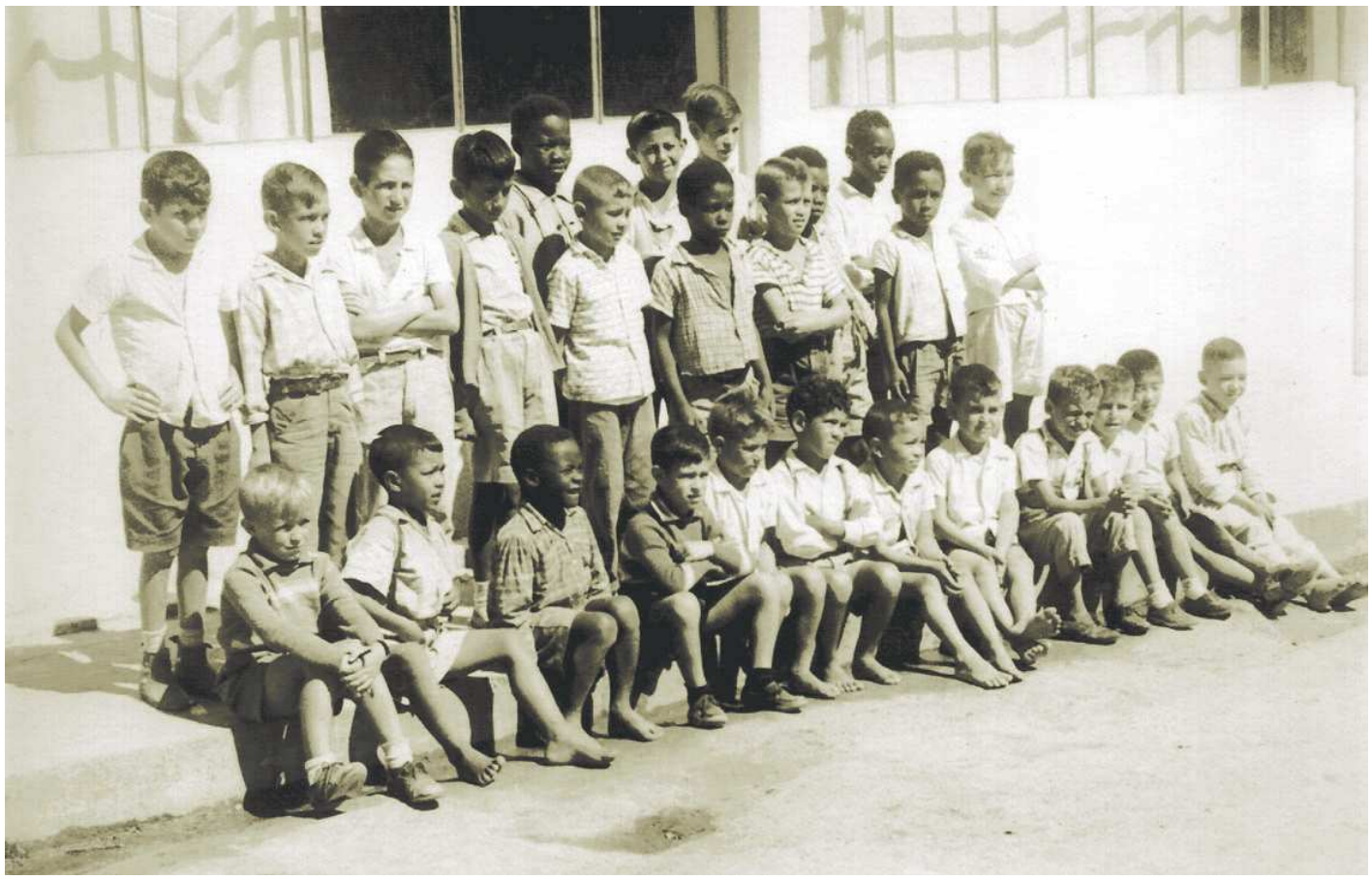
LILIAN DE CÁSSIA ALVISI

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MEMÓRIAS DE VIVÊNCIAS ESCOLARES EM POÇOS DE CALDAS - MG



ESCOLA PROFISSIONAL DOM BOSCO
(1946-1960)

CAMPINAS, 2001

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: Memórias de Vivências Escolares em Poços de Caldas/MG

Escola Profissional Dom Bosco (1946 - 1960)

Autor: Lilian de Cássia Alvisi

Orientador: Profª Dª. Raquel Pereira Chainho Gandini

Este exemplar corresponde à redação final defendida por Lilian de Cássia Alvisi aprovada pela Comissão Julgadora Data: ____/____/____

Assinatura:_____

Comissão Julgadora

_____

_____

_____

(2001)

CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

AL88m

Alvisi, Lilian de Cássia.
Memórias de vivências escolares em Poços de Caldas/MG : Escola Profissional Dom Bosco (1946-1960) / Lilian de Cássia Alvisi. -- Campinas, SP : [s.n.], 2001.

Orientador : Raquel Pereira Chainho Gandini.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação e trabalho. 2. Memória - História. 3. Educação profissional. 4. Política e educação. 5. Igreja e educação. I. Gandini, Raquel Pereira Chainho. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

À
minha mãe que, apesar de não poder
realizar a leitura deste trabalho,
possibilitou-me construir a(s) leitura(s)
do mundo até então conquistada(s) por mim.

AGRADECIMENTOS

O processo de pesquisa, sobretudo, incorpora movimentos de sentimentos e atitudes que se diversificam com o desenrolar das inquietações. Penso que não seria possível realizar tal intento se não houvesse o envolvimento de vários atores que se dispuseram a recuperar imagens do passado de uma forma eficiente e apaixonada. Com os entrevistados e seus familiares que compartilharam horas de conversas e recordações, busquei mais que informações motivos para a continuidade, pois com as trocas conquistadas conseguimos consolidar uma relação de cumplicidade e obter a certeza que valeria a pena registrar vivências escolares presentes ainda nos tempos da velhice.

Esta investida acadêmica atestou meu questionamento sobre o papel da universidade pública nos projetos de pesquisa. O compromisso com a comunidade, mais que desafio, entendo ser uma obrigatoriedade. Espero conseguir ultrapassar o limite das prateleiras da biblioteca e lançar alguns questionamentos para quem se interessar por políticas educacionais direcionadas para crianças e jovens ainda sem oportunidades neste país de desigualdades. Para tanto, neste processo de pesquisa contei com encontros e, como não poderia deixar de considerar, também com desencontros. Mas, dentre as experiências com profissionais que atestaram o compromisso com a pesquisa, ressalto a participação de Raquel Gandini que, apostando neste projeto, esteve presente nos momentos mais importantes demonstrando eficiência, cooperação e respeito aos seus orientandos. O compromisso com os alunos, principalmente num projeto de pesquisa, atesta sobretudo a seriedade e o comprometimento do professor diante da comunidade envolvida.

O trabalho acadêmico requer trocas e discussões. Sem interlocutores o resultado pode ficar vazio de possíveis e necessários questionamentos. Pude contar com a precisa leitura e indicações bibliográficas de Roberto, meu amigo de várias jornadas. Os professores Olga, Zeila, Maria Evelyna, João Gentilini, James e Charles também contribuíram através de cuidadosas orientações e sugestões.

Enfrentar o cotidiano com as pessoas próximas tornou-se um aprendizado importante. Minha constante distância exigiu uma compreensão que agradeço. Roninho, como sempre o mais presente, contribuiu com as questões imprescindíveis para o dia-a-dia.

Meu pai, com seu amor pelas fotografias e um apaixonado contador de histórias, trouxe-me desde os tempos de infância, a vontade de ouvir o passado. Zélia, a todo momento, responsável pelas tarefas domésticas. Luna, com a curiosidade sempre à flor da pele, acabou incentivando-me. Beto, Cri e Eduardo, meus irmãos, tornaram possível a realização de muitas tarefas que exigiram a ligação constante Poços-Campinas, e Candinha, minha doce irmã, mais uma vez demonstrou ser uma amiga e cúmplice.

As(os) companheiras(os) conquistadas(os) pelo percurso refletiram a condição não somente necessária mas imprescindível para que eu pudesse dar continuidade à pesquisa. Saber ouvir cada vez mais transforma-se para mim num grande desafio. Daniela, a todo momento, esteve presente e auxiliou-me com sugestões importantes. Marcinha, Kátia, Marilena, Aimar, Adriana, Magali, Janice e Antonio, com certeza, souberam contribuir para que fosse possível não me sentir solitária nos momentos de angústias e incertezas. Lúcia e Mário compreenderam e atenderam aos meus constantes pedidos. Dr. Joaquim e Maria Aparecida, profissionais que, demonstrando seriedade e respeito às minhas dificuldades, auxiliaram-me com precisão e afeto.

O envolvimento de várias pessoas com as propostas de pesquisa acabou tornando possível sua realização. Ana Maria, bibliotecária apaixonada pela história da Escola Dom Bosco, viabilizou meu contato com todo o material imagético utilizado pela pesquisa, como também documentos escritos guardados há muito tempo. As alunas da PUC Minas — Beatriz, Roberta, Ana e Maria Célia — auxiliaram-me na realização de grande parte das entrevistas e do encontro com os ex-alunos. Roberto Tereziano contribuiu com talento e extrema dedicação para a coleta, recuperação e edição das imagens. Fábio, Ana Paula e Karime estiveram próximos e permitiram-me ainda mais aprender a ler imagens. Maria José, diretora da Escola Dom Bosco, tornou possível o empréstimo de documentos raros para posterior análise. Os funcionários da Escola Dom Bosco, a todo momento, receberam-me com carinho e disposição em minhas inúmeras visitas.

Os funcionários da Faculdade de Educação sempre atentos às constantes solicitações: Lavínia, Gil, Rose, Wandinha, Rita e Nadir.

Ressalto e agradeço o apoio financiado pela CAPES.

Para:

Tarsila, Beatriz e tantas outras crianças, espero estar contribuindo para que cresçam numa cidade que as valorize sob o olhar do respeito e da dignidade.

RESUMO

Esta dissertação buscou a investigação das concepções político-pedagógicas da Escola Profissional Dom Bosco, fundada em Poços de Caldas/MG. Os anos investigados (1946 a 1960) representaram um importante período para estruturação dessa instituição escolar que, visando a profissionalização de crianças e jovens em situação de rua, lançava mão de práticas educacionais fundamentadas nos pressupostos de São João Bosco, em que o trabalho, a arte, a ciência e a religiosidade constituiam uma aliança indispensável para a formação pretendida. A reconstrução histórica desta instituição pretendeu a compreensão do processo pelo qual foi criada e como se consolidou enquanto espaço político para a escolarização de alunos pertencentes às classes menos favorecidas.

Os recursos metodológicos desta pesquisa abordaram o uso de relatos orais, material iconográfico e documentos oficiais, num movimento em que não houve a superposição das fontes e sim o caráter da complementaridade. Os registros foram escolhidos com a finalidade de, ao auxiliar a reconstrução histórica desta instituição escolar, oferecer suporte para a percepção do tipo de relacionamento social que se estabelecia dentro dela e em relação a uma sociedade mais ampla.

As tendências e concepções das políticas educacionais de cunho profissionalizante no Brasil — e em alguns momentos em Minas Gerais — foram ressaltadas para a configuração do cenário em que se situaram as iniciativas direcionadas para crianças e jovens em situação de rua. As tramas da cidade, família e escola foram evidenciadas para a discussão envolvendo a importância que a instituição escolar assumiu frente ao processo de industrialização, como também para definição das influências determinantes dos pactos que consolidaram as relações sociais.

No espaço escolar onde se pôde definir ambigüidades, a escola representou uma instância disciplinadora e moralizadora e, ao mesmo tempo, possibilitou momentos de diálogos em que os alunos participavam da organização e avaliação das atividades de produção. A arte veiculada no cotidiano escolar, além de proporcionar o alargamento nos

horizontes dos alunos, contribuiu para que uma parcela da população pudesse ter melhor compreensão dos problemas que estas crianças e jovens enfrentavam pelas suas condições de existência. A escola acabou se tornando uma experiência de possibilidades, talvez um dos únicos espaços onde os alunos eram reconhecidos como indivíduos que possuíam nome e identidade.

ABSTRACT

This dissertation is an investigation of the policy of pedagogic concepts at the Dom Bosco Professional School in Poços de Caldas, Minas Gerais, Brazil, during the period of 1946 to 1960. This time represented an important period in the structuring of this school, whose main objective was the professional training, through educational practices set forth by Saint John Bosco, of children and teenagers that had to procure on their own the necessary resources for their survival. The practices, based on work, art, science, and religion, constitute an indispensable alliance for the proposed training of students. The historical reconstitution of this school sought a comprehension of the process for which the school was founded, and how it consolidated itself in a policy for the schooling of students that came from the economically less favored classes.

The resources applied in the methodology of this research project on oral reporting, iconographic material and official in a flow of information, which was not a superimposition of sources, but served as a complement in the context of the project. The records were chosen as a means to help in the historical reconstitution of this educational institution. And also, to offer support for the perception of the type of social relationship that was established inside the school and in relation with a more ample society.

The tendencies and concepts of educational policies of a professional character in Brazil – and in some moments in Minas Gerais State – were projected for the configuration of a scenario in which initiatives were directed towards children and teenagers left up to their own means. The interaction between the town, family, and school were manifested for the discussion of the importance and stance that the educational institution took in face of the process of industrialization, and what were the influences that determined the pacts that consolidated social relationships.

In the school's space, where one can define ambiguities, the school represented a disciplinary and moralizing instance, and the same time made possible moments of dialogue in which the students participated in the organization and evaluated the productive activities of the school. Art was linked to the daily life of the school, and besides proportioning a

broadening of the students' horizon, it contributed in a way that the population could better understand the problems that the children and teenagers encountered in the condition of their existence. The school evolved into becoming an experience of possibilities, perhaps one of the only spaces where the students were recognized as individuals who possessed a name and an identity

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....01

- A Escola Dom Bosco e o Atendimento à Infância.....10

- Fundação da Assistência ao Menor (FAM).....12

CAPÍTULO I

1 - Imagens Visuais, Histórias e Depoimentos Orais: A Memória em Movimento.. 19

1.1 - Encontros com os Depoentes: Os Relatos Orais e suas Histórias..... 27

1.2 - "Encontros da Saudade": Fotografias e Imagens em Ação:

Buscas do Passado também Presente..... 33

1.3 - Histórias de Vida: Os Depoentes em Evidência..... 36

CAPÍTULO II

2 - Evolução das Idéias Pedagógicas no Brasil: A Educação e a Formação

Profissional.....145

2.1 - O Contexto de Minas Gerais em Destaque 168

CAPÍTULO III

3 - A Escolarização e o Sentimento Relativo à Infância:

Por que Escolarizar as Crianças? 177

3.1 - Poços de Caldas - O Cenário em Mudanças.....177

3.2 - Família - Escola - Cidade: O Pacto em Questão.....191

3.3 - “Regenerar a República”: A Articulação entre a Escolarização e Higienização através do Discurso Eugênico 199
3.4 - Disciplina: O Controle do Corpo 205
3.4.1 - Oficinas: Práticas para a Profissionalização 209
3.4.2 - Música e Canto: Disciplina e Conquista do Espaço Público 237
3.4.3 - Religião e as Condutas Disciplinares 249
3.4.4 - Esporte e Lazer: O Corpo em Movimento 259

CONSIDERAÇÕES FINAIS 267

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 281

INTRODUÇÃO

1-OBJETIVOS E DESAFIOS PARA A PESQUISA

"Todos os dias é um vai e vem
A vida se repete na estação
Tem gente que chega
Pra ficar
Tem gente que vai
Pra nunca mais
Tem gente que vem
E quer voltar
Tem gente que vai
E quer ficar
Tem gente que veio
Só olhar
Tem gente a sorrir
E a chorar". Milton Nascimento/Fernando Brant

A interpretação das políticas educacionais, sua elaboração e implementação pelo Estado — por seus parceiros ou por atores que não se referem diretamente a ele — p o-dem nos oferecer subsídios para o conhecimento de determinados contextos históricos e ec o-nômicos e suas implicações nas organizações sociais. Desta forma, o planejamento das inst i-tuições escolares pode refletir as tendências e interesses que movimentam a sociedade num dado momento histórico. Entretanto, o desafio maior converge para o estabelecimento de rel a-ções não lineares entre a educação — especificamente representada pela instituição escolar — e o contexto histórico-social-político em que está inserida, tornando-se imperativa a definição e o respeito às especificidades da educação, bem como seu entendimento dentro dos condici o-nantes sociais. Em outros termos, quando se pensa em investigar práticas educacionais, é i m-portante ultrapassar os limites das instituições escolares e partir para as necessárias relações com a história da produção e reprodução da vida social, como nos aponta KUHLMANN (1998). O entendimento do fato social da escolarização envolve elementos relacionados com

as condições de trabalho dos familiares dos alunos, com o processo de urbanização instaurado com a industrialização e, como no caso desta pesquisa, com as representações sociais da i n-fância. Nas palavras desse autor:

> *"A idéia é encontrar a educação no estudo das relações sociais, no est u-do da história, (...) Não se quer tomar também a educação como uma conseqüência imediata e direta de fatores externos, como por exemplo, os econômicos, mas compreender as determinações como um processo em que se estabelecem limites, no interior dos quais as pressões e rel a-ções de força produzem resultados com significados complexos".* KUHLMANN *(1998: p.11)*

Acreditando na pertinência de pesquisas que buscam registrar e recuperar fatos vividos num tempo passado para que possam elucidar, transformar ou mesmo confirmar h i-póteses sobre dados da realidade presente — pois " *o presente não é só contemporâneo, é ta m-bém efeito de herança. E a memória de tal herança nos é necessária para compreender e agir hoje"* CASTELL (1998: p.23) — , o tema desta pesquisa concentrou-se na reconstrução histó-rica de uma instituição escolar fundada, na década de quarenta do século XX, para atender a crianças que procuravam nas ruas de Poços de Caldas [1] seu sustento.

Procurei investigar as concepções político-pedagógicas direcionadas para crianças em situação de rua [2] com uma proposta profissionalizante de ensino, baseada nos pressupo stos

---

[1] Poços de Caldas, município situado ao sul do Estado de Minas Gerais, representou o palco para as investig a-ções. No capítulo: "A escolarização e o sentimento relativo à infância", a situação econômica, política e social da cidade serão discutidas com detalhes.

[2] A expressão "em situação de rua" foi utilizada para abarcar a multiplicidade de condições quando se tratam de crianças e jovens que buscam nas ruas recursos para sobrevivência. LEAL (2000: p.1) ressalta: "Em relação a estes jovens, não há como entender sua realidade e a construção de suas identidades sem conhecer as estrat é-gias de sobrevivência que criam e manipulam, como sujeitos "em situação", situação esta articulada a um processo histórico de exclusão social, econômica, política das classes populares". O autor ainda complementa: "(...) apreender os jovens das classes populares por meio de categorias que os diferenciem, tais como, gênero, faixa etária, raça, origem de classe e família." (LEAL: p.35)

filosóficos de Dom Bosco [3].

Ressaltando o cenário municipal, o período abordado — final dos anos quarenta e a década de cinqüenta — representou o momento de profundas mudanças estruturais que a cidade enfrentou, tendo que voltar-se para a industrialização, visto que, até então, tinha sua organização econômica baseada no turismo e na agropecuária. Durante os anos de 1911 a 1946, Poços de Caldas recebia um grande fluxo de turistas atraídos pelo valor medicinal de suas águas termais e pela intensificação dos jogos de azar, os quais representaram uma das suas mais importantes fontes de renda neste período. A urbanização da cidade foi intensificada pelos projetos que visavam atrair turistas. O conforto nos hotéis, a construção de balneários, teatros, cassinos, ruas, avenidas tiveram como objetivo primeiro facilitar a circulação de t u-ristas. Entretanto, as ruas também se tornaram locais em que muitos grupos buscavam recursos para sua sobrevivência, compondo um cenário marcado pelas diferenças sociais.

Com o decreto baixado pelo Presidente Eurico Gaspar Dutra, em 1946, supr i-mindo o jogo em todo o país, as estâncias hidrominerais sofreram uma repentina queda em suas atividades turísticas, ensejando um período de reestruturação administrativa. Poços de Caldas associou ao turismo, reverenciado pelas belezas naturais, o desenvolvimento de um parque industrial que se tornou uma importante atividade econômica.

Neste período de intensas transformações, marcado pelas contradições entre as condições de existência daqueles que lá residiam e que, consequentemente, definiram os un i-

---

[3] Dom Bosco nasceu em 1815 nos campos dos Becchi, zona rural do norte da Itália. Logo nos primeiros anos de vida, perde seu pai, tornando o trabalho sua meta única. Sua condição de órfão leva-o à preocupação se m-pre presente com os jovens de situação semelhante. Sua proposta educativa concentrou-se na articulação entre saúde, sabedoria, santidade, alegria, estudo, piedade, razão, religião e carinho. Em 1854-55 elaborou um pr i-meiro regulamento que delineou o caráter da educação profissionalizante proposta para abranger jovens aprendizes, pois, juntamente com alguns clérigos, abriu oficinas para sapateiros, alfaiates, tipógrafos, enc a-dernadores, carpinteiros e serralheiros. Enfim, visou possibilitar trabalho e sustento para jovens carentes. Sempre teve a preocupação com o caráter educativo dessas oficinas profissionalizantes, pois seu discurso era enfático ao afirmar que não se tratava de uma "fábrica de operários". Os valores que davam suporte às prát i-cas educacionais estavam ligados aos pressupostos religiosos Ao lado da santidade, relacionavam-se os val o-res da saúde física e mental e da sabedoria. Ao lado da catequese, encontrava-se a educação cívica, moral e científica. E, juntamente com a piedade, residiam a alegria, o estudo e o trabalho. Seu método preventivo fu n-damentou-se no carinho, razão e religião. Os pressupostos educativos de Dom Bosco foram baseados nas idéias de João Batista de La Salle, em que a disciplina preventiva, a vigilância, a ordem, o trabalho e a relig i-ão deveriam predominar na instituição escolar. Sobre o assunto co nsultar: SCARAMUSA (1984).

versos infantis, a atitude de um padre [4], configurando uma iniciativa de cunho religioso, demonstrou uma nova postura em relação a uma parte das crianças que buscava nas ruas alternativas para sua sobrevivência. Preocupado com a ociosidade constante destas crianças, propôs a formação de um time de futebol e, com a aprovação unânime dos participantes, foi criado o Clube Recreativo Anjos da Cara Suja (CRACS) — nome sugestivo para começarmos a entender qual foi a clientela atendida por esta iniciativa, pois ao mesmo tempo em que traduzia a situação de rua em que viviam os meninos, também dizia respeito aos negros integrantes do grupo.

Além das atividades esportivas, pensou-se na possibilidade de oferecer oportunidade para que esses meninos aprendessem algum ofício que pudesse afastá-los das influências nefastas da rua. Em 1949, ocupando espaço na Escola Paroquial Santa Terezinha — que funcionava juntamente com um asilo — foi criado um curso noturno, visando suprir a escolaridade de alguns destes meninos.

No final da década de quarenta, o trabalho desenvolvido pelos cursos noturnos foi sendo acrescido de aulas de desenho e de marcenaria que, aos poucos, favoreceram a criação de *ateliês* com o objetivo de instrumentalizar os alunos para alguma atividade profissional. As salas de aulas foram crescendo em número de alunos — como também as alternativas de produção nas oficinas que aos poucos diversificaram-se — sendo necessária a procura de um local mais adequado para ampliação destas oficinas, que já recebiam o nome de "Escola Profissional Dom Bosco".

Apesar de ter contado em alguns momentos com o incentivo do poder público, fundamentalmente a escola foi estruturada graças ao envolvimento de alguns membros da sociedade civil que, compactuando com os ideais do Padre Carlos, criaram, em 1949, a F.A.M. (Fundação de Assistência ao Menor), sob inspiração da Fundação São José [5] — obra de Pedro Aleixo, Secretário do Interior do Estado de Minas Gerais da época — com a finalidade de estimular e realizar projetos educacionais destinados às crianças que tinham a qualidade de vida

---

[4] Carlos Henrique Neto, padre secular que, sendo o fundador da Escola Dom Bosco, foi um dos entrevistados que possibilitou a realização desta pesquisa pela importância das informações e análises que disponibilizou. Maiores detalhes serão fornecidos na apresentação dos depoentes que constituíram a metodologia da pesquisa.

[5] A Fundação São José foi fundada em 9 de fevereiro de 1941, em Cachoeira do Campo/MG, e se caracterizou pela proteção de menores abandonados através de distribuição de bolsas de estudo. Sobre o assunto procurar SALGADO (1997).

ameaçada pelas suas condições de existência. Em princípio, esta instituição não recebeu inte r-venção estatal direta, embora não possamos deixar de considerar os princípios filantrópicos incitados pelo Estado.

Passo a passo, as atividades desenvolvidas por esta iniciativa foram sendo aceitas pela população que consumia os produtos criados pelos alunos. Cada vez mais ex igia-se um espaço maior para atender a uma grande demanda de alunos que procurava pela escola. Através de investimentos dos membros da Fundação, do retorno financeiro da venda dos art e-fatos, da ousadia do Padre Carlos na solicitação de empréstimos e também das doações real i-zadas por indivíduos da sociedade civil, foi possível a conquista de um local para a construção de barracões que abrigaram as oficinas e definiram as instalações da e scola.

Tendo como referência a reconstrução de histórias pessoais e pesquisas doc u-mentais — as quais conduziram a metodologia da pesquisa — pretendi recuperar o percurso de vida de alguns dos ex-alunos, muitos deles remanescentes do grupo dos "Caras Sujas", em relação às suas vivências escolares e profissionais, para que se pudesse perceber como ocorreu o processo de escolarização e qual sua contribuição para a vida desses indivíduos.

Nesta pesquisa recorri aos seguintes recursos que definiram a coleta de d ados:

1- Relatos orais: depoimentos de onze ex-alunos, alguns deles pertencentes ao primeiro grupo — os conhecidos "Caras Sujas" — e outros que freqüentaram a escola durante a década de cinqüenta; depoimento do fundador da escola, Padre Carlos, como também da professora responsável pela proposta pedagógica instituída no período em questão, Olga Monteiro.

2- Pesquisa em documentos oficiais da escola (atas, diários de classe, declar a-ções de matrícula, relatórios, fichas de acompanhamento de alunos).

3- Leitura de artigos publicados em jornais e revistas produzidos pela imprensa de Poços de Caldas, como também consultas em periódicos e jornais elaborados e impressos pela escola.

4- Contato com material imagético, ou seja, fotografias e filmes pertencentes ao acervo da Escola Profissional Dom Bosco. [6]

Como o objeto deste estudo buscou a reconstrução histórica de uma instituição escolar profissionalizante, fundada no momento de reestruturação econômica do país que se voltava para a intensificação do processo de industrialização — exigindo a participação de trabalhadores especializados para a produção em massa — compreendo que a relação educação e trabalho pode ser entendida, também, sob o ponto de vista da organização econômica do país. Neste sentido, o estudo histórico do ensino profissionalizante pôde nos auxiliar no entendimento das possíveis relações entre as estratégias políticas delineadas pelo poder do Estado e a organização das instituições escolares inseridas em determinados contextos.

A educação, sob a égide da qualificação para o trabalho e versada na análise de CASTEL (1998), precisa fundamentalmente ser inserida num contexto social amplo, impregnado de conflitos. Tornou-se necessário, portanto, ter clareza de que ela está submetida a um campo amplo chamado *dimensão social*.

Neste sentido, tornou-se imperativo abordar algumas questões: Quais seriam os indivíduos — no caso, pertencentes ao universo infantil — que, devido às condições de existência, teriam que ser inseridos em escolas profissionalizantes? Quais seriam as concepções de infância que imperavam nas práticas sociais e educacionais naquele momento histórico? Por que profissionalizar aquela parcela da população? Qual o contexto social da comunidade local e suas preocupações com a infância? Quais seriam as propostas político-pedagógicas de uma escola com preceitos religiosos, já que consubstanciada pela concepção educacional de Dom Bosco? Qual o papel atribuído às instituições escolares nesse contexto?

Partindo-se do referencial teórico fundamentado nas argumentações de ARIÉS (1978) que concebia a vivência escolar como um momento de enclausuramento e moralização da criança, procurei entender como a estruturação de uma escola profissionalizante foi lidando com as especificidades infantis, ou seja, como era entendido o trabalho destinado às crianças desvalidas, carentes, em situação de risco ou deserdadas da fortuna.

ARROYO (1999) utiliza uma expressão que bem pode significar as práticas direcionadas para a infância pobre, quando o olhar está voltado para o "vir a ser", ou seja, para a

---

[6] Maiores detalhes sobre a metodologia da pesquisa serão abordados no capítulo seguinte.

formação de trabalhadores do amanhã. Quando a criança é vista sob a ótica do futuro, repr e-senta uma infância que não queremos e, consequentemente, significa o adulto que pretend e-mos formar. Em outros termos, o adulto que desejamos. A infância, nestas circunstâncias, é considerada pelo autor como um "não-lugar" ou um "não-tempo". Um tempo vazio de sentido. Assim, tornou-se imperioso discutir a necessidade e a importância que a escola teve no percu r-so de vida dos indivíduos que a freqüentaram. Quais seriam as justificativas para o enclaus u-ramento destas crianças na instituição escolar? A resposta não estaria na forma como a soci e-dade *a priori* idealiza estas crianças? Quais seriam os objetivos das políticas educacionais quando instituído o ensino profissionalizante destinado a crianças e jovens carentes?

A Escola Profissional Dom Bosco surgiu no momento em que as atividades econômicas estavam voltadas para o setor industrial e o Brasil enfrentava a queda do Estado Novo. O período compreendido foi o da fundação da escola, no final da década de quarenta, até 1960. Estes anos marcaram a consolidação da industrialização no Brasil através do "pacto" que manteve ligados burguesia industrial, pequena burguesia e operariado industrial sob o e m-penho comum da industrialização, conforme aponta WARDE (1977). Neste contexto, as prát i-cas educacionais da escola foram fundamentadas nos pressupostos de Dom Bosco em que o trabalho, a arte, a ciência e a religiosidade constituíram uma aliança indispensável para a fo r-mação humana pretendida.

Durante a década de cinqüenta, conforme aponta WEREBE (1994), a tendência "desenvolvimentista" em educação começou a ganhar terreno, e as escolas profissionalizantes tiveram apoio de vários segmentos sociais, como os economistas e educadores, os quais rec o-nheciam a importância de investimentos para a formação de trabalhadores qualificados para a nova demanda no mercado industrializado. Neste estudo coube a reflexão e discussão das pr á-ticas pedagógicas instituídas pela Escola Dom Bosco, que visou atender crianças e adolesce n-tes pertencentes às classes menos favorecidas, com proposta profissionalizante. O mundo do trabalho constituiu-se no centro das atividades, visto que o cotidiano escolar era organizado pelas oficinas em que os alunos aprendiam e desenvolviam tr abalhos artesanais.

O ambiente escolar proporcionou aos alunos aulas de educação física, música e canto, sendo que a disciplina pôde ser considerada como mote da organização pedagógica. A preocupação com as características individuais dos alunos, manifestada pela possibilidade de

escolha das atividades na oficina, a ênfase dada a uma formação articuladora entre os aspectos físico, moral e intelectual que proporcionassem condições ao aluno de enfrentar o mundo do trabalho no momento de ampla discussão das propostas educacionais no contexto da industr i-alização brasileira, refletiram a consolidação das propostas político-pedagógicas da escola em questão. Neste sentido, coube a investigação das possíveis relações com os pressupostos ped a-gógicos da Escola Nova quando houve o forte vínculo do saber ao *saber fazer*, como no caso do trabalho nas oficinas e a ênfase dada à importância da prática no processo de aprendiz a-gem.

Pelo exposto, através da pesquisa, busquei conhecer em que condições to rnou-se possível a estruturação desta escola que teve como objetivo proporcionar formação profi s-sionalizante para seus alunos. O que pretendi foi compreender o processo histórico pelo qual esta escola foi criada e como se consolidou enquanto espaço político para a escolarização de alunos pertencentes às classes menos favorecidas. As propostas e realizações da F.A.M. (Fu n-dação de Assistência ao Menor), composta por elementos da sociedade civil, mereceram ser vistas para que pudéssemos perceber qual a política educacional adotada por esta instituição que visava favorecer uma educação profissionalizante para men inos em situação de rua.

Organizei esta reflexão em momentos que se complementaram. Na primeira parte procurei delinear as influências que determinaram as políticas educacionais profission a-lizantes direcionadas para as crianças carentes no Brasil e, especificamente no Estado de M i-nas Gerais. Nas partes seguintes, através do cruzamento entre várias fontes documentais, pr e-tendi captar a reação manifestada sob o olhar de alguns ex-alunos da Escola Profissional Dom Bosco, com o objetivo de indagar como se posicionaram frente às propostas desse ensino pr o-fissionalizante.

Investigando algumas práticas assistencialistas no Brasil, considerei as influê n-cias que colaboraram para a definição das políticas educacionais. Relacionei as tendências médico-higienistas e jurídico-policiais incitadas pelo Estado com o papel que as famílias pe r-tencentes às classes menos favorecidas acabaram delegando à escola na educação dos filhos. À influência religiosa couberam os pressupostos da filosofia de São João Dom Bosco e suas pr á-ticas, baseadas no Sistema Preventivo de Educação.

No primeiro capítulo detive-me à exposição da metodologia proposta pela pesquisa e à apresentação dos depoentes que tiveram as histórias pessoais versadas nas suas palavras, para que fosse possível ao leitor um contato com algumas situações que determinaram suas trajetórias de vida. O uso dos relatos orais, bem como do material iconográfico e dos documentos oficiais utilizados, foi descrito detalhadamente para o entendimento do processo, que configurou o cruzamento de tais fontes. Os depoimentos orais foram acrescidos pelas fotografias, filmes, jornais e documentos oficias da escola, num movimento em que não houve a superposição das fontes e sim o caráter da complementaridade.

O segundo capítulo abordou as tendências e concepções das políticas educacionais de cunho profissionalizante no Brasil e em alguns momentos em Minas Gerais, para que possibilitassem suporte para a configuração do cenário em que se situavam as iniciativas direcionadas ao atendimento a crianças e jovens pertencentes às classes menos favorecidas. O contexto mineiro foi evidenciado para que fossem percebidas as influências e iniciativas práticas que caracterizaram algumas políticas assistencialistas neste Estado. A Fundação de Assistência ao Menor (F.A.M.), entidade mantenedora da Escola Dom Bosco, teve sua organização ressaltada dentro desta realidade.

No capítulo: *A escolarização e o sentimento da infância*, procurei evidenciar a trama entre a cidade, família e escola, para a discussão que envolve a importância que a instituição escolar assume frente à situação do processo de industrialização, e quais influências determinaram os pactos que consolidaram as relações sociais. Enfatizei as políticas médico higienistas e as relações com os processos escolares desencadeados com a República e suas práticas preventivas.

Dentro deste tema, passei a detalhar as atividades da Escola Dom Bosco para possíveis interpretações de sua política educacional e as relações com o momento político em questão.

- A ESCOLA DOM BOSCO E O ATENDIMENTO À INFÂNCIA:

Algumas tendências das políticas assistencialistas voltadas para a infância p o-bre que foram se delineando com a industrialização no país podem ser relacionadas com os objetivos da Escola Dom Bosco em atender meninos em situação de rua. Para tanto, remeti-me mais especificamente aos estudos de KUHLMANN (1990) (1998) e BALEN (1983) para que, ao deparar-me com as propostas do assistencialismo, fosse possível o entendimento da escola vista como uma instituição responsável pela formação de indivíduos considerados "desvia n-tes" e, portanto, merecedores de intervenções disciplinares.

Por volta do século XVIII, com o avanço da industrialização, segundo BALEN (1983), uma nova forma de assistência aos pobres foi sendo introduzida, quando o estatuto da pobreza passou por uma transformação em que o valor do trabalho representou uma nova fonte de riqueza para o Estado. Ou seja, o pobre começou a ser visto como uma importante força de trabalho a ser explorada. A assistência, desta forma, foi impelida a reorganizar-se em função da valorização do trabalho. Ela já não era mais considerada como uma questão moral, entendida como um "delito" religioso e, sim compreendida como uma questão política do E s-tado, quando foram formuladas novas leis de caráter econômico diante das novas exigências impostas aos indivíduos, agora vistos como força produtiva. O atendimento aos pobres passou a constituir-se num dever do Estado, sendo até mesmo visto como uma necessidade para o crescimento das riquezas da sociedade industrial em evol ução.

Conforme KUHLMANN (1998), a política assistencialista aos pobres foi se configurando com o processo de secularização das instituições sociais. Na Idade Média, a p o-breza era interpretada ou como adoção de um voto sagrado ou como tolerância a um sofr i-mento que obedecia à vontade divina, portanto concebida como condição natural. A caridade era guiada por princípios religiosos e a Igreja considerada como instrumento da melhoria soc i-al e da salvação espiritual.

No século XVIII, embora não desconsiderando as idéias religiosas, a pobreza começou a ser vista como uma desgraça e como um problema social, cabendo ao Estado inte r-vir nas práticas assistencialistas, colocando-as nos moldes da "civilização", provocadas pelo avanço da industrialização

Como interesse do próprio Estado, tornou-se imperativo explorar a massa de indivíduos improdutivos, através da instauração de condições de acesso ao trabalho. Esta tomada de consciência do valor do trabalho provocou o surgimento de técnicas que visavam a sujeição dos indivíduos aos moldes de produção capitalista. Sob esta ótica, a pobreza representava um mal e um perigo constante para o sistema de economia livre instituído com o capitalismo industrial. Diante das modificações na organização social, surgiram novas concepções sobre a utilidade social da razão, da instrução, do progresso científico, tecnológico e econômico.

