:

Artigo unico. Fica transferida, da Directoria Geral de Hygiene e Assistencia Publica, para a de Instrucção Publica, a Casa de S. José, transformada em escola primaria mixta, nas condições e para os fins determinados na lei citada.

Districto Federal, 14 de janeiro de 1916, 28ª da Republica.

RIVADAVIA DA CUNHA CORREA.

Imagem nº6

BOLETIM DA PREFEITURA

29

DECRETO N. 1.061, DE 14 DE MARÇO DE 1916

Dá regulamento ao Instituto Ferreira Vianna (ex-Casa de S. José)

O Prefeito do Districto Federal:

Usando da attribuição que lhe confere o § 3º do art. 27 da Consolidação das Leis Federaes sobre a organização municipal do Districto Federal, e dando cumprimento ao art. 10 da lei n. 1.730, de 5 de Janeiro do corrente anno, decreta:

CAPITULO I

DO INSTITUTO E SEUS FINS

Art. 1.º A Casa de S. José, que de ora em diante passará a denominar-se «Instituto Ferreira Vianna», em homenagem ao seu fundador, conselheiro Antonio Ferreira Vianna, tem por fim prestar assistencia e educar crianças desvalidas, de ambos os sexos, que tenham pelo menos um anno de residencia provada no Districto Federal, e cujos pais residam ou tenham residido neste Districto.

§ 1.º Para esse fim, constituirá o Instituto Ferreira Vianna uma escola primaria mixta, sob o regimen do internato, com classe infantil anexa.

§ 2.º A's crianças, recolhidas sob o seu tecto, fornecerá o Instituto alimentação, vestuario, tratamento medico e ministrará educação physica, intellectual, moral e civica, de accordo com os programmas do ensino primario.

CAPITULO II

DA ADMISSÃO E DESLIGAMENTO DOS INTERNADOS

Art. 2.º Enquanto não forem modificadas as condições de capacidade dos seus edificios, o Instituto Ferreira Vianna não poderá admittir mais de 230 crianças do sexo masculino e 70 do sexo feminino.

Paragraphe unico. Não será admittida criança alguma menor de 5 annos de idade, nem maior de 10 annos.

Art. 3.º Estarão nas condições de ser internados no Instituto Ferreira Vianna:

a) Os orphãos de pai e mãe, baldos de parentes que possam se encarregar de sua subsistencia e educação;

b) Os orphãos de pai ou mãe quando o progenitor sobrevivente for indigente, de preferencia os orphãos de pai ex-empregado municipal que não tenha deixado montepio;

c) Os filhos de pais absolutamente desvalidos;

d) Os menores de 5 a 10 annos presumiveis que forem encontrados em abandono na via publica ou estiverem moralmente desamparados.

Art. 4.º Para admissão no Instituto Ferreira Vianna será exigido requerimento dirigido ao Prefeito com declaração do nome, filiação e idade do candidato á matricula, além do nome e residencia da pessoa que por elle requerer; prestando ao requerimento certidões de idade, de tempo de residencia no Districto Federal, de obito dos pais e de indigencia.

§ 1.º O Prefeito poderá dispensar qualquer desses documentos, desde que fique provada a impossibilidade absoluta de ser satisfeita essa exigencia, como no caso de abandono do menor na via publica.

§ 2.º O menor só será admittido no Instituto depols de submettido a rigoroso exame medico pelo facultativo do estabelecimento.

§ 3.º Só serão admittidos no Instituto os menores brasileiros — de preferencia os nascidos no Districto Federal.

§ 4.º Quando, pela inspecção medica, ficar provado que o menor soffre de molestia contagiosa ou incuravel, ou tenha defeito physico que o inhabilite para ser admittido no estabelecimento, o facultativo levará, por escripto, ao conhecimento do director, o resultado do exame, afim de ser o caso submettido ao Prefeito, que o resolverá definitivamente.

§ 5.º Preenchidas as formalidades legais e depois de deferido pelo Prefeito, lançar-se-ha em livro especial a matricula do menor, com todas as especificações necessarias, e bem assim o nome e residencia da pessoa que requereu e que é por elle responsavel, e outra quaquel declaração que interesse ao menor e estabeleça a sua identidade.

§ 6.º Os requerimentos de admissão e demais documentos a que se refere o art. 4.º deste regulamento devem ser endereçados á Directoria Geral de Instrução Publica, afim de convenientemente informados, serem submettidos a despacho do Prefeito.

§ 7.º Os documentos que acompanharem os requerimentos de admissão serão conservados no archivo do Instituto, podendo os interessados retirá-os depois que o menor tenha sido desligado, salvo quando o internato for transferido para estabelecimento municipal, caso em que os documentos o acompanharão.

Art. 5.º Os meninos, internados no Instituto Ferreira Vianna, desde que completem 11 (onze) annos de idade, serão desligados e transferidos para o Instituto João Alfredo. As meninas, em igualdade de condições, desde que completem 10 (dez) annos de idade, serão transferidas para o Instituto Orsina da Fonseca.

Imagem nº7

S. Maria J. de

MAPPA DAS RAÇÕES ALIMENTARES

distribuidas aos asylados e empregados da Casa S. José no mez de Janeiro de 1916

GENEROS	De dia distribuido	Quantidade p. pessoa	31 De dia asylo	SOMMA	De dia asylo	SOMMA	De dia asylo	SOMMA	De dia asylo	SOMMA	De dia asylo	SOMMA	De dia asylo	SOMMA	De dia asylo	SOMMA	De dia asylo	SOMMA
Arroz	10000	7940	345 040															
Arroz		6780	298 580															
Banha		11800	54 780															
Café		1680	88 080															
Carne verde		26880	885 280															
seca		6780	155 480	(menos as terças e sextas fei)														
Feijão		7940	345 040															
Farinha		6780	298 580															
Mante		448	13 888															
Fle		28000	888 000															
Sal		1180	54 780															
Tipacinho		1180	54 780															
Vinagre		888	27 778															
Condimentos		---	---															
Salsameira		---	---															
Condensavel		---	118 580															
Estacas	2 ^a 4 ^a 6 ^a	4480	59 240															
Feijão de côr	Domg.	3360	16 800															
Bacalhau	Sextas	6780	54 080															
Amole		448	3 584															
Farinha	Domg.	1180	5 600															
Ayuhdos		80																
Suliram																		
Somma																		
Entradas																		
Somma																		
Empregados			22															
Rações Distribuidas			112															