Como os pobres representavam grande parte da população, a assistência a esta camada social tornou-se um dever incondicional do Estado. Com a inspiração laica — no século XVIII — nas práticas assistencialistas, houve uma projeção do Estado para a busca de uma "economia social", pois o alto gasto público com a as instituições de caridade, demonstrava uma irracionalidade na administração dos recursos destinados a esse fim. Tratou-se de estabelecer novos padrões de vigilância sobre a população desajustada.

DONZELOT (1978) atribuiu à assistência uma nova relação entre a pobreza, miséria, fome e o trabalho, quando a população desfavorecida poderia oferecer algo em troca pelos benefícios recebidos. O problema do trabalhador pobre passou a ocupar uma posição estratégica na lógica da política social do século XVIII pois, estando a Europa concretizando o processo de industrialização, houve a crença em que o pobre poderia representar a força de trabalho indispensável para o novo sistema. Seria necessário reintegrar os assistidos nos processos de produção. Desta forma, a assistência passou a ser considerada como uma questão de política econômica do Estado e sob a vigilância dele, poderia ao mesmo tempo prevenir a desordem e inserir o indivíduo no processo produtivo. DONZELOT (1978) atribui a essa assistência o caráter da filantropia, que ele considerou como sendo uma estratégia da economia social. Dessa forma, a assistência que o Estado tinha o dever de desempenhar seria somente aquela estritamente necessária para manter-se o equilíbrio social da ordem estabelecida. O Estado, neste aspecto, deveria ser o estimulador da iniciativa privada em matéria de assistência, visando minimizar os custos sociais. Para este intento, foram adotadas condutas de aconselhamento aos pobres.

A atividade filantrópica do século XIX organizou-se pela busca de uma distância calculada entre as funções do Estado liberal e a difusão de técnicas de bem estar e de gestão da população. Em primeiro plano, situou-se o pólo assistencial que remetia para a iniciativa privada as demandas que lhe eram formuladas em termos de direito ao trabalho.

Com o final do século XIX e início do século XX, baseadas no debate do período anterior, criaram-se leis e propagaram-se instituições sociais nas áreas de saúde pública, do direito da família, das relações de trabalho, da educação — iniciativas denominadas por KUHLMANN (1990) como *assistência científica,* por se sustentarem na fé no progresso e na ciência característica daquela época. Este autor ao interpretar as políticas assistencialistas utiliza-se das influências jurídico-policiais, médico-higienistas e religiosas. Para esta pesquisa considerei estas influências para as interpretações das práticas de atendimento às classes populares.

No estudo da Escola Dom Bosco também busquei a articulação com as propostas filantrópicas que BALEN (1978) denominou para as práticas assistencialistas. Os pontos em comum seriam a questão da filantropia estar associada a uma estratégia de "economia social", ou seja, buscava-se juntamente com a iniciativa privada diminuir os custos com as ações sociais, imprimindo-lhes o caráter de utilidade nas suas funções. Em outros termos, investindo na pobreza como, neste caso, na educação profissionalizante, pensava-se em suprir as novas necessidades do mercado.

Considerei tratar-se de uma política assistencialista de cunho religioso, por referir-se a uma iniciativa baseada nos pressupostos filosóficos de São João Dom Bosco e estar atrelada à Igreja Católica.

- FUNDAÇÃO DA ASSISTÊNCIA AO MENOR (FAM)

A Escola Profissional Dom Bosco teve seu início provocado pela inquietação de um padre secular, em Poços de Caldas, frente à situação de crianças carentes. Capelão do Hospital Santa Casa da Misericórdia e do Asilo São Vicente de Paula, Padre Carlos Henrique Neto, em 1946, ao repreender um menino negro durante a celebração de um missa, pensa que, ao invés da punição, seria possível auxiliar algumas crianças pobres da cidade. Com o objetivo de aproximação, convida o grupo deste menino para jogar futebol e acabam fundando o

CRACS (Clube Recreativo Anjos da Cara Suja). Apesar do insucesso, ainda neste ano, pensando em alternativas para o trabalho com tais meninos, envia uma carta ao Ministro da Justiça, Carlos Luz, solicitando providências para a fundação de um patronato agrícola e de uma escola profissional para crianças em situação de rua, tão grave era o problema em Poços de Caldas.

Sempre envolvido com o ensino de crianças carentes, ao perceber o talento de um menino para as atividades de desenho, conseguiu uma sala para que Maria Figueiredo — professora que conhecia desde os tempos da meninice — começasse um trabalho neste sentido. Portanto, Pe. Carlos e Maria Figueiredo, juntos, passaram a ser os responsáveis pela organização e estruturação da escola. Logo, vários meninos os procuraram, sendo necessário providenciar outras alternativas para ensiná-los. São cedidos vários instrumentos de marcenaria que possibilitaram a formação da oficina para trabalhos em madeira. [7] Para que estes meninos pudessem freqüentar aulas do curso primário, organizaram junto à Escola Paroquial Santa Terezinha, que funcionava ao lado do Asilo, salas para o horário noturno.

Com o objetivo de tornar mais sólido o trabalho com estas crianças e jovens, alguns membros da sociedade civil, em 1949, juntamente com Padre Carlos, fundaram o órgão central e mantenedor das atividades desse setor: a Fundação de Assistência ao Menor (FAM). Esta entidade mantenedora seria sustentada através de doações e do resultado da venda dos artefatos produzidos pelos meninos. [8]

Através do apoio de alguns profissionais, a escola já possuía as atividades de pintura, marcenaria e encadernação. Havia, portanto, a necessidade de um local adequado para aportar tais oficinas, que se espalhavam pelos quintais. Após algumas investidas frustradas, foi possível pensar-se na construção de barracões, quando foi doado um terreno num bairro periférico da cidade.[9] A doação implicava um compromisso da Fundação de comprar uma parte do terreno por um preço bem acessível. Muito foi feito para esta conquista — empréstimos, doações e rifas provocando, cada vez mais, envolvimento de algumas pessoas da comunidade que

---

7 Doações de material para a fundação das oficinas: Geraldo Paiva, Erna Belian, Faria Lobato, Gerson Andrade, Ednan Dias, Maria A. Junqueira.

8 Tratando-se de uma cidade turística, as oficinas produziam artefatos para serem vendidos aos visitantes.

9 Doação feita por Ednan Dias.

apostaram nesta investida pois, até então, era vista como um "idéia maluca" do Padre. GENTILINI (1997).

A escola promoveu a formação de uma Banda de Música, que conseguiu conquistar muitos admiradores. Após o falecimento de um coronel afeiçoado às apresentações musicais, Zito Bernardes, sua família cedeu uma importante quantia que possibilitou o início da construção de um prédio próprio da Escola. [10]

Em 1954, dois prédios foram inaugurados e a escola recebeu 400 alunos e 14 salas de aula. O bairro em que se instalava a escola passou por um período de urbanização desencadeado pelo movimento que a escola provocou. Os pais já procuravam com muito interesse pela escola que conciliava trabalho e educação. Nos termos de GENTILINI (1997, p.12) *"Era óbvio que alguns setores da elite local, considerariam essa iniciativa uma idéia maluca". Como transformar crianças beirando a marginalidade, "sem berço", como se dizia na época, em cidadãos com nome e profissão?* Entretanto, a proposta se consolidava a passos largos, pois as famílias dos meninos aprovavam esta idéia que se concretizava e a escola passou a ser muito concorrida, pensando-se em número de vagas.

Vale salientar que a construção dos prédios foi planejada através de uma arquitetura arrojada. O projeto, de autoria de Antonio Nápole, atendia às exigências de uma escola moldada para os tempos da modernidade. Galpões funcionais, amplos, iluminados, construídos com o rigor do higienismo, receberam os alunos.

O então ministro da Justiça, Tancredo Neves, no ano de 1954, como reconhecimento ao trabalho desenvolvido com crianças carentes, começou a enviar mensalmente uma contribuição para o desenvolvimento do trabalho. O mesmo aconteceu com o ministro da Educação, Clóvis Salgado que, possivelmente através da indicação de Anísio Teixeira que visitou a escola e acreditando na sua proposta, apoiou tal investida. Conforme GENTILINI (1977: p.12), "*a Escola Dom Bosco, pelo seu pionerismo em oferecer ensino em tempo integral,*

[10] Outras doações realizadas para a construção dos primeiro prédios: Banco Moreira Salles, Pedro di Perna, Moacyr Carvalho Dias, Walter Moreira Salles, Caio Junqueira, Gerson Andrade, Theodomiro Carneiro.

“ Professoras se reuniam para as aulas, também noturnas”.

sondagem vocacional e iniciação às artes industriais, serviu para reforçar o projeto de Anísio Teixeira das 'escolas-parque', desenvolvido na Bahia e posteriormente, em Bras ília".

Em 1955, a Prefeitura Municipal se prontificou a manter os professores que fossem necessários e, sob a direção da professora Olga Monteiro, teve início a unidade escolar primária em convênio com o município. [11] Os alunos permaneciam na escola em tempo int egral e dividiam o tempo entre as oficinas e as aulas das seguintes disciplinas: Português, M atemática, Ciências, Geografia, História, Moral e Cívica, Religião, Educação

Física e aulas de Jardinagem. O projeto da escola sempre procurou que o cinema, teatro, mús ica e canto estivessem presentes nas atividades. A integração das aulas em sala com as oficinas passou a ser um desafio, chegando a ser objetivo pedagógico da escola a conquista de uma educação integral, conforme as palavras da professora Olga Monteiro:

> *"Naquele tempo se falava muito, depois caiu em desuso, na educação integral. Era isso a que a gente se propunha, pelo menos. Nem sempre conseguimos, porque lidávamos com muitos elementos. Mas sempre pretendemos fazer a ligação das disciplinas com a prática nas oficinas. Mas até hoje, uma coisa que eu acho que é positiva, toda parte que você vai, você encontra um ex-aluno que vem alegre cumprimentar, lembrar. Então eu acho que isso é um sinal de que ficou alguma coisa, pelo menos no sentido humano, de convivência, de confiança. Até hoje tem ex-aluno, com cinqüenta, sessenta anos que, quando passa por lá, diz "...eu passei por lá, e me deu uma saudade..."*.

Em setembro de 1957 foi organizado um jornal com o objetivo de divulgar a produção dos meninos e também o trabalho pedagógico da escola. O jornal, de circulação interna e externa, teve como primeiro nome "Correio de Dom Bosco" e posteriormente "Construção". Este veículo de informações trazia textos elaborados pelos alunos que se animavam com esta possibilidade: o reconhecimento de suas produções.

Os professores se reuniam periodicamente visando aprimoramento das práticas pedagógicas, sendo que chegaram a formular e imprimir um livro didático que pudesse ficar mais próximo do interesse dos alunos. Sempre existiu a preocupação com um ensino em que o *saber fazer* estivesse como mote das atividades.

---

[11] "DOM BOSCO - 30 ANOS", edição comemorativa dos 30 anos da escola, Gráfica Dom Bosco, Poços de Caldas, 1976.

O INEP, órgão do Ministério da Educação, realizou em 1959 um investimento na escola, sendo possível a construção do prédio para as oficinas de Artes Industriais. Vale ressaltar as alternativas tomadas para que, através de blocos fundidos na própria escola, a construção assumisse o aspecto físico atual, onde os pavilhões aportam as oficinas. GENT I-LINI (1997).

Nas palavras do fundador, ficam evidentes as intenções de, ao possibilitar tr a-balho e educação ao jovem carente, evitava-se sua futura marginalidade:

> *"Não é fácil avaliar o número e a variedade dos pobres que aqui apo r-tam, calcular o que esperam e compreender o que fazem. Entre ele in úmeras crianças sofredoras, indignamente exploradas. (...) A generosidade transitória e o emprego inexpressivo acostumam mal os menores e, quase sempre, os inutilizam para a vida inteira. O abandono de fato termina na criminalidade. O triste espetáculo das nossas ruas, em concreto, se vis u-alizava em muitas histórias já concluídas de adultos danificados pelo passado vivido no abandono. (...) Importava salvar tudo e todos. Mas a criança não espera. Impunha-se proteger o menor, retirá-lo do ambiente periculoso, preservá-lo das más influências e dar-lhe uma ocupação s a-dia e formativa".* [12]

[12] DOM BOSCO - 30 ANOS", edição comemorativa dos 30 anos da escola, Gráfica Dom Bosco, Poços de Caldas, 1976, p. 3-5.

CAPÍTULO I

1 - IMAGENS VISUAIS, HISTÓRIAS E DEPOIMENTOS ORAIS: A MEMÓRIA EM MOVIMENTO.

> *"Se o mundo do futuro se abre para a imaginação, mas não nos pertence mais, o mundo do passado é aquele no qual, recorrendo a nossas le m-branças, podemos buscar refúgio dentro de nós mesmos, debruçar-nos sobre nós mesmos e nele reconstruir nossa identidade.(..) Cumpre-nos saber, porém, que o resíduo ou o que logramos desencavar desse poço sem fundo, é apenas uma ínfima parcela da história de nossa vida. Nada de parar. Devemos continuar a escavar! Cada vulto, gesto, palavra ou canção que parecia perdido para sempre, uma vez reencontrado, nos ajuda a sobreviver"*. BOBBIO *(1997)*

> *"Eu hoje me apego muito ao sentido mais original dos termos. Porque tanto se fala, tanto se mexe, tanta roupa nova que você, às vezes, não se reconhece naquele carnaval. E é preciso, quando nós queremos construir algo duradouro, conservar a nossa característica. É uma coisa que a natureza nos ensina"*. (Padre Carlos)

Considerei pertinente expor detalhadamente a metodologia utilizada para que fosse possível o entendimento de como ocorreram as investigações e a relação com o refere n-cial teórico que permearam o processo deste trabalho. O cruzamento com as diversas fontes foi permitindo que várias interpretações fossem sendo delineadas, configurando desta maneira o corpo da pesquisa.

Os recursos metodológicos selecionados concentraram-se na utilização de rel a-tos orais, através da coleta de depoimentos (de alunos, do fundador da escola, de ex-professores) com o cruzamento de documentos da escola (diários de classe, atas de reuniões, jornais, anotações pessoais dos fundadores, registros de matrículas), de documentos oficiais (legislação, jornais, relatórios de pesquisa), de fotografias pertencentes aos acervos particul a-res e da escola, e de filmes produzidos durante os primeiros anos de funcionamento da Escola Profissional Dom Bosco. Os registros foram escolhidos com a finalidade de, ao auxiliar a r e-construção histórica desta instituição escolar, oferecer suporte para a percepção do tipo de relacionamento social que se estabelecia dentro dela e em relação a uma sociedade mais a m-pla. Desta maneira, a metodologia pretendida por esta pesquisa utilizou a coleta e interpretação de documentos escritos, como também documentos orais e iconogr áficos.

Os relatos de vida envolvem elementos complexos que enriquecem a análise pretendida, pois vêm carregados de detalhes que facilitam a compreensão de fatos pesquisados, à medida que podem trazer à tona o que ainda não foi documentado, registrado, muitas vezes, elucidando os acontecimentos que passaram despercebidos ou, ainda, porque podem corroborar para uma análise já elaborada. Citando Demartini quando, em pesquisas que abordaram problemas educacionais a partir de uma perspectiva histórico-sociológica, recorreu a relatos de professores que lecionaram no Estado de São Paulo, durante a Primeira República:

> *"(...) acreditamos que era preciso ir mais longe do que tradicionalmente se tem realizado e, fazer surgir novas informações onde elas poderiam estar guardadas, isto é, na memória dos que vivenciaram os problemas educacionais em épocas remotas. Era preciso recorrer a fontes diferenciadas, que poderiam colocar novas indagações ao conhecimento"*. DEMARTINI *(1992: p. 44)*

O interesse em recuperar situações do passado através da oralidade, remete-nos a um aspecto central das relações humanas consubstanciado no processo de comunicação e desenvolvimento da linguagem, responsável pela configuração das culturas dos grupos sociais através das esferas simbólicas, conforme aponta LOZZANO (1996).

A história[13] passou a valorizar os recursos orais nas investigações científicas, quando reconheceu que, através deles, pode-se chegar a uma análise da visão e versão que dimanam do interior e da experiência dos atores sociais. Neste sentido, várias fontes foram utilizadas para que diferentes e múltiplas versões pudessem auxiliar no desvendamento de questões do passado. O contato com fotografias e filmes, juntamente com os depoimentos orais, durante o processo de pesquisa, teve como objetivo o confronto de diversas visões de mundo dos atores que integraram uma dada sociedade e, desta forma, puderam possibilitar múltiplas interpretações da realidade. A associação de diversos recursos, como neste caso, a articulação de imagens visuais com os depoimentos orais e documentos escritos, compuseram a intertextualidade considerada por Maud como sendo um imperativo metodológico e, nas suas palavras, *"possibilitam ao pesquisador o controle da tessitura cultural da época a ser analisada"*. MAUD (1988: p.310)

---

[13] Seria importante recorrer á análise histórica do uso da oralidade em pesquisas científicas. Pois, nos primórdios, a utilização dos depoimentos orais era um dos principais recursos para a investigação histórica. Entretanto, no início do século XX, sem considerar épocas anteriores, as pesquisas só reconheciam como oficiais e válidas as fontes que tinham como base os documentos escritos. Sobre esse assunto consultar LOZZANO (1996) e MONTENEGRO (1997).

Cabe ressaltar que, desde o recorte do objeto a ser estudado até a interpretação e compreensão dos elementos elencados durante a investigação e o cruzamento de diversas fo n-tes só vieram contribuir para o desenvolvimento da pesquisa pois, ao confrontar várias visões levantadas pelas especificidades e diversidades dos documentos, as possibilidades de reflexão e entendimento se ampliaram num movimento estimulante.

Entretanto, como aponta Demartini: "*trabalhar com diferentes tipos de doc u-mentos implica levar em conta as especificidades da cada um e os cuidados necessários à sua utilização"*. DEMARTINI (1999: p.20). Neste caso, a todo momento, precauções quanto ao uso dos vários recursos foram tomadas, visando ao maior aproveitamento possível de suas informações. Dessa forma, foi imprescindível sempre levar em consideração uma crítica rig o-rosa dos documentos para sua aplicação segura. Nas palavras de Queiroz:

> *"(...) a melhor crítica está em sua comparação com documentos proven i-entes de outras fontes e versando sobre o mesmo dado, pois as conve r-gências e as disparidades podem reforçar a confiança ou mostrar que as suspeitas estão a exigir novos cotejos. (...) Atualmente, a fabricação de um documento pelo pesquisador utiliza vários instrumentos mecânicos outrora inexistentes; a fotografia, o filme, e, mais recentemente, o grav a-dor que registra entrevistas, depoimentos, histórias de vida. Cada um deles tem suas vantagens e suas limitações, que devem ser cuidados a-mente investigadas antes de se escolher sua utilização; todos eles exigem imperiosamente a comparação com dados de outras fontes.(...)"*. QUEI-ROZ (1992: p.27)

Considerando as características específicas das documentações envolvidas, pe r-cebe-se que cada uma apresenta elementos significativos relacionados com sua linguagem. E, através da articulação entre diversas fontes, as informações e discussões foram, a todo m o-mento, complementadas e acrescidas de interpretações. É interessante ressaltar, portanto, a complementaridade das fontes e o seu caráter interdisciplinar quando na escolha desta pr o-posta metodológica. Os registros escritos, muitas vezes, constituem-se em documentos rec o-nhecidos pela história oficial que, priorizando este tipo linguagem, pode deixar de considerar outras versões sobre a mesma realidade. Ao passo que os documentos orais permitem o test e-munho e análise de quem viveu uma determinada experiência e, dessa forma, possibilitam a aproximação de diferentes pontos de vista em relação a um mesmo fato. FERNANDES (1967) enfatiza que a investigação deve ser completa e, para tanto, seria importante abordar elementos tanto do passado quanto do presente. Neste sentido, ressalta a importância da pesquisa histór i-

ca e da pesquisa de campo que pode permitir o conhecimento de situações de vida já desaparecidas.

Sendo assim, especificamente, no caso desta pesquisa, um fator que mereceu destaque foi o fato de envolver questões educacionais que, ao relacionar as experiências vividas pelos depoentes, permitiu-nos o contato com olhares de quem participou ativamente das atividades escolares, registrando interpretações decorrentes de situações sentidas que puderam suscitar questões que, provavelmente, somente através de documentos escritos não teriam aparecido. Desta forma, através dos relatos orais, informações que poderiam estar guardadas na memória dos que vivenciaram problemas educacionais em épocas remotas, puderam aparecer e nos trazer elementos importantes para o entendimento das propostas educacionais da Escola Profissional Dom Bosco. Nos termos de Lang:

> *"O depoimento oral constitui uma modalidade bastante diversa, à medida que se busca, através dele, obter dados informativos e factuais, assim como o testemunho do entrevistado sobre sua vivência ou participação em determinadas situações ou instituições que se quer estudar"*. LANG (1992: p. 20)

Os depoimentos pessoais, embora individuais, conseguem fazer a relação com o contexto social a que estavam submetidos os depoentes. Não é o indivíduo e sua história " *o objeto de estudo e sim as relações nas quais encontra-se imerso* " BRIOSHI (1989: p.29),*pois o indivíduo é também um fenômeno social. Aspectos importantes de sua sociedade e do seu grupo, comportamentos e técnicas, valores e ideologias podem ser apanhados através de sua história"*. QUEIROZ (1988: p. 28)

O caráter multidisciplinar da história oral [14] permite a articulação com outras ciências, como a antropologia, a sociologia e a psicologia. Segundo o modelo antropológico, parafraseando CAMARGO (1984), os estudos de história de vida relativos às minorias sociais e étnicas, permitem a revelação do grupo "ao lado de dentro", ou seja, outras visões de mundo, em oposição aos valores disseminados pela classe dominante, são validadas.

Considero necessário, neste momento em que exponho a importância da escolha desta metodologia e os cuidados imprescindíveis durante o tratamento com as fontes, sem

[14] A expressão "história oral" compreende uma polêmica amplamente discutida entre os pesquisadores, pois para muitos esta expressão reflete imprecisões, trata-se de uma metodologia e não de uma área nova do conhecimento. Sobre este assunto consultar MONTENEGRO, (1997).

pretensão de um estudo exaustivo, destacar a relação com a psicologia, particularmente, a psicanálise, quando da influência da subjetividade representada pelo inconsciente, no tratamento e na análise da informação oral. Pois há um rompimento com o estatuto epistemológico clássico quando se leva em consideração outras interpretações que ultrapassam a positividade dos significados das palavras. Em outros termos, as palavras ou os seus significados não encerram todos os sentidos possíveis. Citando Montenegro: " *A possibilidade de uma leitura do que é dito, estabelecendo associações que instituem o universo do inconsciente, até então desconhecido e sobretudo fundante do nosso comportamento racional, desenha infinitos campos de problematizações"*. MONTENEGRO (1997: p. 204)

Neste aspecto, ao trazer à tona fatos vividos e sentidos, o depoente faz relações com os acontecimentos sociais, imprimindo-lhes suas interpretações, ou seja, registra os fatos da forma como interiorizou as experiências. Este movimento entre o particular e o social precisa estar presente na interpretação dos dados e também na conduta da realização das entrevistas.

A forma como vai sendo constituído o relacionamento entre o sujeito e o entrevistador define todo o processo de construção do conhecimento delineado com o transcorrer da pesquisa. Em outros termos, é inegável a influência da relação que vai se travando entre o depoente e o entrevistador, e dependerá da qualidade deste envolvimento a disponibilização e os possíveis desvendamentos dos fatos passados. SIMÃO (1989) ressalta que a ação social representada pela interação destes atores, provoca alterações e transformações nas informações dadas sobre o tema. E nas palavras de Weber:

> *"(...) Podemos dizer que examinar sessões de coleta de informações enquanto situações sociais significa considerar que os dois atores — pesquisador e sujeito — orientam suas ações, pelo menos em parte, pelas ações do outro, sejam elas passadas, presentes ou esperadas como futuras, caracterizando-se por isso uma relação social"*. WEBER (1944: p.1196).

Como fruto desta interação, os fatos expostos pelo sujeito passam por um sistema lógico de compreensão que vai sendo realizado através dos diálogos entre pesquisador e sujeito. Enfatizando, ainda, a importância dos relatos orais nas palavras de Simão:

> *"Dessa forma, o conteúdo das informações obtidas pelo pesquisador, não se identifica com o conteúdo de informações que seriam dadas pelo s u-jeito em outras situações. Pelo contrário, trata-se de conteúdos gerados sob a atuação de fatores contextuais específicos, dentre os quais se incl u-em as condições planejadas e dispostas pelo pesquisador, sob as quais o sujeito faz seus relatos"*. SIMÃO (1989: p.1189)

Vale a pena ressaltar que a pesquisa foi delineada pela interação estabelecida entre entrevistador / entrevistado, sendo necessário registrar que o pesquisador vai imprimindo sua "marca" durante todo o processo, desde o levantamento de questões até o aprofundamento de determinados aspectos considerados por ele mais relevantes para a problemática. Daí a n e-cessidade de o entrevistador ser o próprio pesquisador, neste tipo de pesquisa, pelo seu envo l-vimento com o tema e com as referências teórico-metodológicas que o formul aram.

Para a coleta de relatos orais desenvolvidas por esta pesquisa, faz-se importante distinguirmos as diferenças entre os depoimentos pessoais e os relatos de história de vida, pois estes últimos abrangem um período extenso da vivência do entrevistado, desde tempos mais remotos até a atualidade.

> *"Os depoimentos concentram num tempo mais reduzido, permitem apr o-fundar o número de informações e de detalhes a respeito desse espaço preciso. Sendo mais curtos, é possível multiplicar o número de entrevi s-tados para conseguir uma quantidade de material que permita compar a-ções a fim de se destacar convergências e divergências. Não que se pr o-cure atestar a veracidade dos fatos lembrados, o que seria tarefa antes histórica, mas para tentar verificar, principalmente, por onde passam l i-nhas de diferenciação que seriam coletivas. Aos aspectos históricos, que serão focalizados, vêm se somar como parte de primeiro plano, as co n-vergências e divergências nos comportamentos, nas maneiras de ser e de pensar"*.(KOMINSKY, 1986: p.33)

Esta diferença marcou e direcionou as condutas durante os encontros com os depoentes, uma vez que me ative a detalhes mais próximos à vivência escolar e à trajetória profissional de alguns ex-alunos.

Em relação à elaboração do roteiro para a condução dos encontros com os d e-poentes, foi necessário ter clareza da problemática anteriormente estabelecida para que o pr o-cesso resultasse numa escuta atenta, num aprofundamento de determinados aspectos e na co n-seqüente reflexão sobre as informações que iam sendo coletadas. No entanto, este roteiro apr e-sentou-se sempre mais "aberto", pois uma entrevista "padronizada" pode, muitas vezes, ocu l-

tar fatos em que o depoente, tendo liberdade, exponha acontecimentos e detalhes que enriqu e-çam as análises sobre o tema proposto. Tomando as palavras de Dema rtini:

> *"Os relatos podem tornar-se mais ricos, tocar em aspectos que inicia l-mente não se cogitava em abordar. Os relatos, em estudos como estes, não são excludentes e competitivos — eles podem ser complementares, uns esclarecedores dos outros, uns questionadores dos outros. Não se busca a uniformidade, a padronização dos relatos, mas a riqueza que cada entrevistado tem a contar — riqueza que não se traduz na extensão das falas, mas às vezes na citação de um fato desconhecido, na descrição de um fato corriqueiro etc."*. DEMARTINI (1992: p 47).

Neste aspecto, interessante salientar que os encontros com os depoentes foram permeados por dois momentos diferenciados: questões previamente elaboradas foram introd u-zidas durante as conversas para que alguns aspectos fossem aprofundados conforme o intere s-se mais específico da pesquisa e, num outro momento, as falas dos entrevistados foram con s-truídas livremente para permitir a exposição de fatos e acontecimentos considerados impo r-tantes para suas trajetórias de vida.

Pensando na etapa seguinte à da coleta — que seria a passagem para análise dos dados obtidos pelos relatos — torna-se importante constatar que, durante os encontros com os entrevistados, no exercício de repensar as informações valendo-se de relações, comparações, incorporação de novos elementos, etapas da análise já se mostraram presentes, faltando, po r-tanto, uma maior sistematização. BERTAUX (1980) propõe, através de seu método denom i-nado *aproximação biográfica*, o término do pensar fragmentado, característico das metodol o-gias científicas propostas até então, inserindo a reflexão durante todo o processo de pesquisa, desde a elaboração teórica até a coleta de dados. No entanto, as interpretações vão se amplia n-do a partir do confronto entre vários relatos, quando o pesquisador delimita diferenças, conc i-lia semelhanças, permitindo o alcance de visões que se relacionam com o todo, ou seja, com a sociedade em geral. Demartini, atenta-nos para o fato que *"trabalhar com vários relatos ao mesmo tempo, implica muitas vezes em deixar de lado o encanto da história individual, mas ganha-se na comparação, na diversidade de opiniões, na percepção de processos em curso, na visualização de vínculos que se estabeleciam na sociedade como um todo, entre as várias peças constituintes deste mosaico"*. DEMARTINI (1992)

De qualquer maneira, não é possível determinar regras fixas para analisar os relatos; as questões apresentadas na problematização são norteadoras deste processo de inte r-

pretação. Entretanto, a fidelidade aos relatos deve ser constante em todo o processo, mesmo quando há o apontamento de desigualdades, contradições, diferenças, ambigüidades, etc., pois destas contradições surgirão questões importantes a serem analisadas. O contrário, ou seja, um processo linear de interpretações é que poderia causar sérios problemas quanto à validade da pesquisa.

> *"O trabalho de história oral não se esgota na realização, gravação, transcrição e arquivamento da entrevista. Acreditamos, segundo os pr o-cedimentos da Sociologia, que o documento gerado não fala por si, mas precisa ser interpretado, analisado quanto à forma e ao conteúdo, cons i-derando-se a finalidade e maneira como foi construído, tendo em vista os objetivos da pesquisa e o conceitual teórico em que se apoia. A análise permeia todo o processo da pesquisa, levando a possíveis modificações e maiores explicações da proposta inicial, no decorrer da pesquisa"*. LANG (1998: p.13)

Cabe neste momento uma preocupação quanto ao uso indevido dos relatos, o que pode ser verificado quando há uma supervalorização dos dados obtidos, numa atitude de reificação das técnicas e dos instrumentos de observação, dispensando a elaboração teórica, como comenta THIOLLENT (1990) *apud* BRIOSCHI (1987). A riqueza de elementos envol-vidos pelos relatos de vida pode levar um pesquisador menos preparado a priorizar a narração e tratar o discurso como um fato, e não entendê-lo como uma determinada versão do mesmo. Torna-se necessária a observação de que os elementos trazidos à tona pelo entrevistado vêm carregados de significados construídos pelo percurso vivido pelo depoente, mediante expos i-ção de idéias e articulações de pensamentos do mesmo. Por um outro lado, o entrevistador não se posiciona de forma neutra e traz consigo características originadas de suas condições de existência, suas crenças, formação cultural etc. Entendo que há uma interação entre entrevist a-do / entrevistador. Portanto, o pesquisador precisa considerar o caráter social da aplicação dos instrumentos e a situação da entrevista merece ser problematizada, ou seja, existe uma relação dialética entre teoria e prática. O sujeito pesquisador entra em contato com elementos do o b-jeto e a partir de teorias constrói um saber sociológico, levando em consideração as relações implícitas na interação sujeito / objeto. BRIOSHI, (1987).

Desta forma, torna-se pertinente ao pesquisador considerar a riqueza de det a-lhes contidos nos depoimentos que podem colaborar para um confronto de visões de mundo, de pontos de vistas diversos.

1.1 - ENCONTROS COM OS DEPOENTES: OS RELATOS ORAIS E SUAS HISTÓRIAS.

> *"Só o passado como opção e como conflito é capaz de desestabilizar a repetição do presente. Maximizar esta desestabilização é a razão de um projeto educativo emancipatório. Para isso, tem de ser, por um lado, um projeto de memória e de denúncia e, por outro, um projeto de comunicação e de cumplicidade"* . SANTOS (1996)

Em relação à utilização de relatos orais, algumas questões podem e devem ser consideradas. QUEIROZ (1994) chama-nos a atenção para o fato de não ser objetivo desta metodologia a coleta de dados e seu posterior arquivamento com a finalidade de preservação da memória de um tempo, mas sim, de oferecer subsídios para sua interpretação em vários aspectos. Não tendo também como pretensão o conhecimento pleno da realidade, o desafio consiste em conhecer versões que dizem respeito a indivíduos que estão inseridos numa determinada conjuntura.

Primeiramente, para a realização desta pesquisa foi preciso minha aproximação com a administração da escola para que fosse exposta a proposta deste estudo e solicitar, conforme o interesse, o acesso a arquivos e a realização de entrevistas com o fundador e com outros funcionários considerados importantes para a coleta de dados e as suas relativas interpretações. Neste sentido, contei com a ajuda de João Augusto Gentilini, que sendo ex-professor da escola e um pesquisador de sua história, entrou em contato com a direção da instituição, facilitando minha entrada que, vale registrar, sempre foi bem aceita pelos funcionários envolvidos nesta investida. Um primeiro passo tinha sido dado...

Para atender ao interesse da pesquisa que consistia em recuperar trajetórias de vida dos ex-alunos da Escola Profissional Dom Bosco, foram necessárias, primeiramente, a identificação e a localização desses sujeitos. Através de informações colhidas durante a elaboração do projeto, para o que recorri ao professor já citado, inteirei-me da presença de um ex-aluno que desenvolve, atualmente, atividades profissionais na escola. Através deste contato, foi possível a elaboração de uma primeira lista dos ex-alunos com a indicação de quais deles ainda viviam. Dos arquivos da escola não constavam de forma sistematizada os nomes dos primeiros alunos, os chamados "Caras Sujas", portanto, a localização destes só foi possível através de informações obtidas com amigos, vizinhos, moradores da cidade, ou durante as en-

trevistas realizadas quando nomes eram citados. Desta forma, as entrevistas iam se realizando conforme indicações obtidas durante os encontros com os depoentes. Em alguns casos, acabei envolvendo funcionários de rádio e televisão para a localização de ex-alunos que não haviam deixado referências atualizadas. Alguns membros da população participaram quando interpelados através de um programa de rádio com uma audiência expressiva na cidade, cedendo informações indispensáveis para o encontro com um ex-aluno que há muitos meses eu procurava. Consultei também a lista telefônica da cidade, na qual coletei alguns nomes que figuravam em jornais produzidos pela escola na década de cinqüenta.

Vale enfatizar que, praticamente em todos os casos, os entrevistados mostraram-se muito disponíveis para o desvendamento do assunto pretendido, já demonstrando elementos que acenavam para uma experiência prazerosa relacionada aos anos escolares.

Uma vez com os nomes e endereços à mão [15], muitos encontros e desencontros marcaram a realização das entrevistas. A maioria dos depoentes ainda exercia atividades profissionais nas oficinas instaladas em suas residências. Algumas vezes houve interrupção das conversas, pois os entrevistados eram procurados por clientes, mesmo fora do horário comercial. Uma outra limitação consistiu na localização de alguns ex-alunos que já não residiam em Poços de Caldas, sendo necessária minha movimentação por exemplo até Campinas, São Paulo, Piracicaba e Rio de Janeiro. Em alguns casos tive que voltar várias vezes a estas cidades, já que problemas de saúde dos depoentes impediram que os encontros fossem realizados.

A reação dos alunos diante das entrevistas foi de extrema cordialidade e atenção. O processo de trazer à tona fatos do passado esteve marcado por situações em que elementos da família participaram, muitas vezes até ativamente das conversas. As mulheres se posicionaram como as "guardiãs da memória", seja no arquivo de algumas fotografias, seja na ajuda para localização de ex-alunos que poderiam ser inseridos na pesquisa. Em alguns momentos, eram chamadas pelos entrevistados para os auxiliarem na recordação de passagens ou para lembrarem nomes e lugares, ou mesmo para confirmarem o relatado. A relação com os familiares foi importante, principalmente no que dizia respeito às condições de saúde do depo-

---

[15] Importante registrar que nem sempre os endereços informados correspondiam ao exato. Isso envolveu um grande esforço para que, através de inúmeros telefonemas e procura pelos diversos bairros — em que as referências eram vagas e marcadas por indicações geográficas, muitas vezes, de difícil entendimento — fosse possível a localização dos depoentes.

ente, pois enfrentei situações em que o ato de lembrar causou muita emoção, sendo necessária a interrupção da entrevista. Os familiares estiveram presentes, inclusive, incentivando a continuidade das conversas num outro momento oportuno.

As conversas sempre foram regadas por manifestações carinhosas em que a "mesa mineira" foi posta para celebrar esta iniciativa, passeios pela horta da casa foram feitos, plantas medicinais cedidas para a terapia de alguns males, flores do jardim ofertadas, filhos e netos apresentados, fotografias apreciadas. Visitaram-se bibliotecas particulares e finais de tarde de inverno foram aquecidos por fogão a lenha...

Considero que este clima de acolhimento favoreceu muito o envolvimento dos entrevistados, possibilitando uma dedicação ao ato de rememorar situações já vividas em tempos passados. Os filhos também demonstraram um certo "orgulho" pelo fato de os pais terem sido convocados para uma pesquisa acadêmica, demonstrando interesse em conhecer o resultado deste processo. Em alguns casos, foram a referência para a agendamento dos encontros e mesmo para a persuasão dos depoentes visando a realização das entrevistas. Um outro elemento surgiu diante da manifestação dos familiares, pois nas suas falas estava presente o reconhecimento da importância que a escola teve para a vida do pai e, consequentemente, para a vida familiar. Somente em um do casos, pelo primeiro contato, a família desconhecia o fato de o pai ter sido aluno da referida escola.