De dia asylo	SOMMA	De dia asylo	SOMMA	De dia asylo	SOMMA	De dia asylo	SOMMA	De dia asylo	SOMMA
55 880	280 000	375 560	548 040	28 480					
48 840	180 000	288 840	288 880	14 880					
88 880	30 000	88 880	34 780	15 840					
4 185	55 000	59 185	58 080	7 115					
---	835 880	---	835 880	---					
35 880	140 000	177 560	155 480	21 780					
88 880	380 000	89 680	843 040	47 880					
55 680	210 000	565 880	288 880	57 880					
15 880	18 000	33 680	13 888	18 784					
---	868 000	---	868 000	---					
88 788	30 000	88 788	34 780	16 848					
88 888	30 000	88 888	34 780	15 848					
8 054	34 000	43 054	27 778	15 888					
---	118 880	---	118 880	---					

OBSERVAÇÕES

A Economia,
P. Villas

O Escrevente,
Estevão

Casa de S. José, L de *Maio* de 1916

Imagem nº8

Republica dos Estados Unidos do Brazil



DIRECTORIA
DE
Estatística e Archivo

N. 54

Em 10 de Dezembro de 1918

Illmº Snr. Dr. Julio da Silveira Lobo
DD. Director do Instituto Ferreira Vianna.

Tendo já entregue aos editores contractantes, os dois primeiros fasciculos do "Anuario da Estatistica Municipal", e estando quasi concluida a organisação do terceiro, em que deve ser incluida a estatistica desse importante estabelecimento, venho renovar o pedido de informações e dados estatisticos já formulado em officio desta Directoria de n. 5, de 14 de Janeiro deste anno, pedido feito consoante a expressa autorisação da Directoria Geral de Instrucção, em officio n. 1 de 4 de mesmo mez.

Nestas condições, para que possa figurar convenientemente naquelle trabalho, o movimento discriminado desse Instituto, rogo-vos mais uma vez, mandar satisfazer o pedido constante dos questionarios juntos, ou permittir que um funcionario desta Directoria possa ir fazer a collecta precisa.

Saude e fraternidade.

O Director:

Ameliano Botelho

*Resposta
por off 0102
Em 18-12-18*

Imagem nº9

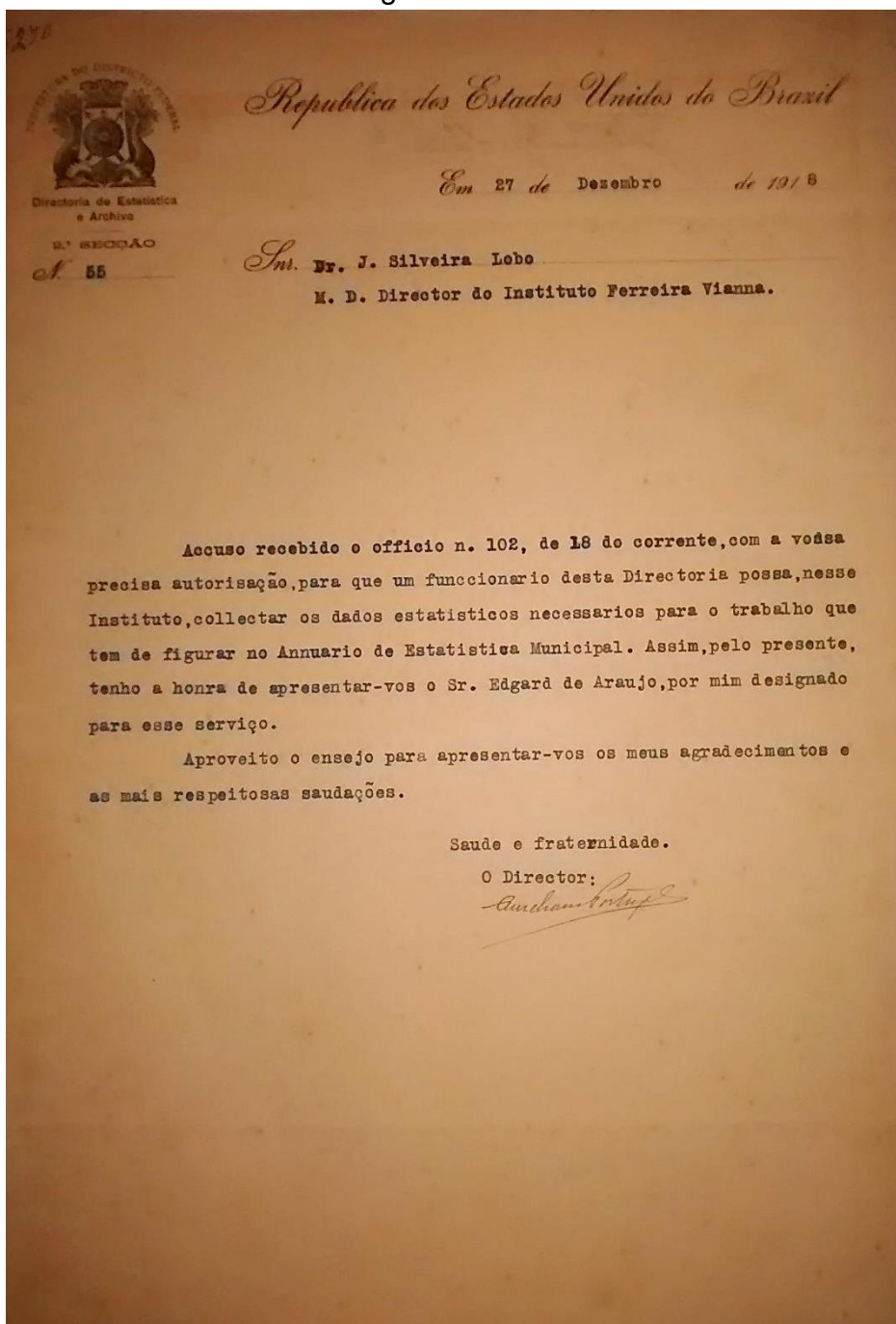


Imagem nº10

offo 2

22

J u n h o

25

Sr. Dr. Director Geral de Instrucção Publica

Devidamente authorisado pelo Sr. Dr. Prefeito e por vosso intermedio, em fins de mez de Abril ultimo, concedi licença a diversos menores, affectados de molestia de olhos, para se tratarem em suas rezidencias. Posteriormente, veio a vossa determinação de transferencia dos alumnos deste Instituto, para o João Alfredo e Escola Visconde de Mauá: os menores que aqui se achavam de perfeita saude, foram transferidos; porem aquelles que estavam doentes no estabelecimento ou fora d'elle, achei melhor, - não só para o tratamento dos mesmos como e principalmente para evitar o contagio nos estabelecimentos para onde iam, - transferil-os a proporção que fossem ficando restabelecidos.