As conversas com o fundador da escola, Padre Carlos, também mereceram atenção especial, não só pela complexidade dos dados informados, mas pelos momentos em que a memória ia lapidando os acontecimentos e, desta forma, enfatizava a importância dos relatos orais para o desvendamento de experiências de tempos idos e suas relações com o presente. Devido à condição frágil de sua saúde, muitas vezes os encontros foram adiados ou interrompidos, para que não lhe provocassem cansaço demasiado ou qualquer tipo de incômodo. Algumas entrevistas foram realizadas em seu escritório na escola, quando então, sentado entre móveis antigos, em meio a papéis e livros e com vistas para o galpão de oficinas — devido às paredes de vidro da sala —, sempre demonstrou entusiasmo e paixão em recuperar as memórias sobre a Escola Profissional Dom Bosco, que representou a principal atividade de sua vida. Como amante das palavras, sempre teve o cuidado em registrar as atividades e reflexões que permearam a vida da escola e, durante alguns momentos, fazia leituras enriquecendo seus de-

poimentos. Os vidros que faziam transparente a participação dos alunos nas atividades artesanais — ainda hoje desenvolvidas pela escola — e as imensas janelas que permitiam a entrada do sol compuseram o cenário de nossas conversas longas e preenchidas de generosidade e emoção, sustentadas pelo exercício da memória.

Impossível não registrar a importância da relação que vai sendo construída entre o pesquisador e os entrevistados. O distanciamento no momento da análise, sem dúvida, é importante, mas não se pode deixar de levar em consideração que a qualidade dos encontros possibilita o fôlego necessário para a continuidade do trabalho, inclusive para a etapa exaustiva de transcrição das entrevistas. A metodologia de história oral envolve este agir com sensibilidade que o próprio ato de ouvir demanda. Saber ouvir significa entender os momentos de pausa, de silêncio, perceber os espaços para a interrupção da fala sem ser desrespeitoso, compreender a repetição de fatos — pois podem significar a necessidade de retomá-los, devido à sua importância. Enfim, são atitudes e comportamentos que vão sendo construídos passo a passo, e após cada entrevista há a perspectiva de uma melhor *performance* para os próximos encontros. Essa troca entre pesquisador e pesquisado consolida uma relação de descobertas e conquistas.

QUANTO AO ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM PADRE CARLOS:

Primeiramente, a história pessoal foi envolvida, abordadas situações desde a infância, o contexto familiar, a escolha pelo sacerdócio, a opção por dedicar-se a crianças em situação de rua, como foi recebido pela cidade, passando-se para suas atividades atuais, quando expôs seu projeto do lançamento de um livro. Neste espaço foram expostas situações pessoais, como também acontecimentos e pessoas importantes que tornaram-se cúmplices na construção da escola. Padre Carlos chamou, carinhosamente, nossos contatos como "encontros da saudade" e tiveram como prioridade atender os seguintes assuntos:

A) Questões específicas da proposta política da escola foram colocadas, como a justificativa do trabalho ter sido escolhido como atividade direcionada para esta clientela; como as famílias receberam tal iniciativa e qual era a participação delas no contexto escolar; como eram configuradas as políticas assistencialistas na cidade no período que abrangeu a fundação da escola e qual a participação dos alunos na organização e construção da mesma.

B) Participação do Estado no percurso da instituição e qual o envolvimento de políticos que atuavam junto ao Ministério da Educação, pois alguns representantes da Escola Nova visitaram e reconheceram a importância das atividades desempenhadas.

C) Sobre as práticas escolares: qual a proposta pedagógica das práticas nas oficinas; como a arte (cinema, música, fotografia, artes manuais) era veiculada no cotidiano escolar; como era estruturada a disciplina nas relações sociais.

QUANTO AO ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM OS EX-ALUNOS:

Em relação aos relatos orais dos ex-alunos, a escolha dos entrevistados foi centrada na reconstituição das experiências pessoais dos que pertenceram ao grupo de meninos apelidados de "Caras Sujas", como também de alguns dos ex-alunos que freqüentaram a escola na década de 50. Os depoentes foram escolhidos respeitados alguns critérios, como terem disponibilidade para os encontros com a pesquisadora e, sobretudo, interesse em desvendar o tema proposto.

Alguns elementos foram abordados durante os encontros que visaram atender à problemática anteriormente apontada:

A) Infância e família: como era constituída a família, ou seja, quais elementos faziam parte do universo familiar do depoente; local de origem, profissão dos pais e escolaridade; o cotidiano das atividades que compunham as experiências infantis, desde brincadeiras, relacionamento com familiares e amigos até a investigação da presença de iniciativas que visavam auxiliar o orçamento familiar.

B) Aproximação dos ex-alunos com as atividades escolares: quais os motivos que os levaram ao acesso à Escola Profissional Dom Bosco; como a família interpretava a proposta da escola; quais as suas impressões que poderiam ser registradas através das falas e atitudes. Em suma, qual o envolvimento das famílias com as atividades da escola e sua relação com o trabalho e a disciplina.

C) Escola — recordações gerais: quais os alunos que a freqüentaram, quais s u-as origens, condições sócio-econômicas e histórias familiares; como era o r-ganizado o cotidiano escolar: organização das atividades, das oficinas, das aulas de cultura geral, das atividades artísticas, viagens realizadas através da escola, contato com cinema, teatro, música.

D) A cidade e a escola: como eram vistos os alunos da escola pela comunidade local; qual a importância das atividades econômicas da cidade para a sua estruturação (turismo, processo de industrialização); a participação da e s-cola nas manifestações sociais públicas; como foram se incorporando os alunos ao mercado de trabalho.

E) Trajetória profissional: história das atividades profissionais e qual a impo r-tância da escola para a sua definição.

F) Momentos do relato deixaram os depoentes à vontade para expor as exper i-ências que julgassem interessantes e importantes para a sua vida.

1.2 - "ENCONTROS DA SAUDADE": FOTOGRAFIAS E IMAGENS EM AÇÃO: BUSCAS DO PASSADO TAMBÉM PRESENTE.

> *"A mensagem imagética deixa de ser retida no tempo e passa a ser uma mensagem que se processa através do tempo. A imagem fotográfica e ntendida como documento pode revelar aspectos da vida material que a mais detalhada descrição verbal não daria conta"*. MAUAD, (1997).

A proposta metodológica de trazer para discussão várias formas de linguagens, como neste caso o confronto com documentos escritos, relatos orais, fotografias e filmes pr oporcionou à pesquisa momentos interessantes, como também possibilitou a definição de novos rumos. Ou seja, a partir do momento que nos foi possível recuperar imagens que estavam e squecidas durante pelo menos cinqüenta anos (como filmes gravados nos quais o cotidiano e scolar foi registrado desde seus primórdios e que permaneciam guardados em latas prateadas, já marcadas pelo tempo, bem como fotografias e *slides* mantidos, desordenadamente, em armár ios e gavetas), contribuíram para a coleta de outros materiais e informações importantes. A integração de ex-alunos, funcionários e algumas pessoas também interessadas pela história desta instituição foi intensificada e marcada pelo efeito que estas imagens provocaram. Desta forma, através do contato com filmes antigos e fotografias, na maioria produzidas pelo fund ador da escola — que no seu testemunho alegou ser um eterno apaixonado por imagens — a lguns funcionários e ex-alunos da escola tiveram um envolvimento mais intenso na busca de outros recursos que puderam auxiliar a pesquisa. Portanto, entendo que a função de detonação da memória através de imagens teve seu início no próprio processo de localização destas.

Nos termos de Mauad:

> *"História oral e iconografia complementam-se nos estudos sobre as m emórias coletivas. A análise de séries fotográficas torna-se bem mais pr oficua, se acompanhada do testemunho do guardião das fotos. Por outro lado, as fotografias, objeto de uso pessoal, um filme antigo, entre outros suportes de memória, aguçam a lembrança e enriquecem os testemunhos orais. Ambas as disciplinas compreendem a memória como um processo social, cuja temporalidade presentifica o passado para uma compreensão plena"*. MAUAD (1997: p.313)

Neste sentido, para que fosse possível a intertextualidade proposta pela mesma autora — pois as fontes visuais não são passíveis de serem interpretadas de forma autônoma — foi necessário recorrer-se a outros textos, como neste caso, ao recurso do testemunho oral.

Foi realizado um encontro com alguns dos entrevistados (ex-alunos), o fundador da escola e funcionários para que, através da apreciação de fotografias e de filmes antigos, houvesse o confronto de várias visões da história cujo momento comum foi a v ivência escolar.

Ao mesmo tempo que as imagens tiveram a função de detonadoras da memória, elas permitiram perceber o envolvimento dos ex-alunos durante o período escolar. Considero relevante registrar o depoimento de um dos entrevistados, quando na apreciação de fotografias ficou atestada a sua ausência nelas. O ex-aluno alegou que, propositadamente, fazia questão de não se deixar fotografar, pois em alguns momentos o fato de pertencer ao grupo dos "Anjos da Cara Suja" poderia reduzir suas chances de relacionamento com outros habitantes da cidade, já que poderia ser reconhecido como um "menor" abandonado. Portanto, esse envolvimento com as imagens pôde oferecer elementos importantes para uma interpret ação da forma como os ex-alunos eram vistos pela comunidade local e como também sentiam-se em relação ao fato de pertencerem a uma escola com proposta de ate nder crianças e jovens carentes.

Através do vasto acervo de fotografias e de filmes pertencentes à Escola Dom Bosco, foi possível perceber a naturalidade dos atores nas cenas registradas mesmo sob uma constante presença das câmeras. Durante as conversas realizadas entre os ex-alunos foi cogit a-da a hipótese das fotografias serem utilizadas, de uma certa maneira, como controle e verific a-ção de quais meninos realmente produziam nas atividades da oficina, indicando pistas sobre as possíveis formas disciplinares exercidas para a produção dos artef atos.

De outro lado, registravam momentos que permaneceram indeléveis na mem ó-ria de muitos entrevistados, quando, participando da banda musical organizada pela escola, durante os primeiros anos de sua fundação, concretizaram as experiências mais prazerosas deste período escolar.

Vale ressaltar a importância e os cuidados pertinentes ao uso de imagens no processo de investigação científica. Os homens são produtores e consumidores de signos, portanto, estamos nos referindo a um trabalho cultural que necessita ser levado em consider a-ção quando se pretende analisar uma determinada realidade. Daí ser necessário inserir a fot o-grafia no panorama cultural no qual foi produzida, levando em consideração que as escolhas envolvidas durante todo o processo revelam uma dada visão. A fotografia, considerada como uma marca cultural, pode ser entendida como um elemento que traz à tona o passado e, neste

movimento, imprime um sentido tanto individual — quando envolve a escolha de quem a realizou — como um sentido coletivo, pois remete o sujeito à sua época.

Pensando na especificidade do uso de imagens, no caso fotografias, *slides* e filmes durante o encontro realizado com os depoentes, foi necessário um detalhamento das condições em que as imagens foram produzidas. A maior parte do acervo foi resultado das produções do fundador da escola, que pelo seu depoimento atestou um profundo interesse em documentar e registrar a evolução das atividades desenvolvidas. Interessante constatar que as cenas revelavam, na sua maioria, situações do cotidiano. Em relação aos filmes, em alguns momentos tiveram claramente o objetivo de documentar situações oficiais da escola, ou seja, registraram o contato com o espaço público, como desfiles e festas de inauguração, mas não deixaram de envolver também cenas do cotidiano das oficinas e de momentos de lazer.

O contato com as imagens contribuiu sobremaneira para o desenrolar da pesquisa, seja para o levantamento de hipóteses sobre as regras disciplinares, a qualidade da relação que se travava entre os mestres e aprendizes, a forma com que os alunos conquistavam o espaço público através das festividades oficiais e cívicas, ou mesmo para atestar o relacionamento entre os alunos nos momentos de lazer e descontração.

Para uma aproximação do leitor ao perfil dos depoentes foram elaboradas histórias pessoais, que deram suporte aos estudos propostos por esta pesquisa. Estes textos foram produzidos pela seleção de assuntos extraídos das entrevistas. Vale ressaltar que, em alguns momentos, tive que introduzir palavras ou expressões para que fosse possível dar coesão à história. Procurei, cuidadosamente, não alterar o significado das falas.

1.3 - HISTÓRIAS DE VIDA: OS DEPOENTES EM EVIDÊNCIA

Para melhor entendimento do leitor em relação ao perfil dos entrevistados as sínteses de suas trajetórias pessoais serão incluídas no início dos relatos. A professora e fundadora da Escola Dom Bosco, Maria Figueiredo, terá algumas passagens de sua história versadas pelos depoentes, como também retiradas da documentação arquivada pela escola, devido à impossibilidade da realização de entrevistas pelo seu falecimento em 1992.

PADRE CARLOS HENRIQUE NETO.[16]

Nasceu em Poços de Caldas em 1914 e aos onze anos de idade já demonstrou interesse pelo sacerdócio. No ano de 1926 ingressou no seminário em Guaxupé município situado no Estado de Minas Gerais, onde permaneceu até 1933. Depois de sua ordenação foi convocado para a paróquia de uma cidade próxima a Poços de Caldas, Divisa Nova. Durante este período sempre gostou de estar próximo aos jovens e crianças e através da música, aproximava-os para as atividades da Igreja.

Em 1941 foi transferido para Poços de Caldas, para exercer a função de capelão do Asilo São Vicente de Paula e da Santa Casa de Misericórdia, permanecendo nesta cidade até os dias atuais.

Diante das condições sócio - econômicas da cidade, durante o final da década de quarenta, quando um número muito grande de crianças e jovens buscavam nas ruas da cidade recursos para sobreviverem, juntamente com a professora Maria Figueiredo começou a oferecer a alguns destes meninos aulas noturnas e atividades para que desenvolvessem suas habilidades manuais.

A história de sua vida, a partir de então, ficou entrelaçada com a história da Escola Dom Bosco.

---

16 Vale ressaltar que não se trata de uma biografia detalhada, somente detive-me a situações consideradas pelo Padre Carlos durante nossos encontros como importantes para a construção de sua história vinculada à Escola Dom Bosco. Para maiores detalhes consultar bibliografia indicada no final do texto.

PADRE CARLOS HENRIQUE NETO.

"Não é difícil falar sobre minha vida e a opção pelo sacerdócio, mas é muita coisa longa, porque eu sou nascido e criado aqui. Criado, assim, porque aos 11 anos eu pedi ao meu Bispo, eu era Coroinha na Matriz, eu fui lá, numa das vezes, que ele veio à Poços: Dom Ranulfo da Silva Farias, era um baiano. Ele queria muito bem a gente. E ele vinha muito a Poços. Numa das vindas dele, lá na Casa Paroquial, que era ao lado da Igreja Basílica, eu fui falar com ele. Ele estava no segundo andar, lá em cima na sala de estar, sentado numa dessas cadeiras de vime, de balanço, pedi licença, entrei e ele me disse:

— O que é que você quer, Carlinhos?

Porque os meninos me chamavam no diminutivo. Ele já tinha prestado atenção em como é que os meninos me chamavam e me chamou do mesmo jeito.

— Bispo, eu quero pedir uma coisa para o senhor.

E ele falou:

— Pode falar. O que você quer?

— Seu Bispo, eu queria ser padre.

Ele disse para mim:

— Carlinhos você quer ser padre para ganhar dinheiro?

— Não, senhor!

— Por que é que você quer ser padre?

Eu disse, num estalo, assim:

— Quero ser padre para salvar as almas!

Ele olhou para mim, sorriu e disse:

— Fale com o padre Faria. Diga-lhe que você quer ir para o seminário.

Eu desci de lá feito uma bala! Alegre, e contando para todo mundo, havia mais uns oito coroinhas e entre os outros coroinhas que estavam lá, havia o meu irmão mais velho, o José. Quando eu contei para todo mundo e ele ouviu, começou a chorar e também disse:

— Eu também quero ir! Também quero ir!

— Eu vou tentar.

Subi bem depressa para falar com o Bispo e disse:

— O meu irmão José quer ir também para o seminário.

E ele disse:

— Ah! Então fale com o Padre Faria.

Eu falei com o padre Faria, que depois veio a ser Vigário em Poços de Caldas, Tinha 11 anos! Eu fui para o seminário. Eu sou de 1914, isso foi em 1925.

Eu falei lá com os meus pais, ficaram muito alegres com a idéia e o Monsenhor conseguiu para mim a lista do enxoval. O que precisava ter para entrar no seminário. Era uma exigência, um negócio complicado! O seminário era pobre, a gente tinha que levar tudo. E não sei que esforço meu pai fez, porque era um "senhor" enxoval. Até há pouco tempo eu tinha a mala! Até a mala precisava comprar, e meu pai comprou duas. Uma para mim e outra para José.

Essas malas, com um nome diferente, "mala cabine". Era uma "senhora" mala, que eu cabia deitado dentro dela! E o papai foi comprando... E no dia 09 de Fevereiro de 1926, a data eu não esqueci, meu pai nos levou para Guaxupé.

Chegando em Guaxupé, um casarão enorme, no fim da rua. Um casarão gra n-de, cheio de colunas, dava idéia de uma casa mal assombrada, sozinha, isolada, lá no fim da cidade. Cheguei lá, encontrei alguns seminaristas que já estavam chegando e logo me relac i-onei com eles e, no dia seguinte, dia 10 de fevereiro, fui matriculado e, aí, foi aí o princípio da minha carreira.

O meu pai não era de prática religiosa não. Era um homem bom, correto. Tr a-balhador para "danar" e fez nossa vontade, ele nunca contrariou a vontade dos filhos não. Nós éramos em quatro homens em casa.

O papai tinha uma profissão muito boa, mas para o tempo dele. Ele era sap a-teiro, especialista em sapatos de senhoras. Dizem os entendidos que ele era um verdadeiro expert. Ele era muito simples, porque ele não teve instrução, tinha o terceiro ano primário,

talvez o quarto. Pessoa simples, mas responsável, sempre educou os quatro moleques num regime de muita serenidade. E, quando nós manifestamos a vontade, ele fez um esforço gra n-de, eu penso! Para poder comprar aquela quantidade de coisas que era pedido. Mas lá no seminário, nos receberam muito bem. Os seminaristas eram poucos naquela ocasião. Soma n-do todos, maiores e menores, eram trinta. Devo ter um retrato dessa turma do seminário, em algum lugar mas eu não sei aonde está.

E era difícil, porque nós, por exemplo, só pagávamos alguma coisa que exig i-am da gente, não havia mensalidade, porque os que estavam no seminário não podiam pagar. Ficávamos por conta da OVS (Obra das Vocações Sacerdotais). A Diocese toda, as paróquias contribuíam. Vivia-se às duras penas! Era uma "vidinha" dura! Uma comida muito restrita, muito simples, às vezes, até muito mal feita. Mas, era coisa curiosa, não sei se é uma questão de tempo. O que menos nos perturbava, era com a comida. O que vinha, era isso mesmo. Era muito restrita.

O que mais interessava a gente naquele tempo era a fraternidade dos semin a-ristas. Dentre estes trinta havia diversos teólogos, filósofos e a meninadinha. Eu me lembro muito bem, o primeiro retiro dos seminaristas que eu fiz, foi pregado pelo Padre Ascânio Brandão, um padre do Coração de Maria, que foi depois um homem de muita projeção no país todo. Falava muito bem, era muito acessível. Ele trabalhava mais no campo vocacional. Foi ele quem pregou o primeiro retiro. São estas coisas que impressionam tanto a criança. A gente não presta atenção no que estes "bichinhos" querem da ge nte.

Até hoje eu me lembro, que ele fazia a pregação para nós, isso no mês de fev e-reiro, talvez, dia dez ou onze de fevereiro de 1926. Eu era dos menorzinhos, ficava sentado no primeiro banco da Capela. Em uma delas ele dizia para nós:

— É muito importante a alma nossa. Ela tem uma vida eterna!

Olhou para nós, os pequeninos e perguntou:

— Vocês sabem o que é eterna, não? Eterna é o seguinte: começa e não acaba.

Nós todos pequenininhos olhávamos uns para os outros sem entender nada.

— Vocês não estão entendendo?

Dialogávamos com o padre. Quando não estávamos entendendo, fazíamos a lgumas caras esquisitas. E ele dizia:

— Ah! Não estão entendendo! Mas eu vou explicar para vocês o que é ete rno.

— Vocês sabem que o mundo é redondo, como uma bola, não é? E vocês im aginam que esse mundo é muito grande. Imaginem uma bola de aço do tamanho deste mundo. Aço, duro! Aço maciço, e essa bola do tamanho do mundo de aço! De cem em cem anos vem uma pombinha voando e passa o peitinho, em cima dessa bola de aço. De tanto ela passar o peitinho em cima da bola de aço, a bola de aço acaba! A eternidade está ap enas começando.

— Ah! Ah! Ah!

Nunca mais me esqueci! Isso foi em fevereiro de 1926, nós estamos em 1999, faz setenta e três anos! Não esqueci, gravou tanto na minha cabeça que sempre que se falou durante o resto da minha vida em eternidade, vinha a bola de aço!

E, assim, houve muitas coisas que me marcaram nesse seminário: A simplic idade.

Era pobre mesmo o nosso seminário, mas um seminário exigente.

Eu estudei em Guaxupé, de 1926 a 1933. Nesse seminário se formavam padres seculares, padre de Paróquia. Em Guaxupé não havia nenhum padre de congregação, na sede de Guaxupé. Havia em algumas paróquias alguns padres de congregação, mas eram bem separadas as vidas dos padres seculares, que são a maioria, e os padres de congregação. F oram educados em conventos e pertencem a alguma congregação, jesuítas, franciscanos, todas as congregações. A nossa vida foi uma vida muito difícil no seminário, mas muito boa. Tiv emos uma formação humana e religiosa de muita base, muita responsabilidade e que mereceu os elogios de um visitador da Santa Sé.

Eu fiquei oito anos no Seminário de Guaxupé e terminei meu curso, os dois anos, em Belo Horizonte. Por que aconteceu isso? Veio este padre da Santa Sé, para visitar os seminários brasileiros. Para orientar e tornar melhor os seminários. Ele visitou todas as Di oceses que tinham seus seminários maiores ou menores. Eram chamados seminários menores aqueles cujos alunos estudavam até filosofia. Depois, filosofia e teologia eram os seminários maiores. Filósofos e Teólogos são o seminário maior. Nessa fase o seminarista já está moc i-

nho, adolescente, já sabe o que quer, sua vocação amadureceu e já passava a usar a batina permanentemente. A batina, hoje, não se usa mais. Naquele tempo não, entrou no seminário já usava batina e depois a partir da Filosofia, não tirava mais.

E era bonito! Todos meninos de batina. Mas por causa da dificuldade dos pr o-fessores reunirem os mais capazes e tê-los somente no ensino, a Santa Sé determinou a reun i-ão dos seminaristas maiores nas Arquidioceses. Daquela data em diante, no ano de 1934, só as Arquidioceses tinham seminaristas maiores.

Guaxupé, que é a minha Diocese, pertencia à Arquidiocese de Belo Horizonte. Por isso os seminaristas maiores passaram de Guaxupé para Belo Horizonte. dessa primeira turma, isso em 1934. Nós fomos para lá, se não me falha a memória, em um número de qui n-ze, entre filósofos e teólogos. E, lá, fiz mais dois anos e terminei meu curso, terminei meu cu r-so muito cedo. Terminei meu curso com dezoito, quando eu fui para Guaxupé, com dezoito ou dezenove anos, mas só podia ordenar com vinte e quatro anos. Então, o meu bispo pediu pe r-missão à Roma para eu ordenar com 22 anos, e veio a licença. Porque eu fui muito criança para o seminário, nunca repeti um ano. Então eu fui ordenado muito criança. Era um mol e-quinho, mocinho. E, depois, naturalmente, eu fui vigário de Divisa Nova, um lugarzinho p e-queno. O bispo, quando eu terminei o curso, e ele já havia me ordenado, vim para cá ficar alguns dias aqui em casa, em Poços, e o bispo me disse quando fui me apresentar a ele :

— Você já é padre, agora. O que é que você quer fazer?

— Eu não sei. Estou aqui para o que for preciso.

— Olha, tem alguns lugares aqui e gostaria de colocar um padre lá. E disse uma porção de nomes. Onde o senhor escolhe?

Eu disse ao Sr. Bispo que não conhecia nenhum desses lugares.

— Divisa Nova é muito perto de sua casa. Poços de Caldas e Divisa Nova são lugares muito próximos um do outro. Então o senhor vai para Divisa Nova, que lá fica perto da sua casa.

Ele não queria me deixar longe, porque era muito criança, muito novo.

Mas eu me dei tão bem lá, na Divisa Nova, que o pessoal me queria tanto! Que eu fiquei lá um "papaizinho". Eu fiquei lá um bom tempo, lá só havia baile quando eu queria!

Eu tocava nos bailes, arranjava dois ou três e tocava música. Eu era um padre diferente! Mas eu era muito diferente mesmo, eu era jogador de futebol. Organizei lá o time de voleibol. Lá o pessoal era bravo, dizem que gostavam de matar porque gostavam de ver os mortos fazendo careta. Só eu tive três ameaças de morte. Uns mal-entendidos, umas bobagens que chegaram aos meus ouvidos e eu tive que andar armado, mostrava que eu sabia atirar. Chamava os c a-maradas para me olharem na horta, no fundo da casa onde eu morava. Mas, felizmente deu tudo certo, e o meu Bispo foi transferido para Alagoas, e o outro Bispo me transferiu para Poços de Caldas, onde eu seria Capelão do Asilo e da Santa Casa. Vim para cá e nunca mais saí daqui desde 1941.

Eu sempre fui amigo dos moços, dos rapazes, desses meninotes. Certa vez, um menino me indagou se eu, quando menino, era levado. Respondi-lhe que ia contar uma coisa a ele, mas não era para revelar a ninguém; eu não era levado não, eu era "endiabrado". Só com uma diferença: eu não era malcriado. Eu sempre fui muito amigo das crianças. Eles, os pequenininhos, me fazem muita festa, abanam a mão e vêm ao meu enco ntro.

Mas, não sei, Deus aproximou e deu a ocasião para trabalhar com elas.

A situação da cidade de Poços de Caldas não era diferente da situação de o u-tras cidades do mesmo porte. O que ocorria é que por ser uma cidade balneária ela trazia uma série de fregueses que vinham com o intuito único: recuperar a saúde perdida. Mas como se tornou uma cidade agradável pelo seu clima, pela sua constituição mesmo, começaram a vir, mais ou menos nesta época, pessoas que vinham a passeio.

Vinham gastar um pouco das suas economias, distraindo-se e passando aqui o que chamavam "de estação". Era um período de vinte e um dias. É fácil compreender que influência traz para um lugar do porte da cidade de Poços. A influência era muito grande sobre as pessoas do lugar, que se estranhavam com aquilo, até se acostumarem. Eles dando um duro danado para ganhar o pão e esse pessoal vindo de fora para gastar o dinheiro aqui. Era um contraste danado! Esse contraste suscitava, como era natural, uma espécie de revolta nos que de todo não tinham o indispensável para viver. Aí começaram a aparecer os sub–e m-pregos, o que fazer para ganhar o dinheiro suficiente para viver. Para os meninos, principa l-mente, era difícil porque na época da estação eles tinham ocupação. Acompanhavam estes turistas para os lugares de passeios, ficavam às portas dos hotéis, fazendo graçolas, conve r-

sando. Eram muito desinibidos e o pessoal gostava deles e davam gorjetas e eles iam vivendo com isso.

Mas é fácil compreender que isso não era um meio de vida permanente. Era acidental. Passava a estação e acabava aquele "veiozinho" de recursos.

Eu tive oportunidade de viver com esse tipo de crianças porque eu era capelão do Asilo São Vicente e um irmã religiosa, a irmã Doracina, tinha um pequeno movimento com estes moleques de rua, que eram engraxates, jornaleiros, afinal 'malandrinhos' de rua, po r-que não tinha ocupações para todos eles. E estes meninos iam para a missa do domingo, lá no asilo, para a missa das oito horas. Eu quem celebrava. Depois da missa, dávamos um cafez i-nho para eles, quando fazia uma catequese sumária. Ficava sempre alguma coisa. Em uma das missas desses domingos, eu estava pregando, voltado para o povo. E os meninos, uns vinte ou trinta, sentados nos primeiros bancos da capela. Portanto, muito perto de mim. Na hora que eu estava fazendo a homilia, explicando o evangelho, dois deles conversavam, riam, distraíam os demais. Eu olhei bravo para eles e fizeram que não compreenderam e continu a-ram. Até que eu disse para um menino mulato:

— Fique quieto! Cara Suja!

Ele me olhou e encontrou os meus olhos. Foi escorregando e quase caiu do banco. Eu continuei a missa, mas durante a missa me veio este pensamento:

— Eu vou ter que chamar a atenção desses moleques todos os domingos, po r-que vão continuar os mesmos. Eu vou ver se faço alguma coisa para eles.

Terminada a missa, a irmãzinha oferecia a eles um lanche eu fui até o refeit ó-rio. Era aquela gritaria. Eu coloquei silêncio, calma neles. E, disse:

— Escutem, eu não gostei de vocês na missa, hoje. Me perturbaram muito! E se vocês não se dispuserem a se comportar direito, não quero mais vocês na minha missa não. Vocês ao invés de me ajudar, me atrapalham. Mas eu tenho uma proposta para v ocês:

— Se vocês ficarem bem comportados, eu quero que venham e participem e terminada a missa eu vou comprar uma bola e nós vamos fazer um "quebra-canela" ali, n a-quele pastinho perto do asilo. Vocês querem?

— Queremos, queremos!!.

Eu tenho por princípio desde menino sempre colocar nome nas coisas e deixar bem decidido aquilo que eu quero fazer. E eu tinha decidido dar a mão para esses meninos. Mas só com o futebol não ia conseguir(..)Mas, ali perto do asilo existia uma escola que era diurna e noturna também. O monsenhor Faria, o vigário da paróquia, que tomava conta d a-quela escola. Me veio a idéia, pois eu estava dando atividades para aqueles meninos uma vez na semana. E se eu conseguisse do monsenhor uma sala, que ele me cedesse, eu ia conseguir um lugar para eles estudarem. Eles iam naturalmente aproveitarem seu tempo, sem prejudicar o seu habitat, o jeito de viverem. Eles iam ganhar a facilidade de terem uma escola de noite. Recorri ao monsenhor e eu passei a tomar conta da escola. Ia todas as noites acompanhar a professora. Eu tinha que andar pela escola o tempo todo, pois os alunos eram terríveis. And a-vam, brincavam, distraíam, jogavam pet elecos. Coisas de crianças.

E, andando para lá e para cá, eu olhei na carteira dos meninos, em uma delas, estava lá um desenho: um crucifixo. Percebi que o aluno tinha jeito para desenho. Nunca t i-nha tido aulas! Esse menino era muito acomodado, mas pertencia ao grupo terrível também. Perguntei a ele de onde tinha copiado e ele me mostrou um crucifixo que estava na parede. Pedi para que ele fizesse um outro desenho para mim, testando para ver se era ele mesmo quem tinha feito e dentro de vinte minutos ele me entregou outro desenho igual ao que tinha feito. E vi que o menino tinha jeito para desenho e pintura. Prometi arrumar uma professora para ensiná-lo. Era D. Maria a minha conhecida desde criança. Era nascida aqui e nossos pais eram muito amigos e ela tinha feito curso normal, era professora e tinha um jeito extr a-ordinário para pintura. Então, começou a ensinar o Odair José Batista, está vivo até hoje, em São Paulo. E começou a aparecer mais gente até que arranjei uma casa perto da Igreja, da minha tia, e Maria depois do almoço passou a dar aula de desenho para eles. E começou a aparecer tanto menino e nem todos tinham jeito para desenho e pensamos que tínhamos que arrumar alguma coisa para ocupar os men inos.

Maria continuou lecionando desenho e eu a recortar trabalhinhos em madeira, que em ital i-ano se chama "traforo". São enfeites de par ede, porta-chaves, porta-guardanapos, porta-papel, uma infinidade de pequenas coisas. E, nós... eu peguei esses outros meninos que quer i-am aprender, comprei umas serrinhas tico-tico, dessa pequena. Dez ou doze meninos faziam os trabalhinhos na madeira e os colocávamos para os outros alunos da M aria para pintarem.

E isso durante uns dois ou três meses, já tinha um colosso de coisas, que reso l-vemos fazer uma exposição na cidade. Havia uma casa de modas, chamada "Maran Modas", e pedi à dona:

— Julieta...

Eu era muito amigo dela.

— Deixa eu expor na vitrininha aí, é o trabalho dos moleques.

Então, eu cheguei em casa da minha tia onde a Maria lecionava e ensinava e disse:

— Maria, faça um cartaz: "Trabalhos executados pelos alunos da Escola Pr o-fissional Dom Bosco. E ela riu, começou a rir e não parava.

— Por que está rindo?

— Que Escola Profissional Dom Bosco? Onde é que tem escola?

— Uai menina, "desafio de cantiga é assobio", é um provérbio popular.

Com muita resistência ela fez o cartaz bonito e eu o coloquei lá.

E começou a aparecer gente, a gostar e a comprar. Eu sei que um dia eu fui à cidade e voltei com três mil cruzeiros que as meninas da loja tinham vendido as pecinhas p equenas. O pessoal quis comprar e elas foram vendendo.

Disse para Maria:

— Já podemos alugar uma casa aí. Já tem aqui, o aluguel está garantido.

E, ali, na esquina do Pio XII, quem vai para a Cascatinha, do lado esquerdo, ali era um prédio velho e eu descobri que era de um camarada chamado Licurgo Mourão. Procurei alugar, aluguei por trezentos mil réis. Era caro! Mas aluguei. E assim, dentro de pouco tempo nós tínhamos quarenta meninos ali. Então, foi preciso arranjar um lugar maior. Começamos a procurar e encontramos este aqui e assim nasceu a escola. Era 1946.

Nós tínhamos lá quarenta meninos. E era uma gracinha porque aos sábados, depois... na hora do almoço eles iam para casa, depois de receberem o quanto ganharam d urante a semana. Então... minha vida está intimamente ligada com a história da Escola Dom Bosco.

Quando admiram a escola, eu não fico envaidecido, mas fico recompens ado.

O meu caminho intelectual, que eu vivi e que me impregnou, está no que eu falo. Se você examina as palavras que eu falo, junto com aquilo que eu faço, você vai ver que há uma sintonia. Há uma afeição constante. Que são aqueles que convivem comigo que o f azem e o mundo no qual eu trabalho. Hoje se tornou a minha vida, não uma repetição, mas uma atualização daquilo que eu fiz há cinqüenta anos e o que eu faço hoje. É a mesma coisa! Só que hoje tem uma data escrita: 1999.

Eu não tive a pretensão de ser inovador. Mas sinto que muita coisa que nós f izemos na escola, inovou. E inovou de forma, hoje difícil de você localizar.

Cada um de nós é um criador sem programa previsto. Você quer fazer determ inada coisa e achou que o caminho era aquele. Foi fazer e não deu certo! Por quê? Porque você fugiu da realidade na qual você está. A realidade onde eu vivo é que me faz "habitat" daquele mundo morador, daquele ambiente vivenciador, daquela doutrina, que muitas vezes não está escrita, mas que você achou que aquilo ia dar certo. Então, cada um de nós é um criador. E essa criação nem sempre ela segue as minhas características físicas, intelectuais,

morais, sociais e políticas. Muitas vezes são inovações, não que eu queira inovar, mas pelo meu trabalho, pela minha preocupação entrar em contato com a realidade, eu inovei. E p e-gou!

Hoje eu tenho um problema muito sério quando eu quero recompor a história da Escola Dom Bosco. Em primeiro lugar, porque já o ambiente não é o mesmo. Eu mesmo tenho modificações no meu comportamento intelectual que, às vezes, eu me desconheço. Pe n-so se alguém me conheceu há dez anos não me reconhece hoje. E essa mudança é que signif i-ca a atualização.

Eu tenho páginas e páginas de reflexões: esse é o livro que eu publicarei. Vai se chamar "O meu livro dos outros". E ele tem tanta variedade que vai ter um subtítulo: "G a-veta de sapateiro". Porque gaveta de sapateiro tem de tudo.

MARIA APARECIDA FIGUEIREDO[17]

Nasceu em 15 de fevereiro de 1918, filha de Jovino e Ottorina Figueiredo. Maria, amiga de Padre Carlos desde os tempos de infância, morava em 1946 como pensionista do Asilo São Vicente de Paula, quando a pedido do padre começou a lecionar aulas de pintura para alguns meninos que faziam parte do grupo conhecido como "Os Caras Sujas".

Sempre orientou sua vida por princípios religiosos o que a aproximou das propostas filosóficas educacionais de São João Bosco. Constantemente cúmplice das investidas de Padre Carlos com crianças e jovens, tornou-se a co-autora do projeto educacional da Escola Dom Bosco.

> *"Ao lado de Padre Carlos, lidava com números, planos, pessoas, criando modernizando, enfim arquitetando seus sonhos possíveis. Segundo Padre Carlos, ela era a cabeça da escola, dotada de uma inteligência criativa, idealista, incansável. Difícil de definila, tinha uma santa teimosia e por causa dela conseguia milagres. Quando ele falava para ela que uma tal coisa tinha que ser feita, ela com um papelzinho na mão, dizia para ele que não se preocupasse, porque já tinha conseguido tudo".* [18]

Nas palavras de Ethel Manucci, professora aposentada de artes industriais da Escola Dom Bosco, fica registrada a importância da participação de Maria nas práticas pedagógicas, na administração dos recursos da escola, como também na organização das oficinas:

> *"Era muito bom trabalhar com a Dona Maria, ela era muito positiva e exigente, mas ela sabia ouvir, geralmente nos dava razão. Nunca dizia categoricamente um não, procurava estudar os problemas de uma forma coletiva. Muito dedicada!*
>
> *Podemos dizer que sem ela a escola não teria alcançado o que é hoje.*
>
> *A orientadora pedagógica da escola foi a Olga Monteiro, neste período e a Maria supervisionava tudo. Mesmo a Olga quando tinha que tomar uma decisão maior, sempre discutia com o padre e a Maria. Maria sempre muito lúcida, tinha suas opiniões respeitadas.*

---

[17] Informações obtidas através das entrevistas realizadas com Padre Carlos ex-alunos, professora Olga Monteiro, professora Ethel Manucci e atuais funcionários da escola.