Succede porem, que o Sr. Dr. Director do Instituto P. João Alfredo, pelo seu officio n. 196 de 19 deste, acaba de prevenir-me que embora a determinação de transferencia se refira a 71 menores e este asylo, até a presente data, tenha enviado a aquelle Instituto, sómente 56 menores; os 15 restantes da relação acima referida, para serem alli recebidas dependem de nova ordem do Sr. Dr. Prefeito, porque, diz o mesmo Sr. Director do J. Alfredo, no numero de vagas existentes no estabelecimento que dirigi, include as que eram destinados aos alumnos deste Instituto.

Ora, Sr. Dr. Director, os menores, (e mais 9 em identicas condições de transferencia para a Escola V. Mauá), foram afastados deste Instituto, por motivo independente da vontade de seus paes ou protectores, e, unicamente por conveniencia desta administração que, diminuindo o numero de menores enfermos no estabelecimento, acreditava, mais facilmente poder debellar a epidemia aqui reinante; e por isso, não me parece justo que agora, percam o di-

Imagem nº 10a

reito, que o Sr. Dr. Prefeito, já lhes havia assegurado de serem matriculados em outros asylos mantidos pela Prefeitura.

Por isso, venho pedir a vossa interferencia junto ao Sr. Dr. Prefeito, para que esses menores possam, ainda ser transferidos, para o Instituto P. João Alfredo e Escola P. Visconde Mauá: tando mais que o numero delles se acha diminuído pelo desligamento de um delles (requerimento deferido pelo Sr. Dr. Prefeito) e, por diversas desistencia segundo informaram verbalmente a esta Directoria.

Junto vos remetto duad relações desses menores; nellas assignalando os menores que esta Directoria julga terem desistido da transferencia.

S a u d a ç õ e s

O Director

Imagem nº11

nº 96

30 Agosto

6

Sr. Dr. Director Geral de Instrução Publica

Tendo de reunir-se, neste Instituto, uma mesa eleitoral, para as eleições municipaes do proximo dia 5; e coincidindo esse dia com o da visita mensal dos paes e protectores dos menores aqui asy-lados, venho pedir as vossas providencias para que seja publicado o edital junto, transferindo a mesma visita para o dia 7; que é fe-riado nacional.

S a u d a ç õ e s

O Director.