[18] Personalidades do Século – De Ontem e Hoje – Homens e Mulheres que fizeram a história de Poços de Caldas no século XX. Poços de Caldas, MG: Editora Brand News LTDA, 2000, p. 50.

Dona Maria apoiava muito os projetos pedagógicos, sempre incent i-vando e disponibilizando verbas para as iniciativas dos professores, após amplas discussões. Eles assinavam muitas revistas de educação e fícávamos por dentro de várias experiências, mesmo sabendo que há muito tempo já estávamos desenvolvendo atividades que eram consideradas inovadoras. A escola sempre foi vanguarda em Poços de Caldas.

Além do apoio pedagógico ela foi importante no todo da escola. A escola profissionalizante demandava também a parte de oficinas. A supervisão desta parte era dela e com muita habilidade manual orientava os trabalhos de pintura, cerâmica, tapeçaria.

Na parte financeira, era responsável pela administração dos recu r-sos.

Durante as reuniões de pais que sempre existiu na escola, Maria, Padre Carlos e Olga sempre participavam. Maria acreditava inte i-ramente no projeto da escola e desde o início esteve presente na concretização desta.

Severa e carinhosa tratava os alunos com atenção e respeito. Um dos objetivos da escola era atender às necessidades da família e M a-ria, muitas vezes, acompanhava o problema de mães solteiras e e m-penhava-se para conseguir trabalho para estas mães e escola para seus filhos

Dedicava-se à música e muitas vezes houve a tentativa de organiz a-ção de corais. Nos finais de ano a escola organizava exposições dos trabalhos produzidos pelos alunos e ela era responsável pela real i-zação destas.".

Durante muitos anos morou numa casa construída dentro do terreno da escola e era responsável pela educação de vários sobrinhos.

Os ex-alunos atestaram em seus depoimentos a constante participação de Maria nas atividades escolares, seja no desenvolvimento das tendências artísticas como na música e artes plásticas, seja no tipo de relacionamento que se travava com os alunos e suas famílias. Enfim, valorizaram sua atuação sempre presente nos vários setores da esc ola:

> *"Dona Maria Figueiredo, ela que era a cabeça da escola. Tudo o que o padre ia fazer, tinha que pedir opinião para ela. Ela que dava as coo r-denadas ali". Abílio*

> *"O padre e a Maria gostavam de ver a gente alegre. Gostavam mesmo, faziam tipo um gosto mesmo". Abílio*
> *"Então o padre mexia com música e a Dona Maria também, os dois juntos trabalhando com música e cantando, formando coral, formando*

uma coisa e outra e a molecada gostava disso e então que a coisa foi pegando, tomando um outro rumo". Jamil

"A Dona Maria juntava o pessoal e ia fazendo um teste com cada um. Eu por exemplo quando moleque, tanto hoje como meus filhos tivemos muito ouvido bom para a música, então tinha facilidade. E ela começava ... ela ia, pegava o piano e levava o pessoal lá e começava a fazer teste: teste vocal, com as primeiras notas da música. O ***abc*** *mesmo a gente começava lá . E ela foi vendo cada jeito, o jeito que cada um tinha para música. Como é que cada um podia desenvolver em algum instrumento. Dali a gente foi indo.*
Dona Maria tinha muito bom ouvido, ela trabalhava muito bem com isso. Então ia pegando a turminha, foi separando e aí começamos formando um coral e a gente cantava na Igreja, cantava fora de Poços , ia para todo lado.
Agora a dificuldade era demais. Era muita dificuldade. Primeiro que no começo o padre por exemplo não tinha material, não tinha material para nada. A Dona Maria pegava muito modelos, ela fazia os modelos, ela que inventava tudo – ah, vamos fazer isso assim, assim? E tem que fazer aquilo lá . Mas e material e madeira? Aí tocava ... o padre saía para aquelas construções, para aqueles lugares pedindo caixote para o povo, desmanchava os caixotes, levava para escola para aproveitar tudo, era desse jeito". Jamil

"Da Dona Maria eu me recordo muito, ela foi uma excelente pessoa. Para nós foi como uma segunda mãe. Ela era direta com a gente. Ora dando bronca, ora ensinando; passando a mão na cabeça ou puxando a orelha! Ela era uma beleza. Uma pessoa daquela não poderia morrer tão cedo como foi! Ela nos ensinava desenho e pirogravura. Tinha uma mão maravilhosa para fazer as coisas. Lá na Escola tem um quadro do Papa Pio XII, onde as pedras que tem no crucifixo, parecem estar saindo para fora. É uma perfeição! Ela que ensinou o Odair Barista e José Gianelli a desenharem. E muitos outros". José Justino.

Padre Carlos relata um acontecimento que traduz o companheirismo de Maria nos projetos relacionados à construção e manutenção da Escola Dom Bosco:

"Certo dia, contrariada com situações desagradáveis que, às vezes, aconteciam conosco, Maria chamou-me dizendo que gostaria de se retirar da escola. Primeiramente, tentei conversar sobre quais motivos estavam levando-a tomar tal atitude. Com muito cuidado, respeitando suas angústias, disse a ela que, sem dúvida a apoiaria em qualquer decisão e a ajudaria inclusive financeiramente. Somente fiz um pedido a ela: -Tudo bem Maria, somente te peço que não nos encontremos nunca mais, pois caso nos depararmos em alguma esquina, com certeza, construiremos uma outra Escola Dom Bosco".

"Certo dia contrariada com situações desagradáveis, Maria chamou-me dizendo que gostaria de se retirar da escola. Tudo bem, Maria. Somente te peço que não nos encontremos nunca mais, pois caso nos depararmos em alguma esquina, com certeza, construiremos uma outra Escola Dom Bosco”.

Maria Figueiredo foi, a todo momento, citada nos depoimentos dos ex-alunos e ex-professores que apontaram sua importância para o desenvolvimento da Escola em amplos aspectos. Sempre muito determinada, também ficava em contato com alguns elementos da elite local que, tomando conhecimento das propostas da escola, acabavam participando de alguma maneira através de doações.

Os depoimentos sobre sua dedicação são extensos e, no ano de sua morte, em 1992, ainda exercia atividades de supervisão na escola.

REINALDO GIANELLI:

Nascido em 1938, membro de uma família numerosa composta por onze filhos. Seu pai era imigrante italiano, considerado pelo ex-aluno como um artista, pois tocava tro m-bone na Banda Municipal de Poços de Caldas. Passou uma infância de criança pobre, tendo que ajudar na renda familiar exercendo algumas atividades pelas ruas da cidade.

O envolvimento com a escola aconteceu pelo exemplo dos irmãos mais velhos, que tinham sido convidados a participar das atividades nas oficinas, principalmente pela incl i-nação à arte demonstrada por um deles. Cursou o primário no Grupo Escolar David Campista, uma vez que a Escola Dom Bosco ainda não oferecia aulas de cultura geral. Freqüentava as oficinas de marcenaria e tocou na banda de música da escola.

Utilizou, primeiramente, seu aprendizado na marcenaria para comprar seu tão sonhado instrumento musical: trombone. Autodidata, tornou-se músico profissional na cidade de São Paulo, chegando a ser professor de música, durante muitos anos. Seus dois filhos ta m-bém seguiram a carreira musical.

REINALDO GIANELLI.

A minha família, nós éramos uma família numerosa, nós éramos em número de onze filhos. Meu pai era marceneiro, dono de uma carpintaria, mas a dificuldade da época e a quantidade de filhos, você faz uma idéia, como é que a gente foi criado. Praticamente era cada um para si e Deus para todos. Na época era assim com todos.

Eu nasci em Botelhos, em 1938. Aliás, em Botelhos nasceram quase todos os irmãos. Então, levando aquela vidinha de pobre para baixo, o remediado não existia, não existia a classe média. Ou se era pobre ou rico. Então a gente ia levando esta vida... Eu tinha idéias mais avançadas, eu não me conformava com aquela situação, com uma vida de pobre mesmo. Para ir a um cinema precisava chorar para ganhar uma moedinha!

Meu pai, realmente, ele era um artista. Ele veio daquela leva de filhos de it a-lianos, artistas mesmo. Tanto que meu pai era músico também, ele tocou na Banda de Poços, ele era trombonista. Naquela época era assim, na banda faltava um trompetista, ele ia pegava um trompete e tocava. Quando faltava algum elemento ele o substituía. Então, ele tinha esse dom também, meu pai não teve escola como eu e foi desenvolvendo pelas habilidades de p o-bre mesmo. Ele tocava flauta, tocava bem bandolim.

Meu pai, no final da vida dele, construía até instrumentos musicais como ba n-dolim. Ele não se preocupava muito em me ensinar. Não tinha idéia do que poderia acontecer no futuro.

Quando fui para a escola não tinha onze anos. Eu fiz o primário no grupo D a-vid Campista, quando saí de lá foi em 1951, estava com treze ou catorze anos. Eu estudava de manhã e, à tarde, ia para o Dom Bosco. Era um emprego que a gente tinha. Chegávamos a uma hora da tarde e saíamos às cinco.

Então, eu fiquei na escola no período em que foi criada a banda e toquei por dois anos. Quando saí da escola, pois já estava com idéia de sair fora e partir para uma aventura maior, fui trabalhar em outras oficinas: oficina de marcenaria, pois eu já tinha uma noção. Fui tratar de arrumar alguma grana. Eu tinha vontade de possuir coisas. E uma delas, o meu sonhado trombone. Não sei como veio essa idéia na minha cabeça, porque em Poços de Caldas só tinha uma pessoa que tocava trombone, já falecido, tocava na banda da cidade. Eu ouvia rádio e comentava com meus irmãos mais velhos.

Mas eu gostava muito, ouvia rádio, na época, orquestras, e fiquei apaixonado por esse instrumento, sem conhecer. Tanto é que quando eu o comprei assustei meu pai com isso. A estória do menino comprando um bonde, então comprou um trombone. E sem ninguém para me dar uma luz, para me dizer como começava. Eu fui desvendando os mistérios lent a-mente, não é fácil. Eu recebi um método de trombone, doado pelo meu irmão José que morava em São Paulo. Ganhei também de presente dele métodos de estudo como se fosse um segundo grau, muito difícil.

Mas foi uma coisa que me desenvolveu bastante e eu fui estudando e, não d e-morou muito, eu já estava praticando na Banda de Poços de Caldas. Eu brilhei muito naquele coreto. Lá, eu me desenvolvi um pouquinho. Eu tive a oportunidade de trocar idéias com o u-tro trombonista e fui vendo que muita coisa eu não conseguia decifrar no método sozinho, é como aprender japonês. Mas mesmo assim, me serviu para a minha vida em São Paulo. Eu aprendi lá na banda do coreto, a gente se apresentava nas festas de São Benedito, de São S e-bastião e de Nossa Senhora Aparecida.

Então, eu me divertia muito. Era molecão nesta época!

Em São Paulo, com o pouquinho que eu sabia de música, consegui entrar na Banda da Guarda Civil.

Ali, o contato com músicos já profissionais, eu fui desenvolvendo a minha parte artística, a parte técnica.

Aí também era uma parte difícil, na vida não muda muito a dificuldade para lutar nela, mas naquela época, por exemplo, eu já precisava de um instrumento melhor. Eu já não era mais um amador, eu já estava enfrentando trabalho profissional. E para se ter uma idéia, o instrumento que eu precisava ter custava dez vezes mais o salário que eu tinha. Então, foi um ano de trabalho para pagá-lo. Então eu fui remediando. Levou tempo para que eu co n-seguisse comprar um instrumento que me desse condições de prosseguir o estudo. Porque é aquilo: se o carro não anda, você não consegue chegar ao seu destino.

E o instrumento estava me prendendo para desenvolver mais.

Quando eu consegui comprar um instrumento adequado para dar condições que eu estudasse, foi quando que eu fiz um aperfeiçoamento. Arrumei um professor que me desse aulas.

Uma das dificuldades que eu tive em São Paulo foi arrumar alguém para ens i-nar música. Porque os bons trombonistas tinham a carreira deles para cuidar. Eles não iam parar nunca com as orquestras, as gravações, as viagens para perder tempo com aluno.

Então, esse professor que eu consegui arrumar dispunha de um tempinho para me ensinar durante uns dois anos. Aí então eu consegui conhecer realmente o meu instr u-mento. Eu pensava comigo que tudo que eu investisse em conhecimentos e melhoramentos musicais, teriam retornos para mim. Então, eu fiz o aperfeiçoamento e comecei a ter categ o-ria no meio musical. Eu comecei a substituir músico em televisão.

Eu não podia assumir compromisso definitivo com outra orquestra porque eu já tinha meu emprego na banda. Eu fazia free-lance, como se diz, viajava com a orquestra e foi muito duro, porque tudo isso requer muita experiência. E a gente requer a experiência quebrando a cara. O ensino ainda não era o suficiente para a época.

Hoje um trompetista requer seis anos de estudo, e não dá categoria ainda para a pessoa, a não ser que se forme numa escola como a de Tatuí, que tem banda, orquestra para praticar. Então seis anos lá valem quinze, do que eu fiz para mim.

Nesse meio tempo, mais ou menos em 1974, eu fui convidado para ser profe s-sor em Tatuí por uns colegas. Eu fui meio a contra a vontade porque eu não tinha uma form a-ção de conservatório.

Eu tinha a minha experiência. Então eu joguei com a sorte, isso eu até come n-tei com o diretor da escola, eu fui franco. Eu joguei na sorte assim, eu peguei uns alunos bem novinhos e fui aprendendo com eles. Fui corrigindo todas aquelas deficiências que eu tinha de escola. Porque o caminho que eu fiz foi muito tortuoso.

Então, lá em Tatuí, eu comecei a trabalhar com pessoas da região de Tatuí, com pessoas bem humildes, filhos de lavradores. Eu tive alunos que chegavam, você tinha pena de ver a aparência. Você via que era bem, bem, bem humilde mesmo. Eu tinha paciência

porque eu aprendi muito com eles e ganhei muito com essa aprendizagem. Fiquei lá durante sete anos, eu aprendi muito com eles.

Eu tinha um problema de leitura de música, e é um fato que, assim, hoje a gente não compreende, como existem métodos que ensinam a fazer de forma errada. Mas na livraria você encontra que o instrumento, eu vou falar um pouquinho da parte do trombone, que é considerado o terror. Todas as quatro vozes são trabalhadas com claves que denom i-nam os nomes das notas, então, o soprano é clave de sol, o tenor é clave de fá, o barítono é clave de dó e o baixo é clave de fá. Como eu aprendi a clave de sol, a clave de soprano, era uma forma de ensinar, assim, numa classe, ensinava só aquilo. Depois cada um que ia se v i-rar sozinho. Eu aprendi, praticamente, considerado na didática hoje errado. O que aconteceu, eu fui dar aula em Tatuí, então eu tinha essa carga, é como um computador está registrado. Então, eu comecei a dar aula correto e, ao mesmo tempo, forçando o meu desenvolvimento. Foi uma coisa que me valeu muito! Eu acabei ensinando corretamente e passei a minha leit u-ra musical correta. Isso aí, no nosso meio... Outro dia, o que foi meu professor, hoje ele dá aula em Tatuí. E, coincidentemente, eu estou com um sobrinho que estudou três anos comigo, e após o festival de Campos do Jordão, ele fixou em Tatuí. Ele gostou do ambiente, da opo r-tunidade que a escola oferece e está estudando com este professor. Então, o professor fez um elogio para meu sobrinho, perante os outros alunos: — Este aqui teve um professor que aprendeu errado, mas ensinou certo. Foi um tr abalho difícil!

A música a gente não pronuncia, não fala, a gente toca. O que interessa é o que sai pela campana, é o som. Mas, internamente, eu estava fazendo lá uma química, para sair aquilo que deveria ser.

A parte artística vem da família, mesmo lá no meio do mato, vamos dizer assim, sempre tem uma pedra que se fosse trabalhada, seria uma pedra preciosa. O meu pai, por exemplo, não tinha a quarta série, mas ele tinha uma memória, uma parte de conhecimento que assustava. Ele tinha os cálculos do braço do violão. E aquilo ali são calculados para af i-nação, tem as medidas certinhas. Um dia, ele tentou me passar isso aí, eu fiquei perdido. Não deu para entender.

Na minha trajetória profissional a minha tônica foi a música e me dei muito bem. Eu me apoiei nisso e peguei uma época muito boa. São Paulo não existia concorrência

de música como tem hoje. Nos bailinhos e gafieiras eram orquestras que tocavam. Então, eu cheguei em São Paulo e já fui entrosando no meio dos músicos e já comecei a me defender, fazia bailes toda semana. Quando eu me casei minha mulher me via, nas segundas-feiras com uma cara de sono, porque de sexta-feira a domingo era direto.

Então, em Tatuí eu fiquei até 1980. Saí, porque também já estava estressado. Chegou a um ponto que a gente começava a atender comícios para tocar a orquestra, fazia bailes, dava aulas em Tatuí duas vezes por semana, viajava para lá, tinha a minha respons a-bilidade profissional, que, nestas alturas, eu era músico da Banda da Polícia Militar. Eram atividades muito cansativas. Sábado, chegava em Tatuí oito horas da manhã. Para isso, saía de São Paulo às seis horas, ou mesmo, até antes. Ficava até as cinco horas da tarde. Aí peg a-va uma condução para algum lugar e fazia bailes. Era muito cansativo. Eu estressei de uma tal forma, que tinha que parar mesmo. Isso aí prejudicou o meu final de carreira, eu acabei adquirindo um problema auditivo. Isso tudo acabou me afastando.

Eu me casei com uma mulher de lindos olhos verdes e tive três filhos, uma filha mais velha, a menina, e dois meninos.

O Gilberto que é o menino mais velho, ele com catorze anos já começou a est u-dar trombone comigo. Na época que eu dava aula em Tatuí eu o levava para lá e o deixava no meio da turma, ele se entusiasmou. Porque é uma vida muito gostosa. A gente viaja muito, faz muita amizade. Parece vida de circo.

Ele fez um curso já bem feitinho... Se formou...Entrou na Orquestra Sinfônica Municipal. Novinho... Com dezoito anos já estava carregando a cruz lá da Orquestra Sinfôn i-ca. Está lá até hoje. Bacharelado de trombone, é um ótimo professor. Também se dedica a esta parte da profissão, dá aulas, tem bons alunos.

E, depois o Dárcio. Dárcio foi o "raspa-tacho", que eles falam. O Gil estava com doze anos e ele nasceu. O Dárcio já foi um menino um pouquinho mais caseiro. Quiet i-nho.. Ele com doze anos, começou a estudar. Concluiu o Colegial e fez o bacharelado de m ú-sica. Também, entrou na Orquestra Sinfônica do Municipal. Ficou lá uns quatro anos. Mas não estava satisfeito ainda, ele lutou bastante para conseguir uma bolsa e está fazendo pós-graduação em Nova York. Este é o maior prêmio que eu recebi na minha família. A minha filha teve um princípio assim de colégio. Ela tocava flauta doce. Estava indo bem... Já fazia

audição, tocava na escola. Então, como vivia no meio, pensei em passá-la para outro instr u-mento. Mas a condição financeira sempre atrapalha. O instrumento que a gente pretendia que ela estudasse, hoje, deve estar numa faixa de uns dez mil reais, ou mais. Na ocasião eu cons e-gui um instrumento emprestado para ela, mas era um instrumento que já estava encostado que não tinha mais condições de tocar. O professor deu uma arrumadinha, mas não foi o suf i-ciente para convencer. Eu até já comentei com a minha esposa, se ela tivesse seguido, ela estaria muito mais bem empregada do que hoje.

Hoje eu estou aposentado há uns treze anos. A única ligação que eu tenho com a música é a amizade. Eu vou muito a concertos. Tenho um aluno que está estudando comigo, mas ele alugou uma salinha e a gente toda semana vai lá e faz a lição dele.

Aí esta a prova da minha vida... Envolver a meninada.. Compensou a minha luta...

JOSÉ JUSTINO

Seu pai tinha uma pedreira e, desde pequeno, repartia o tempo entre o trabalho com o pai e a Escola Dom Bosco. Seu contato com a escola teve início quando, aos dez anos, freqüentando o catecismo no Asilo, conheceu Padre Carlos e os meninos chamados "Caras Sujas", tornando-se um deles.

Recorda-se muito dos tempos dos cassinos em Poços de Caldas, quando proc u-rava conseguir recursos com turistas acompanhando seus cavalos e charretes.

Durante as atividades na Escola Dom Bosco, cursou o primário e, estando em São Paulo, tentou concluir o supletivo mas o cansaço devido à sua jornada exaustiva de trab a-lho não lhe permitiu.

Participou das oficinas de encadernação, utilizando seu aprendizado tão logo saiu da escola. Entretanto, quando se mudou de cidade, procurou outras atividades que lhe fossem mais financeiramente interessantes, como por exemplo, em uma empresa de petróleo. Durante suas atividades escolares, ficou-lhe presente a imagem dos aprendizes que se torn a-vam mestres com o passar do tempo, como foi o seu caso. Também tocava na banda da escola, com fortes lembranças das apresentações e ensaios. Hoje, já aposentado, mora com sua esp o-sa, filhos e netos. Gosta muito de passar os dias na sua chácara, que fica distante do barulho da cidade.

JOSÉ JUSTINO

Eu nasci em 1937. Eu sou novo... Minha família é tradicional em Poços de Caldas, eu morei muitos anos lá. O meu pai e minha mãe não nasceram lá, mas foram criados em Minas Gerais. Meu pai é uma pessoa muito querida nesta cidade!

Eu, até os meus 15 anos, vivi na Escola Dom Bosco. Depois saí, fui para São Paulo e cheguei a voltar, novamente, para a escola. Fiquei um tempo bom na escola. Primeiramente, funcionava na Rua Santa Catarina. Quando a escola foi para o bairro Santana, quem fez o primeiro parafuso para a escola, fui eu.

O Padre me colocou para aprender a fazer algumas coisas no torno: os parafusos que eu fiz... Eu estive durante uma boa época na Escola Dom Bosco. Depois que me ausentei da escola, não voltei mais.

Lá na Escola Dom Bosco, no começo, nós tivemos muitas coisas boas. Era a nossa escola! Até hoje, o símbolo da escola registra: ciência, trabalho e oração.

Eu era encadernador. Na época, só tinha a marcenaria e encadernação. Depois, montou a gráfica. Também existia o serviço de pirogravura: aqueles quadrinhos de madeira trabalhados com desenho.

Lembranças desse tempo... Somente na cabeça... Eu tinha fotografias guardadas, mas sumiram, foram perdidas! Não tenho recordação nenhuma. Recordação só na memória, agora. Eu tinha muitos livros que fazíamos na encadernação, mas também ficaram perdidos pelo tempo...

Lembro-me muito bem de um ano! Foi logo quando eu coloquei a minha primeira calça comprida. Nós fomos desfilar no dia Sete de Setembro, com a banda da escola. Ainda não era bem uma banda e, sim uma fanfarra. Naquele tempo era muito gostoso em Poços de Caldas! Agora, eu não sei como estão as coisas. A nossa roupa tinha a cor cáqui e usávamos um boné na cabeça. Só que os instrumentos foram emprestados pelo antigo escoteiro.

A banda era espetacular mesmo. A banda ficou famosa! Nós viajávamos bastante. Uma das viagens me lembro bem, pois, geralmente, a gente tem uma recordação que não se esquece mais. Aconteceu o seguinte: foi uma viagem que nós fizemos, mas, infelizme n-

te, para não voltar mais. Nós fomos para Caldas, uma cidade próxima a Poços de Caldas, era Festa da Uva. Então, os garotos do primário foram todos com a gente no ôn ibus.

E fomos com aquele pensamento: "Festa da uva? — Vai ter uva!"

Mas, quando chegamos lá, não tinha uva na cidade para a gente.

Esperávamos que fôssemos bem recebidos, que íamos ter um almoço e um ja ntar depois. Não teve nada disso! Ficamos dando voltas pela cidade! No centro, onde tinha um jardim, havia um circo armado. A exposição das uvas, dos doces e dos figos estava sendo r ealizada neste circo. E a molecada junto com a gente, e nós sempre tocando, tocando. Chega ndo lá no pavilhão da exposição, ficamos de costas para a parede e a cr iançada atrás de nós.

E nós falamos:

— Onde vocês alcançarem, comam tudo.

Levaram até jornal para trazer uvas embrulhadas. As crianças comeram o que puderam daquelas uvas que estavam expostas. Mas para nós da banda....

Nós saímos dali, e o padre deu um sanduíche para a gente: um pão com mort adela para lanchar.

O padre disse o seguinte:

— Vocês vão dar uma volta na cidade, que logo iremos embora.

Passamos um aperto de fome nesta viagem. E aquela vontade de comer uvas, porque nós vimos uvas. Então, Caldas para nós foi uma decepção!

Foi triste ir para a Festa da Uva, sem uvas! E, sem almoço também, porque nós não almoçamos. No outro ano, quando teve a festa, ninguém quis ir. Mas nós fomos para Botelhos, tocar lá em Monte Santo de Minas, em lugares muito bons... Eu sei, que eu fiz uma temporada boa lá na banda e, depois vim embora para São Paulo e aí me afastei da escola. Mas fiquei bastante tempo: de calças curtas até calças compridas...

Na minha família éramos: três homens e duas mulheres. Foram quase todos para São Paulo. Ficamos em Poços só eu, meu irmão e meu pai. Meu pai tinha uma pedreira, trabalhava com paralelepípedos, aquelas pedras usadas para calçamento de rua. Então, eu

ficava trabalhando com o meu pai e com o meu irmão. Eu me dividia entre a Escola Dom Bosco e a pedreira do meu pai. Foi gostosa minha infância, não posso me queixar.

Os "Caras Sujas" eram todos os garotos que gostavam de jogar bola e est u-dar. Não faziam mais nada, viviam aquela vida de pobre, não era vida de rico não. Era tudo vida de pobre. Não havia assim um diferente do outro.

Nós entrávamos na escola cedo, logo de manhã! Eu era encadernador, trab a-lhava na encadernação. Então, o padre pegava livros de clientes e nós reformávamos os l i-vros. Então, aquilo para todos nós era uma atividade muito gostosa!

Nós íamos cedo, tínhamos o nosso café. Existia também um médico que sempre fazia nossos exames. Ele determinava qual café deveríamos tomar. Então o café era um esp e-táculo, era chocolate, pão com manteiga, goiabada. E era muito gostoso. Então aquilo para nós era uma atividade muito boa. E para nós que ficávamos o dia todo era muito bom. Ficar na escola era uma coisa agradável!

Aí, começaram as crianças pequenas no primário. A gente ficava na escola o dia todo. A gente tinha aulas nas oficinas. Aí as coisas foram melhorando até o padre cons e-guir aquele terreno no bairro Santana, que, atualmente, funciona a escola.

O meu contato com o padre foi quando eu tinha uns dez anos. Eu estudava no Grupo Escolar e fui fazer o catecismo no asilo. Neste tempo, eu tinha menos idade, Foi ali que nós começamos os "Caras Sujas". Lá dentro do próprio asilo tinha uma sala grande. Com e-çamos com a oração e depois a aprender alguma coisa.

Nós tínhamos uma caderneta de poupança, então tudo que saía para nós ia para a caderneta de poupança, não pegávamos nada. O padre punha na poupança para nós. Todos tinham poupança e, depois de uma certa idade, retirávamos o dinheiro. Comigo eu saí antes, que fui montar uma encadernação. Então, nós tiramos o que eu tinha lá e tocamos o barco.

Nas atividades na gráfica a gente aprendia desde o começo: desmontando os livros. Depois vinha o mestre ensinar a costurar, tinha que costurar os livros. Deixar a coisa secar. Levar o livro para cortar na guilhotina, direitinho, para depois encadernar. E na ma r-cenaria era a mesma coisa, os desenhos vinham naquelas placas de compensado. Ali tiravam

os quadros. Tinha a máquina que cortava, depois vinha com a serra tico–tico, onde faziam os desenhos na própria madeira. Depois era tudo pirogravado, faziam pirografia na madeira. Aí, ficavam prontos os materiais.

A gente aprendia a trabalhar e depois ia ensinando os que vinham entrando na escola. Os que entravam, iam aprendendo com a gente.

Até aos dezesseis anos, eu estava lá ainda, depois fui embora para São Paulo. Com a encadernação eu trabalhei só no período que morei em Poços. Tinha uma sociedade com meu primo. Depois fui embora para São Paulo. Trabalhei de pedreiro, pintor, numa f á-brica de carroceria para ônibus. Depois trabalhei numa firma, durante trinta e três anos, tr a-balhando com petróleo, onde me aposentei...

Um dia meu pai foi trabalhar e voltou carregado por algumas pessoas. No o u-tro dia, a mesma coisa! Daí para frente, ele foi só ficando doente, gastou o dinheiro que tinha e foi para São Paulo. Ficamos meu irmão e eu em Poços. Papai ficou internado no Hospital das Clínicas e os médicos nunca descobriram o que ele tinha. Ele faleceu sem sabermos o que era sua doença. No período que meu pai ficou doente, eu vivia para cá e para lá, ou seja, em Poços e em São Paulo. Eu era mais viajante. Gostava muito com a Mogiana, viajava de trem. Conhecia todos na Mogiana! Só faltava conhecer o maquinista.

Quando saí do Grupo Escolar e fui para a Escola Dom Bosco, parei de est u-dar. No grupo eu fiz até o quarto ano e, em São Paulo, eu fiz supletivo e parei com os estudos. Quando eu comecei trabalhar no ABC e morava na Penha não agüentava estudar à noite. Mas quando chegava às onze horas, eu não agüentava mais, aí eu parei.

Eu me casei em São Paulo, aos 21 anos, tenho sete filhos e nove netos. Só tenho uma filha que não é casada, a mais velha.

Eu fiquei na escola desde os sete anos até os dezesseis. Eu estudei na Socied a-de Italiana até o segundo ano e, depois fiz o terceiro e o quarto ano no grupo escolar. Quando eu comecei, foi lá no asilo com catecismo, depois com os "Caras Sujas", depois a Escola Dom Bosco.

Quando a escola começou com as oficinas, os cassinos em Poços de Caldas já tinham acabado. Eu me lembro da época dos cassinos. Nós íamos para a represa olhar os

cavalos, as charretes. Então, nós ganhávamos aquelas fichas, que eram o dinheiro que circ u-lava na cidade. Era a única atividade. Quando a escola começou, os cassinos tinham acab a-do. Dos meninos que freqüentaram a escola, alguns eram engraxates. Na época dos jogos abertos, na cidade circulava muito dinheiro. A cidade era muito boa. Depois que fecharam os cassinos a cidade fracassou. Porque o governo levava todo dinheiro. Não ficava nada para Poços. A cidade continuava pobre e não desenvolveu nada. Desenvolveu somente agora. Os morros que eu ia caçar, hoje são todas casas boas.

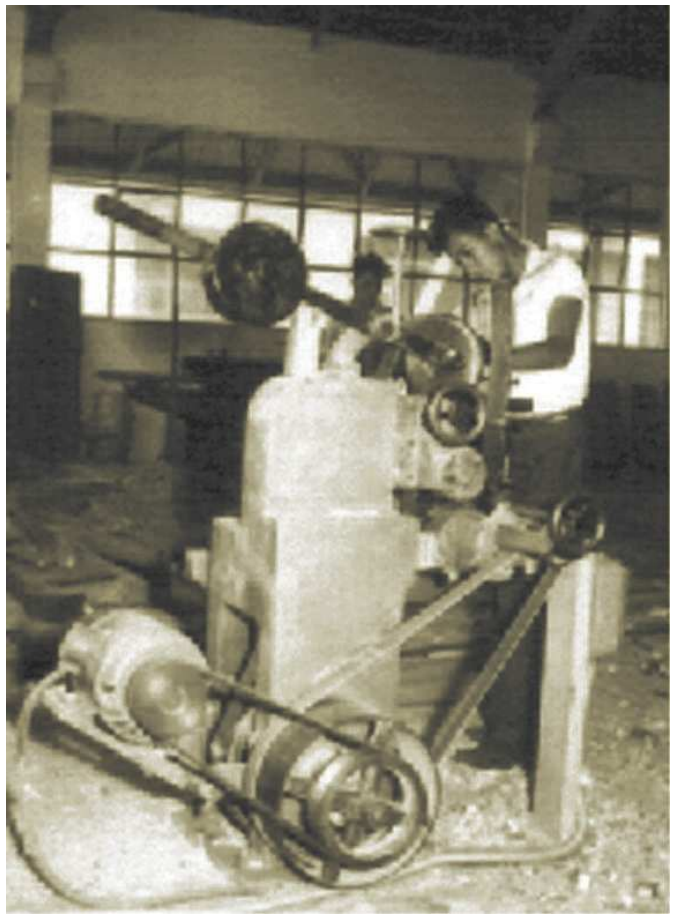
Os "Caras Sujas" brincavam só de futebol. Eram brincadeiras saudáveis. N a-quela época, o garoto saía cedo e voltava à tarde, a mãe não ficava preocupada. Hoje em dia as coisas não são assim.

Muita coisa fica parada na cabeça, depois vem e a gente começa a recordar. Eu me encontrei com o Jamil e a gente ficou lembrando dos velhos tempos. E olhando as f o-tos, vendo aqueles que já foram e os que estão vivos. Muitos morreram devido ao a lcoolismo.

Domingo a gente ia à missa e depois íamos para a escola Dom Bosco. Era a nossa vida!

Hoje eu estou aposentado e tenho bastante tempo para curtir e brincar com os meus netos...

“A gente aprendia a trabalhar e depois ia ensinando os que vinham entrando na esc o-la”.



RAIMUNDO PADILHA

Nascido em 1937, entrou em contato com a escola aos sete anos, filho de p e-dreiro, desde muito cedo trabalhava para auxiliar no sustento dos irmãos. Andando pelas ruas com outros meninos, tomou conhecimento da proposta de um padre que se empenhava em envolver seus amigos com várias atividades.

Na Escola Dom Bosco aprendeu as técnicas de marcenaria, que lhe deram s u-porte para praticamente todas suas opções de emprego. Como filho mais velho, foi o respo n-sável pela educação dos irmãos. Conseguiu comprar uma casa com os recursos obtidos através da sua produção na escola, também com a intervenção do Padre Carlos. Casou-se, após seus familiares terem uma situação mais estável quanto aos recursos para sobrev ivência.

Freqüentou a escola até os dezenove anos, quando mudou-se para São Paulo à procura de melhores salários. Já nesta cidade, sempre trabalhou com marcenaria, especializa n-do-se em móveis em estilo colonial.

Atualmente, exerce a profissão de marceneiro em uma oficina particular inst a-lada em sua residência, sendo muito procurado pelo seu talento em acabamentos finos em m a-deira.

RAIMUNDO PADILHA.

Eu fui para lá com sete anos...

A escola era aqui, perto da Igreja Matriz. Não era ainda, propriamente, uma escola. Encontrávamos todos numa casa da tia do padre Carlos. Ela, a dona Rosa, cedeu o fundo da sua casa, na rua Espírito Santo. Foi num pequeno cômodo que eu, o Osvaldo Ch i-mango, o Odair Batista, o Zé Gianelli, hoje falecido, fomos começar... Começar numa estreita sala. Depois, o padre alugou uma casa na esquina da Rua Santa Catarina com a Rua XV de Novembro.

Minha família morava aqui na rua Corrêa Neto, no alto da rua Corrêa Neto. O meu pai era pedreiro e enfrentava muitos problemas financeiros, porque, naquela época, ch o-via durante seis meses. Tínhamos que enfrentar metade de uma ano de chuvas. E com as dif i-culdades do meu pai, a gente tinha que trabalhar. Só que na escola, no seu começo, nós não tínhamos ordenado. Nós recebíamos, vamos dizer assim: se eu ganhasse vinte cruzeiros, ou melhor, vinte mil réis, dez iam para a Caixa Econômica. O padre deixava comigo os dez re s-tantes. Quer dizer, eu pegava a metade e a metade ia para Caixa.

A gente morava em casa alugada. Meu pai abandonou a minha mãe e ficamos sozinhos! Eu acabei ficando como o filho responsável pela família, pois meu irmão mais velho logo faleceu. Desta forma, tive que trabalhar desde muito cedo. Na ocasião do casamento do meu irmão mais novo, o dinheiro que o padre pagava era insuficiente para nossas despesas. Quando recorri a ele, falou-me assim:

— Bom, então vamos fazer uma coisa: tua mãe vai guardando o dinheiro.

Quando passaram seis meses, demos a entrada na casa que nós morávamos. Dali seis meses teríamos que saldar o restante da dívida. E o padre disse-nos:

— Vocês vão guardando esse dinheiro do pagamento, porque quando chegar no vencimento, sua mãe vem aqui. Nós daremos um jeito para conseguirmos esse dinheiro para você pagar o que resta.

Pois eram dez contos que tínhamos que dar. E teríamos seis meses para cons e-guir este dez contos. Naquela época, era bastante dinheiro! Era bastante dinheiro...

O meu irmão, já falecido, também estudou na escola, na mesma época que eu. Ficamos sabendo da escola por intermédio de colegas que moravam também no alto da Rua Corrêa Neto. O padre chamou o Osvaldo Chimango, nosso colega de rua. Nós brincávamos à noite e durante a tarde toda com a molecada da rua. Ele, então, contou-nos o que o padre estava fazendo com os outros meninos. E nós resolvemos ir até lá. Fomos e o padre já nos pegou. E dali por diante... Veja: eu trabalhei lá dos sete anos até os dez enove anos.

Eu torneava madeira. Era torneiro na escola. Depois, eu passei a ensinar o u-tros moleques. Trabalhei durante todo esse tempo. Depois a gente precisava ganhar mais. O meu irmão também teve que sair, porque com as despesas com meus outros irmãos e tudo mais, tínhamos que ajudar em casa mais um pouco. Lá na escola, o padre não tinha um ord e-nado, assim: que pudesse cobrir nossas necessidades. Era uma escola pr ofissional!