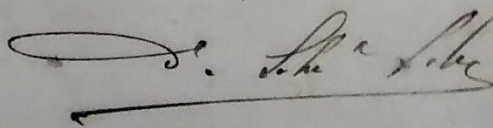


Imagem nº12

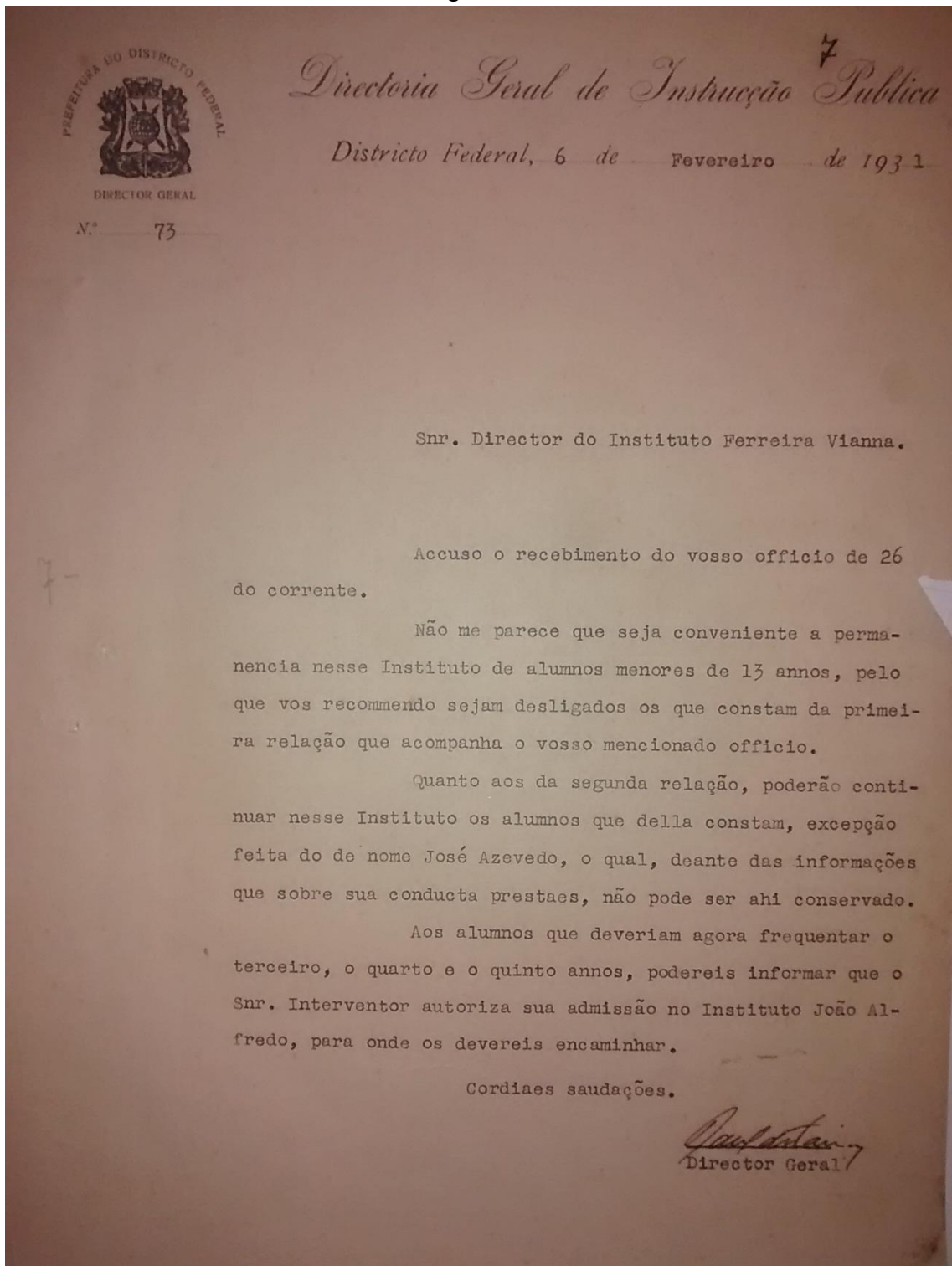


Imagem nº13

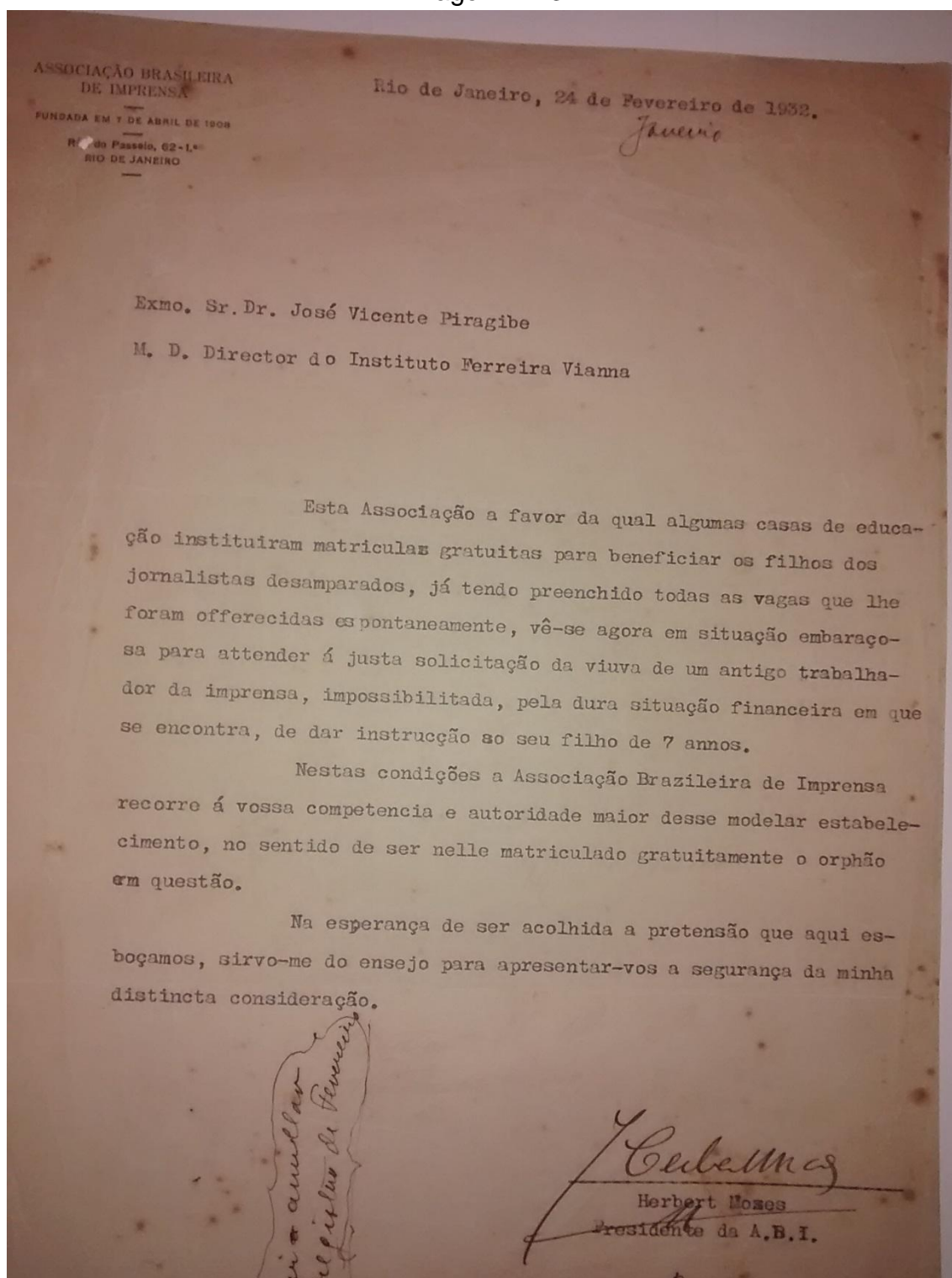



Imagem nº14



**SYNDICATO DOS OPERARIOS E EMPREGADOS
NA INDUSTRIA DE CONSTRUÇÃO NAVAL**

Séde: Rua São Bento, 30-P.
TELÉFONO 2-0222

Nº- A 15- *Rio de Janeiro, 9 de MARÇO de 1933.*

Exmº Snr. DIRECTOR DO INSTITUTO "FERREIRA VIANNA"

P R E S E N T E

Cordiais saudações.

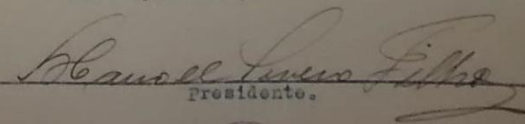
O "SYNDICATO DOS OPERARIOS E EMPREGADOS NA INDUSTRIA DE CONSTRUÇÃO NAVAL", desejando obter de V. S. um grande favor em beneficio do filho de um nosso associado, pede vónia para formular o que deseja.

O companheiro MANOEL PONTES FARIAS ingressar em um INSTITUTO, onde possa adquirir as Instruções técnicas e profissionais, de que tanto necessita o homem para o custeio de sua vida, vêm solicitar deste "SYNDICATO", para em seu favor formulasse-mos este pedido á V. S. ,já que não tem a quem se dirigir afim de obter o que tanto almeja.

Este "SYNDICATO" que, confiando-se no espirito de Justiça que orna o vósso bem formado coração de justiça e magnanimidade, espera ansioso merecer de V. S. á concessão deste pedido.

Com os protestos de grande estima, apreço e consideração, subscrevo-me.

Pelo Sindicato,


Presidente.