Lembro-me do Sr. Luiz Maran, no início, era ele que tomava conta da oficina. Ensinava e se responsabilizava pela molecada. Ele era o chefe da marcenaria. Se ele prec i-sasse de uma peça torneada, era eu quem fazia. A escola, antigamente, mexia com manufatura também. Fazíamos coisas para serem vendidas nas lojas da cidade. As peças que eram torn e-adas eu as fazia também. Torneava e dava para molecada, ou seja, eu os ensinava e, com isso, iam fazendo as peças também.

Eu permaneci na escola até os meus dezenoves anos. O padre, nesta ocasião, disse-me que não poderia aumentar o ordenado. Sendo assim, procurei outro local de trab a-lho. Eu fui trabalhar na Real Manufaturas com madeira, no torno mesmo. Fui trabalhar aqui no bairro dos Macacos. E nessas alturas, os outros alunos também foram saindo, porque, ao atingir a maioridade, o padre já não tinha condições de oferecer um sal ário melhor.

Depois que trabalhei na Real Manufaturas, fui para São Paulo. Nesta cidade trabalhei com torno de madeira, a mesma coisa que fazia aqui na escola. Trabalhei em várias firmas em São Paulo, uma delas perto do Hospital das Clínicas na Rua Teodoro Sampaio. Fiquei treze anos em São Paulo. Depois, voltei para Poços de Caldas novamente. Não adianta fugir, essa "terrinha" é muito boa, não?

Eu comecei na Escola, juntamente com os "Caras Sujas", em 1944. Atualme n-te, tenho sessenta e dois anos. Com quarenta e oito anos casei-me. Mas isso foi depois que eu voltei de São Paulo, ainda demorou um tempo. Tive, primeiramente, que cuidar da minha f a-

mília, porque eu tinha os outros irmãos. Então, eu ficava preocupado com a minha mãe e, durante este tempo, meus irmãos foram se casando. Eu levei todos para São Paulo. Eles eram ainda todos moleques e cresceram lá.

Todos comigo: eu, minha mãe e meus irmãos. E nessas alturas... Hoje, são m ecânicos da aviação, mecânicos de aviões. Casaram-se e eu fui ficando para trás. Desta forma, depois que todos tinham uma vida mais tranqüila, chegou a minha vez. Eu conheci minha e sposa quando fui trabalhar na Real Manufaturas.

Naquela época, não existiam essas coisas industrializadas, de plástico, isso não existia. Era tudo de madeira, coisa torneada.

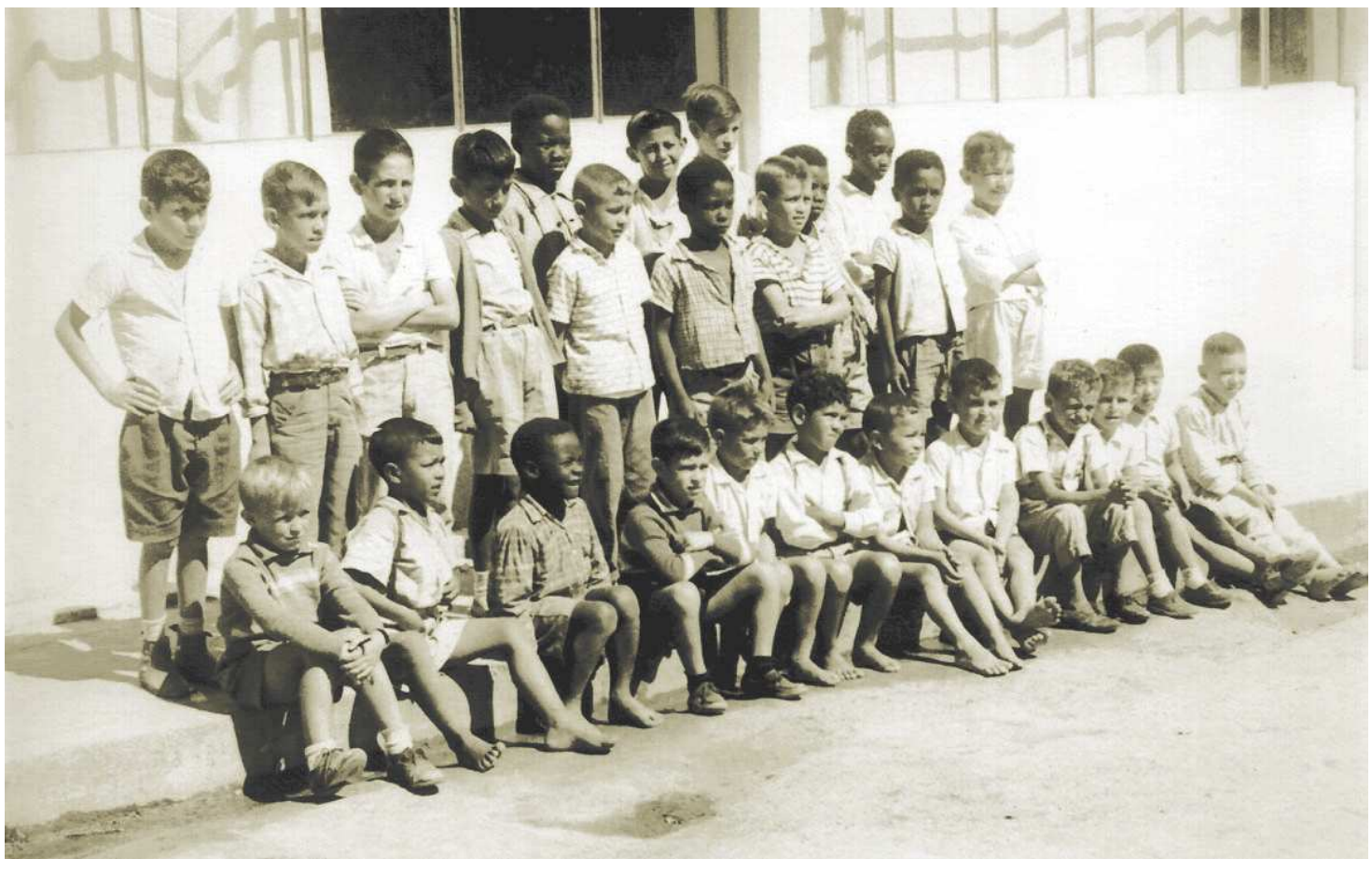
Em São Paulo eu trabalhava numa firma. Ela fazia todo o serviço assim torn eado. Enfim, o meu ramo sempre foi esse. Eram peças para móveis de estilo colonial: fazíamos mesas com colunas torneadas, cadeiras torneadas. Eu era o torneiro responsável da firma.

Às vezes, fazíamos muitos modelos para a fundição, ou seja, moldes para fundir o ferro. Pois é feito o modelo em madeira e, depois, através dele, funde-se o ferro. Mas olha, isso hoje nem existe mais, porque as máquinas fazem o que fazíamos anteriormente. O co mputador, atualmente, já faz o desenho. Então, é este o esquema. Mas, ainda acho que tudo feito manualmente é muito mais bonito.

Às vezes, aparece alguém aqui na minha oficina que precisa fazer uma peça, precisa fundir. Então, primeiramente, é preciso fazer o modelo. A gente faz o modelo e, d epois, eles levam para a fundição.

Naqueles tempos, em São Paulo, o torneiro tinha valor. E na época que eu tr abalhei, eu tinha muito valor. Não existia quase torneiro, sendo assim, éramos muito valoriz ados. Eu aluguei um sobrado que ficou fechado durante um mês. Fiquei esperando minha mãe poder ir com meus irmãos. Eu comuniquei a minha mãe para ela vender o que tinha que ve nder, dar o que tinha que dar e encaixotar só louças e roupas. Eu iria buscá-los num sábado à tarde. Eu levaria o dinheiro para pagar as passagens e irem todos embora de Poços de Ca ldas. Eu mobiliei a casa inteira. Naquela época, até enceradeira comprei. Comprei tudo! E a casa ficou fechada um mês, até a minha mãe ir.

"Menino é o contágio.
Fiquei sabendo da Escola Dom Bosco,
Por intermédio de outros caras sujas".



Quando eles foram morar em São Paulo, acabamos ficando treze anos. Os meus irmãos estudaram. Já em São Paulo, foram para o campo de Congonhas, aprenderam a lavar peças e a trabalhar como mecânicos.

Quando casaram-se todos, voltei com minha mãe para Poços, pois ainda exi s-tia a casa da Rua Corrêa Neto.

Depois de muitos atropelos, montei uma oficina de madeira, na minha casa mesmo. Até hoje, muitos marceneiros procuram-me para fazer o que considero ser a parte artística do trabalho em madeira, ou seja, ainda sou um torneiro bem caprichoso e gosto muito do que faço!

Jamil Gomes Gonçalves

Nascido em 1939 numa cidade próxima a Poços de Caldas, Machado-MG, pa s-sou sua infância na companhia de seu irmão Jair, sua tia e avó já que, após o falecimento de sua mãe, o pai mudou-se para o Paraná.

A aproximação com a escola ocorreu devido à sua permanência no catecismo do Asilo São Vicente de Paula, que lhe possibilitou o contato com o Padre Carlos.

Jamil justifica suas atividades no catecismo por conseqüência das condições de existência de seus familiares, pois obtinham junto à Igreja alguns recursos necessários para o sustento dos meninos.

Inicia suas atividades na marcenaria da escola, durante o dia, enquanto cursava o primário na "Sociedade Italiana".

Antes de iniciar suas atividades na escola era engraxate, acabou fazendo opção pelas oficinas, por estarem mais próximas de suas expectativas, pois julgava a produção de artefatos um contato com a arte.

Durante os anos seguintes, já adulto, cursou o ginásio e colegial, começando a Faculdade de Letras, que não concluiu.

A escola foi vista por ele sempre como possibilidade de trabalho, ressaltando que outros alunos recorreram a ela devido à sua proposta profissionalizante.

Praticamente toda sua vida adulta morou na escola, numa casa construída para esse fim. Acabou tornando-se professor da seção de marcenaria. Atualmente ainda é chefe da marcenaria sendo responsável pela produção em madeira na escola.

JAMIL GOMES GONÇALVES .

Eu por exemplo, no caso da minha vida, não nasci em Poços de Caldas e, sim, em Machado. Eu nasci em 1939, sendo que em 1942 vim para Poços. Em 1946 eu comecei a freqüentar o catecismo no Asilo São Vicente, porque a gente não tinha muitos recursos. M inha avó, o pessoal era muito católico, família muito católica e sempre a gente tinha que estar seguindo o que eles queriam mesmo. E fui eu e meu irmão, o Jair, fazer o catecismo no asilo. A Primeira Comunhão fizemos lá, isso em 1946.

Quando foi em 1947, a escola já começou a funcionar ali na Rua Santa Catar ina, que hoje seria em frente ao Colégio Pio XII. Fomos para lá eu e meu irmão. Fomos com e çar nossa vida! Mas era tudo coisa miúda, coisa pequena. A gente era criança demais ainda! Eu, com sete para oito anos. Além de trabalhar na escola, estudava também. Eu estudava fora da escola, porque ainda não tinha aula nessa época. Então tinha lá: Sociedade Italiana, era uma escolinha que o padre arrumou para a gente. Então, aqueles que não tinham onde est udar, estudavam, à noite, nesta escola e trabalhavam durante o dia na Escola Dom Bosco.

Minha família, posso dizer, que já nasci sem pai e sem mãe. Minha mãe morreu de desastre de caminhão em Machado. E meu pai desapareceu, foi embora... Sumiu. Ele, não sei dizer realmente o que aconteceu, dizem que, naquela época, era bom negócio trabalhar no Paraná. Ele tinha ido para lá, quando soube da morte de minha mãe. E não voltou mais. Também não se preocupou com os filhos! Fiquei com minha avó, um tio e uma tia. Viemos para Poços e acabei sendo criado pela minha avó.

Mas era uma dificuldade danada! Primeiro, que a família já veio sem trabalho. Não tinha serviço, como também não tinha onde ficar. Se não fosse pela ajuda dos outros, dos vizinhos, de alguém que fosse, não teríamos o que comer. Não tínhamos nada!

Eu fui para a escola mais porque tinha que ajudar o padre na missa. Eu tr abalhava como coroinha e acabei aprendendo a celebrar missa em latim, ainda comum na época.

Foi um tempo difícil! Tempos de guerra. Logo terminou a Segunda Guerra. Mas tudo era ainda muito complicado! Foi uma época complicada para o mundo inteiro. A gente, aqui, ainda conseguiu se sair bem, porque o Brasil não entrou totalmente na Guerra. Não foi o país inteiro, foi pouca gente para o campo de batalha. A minha avó tinha uma pre o-

cupação danada. Não podia ver passar um avião na rua que mandava a gente esconder até debaixo da cama, de medo. Era isso, a gente tinha medo de tudo também, era criança. Mas era muito difícil!

Eu, quando fiz o catecismo no asilo, as irmãs comentavam muito a respeito dos alunos que estavam ali. O padre já estava com a intenção de começar a trabalhar com a e s-cola. Então nessa época, era só piquenique, brincadeira, jogar futebol, ele juntava a turma e ia jogar bola.

Eu comecei a freqüentar a escola logo que o padre iniciou as atividades. Eu trabalhava, porque eu era engraxate. Ajudava um pouquinho em casa e comprava alguma coisa para levar, porque não tinha outro jeito .

E eu, trabalhando de engraxate, comecei a ir lá na escola. O padre tinha um outro que engraxava para ele, mas eu não sei o que aconteceu e esse rapaz ficou uns tempos sem aparecer. Então, comecei a engraxar os sapatos do padre. Fui ficando... ficando... fica n-do.... até que eu larguei da caixa de engraxate e fui ficar lá na escola. Já comecei a trabalhar na escola, comecei numa serrinha tico- tico, que era uma serra p equenina.

Eu fiz a quarta série e parei. Parei! Retornei aos estudos, depois de velho já, depois de quarenta e tantos anos. ... Voltei a estudar.

O meu contato com a escola aconteceu desde antes da primeira série. Porque eu entrei na escola com sete anos e com oito anos é que eu fui fazer a primeira série.

A parte principal que tinha lá era madeira e pintura. Na verdade, encadern a-ção, pintura, madeira e artesanato, isso foram as primeiras atividades da escola. Depois, foi vindo a gráfica, tivemos também outras coisas como "silk screen", cerâmica, enfim, uma quantidade de coisas. E... a vida foi desse jeito aí.

Eu fiquei até essa época, quer dizer, até 1965. Se bem que, em 1958, fiz o Tiro de Guerra. Em 1965 eu me casei. E, estava com vontade de sair, mexer com outras coisas, trabalhar para outro lado. Mas, conversando com o padre, ele me disse:

— Você fica por aqui mesmo e mora aqui na escola.

Acabei ficando e morando aqui. Os filhos nasceram todos aqui, meus três f i-lhos.

"Era assim... Lanche, hora do recreio".

Acabei ficando na marcenaria mesmo. O serviço era muito grande, uma hora você tinha cinco minutos para entregar algo pronto e, logo tinha que correr para outro local. Isso, na época da construção da escola. Quando estavam fazendo o ginásio, as carteiras que ainda estão por aqui, foram feitas nesta época. São quase quarenta anos! Então era muita coisa para fazer, muita... Aqui na escola, o serviço é imenso, muito material de madeira. E, tudo a gente tinha que estar participando, tinha que estar junto, tinha que estar ajudando. Muitos materiais chegando, o depósito de madeira arrumando... A coisa era bem complicada e era muita gente para trabalhar. Aqui na marcenaria, por exemplo, existiam dez, doze pess o-as trabalhando. Pensando nas pessoas daquele tempo... Lembro-me do Sr. Joaquim, o chefe da marcenaria. Ele tinha uns oito ou dez aprendizes. Nossa mãe, tinha muita gente!

Eu estudava, durante o dia, no Grupo Escolar David Campista. Estudava e trabalhava! Estudava de manhã e trabalhava à tarde. Depois que eu tirei a quarta série, na escola não tinha ginásio. Aí, eu tive que parar! Porque se na escola tivesse o ginásio..... D e-pois que mudamos para este prédio, ainda demorou para ter o ginásio. Porque foi em 1960 ou 1962, então, tinha dez anos para trás. Também era muito serviço na escola, não dava tempo de pensar em estudar não. Eu trabalhava dia e noite. Não tinha hora, era muita coisa, muita coisa para fazer, muita coisa para mexer para escola inteira. Estava acabando de construir esse prédio, era muito difícil... Não dava para estudar não.

E, com toda essa história, eu acabei parando com os estudos, parei e, quando foi em 1984, resolvi fazer o Supletivo. Fiz o Supletivo, terminei o 2º grau, tudo em um ano.

Entrei na Faculdade, fiquei seis meses lá. Não fiquei mais, porque eu escolhi um curso que era um dos melhores, mas nunca tinha feito inglês. Nunca vi inglês na minha vida. A maior parte dos alunos que estavam estudando, ou já sabiam ou estavam fazendo cu r-so de inglês. Eu não tinha como pagar um curso, mas mesmo assim a Dona Edir, professora da faculdade, falou:

— Não! Não tem esse negócio de inglês, a gente dá um jeito.

Estava no curso de Letras. Eu gostava. Gostava muito de Português! Toda vida gostei. Gostei muito de ler. Mas, eu não fiquei. Quando foi no meio do ano, eu parei e não voltei mais não.

A vida inteira fiquei aqui na escola, desde que eu nasci praticamente.... Era tudo muito sacrificado, muito difícil. Hoje está muito mais fácil, porque tem muita coisa que na época não tinha. A gente, por exemplo, quando ia para escola não tinha lanche. Não tinha nada assim, vamos dizer, igual ao que têm hoje: almoço, um lanche, ou seja, tudo. A gente não tinha nada disso. Eu lembro-me que, durante um tempo, o Laticínios Caldas que era na Rua Rio de Janeiro, dava um caldeirão de leite para buscarmos lá. Tínhamos que buscar t o-dos os dias. Eu ia pegar o leite no Laticínios, passava na padaria, pegava o pão na Padaria São José e levava para a escola. Sendo assim, já tinha um lanche mais ou menos para gente. Então, uma caneca de leite com um pão, um pãozinho... Já ia melhorando e foi indo assim. Mas era muito difícil, porque a maior parte dos alunos não tinha nada o que comer em casa. Nada. Nada!

E, foi dessa forma. A gente não podia pagar outra escola, não tinha jeito. T í-nhamos que escolher esse lugar mesmo. As atividades da escola eram essas. Era mesmo a parte de trabalho, porque a cidade não oferecia quase emprego para ninguém. O que me le m-bro que existia muito na cidade, aqui, eram ofertas de trabalho nos hotéis. Apesar de já ter acabado a época dos jogos, ainda tinha muito movimento turístico.

Olha, Poços era muito bom para quem tinha já uma situação boa de vida! Era uma cidade que, praticamente, só tinha hotéis. Que eu saiba as profissões que tinham aqui em Poços: trabalhar em hotel, trabalhar de charretista, trabalhar de fazer colchão e alfaiate. Eu não me lembro de mais nada.

É, fazer colchão de crina, era o que se fazia naquela época. Mas não existia outro tipo de serviço. Oficina de mecânica que eu lembro... Olha, eu me lembro de uma ofic i-na de eletricidade que tinha, se não me engano do Ciro Machado. Ciro Machado e o Moacir Sargaço, eram os dois que tinham essas duas partes de eletricidade de carros, rolamentos de motores e tudo. No mais, não tinha nada na cidade para se fazer. O sujeito ia trabalhar de garçon, ou ia trabalhar em hotel, ou então trabalhar de ajudante de jardim, alguma coisa desse tipo.

Então era muito difícil. Era difícil na época. Você pensa bem, se era difícil para a família da gente, que não tinha condições de nada, nem uma profissão definida, alg u-ma coisa, você pensa bem as crianças o que passavam. Era complicado, época de guerra,

tudo difícil, não tinha nada para comprar. Quando tinha o dinheiro para comprar, não havia o mantimento. Era muito difícil. Foi uma luta, mas nós passamos. Não foi fácil, mas serviu, como diz o outro, pelo menos para criar os filhos .

Eu tive muita amizade com todo mundo, em vários lugares. Logo comecei a gostar de escola de samba e entrar nesse meio. Mas eu tinha muito cuidado, porque o pessoal lá de casa... Nossa mãe! Minha avó trazia a coisa num cortado... Então, a gente era muito regulado. Tínhamos horário para chegar em casa e, praticamente, horário para tudo. Foi um tempo que não havia muitas brincadeiras. Jogávamos muito futebol. Não tinha outra coisa não e mesmo que a gente quisesse fazer, não podia. Não tínhamos condições. Eu entrei na escola de samba, freqüentei escola de samba. Fui, mas sempre com a cabeça no lugar, nunca fazendo besteira não. E era tudo muito difícil! Hoje não, hoje está muito mais fácil! Apesar que não existia negócio de droga. Droga não existia.

O meu tio gostava muito de gibi e eu gostava demais de ler. Eu lia tudo quanto era gibi, revista de super heróis que tinha na época: Capitão Marvel, Fantasma, Mandrake, esses gibis todos eu lia inteirinho. E gostava muito! Para a gente foi bom, porque desta m a-neira aprendíamos a ler, ou melhor, começávamos a ter interesse pela leitura. Hoje, às vezes, eu levo lá para os meus netos uns gibis, umas coisas e eles nem olham, rasgam tudo e jogam fora.

Eu lia muito fora da escola, eu lia separado mesmo. Não tinha biblioteca, não ia em lugar nenhum não. Eu pegava o livro em qualquer lugar e lia, gostava muito de ler.

A gente não ouvia falar em drogas, então não havia interesse pelo assunto. Você não via comentários em revistas, nos filmes, muito menos na televisão. Para começo de conversa, nem sabíamos o que era televisão.

Às vezes, íamos ao cinema. O padre na época acho que foi Comissário do M e-nor e a gente queria ir ao cinema. Ele, então, sendo o Comissário ficava na porta do Cine Vogue. E, quando a gente queria ir ao cinema um dia qualquer da semana, chegava em casa depois da escola, tomava banho, descíamos eu mais um outro. Íamos atrás do padre para ele deixar a gente. Porque dinheiro não tínhamos também para ir. Chegáv amos lá e ele dizia:

— Lá vêm vocês aqui...

Dava um jeito e nos colocava para dentro.

Ficávamos todos satisfeitos. Sempre, sempre a gente ia. E o padre sempre pr esente. Quando não era eu, ia um outro. A turma estava sempre atrás do padre, porque ni nguém podia pagar cinema não. Íamos lá, porque sabíamos que o padre sempre dava um jeit inho. Ele falava:

— Ah! Pode deixar esses moleques entrarem.

Bom, estou na escola desde os sete anos. Casei-me com vinte e oito. Faz trinta e um anos que eu me casei, pensando bem, trinta e dois. Estamos aqui, estamos aqui peleja ndo ainda. Pelo menos o que a gente aprendeu, vamos ver se agora podemos retribuir um po uquinho. As coisas aqui na escola estão difíceis. Está no momento de darmos nossa contribu ição. Apesar de hoje já estar tudo engrenado, cada setor com coordenação, tudo certinho. Sempre há aquela luta. Luta pela manutenção... Isso aí vai ter sempre!

LUÍS DE FREITAS

Família numerosa, nasceu em 1941 e com seis anos já freqüentava a escola, cursou o primário tendo que interromper seus estudos para início no mundo do trabalho. Mu i-tas vezes, buscou nas ruas recursos para ajudar na renda familiar. Mas pensando em melhorar sua condição, recorreu a um escola profissionalizante, que se tornava cada vez mais reconh e-cida pela comunidade local.

Na Escola Dom Bosco freqüentou, primeiramente, as oficinas de marcenaria, mas seu talento logo se manifestou e foi direcionado para a seção de pinturas. Tornou-se art e-são, fazendo da pintura a especialidade que possibilitou e caracterizou sua trajetória profissi o-nal, praticamente por toda sua vida.

A procura pela escola ocorreu por sua família considerar importante para pr o-porcionar-lhe condições de trabalho no futuro. Sua irmãs também freqüentaram a escola, mas não participaram das oficinas profissionalizantes. Atualmente, trabalha com desenho e marc e-naria.

LUÍS DE FREITAS.

Eu nasci na Fazenda Água Limpa, em 1941, no Estado de São Paulo. Eu não me lembro pois era muito pequenininho, mas aos 5 anos eu vim para Poços de Caldas. Nós éramos em oito irmãos. Chegando aqui, eu entrei na Escola Dom Bosco. Com seis anos eu já estava na escola. Era só escola, ainda não era profissional. Ficava perto da Escola Pio XII. Eu estudei ali até o segundo ano, depois fui para uma outra escola que não era o Padre Ca r-los que cuidava[19]*, eram outras professoras, mas tudo fazia parte da coisa. Era a Dona Ieda Tarquínio, a Dona Maria Angélica. Depois passei para o Grupo Escolar David Campista. Fiz o terceiro e o quarto anos lá. Naquele tempo não tinha esse negócio de até a oitava série não. Era até o quarto ano e pegava o diploma. A Escola Dom Bosco ia até uma altura só. Não t i-nha condições de ir até o quarto ano, então eu fui para a Grupo Escolar David Campista. Peguei o diploma e depois não tive condições de continuar estudando, pelo fato de ter que trabalhar.*

Na Escola Dom Bosco, fiquei uns tempos na marcenaria. Mas um fato intere s-sante aconteceu: na hora do café, eu tinha mania de pegar um pedacinho de madeirinha e fazer um rabisco. Numa dessas, o Padre Carlos viu. Do outro lado do galpão, tinha a parte de pintura. Eu fiz aquele desenho. Na hora, ele não falou nada para mim, mas achou que eu s a-bia. Achou que ali tinha alguma coisa. Aí, ele pegou o desenho e mostrou para a dona Maria. Dona Maria me chamou e disse que o padre queria que eu fosse para a seção de pinturas, pois achou que o meu negócio não era marcenaria não.

Daí por diante, eu fui para a pintura e aprendi muita coisa com a dona Maria. Eu devo muita coisa a ela, pois ela me ensinou muito. Comecei a fazer umas coisinhas si m-ples, depois fui passando para as mais complexas. Aprendi desenho também, só que naquela época não tinha nada de diploma quando se aprendia. Para você entrar em um lugar, você tinha que saber fazer, não importava o diploma. Quando você já sabia fazer, saia de lá um profissional mesmo, só que sem diploma.

Certa vez, tive que sair da escola porque eles pagavam muito pouco. O Padre Carlos lutava muito com as coisas e não dava para nos pagar melhor. Ao sair de lá fui tr a-

[19] Referia-se ao fato da escola ainda não ter as atividades profissionalizantes.

balhar no Borgeth com manufaturas, na rua Pernambuco, perto da Companhia Força e Luz. Apresentaram para mim a Luzia, que era uma das chefes e disseram:

— Esse rapaz trabalhou com o Padre Carlos com pintura em porcelana.

Então, ela disse:

— Vamos arrumar alguma coisa para ele.

E me puseram numa mesinha. Trabalhei um ano lá. Trabalhava com uma tinta diferente da outra que estava acostumado. No começo não deu muito certo não. Até riram para caramba de mim!

— Não!

Eu disse.

— Vou segurar, isso!

Lavava e desenhava por cima. Depois de uma semana estando lá, levei um c a-derno que eu tinha feito muitos desenhos. E eles disseram:

— De fato! Você não está adaptado à coisa aqui.

Mas ... Logo eu peguei o jeito e trabalhei um tempão: uns seis anos.

Depois, saí de lá e fui trabalhar com outras manufaturas que já não existem mais. Nesta manufatura eram feitos quadrinhos, a minha parte era só pintura e tinha a parte de molduras. Tudo era feito à mão.

Ao sair de lá, fui trabalhar com Leonardo de Oliveira com coisas artesanais: só com pintura, ali perto da Igreja São Judas Tadeu. Trabalhei durante catorze anos e só saí porque eles mudaram de ramo. Fazia artesanato, tinha o marceneiro e eu fazia a pintura. Eu trabalhei muito tempo lá, depois mudaram de ramo e a maioria dos funcion ários saiu.

Depois, trabalhei muito tempo como autônomo, para não perder tudo que já t i-nha construído. Trabalhei também numa marcenaria, não na parte pesada, mas no acab a-mento. Como, por exemplo, envernizar. Era neste esquema! Tudo isso eu aprendi também na marcenaria lá, da Escola Dom Bosco. Eu cheguei a aprender alguma coisinha de marcenar ia.

Minhas duas irmãs estudavam também na Escola Dom Bosco, só que termin a-ram o tempo delas e saíram, não ficaram no profissional. Eu fiquei na parte profissi onal.

Na época que eu estudava lá, a parte profissional era só para os meninos. Eu tinha uns treze anos quando entrei na marcenaria da escola.

Com nove anos eu ia à feira com um carrinho de madeira, carregar cestas das senhoras: para ganhar alguma coisinha. Depois, quando cresci um pouquinho pensei:

— Preciso agora dar um outro jeito!

Mas não arranjava nenhum lugar não! Aí, minha mãe acabou levando a gente lá para o Padre Carlos. A escola era muito conhecida e a minha mãe trabalhava no São Paulo Hotel. Ela tinha muito jogo de cintura!

Eu curti bastante a vida! Depois me casei e tenho um casal de filhos. A menina está no Grupo Escolar David Campista[20]*, cursando o segundo grau. E o menino está na oit a-va série no Externato Maria de Lourdes.*

Eu fiz só primário, não deu para fazer mais do que isso.

Atualmente, eu faço desenho e marcenaria para alguma escola. [21]

Eu só saí da escola porque eu tinha que ganhar alguma coisa para seguir a vida. O padre Carlos, naquela época, dependia de muita gente para ajudar a escola e não podia dar um bom salário. Nem os marceneiros ganhavam muito! O que valeu a pena foram as amizades que eu consegui e que deixei lá também. Tudo isso valeu muito para a minha c a-beça!

---

[20] Mesmo grupo em que o entrevistado estudou na infância.

[21] Mostrou-me suas produções artísticas, como quadros e pinturas em madeira, que estavam expostas pelas p a-redes de sua residência. Na varanda de sua casa tem pintada uma paisagem que foi utilizada como referência pela vizinhança para encontrá-lo.

“Daí por diante eu fui para a pintura, aprendi muita coisa com Dona Maria”.

PEDRO CÂNDIDO

Nascido em 1948, morador da zona rural, aos poucos sua família mudou-se para a cidade de Poços de Caldas à procura de melhores condições de vida. A Escola Dom Bosco constituiu-se num dos principais motivos para esta mudança, pois sua fama já havia se esp a-lhado pela redondeza.

Analfabeto ao entrar na escola, com onze anos, durante algum tempo perman e-ceu nesta situação pois já não tinha mais idade para cursar as salas de aula. Entretanto, cursou o MOBRAL e continuando os estudos em escolas da rede pública, conseguiu concluir o terce i-ro grau, tornando-se professor da Escola Dom Bosco. Atualmente leciona matemática em um escola da rede pública de ensino.

Durante muitos anos trabalhou na marcenaria da escola, especializando-se em miniaturas de madeira.

Sua família teve uma grande participação na trajetória escolar, desde o primeiro contato até o acompanhamento das atividades, pois estavam sempre presentes, fazendo visitas para apreciação das produções. No seu caso, o incentivo para a entrada na escola ocorreu pela possibilidade de trabalho, já que tinha uma idade um pouco adiantada. Alguns irmãos também freqüentaram a escola.

PEDRO CÂNDIDO

Minha família morava na roça. Quando viemos para a cidade de Poços de Caldas, minha mãe quis logo arrumar a Escola Dom Bosco para estudarmos. Minha mãe e s-colheu a Escola Dom Bosco porque já era muito comentada. Minhas irmãs já moravam aqui na cidade e as patroas delas faziam referências, a todo momento, sobre a escola. E as minhas irmãs iam à roça e conversavam muito com a minha mãe. Diziam que a escola poderia ser muito boa para os meninos, no caso, eu e o meu irmão.

Minhas irmãs iam à roça e falavam:

— Olha, lá tem uma escola muito boa! A escola do Padre Carlos. Então, nesta escola eles pegam os meninos da rua.

E elas tinham razão! Eles pegavam mesmo os meninos da rua para aprender, os chamados "Caras Sujas". Foram todos pegos na rua.

Eu entrei em 1959 e a escola começou em 1946. Estava somente começando suas atividades. E como a gente foi criado na roça, só sabia carpir e cuidar de plantas na roça. E, hoje, eu tenho muita vontade de fazer isso. Olha que um campo é um descanso me n-tal!

Como, então, havia os comentários sobre o trabalho com os meninos da rua, porque eles eram chamados de "Caras Sujas", a primeira coisa quando chegasse na cidade, era ir para a Escola Dom Bosco. Aí, fomos eu e o meu irmão, como já contei. Eu não podia estudar e aprender o ofício, ao mesmo tempo, por causa do horário. Não tinha aula à noite, então, estava aprendendo uma profissão. Eu não tinha como sair da sala e ir para uma outra escola. À noite, só começou a ter aula com o segundo grau.

Com meu irmão já aconteceu diferente, ele fez o primário na escola. O nome dele é Domingos Cândido Moreira. Atualmente, ele é integrante da Polícia Militar de Camp i-nas. Ele aprendeu a pintar louças e madeiras nas oficinas. E, curiosamente, conseguiu realizar um trabalho para o Rio de Janeiro. Um homem, certa vez, propôs a ele um serviço. Descobriu seu nome, através de uma exposição de trabalhos manuais realizada pela escola. Pelo apelido

que constava dos trabalhos, foi na Escola Dom Bosco, saber de quem se tratava. Conseguindo o endereço, combinou com meu irmão que iria enviar telas, para que ele fizesse pinturas. V i-nham as telas, as tintas e os pincéis. Ele pintava os passeios turísticos de Poços de Caldas e os enviava para o Rio. Meu irmão fazia as pinturas e lá emolduravam os quadros. Trabalhou um bom tempo com isso! Hoje ele está quase se aposentando em Camp inas.

No meu caso, como não pude ir para o primário, pois eu já tinha onze anos, fui diretamente para as oficinas. Aí, eu passei pela gráfica, passei pela pintura, passei nos art e-fatos. Entretanto, só consegui aprender na parte de torneagem: aprender a tornear a madeira. Depois que eu aprendi, o professor desta oficina mudou-se para São Paulo. Eu passei a ser o encarregado pela oficina. Eu trabalhava para a escola na oficina.

Quando foi 1981, veja só, eu já cursava há um ano a faculdade. Então, eles consideraram que eu tinha condições para trabalhar com alunos de mais idade, ou seja, para alunos de 5ª série. O Padre me fez trabalhar ganhando pelo Estado. Então, eu comecei a e n-sinar os meninos pelo Estado. Porque, nesta época, a escola tinha convênio com o Est ado.

Vou contar minha vida escolar: Eu cursei o Mobral. Eu fui alfabetizado no Mobral. Já estava trabalhando na escola, só que eu não podia ensinar, pois era analfabeto. Depois eu terminei o Mobral, em 1969. Já em 1970, comecei a quinta série. Tinha, nesta ép o-ca, vinte e três anos.

Quando eu já tinha feito a oitava série, levei todos os documentos da Escola Virgínia da Gama Salgado para a Escola Dom Bosco. Levei o currículo, a transferência. Foi quando fiz o curso de Eletrotécnica. Depois que eu me formei, não me importei em procurar serviço não. Eu fiz vestibular em 1981 e quando já tinha um ano de faculdade, o Padre achou que eu tinha uma didática para ensinar. Então, ele fez um contrato meu com o Estado, com habilitação em madeira, ou seja, em logotipo. Passei a ensinar, então, pelo E stado.

Olha, eu fiquei seis anos analfabeto, dentro da Escola Dom Bosco. Trabalha n-do analfabeto mesmo. Eu passei em todas as oficinas até que o torno deu certo.

Eu dei aula de 1981 até 1987 pelo Estado na oficina de madeira. Depois o g o-verno cortou o convênio e a escola teve que arcar com estas despesas. Começou a usar o d i-nheiro que recebia como contribuição das famílias. Durante este tempo, eu terminei a facu l-dade de Matemática na Autarquia Municipal de Ensino.

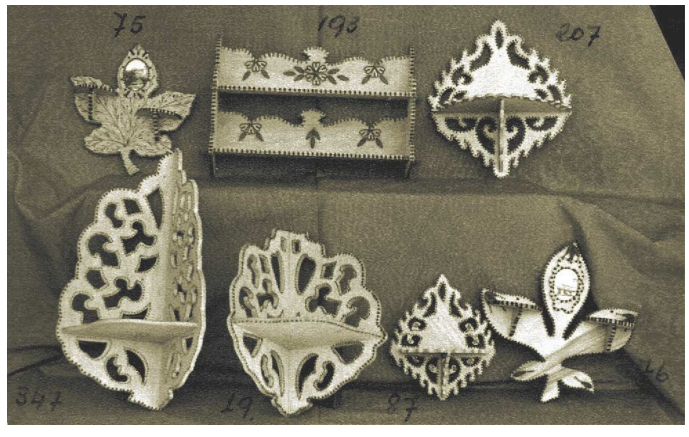
Eu não aprendi a ler na Escola Dom Bosco, porque alunos de onze anos não freqüentavam as salas de aula, só freqüentavam as oficinas. Porque a escola tinha mudado para o Bairro Santana. Estava no começo ainda do ensino de sala, vamos dizer, de cultura na sala. Então, estava somente começando. Só tinha até o segundo ano primário! Eu não poderia freqüentar o primeiro ano com onze anos. Tinha somente crianças de sete, apesar que eu nu nca fui grandão. Com onze anos eu parecia que tinha bem menos.