Imagem nº15

		DIRECTORIA GERAL DE INSTRUÇÃO PUBLICA
<i>ORIGEM</i> Serviço de M. e C. Orpheonico.		<i>N.</i>
Distrito Federal, em 8 de Agosto		de 1933
Assumppto : APRESENTAÇÃO.	Ao Snr. Dr. José Piragibe. DD. Diretor do Inst. Ferreira Vianna Remette o Chefe do Serviço	

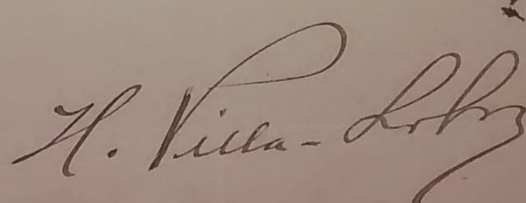
Exmo. Snr. Dr. José Piragibe.

Franaamente, foi grave a minha falta de domingo, não comparecendo á festa, mas peço ao caro amigo perdoal-a, por ter sido a causa principal - a saude abalada.

Soube do sucesso que aliáz não me surpreendeu., e por esse motivo, envio-lhe e ás professoras, os meus sinceros parabems.

Aproveitando a oportunidade, apresento-lhe o Snr. Izaac Paschoal, o qual deverá tirar ao ar livre, durante o canto, uma fotografia do Orfeão dos meninos, para a revista "Vida Domestica"

Atenciosamente cumprimenta,



(a) H. Villa-Lobos - Chefe do Serviço

Imagem nº16

Art. 41° — Os cargos de Diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais e chefes de Secções Técnicas e superintendente especializado de Desenho e Artes Aplicadas poderão ser exercidos por professores efetivos da Escola de Professores, percebendo, apenas, a gratificação desses cargos.

Art. 42° — O atual Inspetor Escolar adido será aproveitado como superintendente.

Paragrafo unico — Um dos atuais inspetores escolares será aproveitado como professor efetivo da Escola de Professores e chefe da Secção de Programas e Atividades extra-Classes da Divisão de Pesquisas do Instituto de Pesquisas Educacionais, com os mesmos vencimentos de superintendente ou chefe de Divisão.

Art. 43° — Fica constituído um quadro de quinze (15) quartos oficiais com os vencimentos de sete contos e duzentos mil réis (7:200\$000) anuais, nomeados dentre funcionarios em exercicio na atual Diretoria Geral de Instrução Publica, cujos lugares ficarão extintos.

Art. 44° — Os atuais estabelecimentos de ensino secundario geral e profissional, inclusive a Escola de Comercio e a Escola Dramatica, passarão a ter a designação geral de Escolas Secundarias Técnicas e o Instituto Ferreira Vianna, a de Escola Pre-Vocacional, mantidos os nomes dos respectivos patronos.

Paragrafo unico — Os demais mestres e contra-mestres de ensino profissional, cujas oficinas ou escolas foram ou venham a ser extintas, serão aproveitados na Secção de Produção (officinas) da Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares.

Art. 45° — Os cargos de diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais, chefes de Divisões e superintendentes especializados serão preenchidos por contrato ou em comissão.

Art. 46° — Fica suprimido um lugar de inspetor dentario escolar, sendo aproveitado o funcionario que o ocupava no cargo de superintendente de educação e assistencia dentarias, com os vencimentos anuais de dezoito contos de réis (18:000\$000).