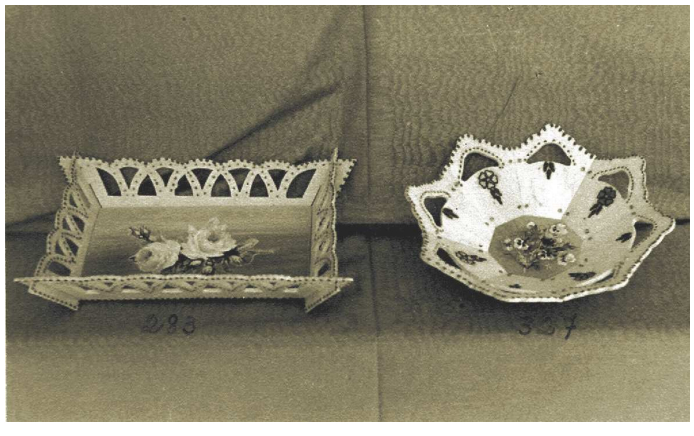
Pela influência do pessoal da escola eu procurei o Mobral. Até, o que me infl uenciou mais, foi uma serviçal que tinha um filho terminando o curso de Eletrotécnica. Ela me falou tanto que acabei por fazer o Mobral, depois de estar aprendendo na oficina. Então, ela falou tanto isso... E em 1967, eu fui cursar o Mobral no Grupo Escolar David Campista. Te rminei e, com muita teimosia, permitiram a minha matrícula na Escola Vi rgínia da Gama.

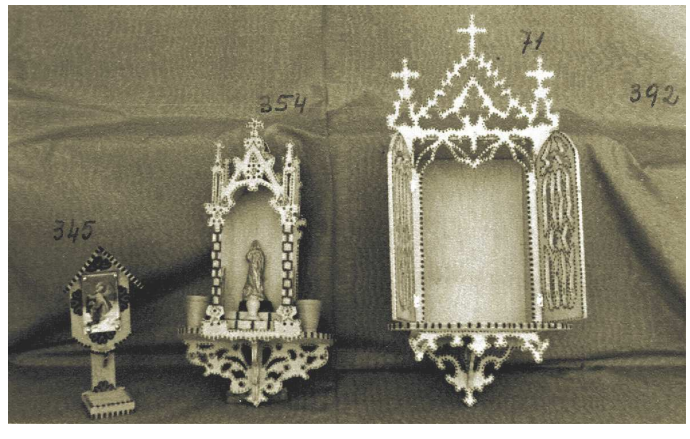
Eles não queriam que eu fizesse a quinta série no ano seguinte. A diretora do Grupo Escolar, a dona Elvira, não queria que eu fizesse a matrícula porque ainda estava se ndo alfabetizado. Mas foi teimosia minha! O diretor do Virgínia, o senhor Amarante, achou também que não poderia. Mas disse-me que eu estava com muita vontade e seria bom vermos quais seriam os acontecimentos. Pediu para a secretária fazer a matrícula. Fiz e comecei...

Eu sei que eu sofri! Lembrei-me dele, da dona Elvira, mas eu não parei não. Terminei a oitava série e fiz matrícula na Escola Dom Bosco, no segundo grau. Depois que eu estava na faculdade, a escola me contratou pelo Estado.

Eu trabalhei até 1992 na Escola Dom Bosco. Mas de 1987 a 1992, eu já não ensinava mais nas oficinas. Porque os meninos já tinham aprendido. Às vezes, aparecia algum interessado e o padre pedia-me para ensiná-lo. Eu comecei a lecionar em 1986, já em 1987 fui efetivado. Com o tempo, procurei uma outra escola, porque o meu intuito era conseguir lecionar para o segundo grau. A Escola Dom Bosco, na época, ainda não tinha segundo grau. Só tinha o ginásio! Em 1986, eu trabalhava na escola e ainda ensinava. A escola pagava uma parte do meu salário, sendo que pelas aulas noturnas eu recebia através do Estado. Mas eu estava muito ansioso para trabalhar com o segundo grau. Afinal, se eu não fizesse isso, como havia acabado de me formar na faculdade, acabaria me esquecendo do que tinha aprendido. Teria que recordar tudo depois. Desta forma, pedi demissão e fui procura r aulas confo rme







"Achava aquilo tudo muito bonito".

.

meu interesse. Se eu achasse uma escola para trabalhar durante o dia, seria o melhor. Mas como não foi possível, fiquei trabalhando só à noite mesmo.

Eu, atualmente, leciono matemática para o segundo grau. Faz doze anos que estou na Escola Estadual Dr. Eugênio de Almeida. Gosto muito desse assunto, tanto que só tenho livros de matemática na minha biblioteca particular.

Falando sobre as atividades das oficinas: o serviço de torno que eu desenvo l-via nas oficinas era muito bonito! Eu trabalhava para uma alemã, esposa de um dos donos das Casas Pernambucanas. Ela mandava serviço para fazermos, que eram peças de decor a-ção para o Natal. Ela fazia as encomendas, no início do ano e vinha buscá-las em outubro. Então, eu trabalhava o ano inteirinho somente para ela. Eu devo ter trabalhado pelo menos uns vinte anos somente para as Casas Pernambucanas. Mas recebia o pagamento pela escola. Ninguém aceitava o ordenado oferecido, mas a gente já estava acostumado! Porque nos eram pago dez por cento, ou melhor, pagavam salário mínimo e acrescentavam dez por cento pela produção. Era um serviço que vinha de fora! Eu usava a oficina da escola, sendo assim, tr a-balhava para a escola.

Cheguei, uma vez, até a pedir demissão. Entretanto, foi acumulando, juntando muito serviço e não aparecia ninguém para dar conta. Mandaram me chamar. Eu fui e cont i-nuei trabalhando até 1992. Depois, eu precisei operar as duas vistas. Neste tempo, apareceu um rapaz desempregado que acabou me substituindo. Depois disso, eu consegui aulas para o período da manhã e também da tarde, na Escola João Eugênio.

Minha vida então foi acontecendo desta maneira... Viemos todos para Poços, meu irmão e três irmãs que já trabalhavam aqui em casa de família. Começaram a falar d e-mais, demais mesmo que na roça estava ruim. Então, viemos! A primeira coisa quando ch e-gamos na cidade, minha mãe falou:

— A Escola Dom Bosco! Amanhã, vou saber como que é.

Desde os 11 anos, eu estou em Poços e continuo morando até hoje. Casei-me e tenho três filhos. Esse terreno que atualmente, está construída minha casa, eu comprei qua n-do trabalhava na escola. Ganhava salário mínimo, mas deu para comprar. Fizemos economia e juntamos recursos, construímos a casa debaixo e, depois, fizemos esta aqui.

JURACI SIQUEIRA DO NASCIMENTO

Nascido em 1929, Juraci, quando entrou em contato direto com a escola, tinha dezoito anos e já trabalhava nos jornais de Poços de Caldas. Padre Carlos convidou-o para a formação da oficina gráfica na escola. A família de Juraci pouco interferiu na sua escolha, pois tratava-se praticamente de um adulto. Juraci teve seu percurso escolar e profissional sempre ligado à Igreja Católica.

Quando estava na Escola Dom Bosco, foi para a cidade de São Paulo, através da Juventude Operária Cristã, fazer estágio na Editora Saraiva, para o aprimoramento das té c-nicas de gráfica. Neste período entrou em contato com várias ligas de discussões políticas.

Ao retornar, durante muitos anos foi chefe de oficina e sempre manteve-se em contato com os meninos, inclusive nas horas de lazer, o que o tornou líder do grupo. Na esc o-la, freqüentou aulas ministradas no período noturno para os alunos que permaneciam o dia todo nas oficinas. Tocou também na Banda de Música da escola.

Quando mudou-se para Piracicaba, trabalhou com uma iniciativa religiosa par e-cida com a da Escola Dom Bosco, continuando a ensinar técnicas gráficas para meninos p o-bres. Acabou organizando o Sindicato Regional dos Gráficos, por entender a importância para a categoria de um centro de discussões. Atualmente faz parte do Conselho Consultivo deste sindicato.

JURACI SIQUEIRA DO NASCIMENTO.

Na minha família a maioria era cozinheiro. Todos: pai, minha avó, todos coz inheiros e trabalhavam em Poços de Caldas mesmo. Meu pai era de Machado, minha mãe de Santa Rita de Caldas, todas as duas cidades próximas a Poços de Caldas. Encontraram-se nesta cidade e casaram-se. De filho homem somente eu e tenho outras três irmãs, sendo uma já falecida, a caçula. A minha mãe era cozinheira do Hotel Glória. Meu pai, como também meus primos, eram cozinheiros de hotel.

Nasci em 1929, dezenove de novembro de 1929. A minha infância foi... Naquele tempo, você sabe como a gente era criado... A todo momento, chamavam a nossa ate nção:

— Você pára de falar mal. Pára de fazer isso e aquilo...

Quando eu era pequeno, naquele tempo, não existia a pré-escola. Tínhamos que ir para o primeiro ano e já começar direto. Mas minha mãe me ensinava em casa. Qua ndo eu fui para escola, aconteceu um fato pitoresco: Minha mãe se dava muito bem com a m inha professora. Nesta época, na juventude dela, ela trabalhou na casa dessa professora. E ntão, se relacionavam muito bem. Eu fui para esta escola ainda sem idade para entrar. Mas, eu levei caderno, levei tudo. A professora mandou eu ficar fazendo rabiscos. Eu fiz uma linha só e me levantei. Não achei bom aquilo, eu já sabia fazer o a b c d inteiro. Fui fazer o primeiro ano em outra escola, na Escola Rural Cascatinha.

Esta Escola Rural Cascatinha parece-me que também foi iniciada pelo Padre Carlos. Eu fiz até o terceiro ano nesta escola rural. Saí e fui trabalhar na gráfica da igreja. Sim, trabalhava na gráfica, para aprender um ofício.

Quando fui para o quarto ano, eu tive que sair, pois já estava na gráfica. Eu optei por ficar na gráfica e, portanto, não fiz o quarto ano.

Mas, tinha o Monsenhor Castro, ele dava aulas para mim. Era muito mais int eressante que ir à escola. Ele dava aulas para quem trabalhava na gráfica. Ele sempre nos falava:

— Vocês têm que conhecer o Português. Precisam também aprender Matemát ica. Nós íamos, à noite, e ficávamos umas duas horas tendo aulas. E assim íamos tocando o barco.

A gráfica pertencia à Igreja. Existia um jornal, "O Santuário", que depois m udou de nome, passando a se chamar "Hino da Basílica". Com o falecimento do Monsenhor Castro, veio logo depois o Monsenhor Magela, foi então que o jornal teve seu nome alterado. Eu estive neste jornal de 1939 a 1947. Nesta época, ou um pouco antes de 1947, eu já conh ecia o Padre Carlos, pois ele já escrevia para este jornal. Três padres faziam o mesmo: o P adre Carlos, o Padre Trajano e o Padre Gerardo Reis. Ele não chamava-se Geraldo não, era Gerardo mesmo, sendo que brigava se trocassem seu nome. Ele era capelão do Colégio São Domingos e o Padre Carlos era do Asilo São Vicente. Cada um tinha uma sessão no jornal. Padre Carlos escrevia "Migalhas".

Nessa época o Padre Carlos ficava conversando comigo, perguntando-me se gostaria de ir trabalhar com ele.

— Mas o que você deseja fazer?

— Eu queria fazer encadernação.

— Eu vou te chamar então, você vai mesmo?

Passou um certo tempo, ele veio falar comigo outra vez. Ele era capelão do Asilo São Vicente e celebrava a missa no bairro da Cascatinha. Quando fechou a Escola R ural Cascatinha, qual era a escola mais perto? Era ali no asilo. O Padre celebrava a missa e a criançada ia lá toda manhã, porque tomavam café. Ele foi simpatizando com aqueles meninos e, primeiramente, jogava futebol e passeava com todos eles.

E de onde eram estes meninos? A maioria residia mesmo no bairro da Cascat inha. Ali, ficava a escola mais próxima, pois a outra opção seria no Grupo Escolar David Campista, que ficava um pouco distante de suas casas.

Em 1948, ele chamou-me novamente:

— Ô Preto! Você vai comigo? Venha aprender encadernação, tem uma pessoa que vai nos dar aula, nos dar a mão...

Falei:

— Vou!

E começamos... Encontramos o senhor Vinícius Vivas, o tabelião da época. Este tabelião tinha sido aluno de uma Escola Salesiana em São Paulo, o Coração de Jesus. Ele dedicou-se por um bom tempo dando aula e nos ensinando, tanto que passou para nós tudo o que sabia. Só não ensinou coisa moderna, porque ele há muito tempo estava parado. Quando foi em 1949, o Padre conseguiu que viesse lá da Juventude Operária Católica de São Paulo um profissional para nos dar mais aulas, enfim, acrescentar nossos conhecimentos. Todos os dias nós íamos, às sete e meia e ficávamos até às dez horas da noite, conhecendo técnicas de encadernação.

E nesse meio de tempo, ele então pegou os Anjos da Cara Suja. Começou a idealização do que iria fazer com aquelas crianças. Ele também conseguiu para mim, através da Juventude Operária Católica, um estágio na Editora Saraiva. Fui para São Pa ulo!

A primeira vez que eu fui para lá, não conhecia nada... Fui sozinho! Fui de trem, não fui de ônibus. Quando cheguei, tinha um rapaz me esperando. Ele me levou até à Saraiva, uma única vez e, depois eu comecei a ir até lá sozinho mesmo. Saia logo cedo e vo l-tava no final da tarde. Isso foi em janeiro de 1950. Quando chegou no Natal, tive alguns dias de folga e fui para Poços de Caldas. Desde julho não ia a Poços. Fiquei na Saraiva até não ter mais o que aprender, porque o que restava para conhecer, já estava tudo automático. Como na escola eu não iria encontrar este maquinário, voltei para Poços de Caldas.

Eu fui aperfeiçoar meus conhecimentos, para depois poder passá-los para os outros alunos. O gerente me chamou e falou:

— Olha! O caso é seguinte: eu vou te arrumar um local menor. Você ficará lá pelo menos durante um mês. Você verá a produção. No início você estranhará, porque o que você está fazendo aqui, é coisa que sai da máquina automática.

Eu fiquei mais ou menos uns dois meses. Um dia ele voltou a conversar com i-go:

— Não tem mais o que ensinar para você. Escreva para Poços de Caldas, p e-dindo ao Padre para vir te buscar.

Eu fiquei aguardando por ele. Quando voltei, a escola já estava funcionando na Rua Santa Catarina. Já estavam montadas as oficinas de desenho e pintura e, depois a

marcenaria. E com a minha chegada, a oficina de encadernação. Todo mundo procurava aj u-dar. Eu ensinei bastante.

No início, acho que o Padre não foi muito bem compreendido. Existia a "Gota de Leite", uma entidade que também cuidava de crianças carentes até a idade de seis anos. E como o Padre colocou o nome de "Fundação de Assistência ao Menor", houve um conflito e as coisas começaram a dificultar o andamento da escola. O padre esclareceu a todos que sua atuação seria para meninos com idade superior aos sete anos. Explicou que iria organizar uma escola profissionalizante. Enfim, chegaram a um acordo e houve, então, ajuda de muita gente. Logo após a encadernação, veio a tipografia e a escola foi se e xpandindo!

Eu fui ser o instrutor da turma. Ah, eu gostava demais. Ficar no meio de cria n-ças, até hoje eu gosto... Ah! A criançada, desde bem pequena, já vem para o meu colo... Eu não sei por causa de quê...

Quando me casei as coisas foram ficando cada vez mais difíceis. O dinheiro foi faltando! Nossa Senhora, e agora? Eu recebia uma parte fixa pela produção e uma outra que funcionava para a gente se interessar mais. Os moleques também ganhavam, cada um tinha uma ajuda. Senão ninguém tinha vontade. Mas era gostoso. Quando foi em 1956, eu tive que sair porque a escola não tinha condições de me dar o que eu precisava...

Eu me casei em 1952 e, veja como era interessante, como a gente se dava bem... O Padre compreendeu tudo. Desta forma, fui trabalhar para o doutor José Aires de Paiva, num jornal. Fui encadernar seus livros. O Padre emprestava-me o maquinário. Ele emprestou tudo que eu precisei.

Aconteceu uma passagem com o Padre muito interessante: Eu tinha um amigo que era secretário da Junta de Alistamento. Ele era molecão também e nós dois começamos a fumar cachimbo.

Eu esperava ele chegar, esse colega. Sentávamos no Jardim dos Macacos em um dos bancos. E...pronto! Fogo no cachimbo! E do lado de cá: logo vinha a tontura! Um dia, nós estávamos na escola fumando e o Padre chegou:

— Que cheiro de cachimbo!

— Nós estávamos fumando aqui.

— Mas não é assim que se fuma cachimbo. Eu vou mostrar para vocês.

Ele nos levou até a sua casa. A gente sempre ia com ele. Trouxe, acho que t inha uns oito ou dez cachimbos. Ele nos falou:

— É assim! Olha, quem quiser fumar cachimbo tem que ter tudo isso aqui. E stão vendo? Vocês estão com o cachimbo novo, cachimbo novo não serve para fumar. Primeiro tem que curar o cachimbo, você só pode fumar depois dele estar curado. Ente nderam?

No outro dia, ninguém estava fumando cachimbo. Largamos do cachimbo! F icava muito difícil para comprar um saquinho de fumo, custava uma grana. Agora, tinha que ter três no mínimo, três cachimbos. Para comprar um já tinha sido um sacrifício!

No início, quando a escola funcionava na Rua Santa Catarina, nós tínhamos aulas com a dona Maria de Lourdes Tarquínio. Ela tinha um horário para dar aulas para a gente. Eu freqüentava mais para trazer também os outros juntos. Então, as aulas davam n oções de Português... Eu sempre gostei! Oportunidades assim eu nunca deixava passar não.

Depois que eu sai da escola, eu fui trabalhar no jornal onde fiquei por pouco tempo. Logo chamaram-me em São Paulo. Fui, mas avisei aos meus amigos que eu gostaria de voltar. Depois de seis meses em São Paulo trabalhando com encadernação em gráfica, recebi um convite para trabalhar em São João da Boa Vista. Quando fui para São Paulo, fui sozinho, deixei a família em Poços. Em São João da Boa Vista, quando comecei o trabalho, deixei tudo combinado: no feriado eu trabalho, mas se for dia santo eu não trabalho. Inclus ive quando for dia santo lá em Poços de Caldas, adianto todo meu trabalho aqui, mas eu vou para Poços de Caldas. Combinamos tudo certinho... Quando chegou um 13 de Maio, Dia de São Benedito, eu fui para lá e, com isso tive problemas. Até hoje não recebi pelo o que trab alhei.

Saí de São João da Boa Vista e retornei a Poços de Caldas para trabalhar na Gazeta do Sul de Minas. Na Gazeta eu fiquei pouco tempo. Depois fui para o Jornal Diário de Poços. Até que resolvi sair da cidade e trabalhar na Editora Franciscana em São Paulo, quando este jornal acabou. Trabalhei no setor de livros, ou seja, na tipografia. Montava as páginas de livros. Quando esta editora fechou e o maquinário veio para Piracicaba, eu vim junto. Eu vim para Piracicaba em 1972 e trabalhei até 1980, quando a editora também cessou suas atividades.

Já em Piracicaba, tive também experiência com menores carentes. Trabalhei no Lar Franciscano. A gente criava, pegava os moleques. Eles saiam daqui com dezoito anos, tinham estudo e uma profissão. Quando cessaram estas atividades, fiquei com muita pena, pois tinha setor de encadernação, a editora de livros, jornais, revistas e tinha o setor gráfico, pois a editora também era gráfica. Quando vim para esta cidade, ensinei uma turminha de alunos. Eu conheço um diretor do Sindicato dos Gráficos que aprendeu ofício comigo, lá no Lar Franciscano.

Quando cheguei em Piracicaba, não existia Sindicato dos Gráficos. Fui a Limeira e também não encontrei. Quando estive em São Paulo, conheci a importância de um sindicato. Escrevi para São Paulo e informaram-me da necessidade de entrar em contato com a Federação e indicaram-me um colega de Limeira, que também tinha o interesse em organizar um sindicato. A Federação solicitou-nos que organizássemos somente um sindicato, pois as cidades eram pequenas. Duas semanas depois recebemos o apoio desta Federação e começamos a tocar... O sindicato está funcionando até hoje. Nós temos dezenove cidades para atender. A categoria é muito pequena, então, é difícil manter um sindicato em cada cidade, portanto, ele tem que ser regional. Eu ocupei diversas funções e postos no Sindicato, desde presidente, tesoureiro, diretor, secretário e, atualmente, faço parte do Conselho Consultivo. Fiquei para ensinar os mais novos. O Conselho Consultivo orienta e organiza o trabalho dos sindicalistas. Pois o trabalho não é como muitos pensam, é preciso muita dedicação, às vezes até nos finais de semana.

Em relação à Juventude Operária Católica, depois que houve perseguição do governo, inclusive provocando o seu término, nós perdemos o contato. Mesmo eu estando em Poços de Caldas, mantinha contato com eles...

Eu fiquei num alojamento onde estava a sede. Fazia as refeições lá. Eu não sei como o padre conseguiu este estágio para mim. Eu participava de tudo, inclusive fiz parte do coral também: O Coral da JOC. Nós tivemos duas apresentações deste coral no Cine São Francisco. Nós também tínhamos círculos de estudos. Eu gostava demais. Em Diadema, tinha um recinto que sempre íamos para lá com a JOC. Cada domingo a programação era diferente: às vezes eram círculos de estudos, às vezes era lazer, teatro e brincadeiras. Conforme o dia era uma programação. Por exemplo, como eu era operário, existiam palestras sobre o

trabalho. Então falávamos sobre nosso trabalho. Expunha-mos o dia a dia da nossa firma, como víamos a questão do trabalhador etc. Pensando bem, acho que foi por isso que eu ac a-bei virando sindicalista. Tinha gente que não agüentava, porque os círculos de estudos eram puxados. Havia discussão durante todo o dia.

Deve ter sido esse o motivo do governo ter acabado com a JOC. Era muito gostoso. Eu me lembro de outra uma passagem lá em São Paulo, quando estávamos num cí r-culo de estudos. Para ser mais exato, foi em Santo André, nos alojamentos mesmo. Falávamos sobre as condições de trabalho em São Paulo, que estavam ruins, isso em 1949. Pediram-me para falar sobre o assunto. Essa foi a minha participação:

— Vou falar sobre o que eu vejo aqui. Como pensa um pouco a população.

Peguei uma jarra de água e um prato.

— Vou dizer para vocês. São Paulo não tem mais jeito. São Paulo é isso aqui:

Peguei um copo e pus no prato.

— Isso aqui é a periferia de São Paulo. Todo mundo que sai de suas cidades vem aqui para São Paulo.

Peguei a água e joguei no copo.

— Olha, vem gente de Minas aqui para São Paulo. Vem gente lá do Amazonas aqui para São Paulo.

Encheu o copo e começou a derramar a água. Finalizei dizendo:

— É isso que acontece em São Paulo.

Acabei me saindo bem mesmo. Disse tudo aquilo sem planejar, disse o que veio na minha cabeça.

Lembro-me também de uma vez que, num bairro de São Paulo chamado Vila Ema, eu estive presente na ocasião do seu lançamento. O Coral da JOC foi chamado para a festa em comemoração da venda de terrenos. Hoje passo por ali e vejo a diferença. Naquela época não existia nada. Tinha somente cercas de bambu, dessas de varas de pescaria. Não tinha água!

Além deste coral, eu cantei muito bolero, durante a minha vida. Fiz vários pr o-gramas na Rádio Cultura em Poços de Caldas!

Ah deixa ver, isso foi na época dos cassinos. Nos anos de 1949... Eu cantava e, de vez em quando, fazia entrevistas com cantores. Uma vez, entrevistei o Marcelo Costa. Ele morava em Andradas. Ainda era pequenininho, mas gostava de cantar. Fui falar com ele e o seu avô quase me bateu, porque eu trabalhava no jornal Diário de Poços. Eu tinha uma col u-na no jornal que falava sobre cantores, não somente de Poços, mas também de cidades da região. Fazia comentários sobre os discos que recebia. Eu estava fazendo a entrevista com o Marcelo e o avô dele ficou bravo.

— Não, você não precisa disso não!

Não entendi nada.

Enfim, quando me envolvi com a Escola Dom Bosco, praticamente estava soz i-nho, pois minha mãe trabalhava num hotel o dia todo e o meu pai já havia falecido. Quando me casei, continuei sendo moleque do mesmo jeito. Pegava a calça comprida, dobrava-a para cima do joelho e ficava de calça curta novamente. Fui escoteiro até os meus dezoito anos. Calça curta para mim significava correr ali no meio da molecada. Foi muito gostoso aquele tempo do bairro da Cascatinha, com a meninada da rua.

ABÍLIO DA SILVA ALMEIDA

Um dos dez filhos do jardineiro da Mogiana, foi matriculado na Escola Dom Bosco pelo pai, que apostava na profissionalização dos filhos. Cursou o primário na escola e parou os estudos, pois logo teve que enfrentar o mercado de trabalho devido às condições de sua família. Nascido em 1948, quando criança já ajudava a família na constituição da sua re n-da.

Quando parou os estudos, depois de alguns outros trabalhos, retornou à Escola para atuar na oficina de encadernação, local em que permaneceu durante vinte e cinco anos. Por intermédio da escola, conseguiu um financiamento habitacional, por ocasião do seu cas a-mento.

Como uma outra opção profissional, acabou montando em sua própria residê n-cia uma oficina de encadernação, que até hoje constitui a sua principal fonte de renda.

ABÍLIO DA SILVA ALMEIDA.

Meu nome é Abílio da Silva Almeida, eu nasci aqui em Poços no dia 20 de j unho de 1948.

Minha família, nós sempre fomos uma família pobre, inclusive eu estudava lá na Escola Dom Bosco, desde o primário. Fiz primário e depois a escola começou a ter o cu rso superior, o ginásio. E eu fui convocado também para fazer parte deste ginásio. Eu não pude, por ser pobre. A minha família era muito grande, nós éramos em dez irmãos. Meu pai não tinha condições de pagar estudo para nós. Então, eu não pude continuar os est udos.

Meu pai era jardineiro da Mogiana [22]*, ele se aposentou na Mogiana. Ele nasceu em São João da Boa Vista.* [23] *Minha mãe era também de São João. Eles foram transferidos para Poços pela firma. E, aqui continuaram a vida com dez filhos. Não puderam estudar n enhum filho, porque não era fácil criar dez filhos.*

Eu morava na Vila Cruz [24] *nas casas que a companhia cedia aos empregados. Quando meu pai se aposentou, mudamos para perto da Escola Dom Bosco. Ele me matriculou e meus irmãos também, porque a escola tinha fama de ser a melhor escola da cidade. Ela oferecia cursos profissionalizantes então, a gente ficava entusiasmado em aprender uma pr o-fissão.*

Meu pai ainda me disse que se eu quisesse continuar, ele me daria até uma fo r-ça. Mas a gente via que ia ser muito sacrifício. Eu não aceitei não.

Eu disse:

— Prefiro não estudar.

Eu saí da escola, fiz até a quarta série primária lá no Dom Bosco. Eu saí, e f i-quei pela cidade, fazia uma coisa, fazia outra. Era moleque! Trabalhei então numa oficina de bicicletaria, trabalhei num balcão de bar e fiquei assim. Aí um dia eu encontrei com o Padre Carlos na cidade e ele disse:

---

[22] Estrada de Ferro Mogiana. Nota da autora

[23] Cidade situada no Estado de São Paulo, próxima a Poços de Caldas. Nota da autora.

[24] Primeiro bairro de Poços de Caldas. Nota da autora.

— O que você está fazendo?

Aí eu contei a história para ele. Ele disse:

— Não, volta lá para a escola!

Mas, padre eu não tenho como pagar a escola!

— Você não precisa estudar não, você vai só trabalhar. Eu vou arrumar uma oficina para você. Você vai só trabalhar.

— Desta forma, tudo bem!

Aí, eu voltei. Fui para a oficina de encadernação junto com um senhor. Fic amos nós dois lá trabalhando. Nisso, sempre tinha aluno e ele me ensinou tudo bem direitinho. Com toda a paciência dele. E nós combinamos o seguinte:

— Eu vou dar aulas e tudo o que entrar aqui, você faz.

— Combinado!

Então, ele dava aulas para os alunos e ele separou uma mesa, que eu ficava trabalhando. Trabalhei muitos anos, trabalhei vinte e cinco anos na escola. Eu ficava junto com os alunos, mas nunca cheguei a dar aulas. Só fazia a minha parte no trabalho. E, depois foi passando o tempo, passando o tempo, eu fui ficando já rapaz, moço. Só que o salário da escola sempre foi pouco, pode perguntar ao padre que eles não tinham condições de pagar melhor mesmo. A escola tinha muita ajuda dos Carvalho Dias [25]. E o padre sempre quis a umentar a escola.

Quando eu estava lá, a escola era menor. Depois fez o prédio embaixo, o gin ásio, depois fizeram o de cima. E, ele sempre gastando. Então ele não tinha condições de m elhorar nosso salário, pois ele estava gastando com a escola. Não só ele como a dona Maria Figueiredo, ela que era a cabeça da escola. Tudo o que o padre ia fazer, tinha que pedir op inião para ela. Ela que dava as coordenadas ali. Então nisso, o tempo foi passando e eu reso lvi me casar. Nessa época apareceu um senhores de Belo Horizonte, que iam usar um financ iamento de casa própria. O padre que foi escolhido para tomar conta deste empreendimento.

[25] Uma das famílias fundadoras da cidade. Nota da autora.

Então, ele perguntou para a turma da escola sobre quem se interessava para fazer isso. Mu i-tos animaram outros não.

Eu resolvi fazer, pois estava querendo casar mesmo. Aí, fiz o plano, tudo direitinho. Só que era na Minas Caixa. E, foi para esta casa que eu moro atualmente.

Então eu me casei, e fui pagando. Conversando com o padre:

— Oh, padre. As prestações estão muito apertadas. Não está dando para eu pagar não.

— Eu não posso fazer nada. Aumentar para você, eu também não posso.

— Agora eu casei e tenho dois filhos. E a prestação está muito alta.

Ele bem que tentou fazer uma proposta, mas não foi possível, pois se fizesse para mim tinha que fazer para todo mundo! Resolvi, então, abrir meu próprio negócio. O P a-dre estava chateado e disse que se a minha oficina não desse certo, as portas estariam sempre abertas para mim. Ele era uma pessoa muito legal com a gente.

Felizmente deu tudo certo, criei meus filhos. Arrumei tudo direitinho aqui. E, de vez em quando, vou lá na escola conversar com ele.

Quando eu deixei a escola, meu pai não gostou da idéia, queria que eu cont i-nuasse estudar, mas eu via que não tinha condição de pagar.

Em 1968, tinha uns dezoito anos e o padre me registrou para no futuro eu ter uma aposentadoria. Eu já produzia, já trabalhava. Ele me registrou e continuei trabalhando e pagando o INSS. Eu não sou aposentado ainda não. Hoje ainda pago pois faltam uns três anos para me aposentar.

Atualmente, eu trabalho com encadernação aqui em casa. Trabalham comigo meu sobrinho e minha irmã, eles são registrados direitinho. Tenho a oficina legalizada! Eu gosto muito do que faço!

Lá na escola fazíamos o trabalho que hoje eu faço aqui!

JAIR GOMES GONÇALVES

Irmão de Jamil, nascido em 1940, fazia parte do grupo de meninos que perambulavam pelas ruas do Cascatinha, um bairro de periferia de Poços de Caldas. Por exigência da família, desde muito cedo tornou-se coroinha do padre, portanto este era o seu trabalho, quando criança.

O contato com a escola aconteceu pelas condições de vida que eram precárias, sendo que o Padre Carlos e Dona Maria acabaram tornando-se referências de autoridade para Jair como também para seu irmão, Jamil. A família atribuía à escola a função de proteção em vários sentidos, tanto moral como para condições de sobrevivência.

Cursou o primário e quando a escola mudou-se para o bairro Santana, com as novas instalações já não mais a freqüentava, pois foi à procura de um trabalho e, no caso, mensageiro de um grande hotel da cidade. Participou das oficinas de encadernação e, durante algum tempo, praticou as técnicas aprendidas na escola em sua própria casa, o que não se constituiu na principal fonte de renda. Atualmente, já aposentado, trabalha com pintura de paredes e serviços gerais.

JAIR GOMES GONÇALVES.

Minha infância se resume, mais ou menos, em contar histórias dos meninos criados no bairro Cascatinha em Poços de Caldas. Viemos para esta cidade em 1942. Eu e meu irmão vivemos com minha avó e um tio que já faleceu. Também morava com a gente uma tia, que hoje está bem velha. Ela era enfermeira no Hospital da Santa Casa e trabalhou ta m-bém na Farmácia Santa Cecília. Ela era muito estimada na cidade e hoje está muito velhinha e mora na Vila Vicentina. Este é o restante da minha família que ainda vive.

Conheci a Escola Dom Bosco por intermédio de outros colegas: o Roberto, c o-nhecido como Pretão da Cascatinha, hoje pedreiro, atualmente, nós o chamamos pelo seu nome original. Ele estudou lá também, nós fizemos a Primeira Comunhão juntos no Asilo São Vicente de Paula, em 1949. Eu, ele, o José Francisco Della Torre e a Maria do Rosário, in s-petora de escola hoje.

Lembro-me de vários amigos: o Odair Batista, hoje, locutor de rádio e trab a-lha também com propaganda e marketing. Outro dia apareceu uma propaganda da Skol com aquele vozeirão dele. A gente o reconhece pela voz. E nós tínhamos também como amigo o Juraci Siqueira do Nascimento, que é Presidente de Sindicato dos Gráficos em Piracicaba.

Naquela época, quando nós fizemos a Primeira Comunhão, o padre fazia uma gincana, umas brincadeiras. Quem não fosse à missa não brincava. A maior alegria do Padre era jogar bola com a molecada. Ele amarrava a batina, e jogava bola. Outras horas íamos nadar na represa. Tinha um pé de pitanga que era a alegria da molecada.

Nós éramos uma turminha de uns dezesseis meninos, depois foi aumentando chegando próximo aos trinta. E com a gente era assim: depois da Primeira Comunhão, já vinha o trabalho. Nós tivemos muitos chefes de oficina que eram os responsáveis pelo apre n-dizado dos ofícios. Também a bandinha da escola teve um instrutor.

Então, nós tivemos como professores: primeiro, o senhor Vicente e depois o s e-nhor Munhoz, professor da bandinha. E na marcenaria como chefe tinha o senhor Maran. Na marcenaria trabalhavam poucos. O Osvaldo que faleceu há um mês. O Senhor Joaquim, que era chefe da marcenaria.

Quando saí da escola, fui trabalhar no Pálace Hotel. O Padre, coitado, não t i-nha condições de registrar a gente.

Muitos desses já faleceram, fiquei na escola de 1948 a 1955.

Eu era coroinha do Padre, às seis horas da manhã eu tinha que estar lá na c a-pelinha da Santa Casa, todos os dias.

Quando eu entrei no Pálace Hotel, começava trabalhar às cinco horas da m a-nhã. Eu era mensageiro até às treze horas. Quando comuniquei ao Padre a minha saída, ele quase chorou, ficou muito magoado. E não foi possível mais para voltar. Fiquei durante dez anos lá.

Tem coisas e pessoas que a gente não esquece mais. O José Rodrigues, o On o-fre que veio da roça. Lembro-me ainda do João que era ilustrador, morreu com doenças pu l-monares. Todos eles saíram do Hospital da Santa Casa. Eram aqueles rapazinhos doentes e, quando se recuperavam, as Irmãs Bina e Jackman pediam ao Padre para levá-los à escola, para aprenderem uma profissão.

Nessa época a Escola era ali na rua Santa Catarina. Minhas lembranças são todas quando a escola funcionava aqui na cidade ainda, não no Bairro Santana. Eu não fui para a escola, quando houve a mudança de prédio, pois eu não tinha dinheiro para o ônibus. Mas meu irmão, o Jamil, foi trabalhar na marcenaria.

Meu envolvimento com a escola aconteceu quando entrei para fazer a Primeira Comunhão. E a dona Maria viu que eu era um menino bom, educado e perguntou se não qu e-ríamos começar nas oficinas, pois tinha um grupinho de meninos da Cascatinha que já est a-vam.

Aliás, tratava-se de um grupinho que tinha uns meninos danados, moleques de rua mesmo, que até "mexiam" nas coisas dos outros.

A minha tia, essa hoje velhinha, que trabalhava na Santa Casa, conversou, e n-tão, com a dona Maria e o Padre Carlos para eu entrar na escola. Primeiro fui eu, depois meu irmão.

Começamos com trabalhos de artefatos, porque marcenaria naquela época t i-nha muito pouco. A escola não era ainda tão conhecida. Os alunos eram a molecada. Então, o

mais conhecido era o senhor Maran, que já tinha fama de um bom profissional. Ele era bravo e exigente.

Eu fiquei na parte de encadernação e pintura.

A dona Maria via qual era a aptidão de cada menino. Ela era muito inteligente, pesquisava o interesse de cada menino. Eu gostava mesmo era da encadernação. Eu e o Jur a-ci chegávamos a encadernar coleções de livros inteiras para o doutor Artur Pontes, o juiz e para o doutor José Ayres de Paiva.

O Padre pedia nas oficinas pedaços de madeira e com eles fizemos uma exp o-sição na Maran Modas, na Rua Assis Figueiredo.

Quando existia a nossa bandinha, a gente tocava muito no Estádio Cristiano Osório, nos jogos da Caldense, que era o clube da cidade.

Quando saíamos dali era só alegria. A gente passava pelo antigo Bar Seregi, que era grande até lá no fundo. E o dono dele, para agradar o Padre, nos convidava a tomar um lanche. E o meu irmão, o Jamil, era muito guloso. Um dia ele comeu tanto pão com mo r-tadela, aquela bem gordurosa, e passou mal. Ficou verde, amarelo, azul e eu quase morri de rir da gula dele.

Depois do trabalho no Pálace Hotel, durante dez anos, fui para o Condomínio Quisisana, depois fui trabalhar com o José Francisco Della Torre na Cooperativa de Café, trabalhei por volta de doze anos.

Mas, do que eu aprendi na Escola, fiz muitos trabalhos de encadernação aqui em casa. Mas depois eu desanimei, porque não tinha tempo e aqui não tinha área para tr a-balhar. Era um trabalho bonito. Era artesanal com técnica italiana, uma obra de arte! Eram poucas pessoas que sabiam fazer o que aprendíamos lá.

Eu me lembro das aulas de encadernação. A gente tinha que aprender tudo. Como costurar, como chulear um livro à mão, depois colocá-lo na morsa, apertar e passar uma cola no dorso do livro. Tinha que saber como cortá-lo na máquina, na guilhotina para tirar aquelas beiradas.

A gente pensa que aqueles livros antigos não têm recuperação, depois que corta fica tudo novinho, recuperado.

Hoje se usa cola branca, mas naquele tempo, eram aquelas placas de cola amarela. Tínhamos que derretê-las e o seu cheiro era horrível. Esquentava para derreter e assim, poder trabalhar com ela. Era uma técnica italiana.

A gente encadernava com couro e pelica. Depois o Padre comprou uma m á-quina de dourar e gravar que ficavam lindos!

A gente fazia o trabalho ou tudo em couro ou só o dorso do livro e o resto em papel "Charrim". Demorava mas os livros ficavam novos. Nós tínhamos um salário, era po u-co mas a gente recebia!

Na minha época na Escola tinha a encadernação, marcenaria e a pintura.

Da bandinha eu tenho grandes lembranças. Só alegria! Colocar o uniforme da banda era me sentir um deus!

As aulas de música e ensaios da banda a gente tinha quase toda noite. O dia nosso na escola era estudar, trabalhar um pouco e, de noite, a bandinha.

Estudava na escola cedo, mas o quarto ano primário tínhamos que ir para o Grupo Escolar David Campista, tirar o diploma. Era uma correria! Vinha do grupo e às treze horas tinha que estar na escola para a oficina. A gente rezava todos os dias.

O bom naquela época era que a gente não tinha dinheiro para se cuidar, c o-mer, tratar bem, e eu não sei como o Padre e a dona Maria conseguiam geléia, manteiga e pão para a gente. O nosso café era reforçado, todo dia!

Nós éramos muito convidados para tocar em São João, nas fazendas, nas cid a-dezinhas e participar nos "Sete de Setembro". E ninguém se importava com os ensaios. E o Padre era como um treinador de futebol. Se faltasse ele castigava.

E nós tínhamos os colaboradores e amigos da banda. Lembro-me do Julieto, do Toninho Becaro; nos ensinavam saxofone e piston.

Para nós era um reforço bom! Dona Maria e o Padre eram nossos professores da banda. Ele gostava de tocar um tipo de clarinete, sax branco era a coisa mais linda. Ele dava um show!

Dos instrumentos tinha o baixo, o bombardino, sax de acompanhamento, tro m-bone. O José Nastrini participou do grupo também. Ele era surdo e mudo, ele carregava o estandarte.

Em toda viagem que a gente fazia com a banda para São João da Boa Vista, na Fazenda Cachoeira, nós éramos muito bem recebidos. Nós tocávamos quando tinha jogos de futebol, quermesses, desfiles e na festa de São Benedito. As quermesses aconteciam na Basíl i-ca Nossa Senhora da Saúde, na Festa de São Sebastião na Vila Cruz e na Igreja Nossa Senh o-ra de Fátima. Vestir o uniforme da banda era como se fosse um terno de pr imeira.

Eu e o Juraci trabalhamos com encadernação na Folha de Poços, durante um tempo. Depois o Juraci conheceu o Décio no jornal e começou a trabalhar com logotipo que não tinha na escola e rendia mais financeiramente. Na escola eram só aquelas máquinas p e-quenininhas, não existia logotipo, só em jornal grande.

O mais arteiro da nossa turma era o Osvaldo. Nós viajávamos numa circular antiga que era dos Frizon, cedida por eles. Era tudo estrada de terra. A cidade era até ali onde é o portão do Quisisana, só um miolinho!

Como resultado do meu aprendizado de encadernação na escola eu trabalhei um pouco lá em casa e um pouco no Jornal. Hoje, já aposentado, além de cuidar dos meus netos, faço pinturas em paredes e serviços gerais.

PAULO GIANELLI

Nascido em 1936, entrou na Escola Dom Bosco por intermédio de seus irmãos que já a freqüentavam. Quando pequeno vendia pirulitos pelas ruas, como também foi aj u-dante de sapateiro. Seu pai era marceneiro e, desde os tempos de meninice, lembra-se estar às voltas com as máquinas e serras.

Cursou o primário no Grupo Escolar David Campista e, quando na Escola Dom Bosco, devido às experiências anteriores pode aprofundar seus conhecimentos nas oficinas de marcenaria. Foi levado a se ausentar da escola para auxiliar seu pai no trabalho.

Durante algum tempo, mudou-se para a cidade de São Paulo para tratamento de saúde, onde pôde trabalhar com empresas que lhe exigiam prática em marcenaria.

Quando de volta para Poços de Caldas, já com mulher e filhos, tentou mudar de atividade profissional, mas como era muito conhecido como marceneiro sempre foi procurado para executar tais tarefas. Acabou retornando às atividades, montando uma oficina para trab a-lhos com madeira em sua residência, local em que atualmente exerce sua profissão com muito empenho. Gosta muito de projetar móveis e construiu uma casa de madeira nas redondezas de Poços de Caldas, tornando-se seu lazer preferido os passeios que lhe garantem distância do barulho citadino. Recorda-se muito dos tempos que tocava na Banda da Escola e atribui à e s-cola a oportunidade de ter trabalhado com marcenaria, o que acabou constituindo sua principal fonte de renda durante praticamente toda sua vida.

PAULO GIANELLI.

Vai ser bom o que eu vou falar: Eu trabalhei na época de 1955 até 1957, po r-que depois eu fui para São Paulo. Eu trabalhava na Escola Dom Bosco para cortar madeiras, que seriam aqueles compensados usados para que os outros meninos fizessem seus tr abalhos.

Estudei um pouco de música e participei da Banda, durante o tempo que exi s-tiu. Infelizmente, não durou muito tempo. Por causa das dificuldades, de certo, na época era tudo difícil.. O maestro já era de idade... Depois trocou, passou para outro maestro. Então, a situação financeira era difícil, como sempre foi...

O meu irmão José Gianelli foi um dos primeiros alunos. O Reinaldo, meu outro irmão, estudou música lá e trabalhou bastante. Depois se tornou músico. E hoje o que ele é, ele dá graças a Deus e à Escola Dom Bosco.

Eu não pude continuar na escola, porque na época eu tinha problemas de sa úde. Fui para São Paulo fazer tratamento e acabei ficando lá dezessete anos. Perdi o contato com o Padre Carlos e a Dona Maria. Os alunos ficaram espalhados pelo Brasil.

O período que fiquei na escola foi ótimo, foi uma época maravilhosa! A gente era jovem, tempo bom... Cheio de ilusões! Queria estudar, queria ser alguma coisa. Graças a Deus foi bom, eu parti para a marcenaria. Continuei sempre, pois fui madurando lá. Depois fui trabalhar com o meu pai, era carpintaria. Quando fui para São Paulo, passei a trabalhar em outros ramos de refrigeração... Tudo fez parte, trabalhava com serviço de madeira... E n-tão, foi bom.

Eu conheci a escola através do meu irmão. Eu não sei bem como ele fez amiz a-de ali. Entrosou com o padre Carlos e com a dona Maria. E começaram com três alunos, ali, na rua Espírito Santo, ao lado da Igreja Basílica. Era no fundo de uma casa. Quando eu fui, já funcionava na rua Santa Catarina, em frente à Santa Casa, naquela época. E ali que foi crescendo. Ele pôs gráfica também.

Eu só trabalhava numa máquina que um senhor de idade tomava conta. Eu trabalhava mais na serra circular: cortar madeira nestes compensados. Ainda não era a ma r-cenaria. Depois que surgiu a marcenaria, eu tive que sair da escola. As máquinas estão lá na Escola Dom Bosco. Eu tinha 15 anos. Eu gostava de trabalhar, eu trabalhei um ano e meio

com o meu pai e em fevereiro de 1957 eu fui para São Paulo. Nunca cheguei a freqüentar salas de aula, só música que eu estudei um pouquinho lá. O período foi pequeno, não teve muito tempo para estudar. Nem estudo superior pude freqüentar.

O meu irmão, o José, foi um dos primeiros alunos da escola. Depois entrou o Reinaldo e depois eu, só nós três. O meu pai era carpinteiro também. Ele trabalhou, construiu aquela Basílica, ele ajudou a fazer aquelas portas principais da Basílica, a Igreja Nossa S e-nhora da Saúde. Em Botelhos, ele trabalhava de marceneiro e de carpinteiro. Ele chegou até a fazer o altar da Igreja de São José. Ele sempre trabalhou para a Igreja Católica. Teve muita oportunidade, pois era uma bom profissional! Todo o serviço que tinha, ele fazia para o padre de Botelhos. Quando nós mudamos para Poços, em 1942, ele fez o altar lá para a Igreja. Tudo muito bem trabalhado! Fez a porta principal também. Agora mudou tudo.. Parece que iam destruir a Igreja... Mas na Basílica ele trabalhou ba stante também.

A minha infância foi muito difícil, sempre batalhando. Pouco estudo porque nunca pôde também. Eu tenho filho que quer estudar, quer progredir, mas também está dif ícil.

Naquela época, eu não trabalhava ainda, estudava no Grupo Escolar David Campista. O meu irmão Amílcar foi trabalhar na Tipografia Tupy. Ele queria tocar na banda, mas não deu. O padre Carlos deu oportunidade para ele, mas ele ficou embromando, embr o-mando e, no fim, acabou não participando de nada. Era só vontade, mas na hora de estudar música... É difícil... No Grupo Escolar David Campista eu estudei o primário. Fiz somente o primário. Só o meu filho e minha filha que agora estão estudando.

O meu irmão José Gianelli tocava sax. O Reinaldo tocava trombone. O Amílcar trabalhava na Tupy. Ele estava sempre na Escola Dom Bosco. O padre Carlos queria bem todo mundo. Eu saía do Grupo David Campista e já ia para a Escola Dom Bosco. O J úlio Maran era chefe da oficina, era um senhor de idade. As oficinas eram todas juntas, numa mesma sala.

(Visitando a oficina do senhor Paulo, instalada em sua casa)

Aqui, os clientes fazem o desenho do modo que imaginam, mas a gente vai lá e tem que corrigir tudo. Porque eles não têm noção de ângulo da parede. Isso vem de família mesmo, faço tudo sozinho, já é do meu pai. Meu irmão Reinaldo foi marceneiro também, ele

trabalhou muito bem. Ele saiu da Escola Dom Bosco e foi trabalhar, ali, no fundo da Casa Carneiro, na Selaria Silva. E eu trabalhava com refrigeração, montagem de p adarias, bares.

Casei-me aqui em Poços e tive um casal de filhos. Depois que eu me casei, f i-quei só mais cinco anos em São Paulo. Depois, pela dificuldade da minha esposa encontrar os pais, eu voltei para cá. Com o tempo meus pais faleceram e ficou difícil continuar lá. Aqui eu estou prosperando mais também. Recuperei minha saúde, depois voltei para Poços!

Ali, perto do Rio Pardo, eu consegui um terreno e fiz uma casa de madeira e estou ampliando-a. É um lugarzinho muito bonito, o Rio Pardo dá a volta, faz uma curva. É muito bacana! Passo umas horas bem agradáveis lá. É um lugar bom para ler uma bíblia, um lugar bem tranqüilo, com os pássaros...

Mas os meus pais não se preocupavam muito não. Só tinham os maus negócios como motivos de preocupação. Mas os filhos não davam trabalho. Graças a Deus, uns iam para um lado, outros iam para outro, cada um ia cuidar de sua obrigação. O meu irmão Amílcar freqüentava a Igreja Católica, e na Escola Dom Bosco todos reuniam, iam à missa, tinha comunhão. Tudo o que o padre Carlos orientava sempre.

Eu nasci em 1936. Quando fui para a escola eu tinha uns quinze anos, mais ou menos. Estudava no Grupo e depois corria para lá.

Então, foi uma vida boa. Apesar de pobre, mas foi uma vida boa, muito disti n-ta... Graças a Deus, meu pai era muito honesto, muito querido, era bom profissional. Tinha o Vicente, que já faleceu, era um bom profissional, era marceneiro também. Em Botelhos, tem o Geraldo que mora em Campinas. Todos marceneiros, são da família. Aqui em Poços, tem o José, bem de idade, ele foi professor no SENAI, professor de marceneiros. E, aposentou-se, ele já está bem de idade. Todos os Gianelli são marceneiros. O meu tio José Balila foi marc e-neiro. Você vê como puxa... Está nas raízes...

O meu irmão, o padre Carlos prometia muito a ele, que iria levá-lo para a E s-cola de Belas Artes, em São Paulo, para estudar lá. Mas não deu certo! Então, ele foi trab a-lhar na Casa Colorado em São Paulo, decorador. Ele pintava muito bem. Ele já tinha dom também... O meu filho também tem o dom de desenho. Tem o José que faleceu, fazia quadros. O Amílcar fez um quadro do Tiradentes, lá no Grupo Escolar David Campista. Teve audit ó-rio, que reuniam todas as salas, então ele desenhou um quadro de Tiradentes. O José era

mais pintura de quadros, de flores e não precisava ninguém falar: — Faz isso, faz aquilo. Já vinha na cabeça. O meu filho é pintor, pedreiro. Este ano, graças a Deus, ele vai completar o primeiro grau. Eu nem me preocupo com ele. Ele faz as provas e eu nem preciso olhar o bol e-tim dele.

Com o estudo, na minha época, o meu pai não esquentava a cabeça não. Nunca precisou. O Amílcar estudou até o quarto ano direto. Muito inteligente! Então, ele tem lá as qualidades dele também.

Apesar de eu ter estudado menos, eu faço tudo de cabeça. Até mesmo os eng e-nheiros, às vezes, me perguntam como consegui fazer os cálculos. Para cortar a madeira, tem a tupia; a gente prepara a madeira, na desempenadeira, passa na tupia; depois vai na serra que abre a madeira do jeito que a gente quer. Então, eu fiz o púlpito da Igreja da Cruzada. Fiz o púlpito para a Igreja que abriu há pouco tempo, a "Boas Novas". Fiz um púlpito lá em Piracicaba também para o pastor Nadir. Eu fiz uns serviços bonitos aqui na Igreja, mas veio outro pastor e a mente de um não batia com a outra, ele destruiu o que eu fiz. Ele são muito bons em uma parte, mas tem também política.

Fotos eu não tenho, daqueles tempos. A única foto que eu tirei foi na banda. Depois do desfile, uma fardinha muito bonita, que os alfaiates de Poços de Caldas fizeram e ofereceram.

Esse maquinário que eu tenho para trabalhar, eu adquiri em São Paulo onde eu trabalhava. Eu trabalhava em Barra Funda como marceneiro. Fui adquirindo as peças devagar. Fui montar uma bar chamado o Canto do Rouxinol, na Celso Garcia. O meu salário aumentou um pouquinho e fui comprando meus instrumentos: a furadeira, a serra de fita. Trouxe a desengrossadeira, que está com o meu sobrinho. Eu trabalhei na IBEP (Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas). Meu patrão era bom e tive oportunidade de comprar mais máquinas. De tanto meu irmão insistir que eu viesse para cá, eu montei sociedade com ele, mas não deu certo. Fiz este barracão mais para guardar as máquinas. Eu não tinha i n-tenção de tocar mais não. Eu trabalhei com bar, com mercearia, mas as pessoas me procur a-vam para fazer serviço de marcenaria. Então, tive que voltar, fazendo formas para cestas de palha, fazia forma, coisa que eu nunca fiz. Fui aprendendo, surgi ndo idéias...

Lá em São Paulo, a condição de vida nos obrigou a aprender fazer de tudo. Até minha mulher pegou na enxada, ficava limpando o terreno. Na época, não tinha água enc a-nada. Pegava latas e latas de água para limpar o terreno. Todos ficaram admirados de ver uma mulher fazer aquele tipo de serviço! Então, eu aprendi a trabalhar de pedreiro, pintor... E meu filho também aprendeu sem ninguém ensinar.

Só não tenho valor de profissional, mas sei fazer de tudo.

Esta casinha que temos lá no Rio Pardo, de madeira, eu, minha mulher e meu filho que fizemos. A gente vai lá e não tem vontade de voltar. Tem pomar, jardim. É um para í-so! Tenho a intenção de ampliar mais a casa, fazer uma churrasqueira... Nós plantamos r o-sas, flores, tem tudo... Feijão, abóbora... Tem um bosque... Vou fazer uma cozinha... Tem á r-vores no fundo... Com vontade, fomos conseguindo...

Eu comecei estudando na escola da dona Marta, a professora. Na época, tinha a marcenaria dos irmãos, que moravam na Praça dos Macacos. Eu e o meu irmão começ a-mos a estudar nesta escola, era um prédio velho.... Depois que eu passei para o Grupo Esc o-lar David Campista e fomos morar lá no Bairro do Sapo, que chamava naquela época... Tinha o Ginásio dos Irmãos Marista, era mais movimentado... Tinha ônibus que levava os alunos do Ginásio... Era bem movimentado...

Quando eu vim para Poços era a época do Cassino em 1942... O ônibus que vinha do bairro Quisisana parava ali no prédio do Imperial. A noite toda tinha aquele vai e vem.... Aquele movimento todo.... Tinha dois ônibus. Eu me lembro daqueles detalhes, aquilo gravou, não esqueço nunca mais... Por exemplo, nas festas em Botelhos que eles enfeitavam as ruas, tinha quatro anos e eu não me esqueço.. Ficou na imagem....

O Padre André que era pároco de lá. Meu pai, um italiano sem medo de nada, se desentenderam. Meu pai cortou tanta madeira para ele e ele dizia que o meu pai estava errado. Ele não ia mudar tudo o que já estava feito. Era italiano, teimoso. E o meu pai "tuto bona gente" descendente de italiano também... O padre teve que pular a cerca... Ah! Esse sangue quente dos italianos, ele era terrivelmente nervoso!

Vendi até pirulitos na rua, isto ajudou bastante também... Eu já estava est u-dando no Grupo Escolar David Campista. Eu era um garoto que ficava muito dentro de casa, obedecia só a ordens. O pai só de olhar a gente já sabia o que ele queria. Era uma época boa

ainda.. Quando ele estava conversando, nós não chegávamos perto. Pessoas adultas que est a-vam conversando, então tinha-se respeito. Não chegava conversando... Não tinha nada di s-so... E a gente já sabia...

Quando eu vendi pirulitos, eu tinha uns doze anos. Meus irmãos também fiz e-ram isso. Tínhamos que nos virar, não existia serviço. Quem arrumou emprego para o meu irmão na Casa Tupy foi o José Gianelli. Ele passou lá e viu a plaquinha: Precisa-se de um menino. O primeiro serviço meu foi quando trabalhei em sapataria. Fui engraxar sapatos na Sapataria do Dante Furchi, que era pegada à padaria São José. O José trabalhou para ele uns dois meses, e depois saiu para ir à Escola Dom Bosco. Eu fui trabalhar no lugar dele, queria ganhar alguma coisa, sempre ambicioso. Ele era calmíssimo... Antes de eu ir para a Escola Dom Bosco, trabalhei uns dois ou três meses na sapataria, que ficava ao lado de uma joalharia. Na época da Casa Cristal, em frente da Joalharia Navarra. Eu tenho até hoje fe r-ramentas que eu comprei na Casa Cristal: serrotes todos impo rtados.

Eu saí da escola para ajudar meu pai, que ele estava com problemas de mão-de-obra. Como meu irmão não pôde ir, eu fui. Aí, o padre Carlos não gostou não. Ele ficava sempre perguntando:

— Quando que ele vai voltar...

— Ah, padre eu não sei. Porque o meu pai quer que fique ajudando-o.

Na oficina, o padre pedia para eu cortar tantas peças. Era eu quem trabalhava na serra circular.

Quando a escola se mudou, eu já estava em São Paulo. Quando fui para São Paulo, minha família ficou aqui por pouco tempo. Eu arrumei um jeito para levá-los para lá, pois aqui a coisa estava feia.

O Reinaldo, que foi da Guarda Civil de São Paulo, se casou e foi morar na Vila Madalena e me levou para fazer tratamento no Hospital das Clínicas, porque aqui em Poços não tinha condições. Mesmo assim, eu fui procurando serviço lá. Trabalhei na marcenaria e logo que pude mandei buscar meu pai, porque ele estava sofrendo muito em P oços.

Pensei assim:

— Levando esta vida, ele é escravo! Nunca vai progredir!

Então, ele foi para lá morar comigo.

ODAYR BAPTISTA

Nascido em Poços de Caldas, filho de um funcionário da Prefeitura Municipal, cursou o primário no Grupo Escolar David Campista. Após concluir este curso, por insistência de sua mãe, participou das aulas na Escola Santa Terezinha, para não ficar transitando pelas ruas sem um objetivo definido. Como sempre demonstrou uma inclinação para o desenho, fazia disso uma prática, sendo um dia observado pelo Padre Carlos, que o incentivou a participar de aulas de desenho com a professora Maria Figueiredo. Esta iniciativa acabou levando o padre a pensar em outras atividades que pudessem incluir vários meninos. Assim começaram a funcionar as oficinas.

Odayr, cada vez mais, encantava-se com as técnicas de desenho e pintura que ia conhecendo, tornando-se um dos responsáveis pela produção de *souvenirs* vendidos nas lojas da cidade. Com o tempo, passou a ensinar outros meninos o aprendizado com pinturas, e produzindo também quadros. Incentivado pelo seu irmão, e como gostavam muito de brincar com locução de rádio, foi fazer um teste na rádio local, sendo aprovado. A partir daí sua vida foi direcionada para outras experiências, pois participou de muitas atividades, tornando-se experiente com a arte de locução e representação teatral em programas de rádio, muito ouvidos naquela época.

Ao mesmo tempo, conseguiu através da Prefeitura uma bolsa de estudos, quando freqüentou o Colégio Marista, cursando o ginasial. Depois de concluí-lo, dirigiu-se para São Paulo sendo admitido em grandes rádios, como a Record, a Bandeirante, a Jovem Pan, e tornou-se muito conhecido pelo seu talento em programas humorísticos. Chegou também a encenar telenovelas e fazer publicidade.

Casou-se, tem filhos e netos e, atualmente, continua o trabalho com locuções em rádio e televisão.

ODAYR BAPTISTA

A minha família em Poços não chegava a ser pobre, pobre, mas não éramos r i-cos. A gente, inclusive, morava na periferia da cidade. Como Poços tem os altos e baixos, a gente morava na parte alta da cidade. Não vai falar em morro, porque morro lembra favela e naquela época não existia ainda. Então, meu pai era trabalhador braçal, trabalhava na Pr e-feitura. Nós éramos em quatro irmãos: dois homens e duas mulheres, sendo que uma delas faleceu há algum tempo. Então, as duas moças trabalhavam num instituto de beleza. Tinha aquela onda de namorados e era um negócio muito interessante, pois eu era o caçula e, ju n-tamente com meu irmão, ficávamos policiando os namorados para saber quem eram. Coisas de antigamente!.

Eu estudei em Grupo Escolar. Não digo que fui um aluno aplicado, mas como todo moleque, de vez em quando não ia à aula. E, algumas vezes, íamos à Estação Ferrovi á-ria Mogiana, brincar nos vagões de areia. De vez em quando, íamos para os lados do rio n a-dar. Uma vez, houve um problema, pois perdi o horário. E, suponhamos que minha aula era de oito ao meio dia e, até à uma hora da tarde eu ainda não havia chegado. E, neste dia, eu me lembro que a gente tinha brincado nos jardins, ou brincado nos vagões e, quando eu subi o morro encontrei com a minha mãe. Aí, eu notei que estava atrasado. Tomei uma surra com vara de marmelo. Para mim foi uma lição e acabei apre ndendo a não faltar às aulas.

Sobre a minha infância, posso dizer que a gente brincava muito. Naquele te m-po, morava bem lá no campo. Nós morávamos numa casa, podemos dizer como se fosse um pequeno sítio. Era uma casa bonita, com um jardim muito agradável, árvores e pinheiros. A gente tinha a parte de hortaliças e o pomar. Na infância vivemos juntos com morangos, ho r-taliças, pitangas, pêssegos, bananas, fruta do conde, enfim, tudo o que se possa imaginar. Era muito gostosa a região em que eu vivia. E, ali, nós tínhamos o nosso campo de futebol, nat u-ralmente uma rua normal do bairro, mas não se passava carros. Então, naquele tempo, nós já gostávamos de jogar bola. Eu era o dono do time, ou seja, da bola. Então, todo mundo deix a-va eu jogar, pois era o dono da bola. Roubamos muitas frutas, a gente ia à casa dos italianos e dos portugueses em suas hortas, roubar ameixas chamadas "do Japão". Tinha o famoso tiro de sal, chumbinho, os cachorros atrás da gente. Eu fui um moleque mesmo daqueles que a n-dava a cavalo sem arreio, pegava o cavalo no pelo, brincava de mocinho, de cowboy, de B a-

tman. Inclusive, uma vez, fiz uma máscara e apareci num grupinho que estava contando hist ó-rias, ou coisa parecida. E no escuro, apareceu aquela figura, e foi o maior susto! Então, eu fui uma criança normal e passei toda minha infância em Poços de Caldas.

Eu estudava no Grupo Escolar e, depois que terminei o primário, dei uma pa u-sa nos estudos. Eu imaginava o seguinte: eu precisava estudar, mas não sabia onde. Para entrar num colégio como o Marista, ou em outro que precisasse ser pago, a gente não podia, pois meu pai não tinha essa verba toda. Para eu não ficar andando por lá, pela cidade minha mãe colocou-me para trabalhar em determinadas coisas. Eu vendia jornal, trabalhava numa agência de revistas, entregava jornais. Fui aprendiz de alfaiate, tanto é que até hoje sei pr e-gar botão, isso não se esquece, é como andar de bicicleta. Isso eu fiz durante um tempo e, numa dessas minhas "alfaiatarias", tinha um alfaiate chamado senhor Miguel que me pediu para levar um terno cor de areia, lindo! Pediu que eu levasse para um freguês no bairro da Vila Nova, perto da Igreja de São Benedito. Até hoje eu não sei o que aconteceu, não sei se parei em algum lugar pelo caminho, mas quando cheguei para entregar a roupa, estava suja de graxa de alguma roda, não sei bem. Foi uma situação horrível, chamou minha mãe, c o-mentando sobre o prejuízo. Tive que sair dessa alfai ataria e não quis mais saber.

Nesse período, minha mãe disse-me que era necessário fazer alguma coisa, pois não poderia ficar o dia inteiro andando pelas ruas, fazendo molecagens. Eu, um dia, pa s-sando em frente ao Asilo São Vicente de Paula, do lado tinha uma escola. Entrei e falei com a professora:

— Olha, eu estou nessa situação e gostaria de aproveitar meu tempo livre e voltar a estudar ou aquilo que eu já aprendi eu pudesse rever.

Eu precisava me ocupar. Passei a freqüentar a escola, como se fosse um aluno regular. Isso nos meus doze ou treze anos, era molequinho. Eu sempre gostei de desenho, de s-de garotinho. Eu me lembro que quando tinha cinco ou seis anos, gostava de copiar coisas dos jornais, revistas. Copiar letras, por exemplo e fazer desenhos. Tinha, naquele tempo, essa facilidade e gostava realmente de desenhar. Na escola as minhas notas sempre foram maiores nos desenhos ou nos trabalhos manuais. Um dia eu fiz um desenho na lousa, eu não me le m-bro se foi Tiradentes, foi uma figura. O Padre Carlos era o diretor da escola e foi visitar, pois sempre ia verificar o andamento das atividades. Ele se apresentou e disse assim:

— Quem fez este desenho?

A professora respondeu:

— Foi o Odair.

Ele me disse:

— Quer aprender desenho? Faça o seguinte: vá à casa da minha tia e a profe ssora Maria Figueiredo vai te ensinar.

E fui conhecer. A partir dali, deixei de freqüentar as aulas da escola e passei a aprender desenhos. Eu ia de manhã, voltava para almoçar, ou, às vezes, tomava um lanche e ficava até o final da tarde. E nisso, o padre também freqüentava lá, ele tinha os seus apetr echos. Comprava revistas dos Estados Unidos e estas revistas sempre tinham modelos de tr abalhos manuais. Começamos a copiar os desenhos e o próprio padre cortava a madeira com a serrinha tico-tico. Eram várias fotos, pratos, caixinhas de jóias. Nós pintávamos e tinha a velha história da pirogravura. Era interessante porque esse trabalho de pirogravura o ap arelho não era elétrico, funcion ava sob pressão.

E depois de algum tempo, apareceu o José Gianelli, com a mesma faixa de id ade, treze anos. Éramos garotos e trabalhamos juntos, ou pintando ou pirogravando. O padre sempre serrava e lixava as madeiras. Era um trabalho manual e através dele nós começamos a aprender o desenho em si. Por exemplo, o quadriculado, o que seja, você pegava o desenho e joga para o papel. Onde os riscos vão passando, é como se fosse fazendo uma cópia. Mas era preciso dar um jeito para a coisa. E a gente foi aprendendo a fazer tudo isso.

O José Gianelli, foi interessante pois ele era muito estabanado, ele derrubava tintas e deixava tudo fora do lugar. E me lembro de uma frase da Dona Maria, ela sempre falava quando a gente estava fazendo pirogravura. E ela falava para o José:

— Bomba, Zé. Bomba!

Pois, às vezes, ele ficava com sono.

Praticamente foi assim que começou a escola, eu tive o privilégio de ter sido o primeiro, pois aconteceu. Começamos eu e o José. E, assim foi surgindo. Quando o quarto, ou melhor, a sala ficou muito pequena, pois foram aparecendo vários meninos, o padre al ugou

uma casa em frente à antiga Santa Casa. Nós fomos para lá. A intenção do padre era just a-mente, através daquele conhecimento que nós aprendemos com a dona Maria, fazer que nós transmitíssemos para as outras crianças. Foi aí que surgiu aquilo que o padre há muito te m-po, através de Dom Bosco, pegar tudo aquilo que Dom Bosco fazia e, por isso o nome da e s-cola.

E depois, então, o meu irmão trabalhava na Rádio Cultura, eu nessa altura, deveria ter uns quinze ou dezesseis anos e ele apareceu em casa com um gravador, numa m a-drugada. Naquele tempo, era um negócio assim impressionante. Eu sempre fui ligado ta m-bém, independente daquilo que eu fazia lá no padre, eu sempre fui ligado em rádio, eu sempre gostei muito de ouvir a Rádio Nacional do Rio de Janeiro. E eu ouvia os locutores e acha muito interessante. E ficava pensando como será que era o fulano. Aquele som sempre me chamou atenção. Tanto é que quando eu era bem mais moleque, antes de acontecer esse e n-contro com o padre, eu e meu irmão brincávamos de rádio em casa. Antigamente, existia um amassador de batatas e ele era igualzinho àqueles microfones antigos era o RCA Victor, que nós chamávamos. Toda fotografia de rádio antiga sempre tem aqueles microfones e era um amassador de batatas. Então, o que eu fazia: pegava esse amassador, amarrava num cabo de vassoura, fazia um pedestal e cantava, tocava violão. Isso eu era molequinho ainda, dez ou onze anos. Fazia locução e tal. O meu irmão sempre foi ligado à rádio, mas na parte técnica. Tanto é que ele tornou-se um engenheiro, no caso, hoje ele está com problemas de saúde, mas ele montou várias emissoras de rádio, várias estações de telecomunicações. Nas grandes us i-nas como Furnas, ele sempre trabalhou nesta parte. Desde garoto, ele sempre gostou de ens i-no por correspondência, ele sempre foi muito interessado neste assunto. Tanto é que ele de s-truiu um rádio da minha mãe, o único rádio que ela tinha. Ele desmontou tudo para poder fazer uma montagem de um microfone. Esse microfone, ele conseguiu ligar no rádio, e desse microfone eu falava e saía no rádio. Olha só o que ele fez! Puxa, foi um neg ócio fora de série!

Então, tudo isso eu estou dizendo, pois eu tomei a parte do que eu fazia no p a-dre com o rádio, porque através dessa gravação que eu fiz com o meu irmão nesse gravador, eu fiz um texto, gostava de falar textos e ler em revistas. Ele levou para a rádio e mostrou para o gerente que era o Wagner Durante, se não me engano.

Ele ouviu e falou:

"Exposições eram organizadas, para a venda de produtos pela cidade. Os turistas admiravam nosso trabalho".

— Quem é?

— Um amigo meu de São Paulo, que está na cidade!

Não falou que era seu irmão, disse que era um locutor.

— Ah é? Fala para ele vir aqui.

E, depois então, eu fiz o teste difícil, locução de noticiário, pois eu sempre gostei de noticiários. Eu gostava mais desta parte, apesar de fazermos tudo. E, naquele te m-po, os locutores comerciais que a gente chamava, freqüentavam os programas de auditório. E nos programas de auditório, o animador sempre falava com a voz lá em cima. E o locutor, por causa do barulho, o locutor comercial, lia o texto tipo manchete, gritando, projetando mais a voz. Então, era comum os locutores daquele tempo terem esse timbre de voz. E eu não, a m i-nha locução era mais pausada, mais o que nós chamamos de coloquial, mais "falada".

E, quando eu fiz o teste, já em São Paulo, fiquei com o noticiário. Depois su r-giu um horário para o final da noite. E lá fui eu fazer o tal horário. Nestas alturas eu morava em São Caetano do Sul e minha irmã morava comigo. E olha o sacrifício, eu tinha que pegar um ônibus do Parque Dom Pedro e a rádio ficava na Quintino Bocaiúva, eu ia a pé até o Pa r-que Dom Pedro e de lá pegava o ônibus para São Caetano. Chegava de manhã em São Ca e-tano, dormia um pedacinho e pegava um trem às sete horas da manhã e voltava para fazer o noticiário às nove horas. Quer dizer: olha quanto tempo! E hoje a gente fala: Puxa vida o cara tinha que pegar o ônibus a esta hora, seis horas da manhã. Então, praticamente res u-mindo a coisa, foi assim que fui consolidando minha profissão.

Veja como são as coisas: pensando na construção dos prédios novos da Escola Dom Bosco, o projeto arquitetônico foi do Dr. Antonio Nápole. E foi interessante: uma vez, eu visitei com ele as obras da escola. Fomos de carro dele, ele dirigindo e suas duas filhas atrás, fazendo a maior bagunça. Elas deveriam ter oito ou nove anos. Eu e ele conversando sério. Depois de alguns anos, eu vinha a me casar com uma das filhas dele, que naquela época era moleca. Hoje ela é mãe dos meus quatro filhos, do meu primeiro casamento. Tenho quatro filhos do primeiro casamento, e um com meu último. Também tenho quatro netos. Eu tenho três netos, do meu primeiro filho e tenho o caçula, um net inho de três anos.

Retomando minha trajetória profissional, comecei então pela a Rádio Cultura de Poços de Caldas. Fiquei dois anos lá desde a minha entrada até a demissão. Rádio do int e-rior, principalmente naquele tempo, no caso de Poços, é uma escola. Apesar de que o rádio, desde sempre a gente tratava mais na base do profissionalismo e daquilo que você gosta de fazer. Não tinha dinheiro, então você fazia, fazia tudo, porque gostava daquilo. E o rádio era muito sério! Não era por ser uma rádio do interior que você podia falar alguma bobagem, ou qualquer coisa que não estivesse no contexto.

Nós fazíamos de tudo: esporte, novela, programa de auditório, programa h u-morístico, imitações de vozes, noticiário geral, noticiário político, quando era o tempo das eleições etc. Trabalhávamos nas transmissões do carnaval, que eram famosos os carnavais de Poços de Caldas. Eu não gostava de carnaval e era obrigado a fazer as transmissões. Le m-bro-me, quando era escalado para fazer o Pálace Casino, que era o mais famoso baile da cidade, eu chegava, fazia o que tinha que fazer e dispensava logo minhas atribuições. E o u-tros gostariam de fazer aquilo para poderem permanecer no baile até o final. Mas jamais eu gostei de carnaval, de música de carnaval.

Então, eu acho que, no início, a Rádio Cultura de Poços, para mim foi uma l i-ção muito grande. Onde você realizava tudo que imaginava poder fazer. Tanto é que eu ca n-tava também, nos programas de auditório. Eu tinha um amigo que era italiano e, naquele tempo, nós fizemos uma sociedade. Como ele sabia que eu desenhava, nós montamos uma pequena indústria, ou seja, uma oficina de painéis. Ele montava os painéis e eu os desenhava, pintava e fazia as letras. Era um trabalho, pois éramos nós que montávamos as letras. Tính a-mos um caminhãozinho e montávamos tudo desde o feitio dos buracos. Então para mim foi uma experiência interessante. Voltando ao italiano, ele me ensinou, eu sempre gostei de mús i-ca italiana, porque a gente tem um pouco de artista. Eu sempre gostei de música, de desenho e de paisagem. Eu gostava de freqüentar aulas de canto. Tanto é que eu freqüentava o Coral da Basílica. Então com isso eu tinha facilidade e, já estando dentro da rádio, fazia também essa parte. E era interessante, porque eu estava fazendo um noticiário sério e, de repente, eu entrava fazendo um quadro humorístico e fazendo vozes, muitas vezes cantando. Por fim eu tive o privilégio de fazer isso, não era todo mundo que fazia, mas eu aproveitava e para mim foi uma escola muito boa. Eu gostava muito de músicas italianas, eu pronunciava bem o ital i-

ano e tinha facilidade porque ouvia muito, as letras vinham por escrito, então somando tudo... Agora não sei como eu me saía, eu sei que eu cantava!