Imagem nº 17

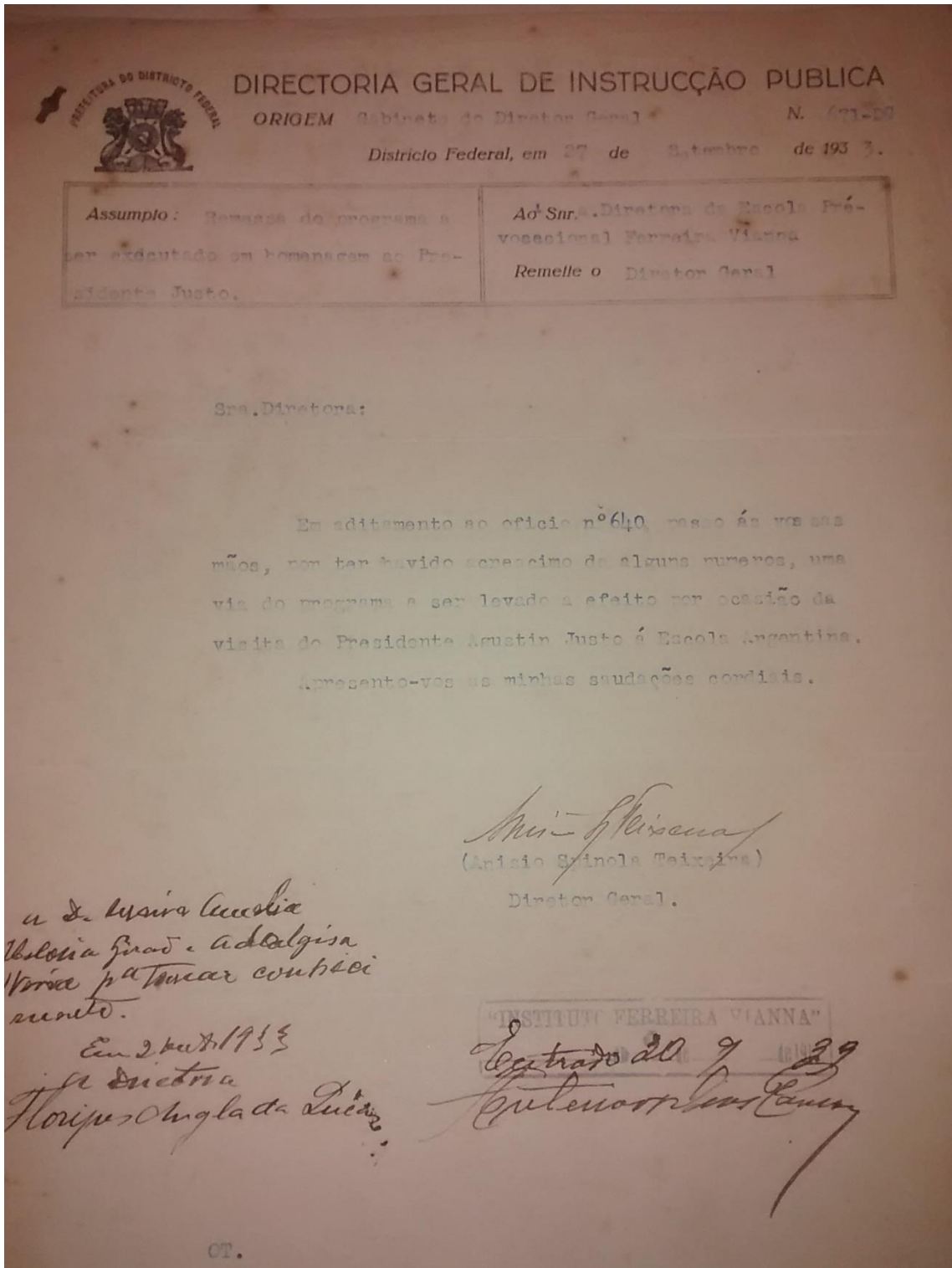


Imagem nº18

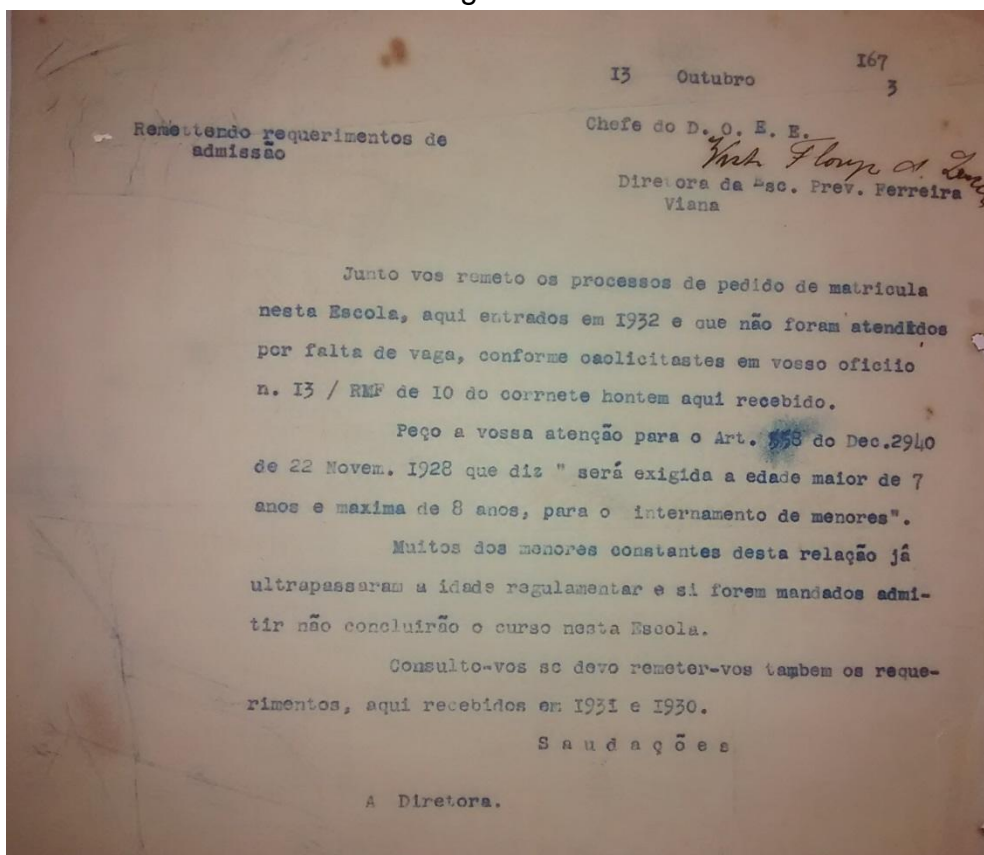


Imagem nº19

RELAÇÃO DAS " AULAS SEMANAIS DADAS PELOS PROFESSORES " DA ESCOLA PREV/ FERREIRA VIANA, ORGANISADA
DE ACÓRDO COM O EDITAL DE 2 DE OUTUBRO DA S. E. S. O. T. E. E.

Numero de aulas	de horas	natura	Professores
6	6Educação física e escotismo.....	Gabriel Skinner (docente da ant. Esc. Normal
15	24Empalhação e lustração.....	Ernesto Monteiro Leocadio (Mestre)
16	24Palha e vime.....	Conrado Giudice (Mestre)
14	12trabalhos manuaes.....	Bernardo Moreira de Carvalho (Professor)

As aulas de instrução primaria compreendendo do 1º ao 5º ano tem o horario de acôrdo com as conveniencias do internato, - das 12 ás 16 horas diariamente, - menos ás quintas ferias, com meia hora de intervalo para merenda. Aqul trabalham 10 professoras, sendo que duas delas estão licenciadas e 3 estagiarias.

Escola Prevocacional Ferreira Viana II de Outubro de 1933

O Escriurario,




Imagem nº20

203

6 Dezembro 3

Sobre a venda da produção das oficinas

Diretor G. D. Educação

Diretora da Esc. P.
Ferreira Vianna

As pequenas oficinas instaladas este ano nesta Escola produziram objetos (cestinhas, caixinhas, bandeijas e etc, na aula de palha e vime; e estudos de massa ou de madeira na aula de trabalhos manuaes) de insignificante valor mercantil, mas muito apreciados pelas familias ou protetores dos alunos que frequentemente os solicitam a administração desta Escola.

Venho consultar-vos si ha inconveniente em ceder-se esses objetos mediante pequena remuneração.


Os preços podem ser calculados pelos respectivos mestres ou professores, incluindo-se material e mão de obra.

As importancias recebidas que não podem ser de grande vulto, dar-se-á o destino que julgardes acertado; lembrando-me sugerir-vos destinal-as a beneficiar as proprias oficinas.

S a u d a ç õ e s

A Diretora

Imagem nº21

 <p>PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL</p>	DIRECTORIA GERAL DE INSTRUCCÃO PUBLICA
ORIGEMS. E. S. G. T. E. E.	N. 204
Districto Federal, em 7 de Dezembro de 1933	
Assumpio : Respondendo uma consulta.	Ao Snr.a. Diretora da Escola Prevocacional "Ferreira Vianna".
	Remette o Superintendente.

Respondendo vosso officio nº 203 de 6 de Dezembro, comunico-vos, estais autorizada a vender a produção das oficinas da Escola, destinando-se a importancia arrecadada a beneficiar as proprias oficinas.

Saudações atenciosas.

Joaquim Faria Góes Filho
(Joaquim Faria Góes Filho)

Imagem nº 22

EXPOSIÇÃO SOBRE O ESTADO LASTIMAVEL EM QUE SE ENCONTRA A ESCOLA
PRÉ VOCACIONAL FERREIRA VIANNA

SITUAÇÃO-- Boa é a situação da Escola, em centro de grade terreno arborizado e dando frente para tres ruas.

EDIFÍCIO-- O mesmo não posso dizer com respeito ao edificio.

Quem se aproxima da Escola P. Ferreira Vianna não tem má impressão diante de sua fachada antiga mas conservada.

Á medida, porem, que vai penetrando na casa vai se decepcionando de maneira indizível.

O corpo isolado, onde, em oito salas apenas, funcional as aulas do curso primario de letras, carece de reparos grandes pinturas, repeques em vidraças, bebedouros e dependencias sanitarias, estas em numero insufficiente e exalando má cheiro que incomoda até ás salas de aula. Foi construido em 1896.

O edificio principal, muito mais antigo, subsiste á custa de ampliações e adaptações. É absolutamente inadequado para um estabelecimento escolar principalmente em se tratando de um internato de menores. Tudo lhe falta, do ponto de vista pedagogico e da higiene; piso, paredes, tetos, instalações sanitarias, etc. acham-se em lastimavel estado de conservação.

ADMINISTRAÇÃO-- São apresentaveis as tres pequénissimas salas- da entrada, sub-diretoria e dâretoria- má grade o mobiliario antigo e insufficiente. A sala destinada á scretaria, mal iluminada, é detestavel; contem um biombo, armarios, mesas, cadeiras, estrados, quadros, etc., velhissimos.

OPICINAS -- Em salas tão estreitas que mais parecem corredores, obtidas a algumas á custa de velhos biombos, funcionam as oficinas de empalhação, vime e couro, bwa como as aulas de modelagem e desenho - tudo com mobiliario velho, improprio. As condições de iluminação dessas oficinas são pessimas.

Imagem nº 22a

- 2 -

SALA DE MUSICA E CANTO ORFONICO- É espaçosa, porem mal iluminada contem um piano, armarios, na mesma situação dos moveis da secretaria, bem como toscos e quebrados.

RECREIO COBERTO Uma dependencia ladrilhada, de cerca de 100 mq. apenas, serve de recreio para os trezentos alunos nos dias chuvosos.

RECREIO DESCOBERTO -- Á direita do edificio principal ha um recinto fechado destinado á estadia dos alunos nos tempos em que não são occupados em aulas, oficinas, refeições ou limpeza da casa. Ora, as aulas do curso primario funcionam das 11 ás 16 horas em cinco dias da semana; as oficinas, frequentadas somente pelos de 3a, 4a, e 5a series, estão abertas nos dias uteis sendo ás quintas feiras das 7.30 ás 11 horas; e nos demais das 7.30 ás 10 horas; as refeições duram o tempo minimo ordinario- a limpeza da casa é feita por determinados alunos (aliás individualmente). Resulta daí que os meninos permanecem grande parte do dia no dito recreio descoberto, cujo estado é de verdadeira imundicie.

Ha nesse recreio um telheiro sob o qual se encontram quatro latrinas e um mictorio coletivo. São pessimas as condições higienicas desse recreio pelo máu estado dos mencionados aparelhos. Pela falta de bicas e pelos defeitos sem conta da rede de esgotos, latrinas e mictorios, mal atamancados para o funcionamento, se entopem e transbordam, exalando insuportavel mau cheiro. E para cumulo da desdita, nesse recreio os alunos não tem como beber agua sinão chegando á bica do mictorio.

Igualmente pessima é a instalação encravada entre os dormitórios (cinco latrinas e um mictorio coletivo), pelo que os meninos para usa-la, durante a noite, têm que molhar os pés em urina. Ao amanhecer torna-se necessario empurrar com vassoura o "mar" do citado liquido que ameaça até o alojamento.

É inconcebivel mais deploravel instalação sanitaria de que a existente na Escola Ferreira Vianna, que serve não só aos tre-

Imagem nº 22b

- 3 -

sentos alunos como também aos funcionarios da administração, professores etc, num total de 50 pessoas aproximadamente.

DORMITÓRIOS -- Não possuem as aberturas proprias para o arejamento, mas algumas sacadas ou janelas por onde os alunos, deitados recebem golpes de ar. Não dispõem de local apropriados para a colocação das roupas. Os leitos não guardam a distancia conveniente do ponto de vista da educação sob seus multiples aspectos. A qualquer hora do dia caracteristico mau cheiro revela o verdadeiro estado dos colchões, travesseiros e roupa de cama. À noite o ambiente se torna irrespiravel, maxime na vizinhança das instalações sanitarias.

ENFERMARIA ---- Localizada em seguimento aos dormitórios padece do mesmo mal: falta de conforto e higiene. Dispõe de um water close e uma banheira, esta transformada em deposito d'agua.

CONSULTORIO MEDICO-- Funciona ao lado da enfermaria, achando-se muito maltratado, Dispõe de um water close completamente quebrado e exalando mau cheiro. No mesmo, acanhado compartimento encontra-se bom aparelho de duchas em mau estado de conservação.

ISOLAMENTO -- Existe somente em nome, quasi, pois nada mais é do que um compartimento construido nos fundos do terreno.

BANHEIRO --- Compreende um tanque de 7,25 x 3,20 x 0,60 para banho coletivo, com vinte e um chuveiros, achando-se dois quebrados e, ainda, um estreito corredor lateral, dez lavatorios, alguns dos quais com entupimentos.

Descendo dos dormitorios os meninos se reúnem no terreno junto ao banheiro. E aí, ao ar livre pois, eles, por turmas, vão tirando os uniformes, que depositam no peitoril de uma janela, no degráo de uma escaga ou no chão, conser-

Imagem nº 22c

vando as sungas (aqueles que as possuem). No mesmo terreno, depois do banho eles se valem de um canto de parede ou de uma pilastra para, com o possível recato, se enxugarem (muitas vezes em toalhas comuns) e vestiram novamente os uniformes, cedendo as sungas a colegas.

LAVANDERIA -- De proporções acanhadas, não tendo o aparelhamento conveniente nem dependências para acondicionamento de roupa suja, lavada e passada - não atende às necessidades do estabelecimento. Dispõe de pequeno gabinete reservado, muito maltratado.

GABINETE DENTÁRIO; COSINHA E REFEITORIO -- São, talvez, as peças mais apresentáveis do Instituto, contando, todavia, os defeitos que sempre resultam das obras de aproveitamento. Entre a cosinha e o refeitório acha-se uma escada de oito degraus, dificultando o serviço.

Mesas e bancos do refeitório encontram-se em muito más condições, do ponto de vista higiénico.

GABINETES DAS INSPECTORAS -- São toscos biombos arranjados nos dormitórios; contem um armário e uma cama, velhos, servindo às duas inspetoras que fazem o serviço por 24 horas, revezando-se.

ALUNOS --- Em consequência da absoluta falta de conforto e higiene, os alunos têm aspectos desolador. Andam sujos. Mais de 60%, talvez, portadores de feridas nos pés ou nas pernas, provenientes em muitos casos de mordida de mosquitos, vivem descalços. São muito prejudicados em sua aprendizagem, concorrendo para isso, também, a divergência de métodos e propósitos notados entre o corpo de professores, de um lado, e, do outro lado, inspetoras e empregados carecendo muito destes de uma preparação especial para o trato com os educandos.

Imagem nº 22d

- 4 -

vando as sungas (aqueles que as possuem). No mesmo terreno, depois do banho eles se valem de um canto da parede ou de uma pilastra para, com o possível recato, se enxugarem (muitas vezes em toalhas comuns) e vestiram novamente os uniformes, cedendo as sungas a colegas.

LAVANDERIA -- De proporções acanhadas, não tendo o aparelhamento conveniente nem dependências para acondicionamento de roupa suja, lavada e passada - não atende ás necessidades do estabelecimento. Dispõe de pequeno gabinete reservado, muito maltratado.

GABINETE DENTARIO; COSINHA E REFEITORIO -- São, talvez, as peças mais apresentáveis do Instituto, contando, todavia, os defeitos que sempre resultam das obras de aproveitamento. Entre a cosinha e o refeitório acha-se uma escada de oito degrãos, dificultando o serviço.

Mesas e bancos do refeitório encontram-se em muito más condições, do ponto de vista higienico.

GABINETES DAS INSPECTORAS -- São toscos bimbos arranjados nos dormitórios; contem um armário e uma cama, velhos, servindo ás duas inspetoras que fazem o serviço por 24 horas, revezando-se.

ALUNOS --- Em consequencia da absoluta falta de conforto e higiene, os alunos têm aspectos desolador. Andam sujos. Mais de 60%, talvez, portadores de feridas nos pés ou nas pernas, provenientes em muitos casos demordidela de mosquitos, vivem descalços. São muito prejudicados em sua aprendizagem, concorrendo para isso, tambem, a divergancia de metodos e propósitos notados entre o corpo de professores, de um lado, e, de outro lado, inspetoras e empregados carecendo muito destes de uma preparação especial para o trato com os educandos.

Imagem nº 22e

- 5 -

REFEIÇÕES -- Deixa muito a desejar o processo do fornecimento das refeições preparadas pela falta de fiscalização sistematizada.

DÍVIDA --- O Instituto, que não recebe a competente verba desde o fim do ano p. passado, deve a quantia de 18:827\$960, conforme notas e contas que recebi, como se segue:

1) A. Carmo & Comp. Farmácia Sampaio - até Maio ...	1:691\$000
2) Arthur Silva. Sapataria Beira Alta idem.....	1:764\$700
3) Ferreira de Mattos & Comp. Casa Mattos c/ de 35..	532\$000
Fevereiro e Março de 36	28\$700
4) Ferreira Souto, S.A. - Calçado - c/ apresentada	
em Março de 1936	2:245\$000
Nota de Maio de 1936	85\$000
5) Fontes Garcia & Comp- Ferragens e etc. c/ até...	
Abril	365\$100
6) Francisco Leal & Comp. - Carvão c/ abril de 36..	827\$200
7) Fuentes & Maia - Casa Abat-Jour. eletricidade	
c/apresentada em Fevereiro de 36	454\$700
8) Guilherme Mueller. Fabrica de Escovas. c/apresen	
tada em Abril de 36	82\$000
9) José G. Pereira. Artigos de Papelaria. c/ de 35.	981\$000
10) José Joaquim Ferreira & Comp. Armazem Sant'Ana	
c/apresentada em 1936	2:363\$000
11) L. Rollim. Casa Rollim- Fabrica de moveis de vi-	
me. c/apresentada em 1936.....	160\$000
12) Silva Leal & Comp. Lint. Fazendas. artigos de	
armariño, roupa de cama e mesa. c/ de 1936.....	6:423\$280
13) Vieira de Mattos. Artigos de eletricidade c/	
apresentada em Fevereiro de 1936	825\$960
Total	18:827\$960

NOTA ---- Deixam de ser mencionadas notas de entrega de B. Cardoso

Imagem nº 22f

-6-

Soares & Comp. - Março e Junho- colchões, - por se acharem incompletas, bem como contas da Drogeria Pacheco.

REGULAMENTO --- Pela falta de um regimento interno, dispendo sobre as atribuições de cada pessoa, agravado isso pela ausencia de direção nos ultimos tempos, é insofismavel a situação de indisciplina em que se encontra a Escola " Ferreira Vianna". Todavia devem ser assinalados o esforço e a Boa vontade de alguns funcionarios no desempenho de seus deveres.

CONCLUSÕES -- As condições sanitarias e didaticas da Escola Prevocacional Ferreira Vianna são tais que o seu feanamento imediato se impõe. Urge que os alunos deixem recolhidos a escolas particulares enquanto se constrõe um estabelecimento modelar no sentido de higiene, sem o que nenhuma plano de educação pode surtir efeito.

Seria em pura perda, e, pois, ato de impatriotismo qualquer tentativa de remodelação desta ou daquela dependencia, de reparação deste ou daquele defeito, porque nem mesmo as fundações do antigo predio poderiam ser aproveitadas.

Como brasileira e educadora que muito se preocupa com o problema de seu povo, ao encerrar a presente exposição, cumpro o dever de solicitar, com o mais vivo empenho, ás autoridades de meu Pais que seja demolido o ar ruinado predio da Escola "Ferreira Vianna" e em seu lugar construido uma casa capaz de se responsabilizar pela formação baseada no proprio desenvolvimento psicofisico, de conformidade com as leis naturais da existencia humana.

A Diretora.