Tudo isso eu estou falando porque quando tinha as novelas, eu gostava de fazer vários papéis, ou o galã ou o vilão e, principalmente aquelas vozes estranhas. Tinha um teatro do mistério! Eu participava de tudo e gostava realmente. A gente tinha programas de hum o-rismo e eu fazia várias vozes. Eu acho que com tudo isso, eu aprendi muito. E, principalmente o noticiário eu era muito ligado ao Eron Domingues, que era uma figura sensacional, fazia o Repórter Esso. Eu tinha mais ou menos aquele padrão, a gente escolhia os modelos, procur á-vamos não imitá-los, mas pelo menos chegar perto. E para mim foi bom, pois chegando em São Paulo, na Rádio Record, eu já tinha todo esse estilo. Então o que aconteceu, eu acho que a rádio de Poços me deu todo esse leque de opções para trabalhar. Chegando em São Paulo, o que aconteceu: eu passei no teste, fazendo locução de noticiário. Mas não fiquei somente nisso, eu fui abrindo o leque. Na própria Rádio Record, eu cheguei a trabalhar num programa humorístico: "A História das Malocas", com o Adoniran Barbosa, quando eu tive o privilégio de trabalhar com ele. Tinha um programa ao meio-dia, que se chamava "A dose das doze", que era um programa de sátira política. Fui progredindo e, naquele tempo, tinha poucos e s-túdios de gravação. Eu saí da Record e fui convidado para ir para a Rádio Bandeirantes. E fiquei durante treze anos. Neste tempo, eu fiz muita coisa. Tive um programa chamado "A r-quivo Musical", que marcou para minha vida como profissional, como fruto daquilo que eu gostaria de ter feito. E o retorno que eu tinha, eram as cartas recebidas dos ouvintes. Eram tantas cartas que o Fiori Gigliotti, que era do departamento e sportivo dizia:

— Puxa, como você recebe tantas cartas assim?

Naquele tempo, eu era um locutor perseguido pelo diretor artístico, quando surgiu esse programa no domingo de manhã, ele achava que eu era locutor de noticiários. No "Arquivo Musical" tocava-se músicas de alguns anos atrás, que não tocavam mais e já t i-nham sido sucesso. Então por causa desse tipo de música, eu fui me envolvendo, fazendo um programa sem aquele tradicional "ouvimos e acabamos de ouvir". E, toda segunda de m a-nhã, ele sempre me dizia que eu não era apresentador e sim locutor. Portanto, não era para sair do roteiro. E foi uma briga! Naquele tempo, eu falava a hora certa diferente dos outros, porque tínhamos que dar a hora certa assim: — Em São Paulo são dezoito horas e quarenta e

cinco minutos, são dezoito horas e cinqüenta minutos. São onze horas e tantos minutos... Eu falava assim: — Para as sete horas, faltam quinze minutos. Para as dezenove, faltam cinco minutos, ou para o meio-dia faltam quatro minutos. E, todo mundo vinha em cima para eu falar da outra forma convencional. O próprio Boni, que até há pouco tempo era o diretor da Globo, ele chegou a me chamar atenção e eu respondi que eu falava a hora certa conforme as pessoas falavam lá fora. Você nunca diz: — São dezenove horas e cinqüenta e cinco minutos. Até que hoje já é normal, o pessoal dizer assim. E, a partir daí o "Arquivo Musical" sendo de domingo, era interessante, pois você ouvindo uma música, pensava: — Puxa vida, há cinco anos, quando tocava essa música eu estava ... Sei lá, eu estava viajando, ou visitando alguém ou namorava hoje a que se tornou a minha mulher ou noiva. E eu aproveitava esse gancho e fazia comentários. Comentava futebol, eu conversava com o ouvinte. Tanto é que quando a gente começou a receber muitas cartas o programa tinha aceitação dos ouvintes. Naquele tempo, logo na entrada da rádio tinha uma seção de cartas, que todo mundo quando ia ch e-gando, pegava as cartas. O meu est ava sempre lotado.

E olha que para mim foi um período sensacional. Foram dois momentos i m-portantes, esse da Rádio Bandeirantes, que até hoje o pessoal da minha faixa etária comenta do programa. E na Rádio Bandeirantes eu tive o privilégio de inaugurar o "Canal 13". Era muito interessante, porque nós da rádio, íamos para a televisão fazer teste antes da emissora ir para o ar. Então, escolhia-se as pessoas que iriam trabalhar como apresentador ou, n a-quele tempo, escolhia-se mais o noticiarista. A gente participou deste começo do Canal 13. Então neste aspecto, quando começou esse noticiário, o pessoal do Rio de Janeiro veio para São Paulo e ajudaram, ou seja, o pessoal de show de televisão. Aí apareceu a tal de novela. Eu resolvi experimentar fazer novela. E, tinha lá uma novela, cujo diretor era o Ziembinski. Na inauguração do canal 13, cada um resolveu fazer alg uma coisa. O Ziembinski convidou-me para participar de um capítulo da novela. Como eu já tinha feito rádio-teatro, com o pr i-vilégio de já ter trabalhado com vários grandes nomes, acabei fazendo o papel de um médico psiquiatra. E a história era a seguinte: existia um casal que não podia ter filhos e resolveram adotar uma criança, um menino já com doze anos morador de uma favela. E esse garoto vai ser um problema. A mãe que adotou o menino foi procurar o psiquiatra para saber se o pr o-blema era ela ou o garotinho. Ela não sabia ainda o que ia fazer. Então, o que aconteceu, eu fui o médico e disse que o problema todo era que ela. Agora para eu falar tudo isso, eu já

tinha avisado para o Ziembinski que o meu problema era decorar textos, pois com o rádio-teatro eu somente lia textos. Então, resolveram que o cenário deveria ter uma mesa e, em cima dela, ficariam os papéis com os textos. Aí, decorei textos pequenos. Depois de uns quinze dias, eis que veio a notícia que o Ziembinski, diante da falta de um casal amoroso na novela, resolveu que apareceria um triângulo amoroso, entre eu, a assistente do médico e a mãe do menino adotivo. E foi assim.

Quando aconteceu o primeiro beijo na boca nas novelas do Canal 13, fui eu o protagonista. E foi uma história intrigante, pois tive medo que minha mulher sentisse ciúmes. Então programei um jantar, para que saíssemos de casa, no dia que o capítulo fosse ao ar e, assim, ela não pudesse assistir à novela. Mas pregaram uma anedota em mim, que acabei ficando muito nervoso: Eles usaram a cena do beijo do capítulo anterior e fizeram "chamadas" durante todo o dia. As minhas crianças vendo o programa infantil e, de repente, aparece a "chamada": Hoje não percam as cenas do beijo... O título da novela era "Sou criança e quero viver". Cheguei em casa para o jantar e minha mulher me cobrou, porque eu não tinha contado a ela. Mas ela era muito inteligente e chegou à conclusão que isso acontecia em programas de televisão. No dia seguinte, fui falar com o pessoal da produção, pois realmente não gostei.

Depois disso, saí da Bandeirantes e fui contratado pela Jovem Pan. E, neste tempo, cheguei a fazer o noticiário do Canal 2, fazia muita gravação de programas humorísticos. Foi quando fiz o Show de Rádio, e coloquei a Rádio Camanducaia no ar. E, foi muito interessante, pois ninguém imaginava que a cidade existia. O nome, eu não sabia que a cidade existia. Eu vi esse nome, quando a Coca-Cola distribuía a Água Camanducaia. Existe o Rio Camanducaia, que fica entre Campinas e Poços de Caldas. Eu tinha já essa brincadeira e, dentro do Show de Rádio, foi possível lançar a Rádio Camanducaia, que era uma sátira de uma emissora do interior, com todos os imprevistos que geralmente acontecem. Os textos eram interessantes e o estilo do locutor falar bem empolado. Eu fazia vozes, no caso do Preto Velho, o mordomo, o italiano. Depois de algum tempo, o pessoal começou a comentar que existia a cidade de Camanducaia. E, aí eu vim a saber da existência da cidade. O programa tinha um caráter bucólico e autêntico, porque abordava bem aquilo que existe numa cidade do interior, a matriz etc. Depois de um mês mais ou menos, o porteiro da rádio avisou-me que

estava à minha espera um senhor alto que dizia ser de Camanducaia, vestido todo de preto. Fiquei preparado para tudo! Disse-me que ele era de Camanducaia e completou:

— Eu tenho ouvido a Rádio Camanducaia e, mais ou menos, é tudo aquilo que acontece realmente, mas eu trouxe uma lista de nomes de pessoas que existem lá, se o senhor puder falar...

Aí, eu passei a falar os nomes dos tipos famosos. O prefeito mandou uma carta para a Jovem Pan elogiando o programa, pois a cidade estava sendo reconhecida, à medida em que uma rádio famosa de São Paulo estava a divulgando.

Mas também tivemos problemas, um Juiz de Direito mandou-me uma carta d i-zendo que o que eu falava não era nada daquilo, porque a cidade não era assim. E, se tivesse uma rádio não teria aqueles problemas que eu levantava durante o programa. Enfim, apesar de estar havendo divulgação da cidade, estava sendo no sentido pejorativo. Preocupou-se se, supostamente, fosse para a cidade de São Paulo com a placa de Camanducaia, o que é que o povo iria falar. E não é que ele veio para São Paulo com o carro de Camanducaia? E acont e-ceu o contrário, o povo recebeu-o muito bem, mostrando-se curioso com a existência da cid a-de. Ele então prestou uma homenagem para a gente, lá na cidade, com muita festa, churrasco e jogo de futebol.

Eu fazia vários personagens da Rádio Camanducaia

Foi uma passagem interessante, essa homenagem com carros abertos, fogos de artifício, o pessoal na janela e tal. Este programa foi produzido durante a década de setenta. O Jornal da Tarde fez uma grande reportagem: "A cidade que nem rádio tem, mas existe". Além das personagens da Rádio Camanducaia, eu fazia o pai Jáu, o corintiano, o Arquioba l-do, que era o mordomo do Didu Morumbi, o Sãopaulino, tinha o Santista, que era o Zé das Docas e algum caipira ou estrangeiro que surgissem. E a Camanducaia, eu fazia os dois l o-cutores, tinha o Alberto Júnior, que além de dono da rádio, ele vendia propagandas, atendia à portaria, atendia ao telefone, como também o responsável pela parte social, somente não p o-dia fazer o futebol, porque seria muito difícil fazer a bi-locação. Por isso existia um outro personagem, que era o locutor esportivo. Para fazer este personagem eu me calquei no Fiori Gigliotti e o seu jeito de falar. Ele é poeta e é uma figura super conhecida no Brasil inteiro, principalmente em São Paulo, como melhor locutor esportivo pelo tratamento poético que ele

dá às transmissões. Então, no meu texto eu fazia mais ou menos aquilo que ele fazia, jogando o humorismo em cima. Então, ficou marcado o Alberto Neto. Eu dizia comigo mesmo: Rádio Difusora informa neste horário: Jornadas Esportivas.— Alô, alô Alberto Neto, onde estiver... Eu entrava então, fazendo um tom um pouco acima, para que o ouvinte pensasse que era um outro personagem. Com o ruído da torcida, havia uma ajuda neste sentido: — Alô, alô, torc i-da!

Eu fiquei uns dez anos na Jovem Pan, para mim foi um período de muito reto r-no. Onde quer que eu fosse, as pessoas queriam saber como era aquilo. E convites que a gente tinha para as faculdades de comunicação, principalmente. Queriam saber como era o funci o-namento, como era feito o programa e coisas deste tipo.

Quando falava-se em Rádio Camanducaia, lembrava-se do Largo da Matriz, da Farmácia Central Salva Sempre, que era de Poços de Caldas, como também da Selaria Silva. Eu recebia muito jornal do interior, fiz uma coleção. Naquela época, os jornais eram bucólicos e eu fazia uma adaptação dos textos. Todos os textos da Rádio Camanducaia ou eram baseados naquilo que eu aprendi na rádio de Poços de Caldas, ou coisas que eu pesqu i-sei em jornais. Tive um amigo que morava em Itajubá, uma cidade do interior de Minas, que enviava-me jornais da região. Jornais com textos bem elaborados.

Para mim foi um tempo muito desgastante, pois eu não tinha finais de semana. Era o tempo de sair durante a manhã, almoçar em casa e, depois voltar para a Rádio. Além da Rádio Camanducaia, eu fazia o noticiário: "Hora da Verdade", "Jornal da Tarde". Pr o-fissionalmente falando, eu tive um retorno muito bom, tanto no "Arquivo Musical", quanto no "Show do Rádio". Para mim foi sensacional, pois através disso, tive uma certa facilidade, como se fosse uma vitrine para conseguir outros trabalhos. Eu fazia imagens para televisão. Fui convidado várias vezes para trabalhar em Goiás, Brasília, ou mesmo em Curitiba para fazer comerciais. Através dos programas tornei-me conhecido e as agências de publicidade procuravam-se. Fiz um noticiário que entrava no ar um pouco antes do Jornal Nacional. E, através disso fui ficando conhecido.

Agora o que tenho a dizer sobre os tempos atuais é que, por exemplo, na Eur o-pa os locutores com cabelos brancos são muito valorizados. No Brasil não acontece o mesmo, somente nos estúdios que você já tem conhecimento existe a possibilidade de gravação. Não

porque houve uma mudança. Neste sentido sempre é importante estarmos preparados para isso. Hoje existem bons locutores, agora existe uma certa categoria, vamos dizer assim, tudo isso é comércio. Então existe uma defasagem de preços de gravações, o pessoal cobra, por exemplo, cinqüenta reais sendo que o preço é quinhentos. Então, você não consegue lutar contra isso, porque você já está com uma certa idade e, para esses não é como os outros pa í-ses. Isso não é só um problema com a minha profissão.

Tive um impulso muito grande, desde pequeno, do meu irmão mais velho. Teve uma passagem que considero muito importante: Em Poços de Caldas, as possibilidades de um menino pobre poder continuar os estudos após o primário eram remotas. Então, resolvemos, eu e meu irmão, sem intermédio de ninguém, conversarmos com o prefeito da cidade e expl i-car-lhe nossa intenção. Acho que de uma certa forma, fomos um pouco petulantes. Mas ju l-gamos que poderíamos sair vitoriosos. E qual não foi nossa surpresa, o prefeito acabou co n-seguindo uma bolsa de estudos no Colégio Marista para mim. No início, fiquei meio aturdido com essa possibilidade, pois onde conseguiria dinheiro para o uniforme e material, pois a escola era freqüentada pela elite de todo o Brasil. Mas ele disse-me que, neste sentido, eu teria que arranjar recursos próprios. Como condição para conseguir a bolsa, pediu-me que eu pintasse um grande painel na parede da prefeitura. Lógico que cumpri com o combinado e acabei cursando o colégio Marista que, com certeza, contribuiu bastante para minha form a-ção intelectual. Veja só, dois moleques enfre ntando essa situação!

A Escola Dom Bosco, penso eu em relação à sua importância para a minha vida, foi também no caso da pintura, pois acabou sendo um empurrão e uma forma de prat i-car mais o desenho e a pintura. Durante o tempo que eu estive lá, pude desenvolver meu lado artístico que me acompanhou durante toda minha vida profissional. A outra coisa é o que a escola me ensinou e eu ressalto a base que eu tive, juntamente com a familiar, que se tornou o espelho de vida, como ser um indivíduo que espero que eu seja. Então, eu emprego o que eu aprendi, seria o "modus vivendi" no sentido da educação para os filhos, na minha vida fam i-liar.

Num segundo momento, passo a considerar semelhanças e diferenças entre os relatos para as interpretações seguintes que permearam os estudos desta pesquisa.

Todos os depoentes registraram ser de origem pobre e, durante a infância, tiv e-ram que ajudar suas famílias com trabalhos buscados nas ruas da cidade. Algumas famílias eram procedentes da zona rural, vindo para a cidade à procura de melhores condições de vida. Em um dos casos a mudança, em grande parte, deveu-se ao fato da possibilidade dos filhos freqüentarem a Escola Dom Bosco.

Alguns dos ex-alunos, quando a escola transferiu-se para um bairro distante do centro da cidade, continuavam a participar das aulas, uma vez que Padre Carlos buscava-os com sua caminhonete. Outros, devido à proximidade de suas residências — visto que a escola se situava num bairro periférico — não tinham problemas com a locomoção.

A idade dos ex-alunos ao entrar na escola compreendeu o período entre seis a dezoito anos. O mais velho, Juracy, tornou-se aluno e professor ao mesmo tempo, uma vez que desempenhava a função de chefe das oficinas, freqüenta ndo aulas noturnas.

Os relatos demonstram que as atividades profissionalizantes desenvolvidas d u-rante o tempo em que os ex-alunos freqüentaram a Escola Dom Bosco interferiram no percu r-so de vida no que diz respeito às suas trajetórias profissionais. A maior parte deles acabou prosseguindo o aprendido na escola, tornando este aprendizado um recurso para constituir sua principal fonte de renda. Em relação àqueles que escolheram uma outra área, pelo menos no início da carreira utilizaram-se dos ensinamentos adquiridos através das oficinas da escola.

O que foi marcante em todos os encontros com os depoentes foi a disponibil i-dade que demonstraram ao convite para uma entrevista para rememorar fatos e vivências e s-colares.

Quanto ao papel que as famílias atribuíram à escola, foram unânimes em afi r-mar que a aceitação era incondicional. No início das atividades, os meninos eram levados por outros amigos que relatavam essa importante experiência e o convite acontecia pela propaga n-da que os próprios alunos faziam entre eles, durante seus contatos pelas ruas da cidade. Com o passar dos anos, a escola foi ficando cada vez mais conhecida e as famílias começaram a pr o-curá-la com maior empenho, ou seja, a iniciativa partia dos pais ou responsáveis pelos alunos.

Os meninos, que buscavam nas ruas recursos para suas famílias, quando produziam artefatos nas oficinas tinham uma certa remuneração, como também recebiam algum tipo de alimentação. Sendo assim, não houve restrições por parte dos familiares, pois o fato de freqüentarem a escola não representava uma quebra no orçamento da família.

As atividades desenvolvidas nas oficinas foram lembradas com muitos detalhes por todos os entrevistados, que também recordavam as práticas disciplinares envolvidas. O tempo maior foi sempre destinado às lembranças dos momentos de lazer que a escola proporcionou, principalmente no que dizia respeito à banda da escola, organizada no início dos anos 50.

Alguns dos primeiros alunos cursaram o primário no Grupo Escolar David Campista, uma grande escola estadual fundada para atender alunos das classes menos favorecidas. Alguns deles estavam na escola quando foram inseridos nas oficinas, mas muitos deles foram encaminhados pelo Padre Carlos ou para este grupo escolar ou para a "Sociedade Italiana" — uma outra instituição escolar que oferecia curso primário. Portanto, os meninos dividiam suas atividades entre as aulas do curso primário e o aprendizado nas oficinas. Já na década de cinqüenta, com a escola mais estruturada, os alunos tinham as atividades nas oficinas, como também freqüentavam as aulas de cultura geral. O aluno que entrou na escola com mais idade chegou a assistir aulas que eram ministradas no período noturno para alunos que não podiam permanecer nas salas de aula durante o dia, devido às suas atividades profissionais.

"O trabalho fazia-nos sentir bem. Gostava de frequentar as oficina, mais do que ficar nas salas de aula".

CAPÍTULO II

2 - EVOLUÇÃO DAS IDÉIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL: A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL.

No cenário nacional, a evolução das idéias pedagógicas e a configuração das políticas educacionais vão dar suporte para a verificação e interpretações do momento histórico-político em que a Escola Profissional Dom Bosco foi fundada. Para tanto, este levantamento histórico da formação profissional no Brasil teve como objetivo a investigação das tendências e concepções que consolidaram a educação nos vários momentos da história do Brasil e em determinados períodos da história de Minas Gerais, procurando enfatizar as políticas direcionadas aos jovens desvalidos.

O Brasil teve sua inserção no mundo "ocidental cristão" com a chegada dos portugueses, iniciando a política de colonização que envolveu a educação e a catequese. Com a educação, tratou-se de efetivar a aculturação, visto que teve como objetivo a transplantação dos costumes, práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores. E com a catequese, representada pela ação dos jesuítas, tratou-se de difundir e converter os colonizados à religião dos colonizadores.

As idéias expressas no vasto plano pedagógico da Companhia de Jesus, consubstanciado na *Ratio Studiorum*[26] corresponderam ao que passou a ser conhecido como Pedagogia Tradicional, baseada na visão essencialista do homem. A educação, na concepção essencialista, moldava a existência particular e real do homem por uma essência universal e ideal que definia o educando enquanto ser humano. Nos termos de Saviani " (...) *O homem é encarado como constituído por uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana. As mudanças são, pois, consideradas acidentais"*. (SAVIANI, 1983: p.24)

---

[26] Interessante, aqui, a observação de KUHLMANN (1988) em relação ao sentimento de infância presente no Brasil Colônia, ou seja, a existência de uma preocupação com as especificidades infantis nas políticas educacionais dos jesuítas, quando executaram projetos de catequese voltados para crianças indígenas, crianças órfãs trazidas da metrópole, como também para crianças desamparadas como conseqüência do contato entre colonizadores e indígenas. Os programas pedagógicos da *Ratio Studiorum* inovaram, também, a organização dos colégios através da disciplina e da separação de classes por idade, indícios de cuidados em relação às etapas da vida e, mais especificamente, com a infância.

Este período representou na história das idéias pedagógicas no Brasil a *Concepção Humanista Tradicional* com a vertente religiosa predominante .

Com a escravidão e a economia direcionada para a exportação e desenvolvimento da agricultura, em relação à formação profissional, a transmissão de conhecimentos, de técnicas e de habilidades ocorria de forma assistemática e era desenvolvida no próprio local de trabalho. Os negros e índios já possuíam esta prática através de suas origens e tradições. A produção indígena foi aos poucos se interagindo com as práticas agrícolas européias, juntamente com os conhecimentos aprendidos nas fazendas dos jesuítas. Enquanto vários grupos negros, vindos de sociedades tribais-patriarcais, já tinham conhecimentos agrícolas, pecuaristas e artesanais, tiveram que, muitas vezes, através da coerção física, assimilar conhecimentos técnicos europeus.

Ao redor das casas grandes das fazendas, nos primeiros tempos da colonização do Brasil, havia a presença de artífices (mecânicos e tecelões) que, em suas oficinas produziam bens de consumo essenciais à sustentação das fazendas. E como aponta ABREU (1967), através destas oficinas, sem nenhuma preocupação formal, iniciou-se o ensino dos conhecimentos de ofícios no Brasil.

Durante o período colonial, este ensino no Brasil originou-se apartadamente do ensino acadêmico. Quanto aos primeiros ensinamentos dos colonizadores aos índios e posteriormente aos negros, o objetivo centrou-se na necessidade de mão-de-obra para serviços rudes e não na transmissão de conhecimentos profissionais. Aos jesuítas não coube a função de disseminar ensinamentos especializados aos silvícolas e aos desamparados. Da mesma forma, o plano pedagógico do tipo humanístico de cultura foi destinado à instrução dos filhos dos colonos que constituíam a elite da sociedade em processo de formação. Desta forma, de acordo com FONSECA (1961), desde os tempos do Brasil-Colônia, o ensino dos ofícios vai sendo visto como um ramo da instrução humilhante e desprezível, mentalidade esta formada e projetada para os tempos posteriores.

A gênese do preconceito contra o trabalho manual, na versão de SANTOS (2000), foi determinada pela própria sociedade durante o período colonial, quando centrou-se na classificação das relações que se manifestavam nas atividades produtivas, pelo tipo de ofício que era desempenhado pelo trabalhador. Em outros termos, o elemento diferenciador entre

o trabalho livre e o escravo concentrava-se na qualidade das atividades, as quais eram dese m-penhadas por um ou pelo outro. Ao negro coube a execução de atividades que exigiam esforço físico e o envolvimento com as mãos. Portanto, o trabalhador branco e livre negava-se a d e-sempenhar tais funções, como pressuposto para definição de sua pos ição social.

Com o bloqueio continental, decretado em 1806 por Napoleão contra a Inglate r-ra, e a vinda da família real, o desenvolvimento industrial recebe um pequeno aquecimento, muito diferente do que ocorreu com os países europeus durante a Revolução Industrial, mas o necessário para sentir a falta de mão-de-obra em algumas ocupações.

A escassez de trabalhadores para algumas funções, conseqüente do preconceito de alguns grupos sociais em desempenhar alguns ofícios, como também a política proibitiva à construção de indústrias instaurada no final do século XVIII, teve como uma das soluções a aprendizagem compulsória destinada aos órfãos e desvalidos.

Conforme CUNHA (1979), a formação de trabalhadores ligados à produção (artífices para as oficinas, fábricas e arsenais) desenvolveu-se nos estabelecimentos militares ou em instituições dedicadas ao amparo dos desvalidos. Nos termos do autor:

> *"Os estabelecimentos militares foram, (..) os primeiros a explicitarem a utilização no Brasil, a partir da segunda década do século XIX, de men o-res órfãos, pobres ou desvalidos, como matéria-prima humana para a formação sistemática da força de trabalho para seus arsenais(...)"*. CU-NHA (1979: p.7)

Desta maneira, o ensino de ofícios começou a ser destinado aos órfãos, aos p o-bres, aos deserdados de fort una.

FONSECA (1961) registra que, no ano de 1819, com a doação de um prédio ao orfanato Casa Pia de São José, localizado na Bahia, por D. João VI, foi marcado o início da fundação de muitos estabelecimentos destinados a crianças órfãs, com a finalidade de ensino profissionalizante. Práticas de ofícios eram desenvolvidas no Trem Militar, que se localizava próximo ao orfanato, razão esta de enviarem os meninos àquele arsenal para aprendizagem técnica de uma profissão. Nas palavras de Fonseca:

> *"Na evolução do ensino de ofícios, a aparição do seminário de órfãos da Bahia, representa um marco de incontestável importância. A própria fil o-sofia daquele ramo de ensino foi grandemente influenciada pelo acont e-cimento e passou, daí por diante, a encarar o ensino profissional como*

> *devendo ser ministrado aos abandonados, aos infelizes, aos desampar a-dos"* FONSECA (1961: p.37)

Conforme MARCÍLIO (1998), a partir da década de 1830, seguindo-se as orientações e práticas metodológicas desenvolvidas na Europa, o ensino profissional aos desamparados começou a ser regulamentado. [27] Porém, as crianças abandonadas por vezes eram incentivadas a aprender um ofício ou profissão em casa de mestres artesãos ou de negociantes, quando tornavam-se aprendizes. Com a aprovação do juiz de órfãos poderiam, após completarem doze anos, ser contratadas por salários, apesar do empenho desses juízes, muitas vezes, não ter sido satisfatório pela negligência quanto ao encaminhamento das crianças a algum

[27] Neste sentido considero pertinente relacionar, embora brevemente, os pressupostos educacionais disseminados nos anos Oitocentos com a utopia socialista estreitamente relacionada com as revoluções industriais e políticas. Segundo MANACORDA (1992) com a Revolução Industrial acontecem as mudanças das condições e exigências da formação humana. Com o processo de industrialização e com o avanço do capitalismo o artesão foi expropriado de sua pequena ciência: o aprendizado. As escolas profissionais são organizadas quando surge a necessidade da instrução das massas operárias para atender à modernização das fábricas instituída com o avanço tecnológico. Conforme MANACORDA (1992 : p. 273) neste século surgem utopias que partem dos questionamentos sobre a divisão do trabalho na fábrica, da condição dos operários, da oposição entre trabalho manual e trabalho intelectual que orientavam-se com argumentações diversas para um ideal de perfeição humana ou pelo menos para um bom desenvolvimento das individualidades. Para este estudo torna-se imperativo a relação com as propostas de Robert Owen e sua crítica à divisão do trabalho que se verifica na indústria e o seu programa pedagógico considerado por ele como necessário para a correção dos efeitos desumanizantes. Segundo este autor, Owen pretendia instituir a organização do trabalho que visasse restituir a dignidade humana e a cultura dos operários e aos seus filhos. Acreditava que, através da educação, a classe trabalhadora seria estimulada a procurar sua valorização dentro das exigências gerais humanas. Compreendia que a divisão do trabalho constituía-se num dado a ser superado. Suas propostas acabaram influenciando as experiências referentes à educação infantil. Em 1816, para atender aos filhos de seus operários abriu junto a sua fábrica têxtil o "Instituto para a Formação do Caráter Juvenil" que previa classes infantis.

Nos termos de MANACORDA (1992: p. 281) "Este instituto é considerado o início da escola moderna da infância, a Infant School. Seu aspecto característico e novo era a passagem do usual atendimento ou assistência para uma verdadeira ação de educação e de instrução básica". Estas idéias direcionadas para a educação infantil influenciaram as escolas italianas, tendo como Aporti um importante representante, que buscavam na escola um "corretivo da educação espontânea que as crianças mais indigentes (recebem) em casa ou nas praças ou nas encruzilhadas, basta lembrar como por graus, dos erros da primitiva associação se sobe até o delito".

mestre de arte ou ofício. [28]

Segundo a autora, em algumas Casas de Educação de Expostos foram instaladas oficinas para o ensino profissional, principalmente no final do século XIX. Mas por muito tempo ainda permaneceu o hábito de enviarem, para o aprendizado de algum ofício, crianças abandonadas para casas de artesãos. Os jovens, como necessitavam passar por um período de treinamento e aprendizagem, não tinham seu trabalho remunerado. Desta forma, podemos entender uma estratégia considerada politicamente correta para a exploração do trabalho infantil. Era também muito comum as antigas amas de expostos explorarem o trabalho de seus tutelados. Contratos eram firmados com as Santas Casas pois, sob a justificativa de estarem aprendendo uma profissão, as crianças menores, ou até mesmo os maiores de doze anos, podiam servir gratuitamente nas oficinas e mesmo nas lojas e pequenas manufaturas. Nas palavras de Marcílio:

> *"Explorava-se o trabalho infantil sem nenhum constrangimento, de acordo com a melhor consciência burguesa de estar ajudando a criança desamparada. Esse sistema de aprendizagem e de contrato de trabalho em casas de artesãos deu condições de integração da criança exposta na sociedade, ao prepará-la para um ofício. Evitava-se assim, para esses meninos e meninas, o drama que a maioria dos que saíram das grandes instituições teve de enfrentar"*. MARCÍLIO (1998: p. 293)

Com propostas de oferecer ensino profissionalizante aos alunos, foram criadas as Casas de Educandos Artífices que, mantidas pelo Estado, tinham sua clientela predominantemente constituída por órfãos e expostos e, por esse motivo, eram mais consideradas obras de

---

[28] Cabem observações breves sobre as crianças desamparadas e abandonadas na história do Brasil. Desde os tempos do Brasil-Colônia, os diferentes ritmos de crescimento repercutiram nas condições de vida das crianças. Na cidade, diferentemente das condições do campo, o crescimento acelerado e desequilibrado provocava dificuldades de absorção dos forasteiros no mercado de trabalho, provocando um aumento significativo da pobreza. E com ela, o abandono de crianças passou a ser muito comum nas ruas causando, apesar de movidos por sentimentos religiosos, perplexidades na população devido à selvageria dos abandonos. Para tanto, as primeiras formas de auxílio foram patrocinadas pelas Câmaras Municipais, que subsidiavam as "famílias criadeiras", apesar da ajuda ser irrisória. Coube às Santas Casas implementar uma outra forma de auxílio através da Roda dos Expostos, dispositivo muito difundido em Portugal e com origens na Idade Média. Nesta roda, eram colocadas crianças que estavam sendo abandonadas por diferentes motivos e o anonimato do expositor evitava a desaprovação social deste ato. Inclusive, a sociedade acabava acobertando tal abandono, pois solucionava, em termos, certos problemas sociais e morais. Sobre este assunto ver VENÂNCIO (1997). No período colonial, apenas Salvador, Recife e Rio de Janeiro estabeleceram tais rodas. As Rodas de Expostos acabaram tornando-se, especialmente a partir do Império, uma referência para a obtenção de mão-de-obra, tanto para os serviços domésticos, quando solicitavam meninas para casas de famílias, como meninos para as oficinas de artesãos e pequenas fábricas, através da troca de benefícios. Após a Independência, a instituição teve enorme sucesso, aumentando razoavelmente seu número em meados do século XIX. As rodas de expostos tiveram sua presença no Brasil até mesmo no início do século XX.

caridade que obras de instrução pública. Foram aprovadas pelos presidentes de províncias e, entre 1840 e 1865, fundaram-se dez casas de educandos artífices, cada qual funcionando numa capital de província. A instrução profissional era ministrada em arsenais militares ou em ofic i-nas particulares. A disciplina era rígida, militar ou paramilitar. Os alunos eram retidos no est a-belecimento até tornarem-se oficiais. Conforme CUNHA (1979), a Casa dos Educandos e A r-tífices do Pará, a primeira da série, deve ter funcionado como modelo para as demais fundadas posteriormente. Não possuía oficinas e seus alunos, através de uma disciplina militar, desloc a-vam-se para os próprios locais da produção.

De acordo com FRANCO (1984), a lei de 1851 sobre a reforma da Instrução Primária e Secundária do Município Neutro, através do decreto de 1854, introduziu medidas para os menores abandonados, criando asilos onde receberiam a instrução do primeiro grau e, em seguida, seriam enviados para as oficinas públicas ou particulares. A concretização desta proposta ocorreu com a inauguração do Asilo dos Meninos Desvalidos, de caráter filantrópico, em 1875, no Rio de Janeiro. O ensino constituía-se em instrução primária e profissional de s-envolvida nas oficinas que tinham mestres contratados para as dirigirem. O aprendiz, após sua educação finalizada, tinha a obrigação de trabalhar alguns anos nas oficinas, sendo que metade do pagamento era depositado na Caixa Econômica, e a outra metade era apropriada pelo asilo como pagamento das despesas com a instrução que o aluno recebera. A educação religiosa exercia um papel destacado no ensino.

A miséria não era apenas a determinante da clientela dos estabelecimentos de ensino profissional. Na observação de Fonseca *"o ensino necessário à indústria tinha sido, inicialmente, destinado aos silvícolas, depois fora aplicado aos escravos, em seguida aos mendigos. Passaria, em breve, a atender, também, a outros desgraçados"*. FONSECA (1961). Referia-se aos deficientes físicos que também eram discriminados socialmente. No caso, em 1854, no Rio de Janeiro, no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, além da educação geral, os alunos aprendiam tipografia, encadernação, fabricação de vassouras, espanadores e escovas, empalhação de móveis, afinação de pianos. E, a partir de 1856, os surdos-mudos, também, além da educação geral, aprendiam ofícios como sapataria, encadernação, pautação e dour a-ção.

FRANCO (1984) enfatiza que as idéias relativas ao ensino profissionalizante no Brasil tiveram grande influência das experiências européias em plena Revolução Industrial. Foi neste contexto que o ensino de Artes e Ofícios teve seu início, com objetivo de união das "artes às profissões de base manual". É importante ressaltar que as escolas técn ico-profissionais estavam direcionadas para uma pequena parcela da população, na condição de marginalizados, ou nas escolas de preparação de efetivos militares.

Os Liceus de Artes e Ofícios, segundo CUNHA (1979), foram criados pelas mais importantes sociedades civis, destinados a amparar órfãos e ministrar ensino de artes e ofícios. Inaugurado, primeiramente, no Rio de Janeiro, em 1858, tinha como principais objet i-vos a disseminação pelo povo, através da educação, do conhecimento do "belo", propagar e desenvolver, para a população, a instrução indispensável da parte artística e técnica de artes, ofícios e indústria. As oficinas somente foram inauguradas no início da segunda década do período republicano. Em São Paulo, o liceu foi fundado em 1882 pela Sociedade Propagadora de Instrução Popular, mas somente teve o início de aprendizagem prática no ano de 1902.

Os Liceus tiveram uma importante participação na consolidação do ensino de ofícios no Brasil. Primeiramente, porque além de atenderem aos abandonados, eram destin a-dos a todos os indivíduos livres, permanecendo a restrição aos escravos. Com a proposta de aliar a arte ao ofício, unindo a beleza à técnica, puderam contribuir, ainda que timidamente, para uma nova concepção do ensino profissional. Além de proporcionarem um alargamento nos horizontes dos alunos, contribuíram para que a população pudesse ter uma melhor co m-preensão do problema. O ensino de ofícios não era visto como meramente assistencial, mas procurava, através das produções dos alunos, conclamar o ideal de beleza unida à utilidade prática.

Cabe ressaltar que as instituições educacionais, tanto públicas quanto privadas, de cunho profissionalizante, tiveram como orientação ideológica a contenção do desenvolv i-mento de movimentos contrários à ordem política, conforme nos aponta SANTOS (2000), relacionando com os acontecimentos na Europa, no contexto de forte contestação da classe trabalh adora mediante as contradições apresentadas pela Revolução Industrial.

No período imperial, apesar de tentativas anteriores não concretizadas, o ensino profissional em Minas Gerais teve início em 1879, quando foi criado na cidade de Serro, o

Liceu de Artes e Ofícios, destinado à educação profissional dos jovens desvalidos. O Liceu visava oferecer aos alunos aprendizado profissional, acrescido de aulas de conhecimentos e s-pecíficos e ensino religioso. A proposta foi direcionada para meninos na faixa etária dos dez aos catorze anos. Depois de passar por diversas modificações no seu regulamento, o Liceu teve um curto período de existência, pois em 1886 fundou-se a Soci edade Artística Ouro-Pretana, com o objetivo de *"promover a propagação, desenvolvimento e perfeição das artes na província, assim como socorrer os seus associados"* FONSECA (1961: p. 280), pontuando, dessa maneira, o caráter assistencialista de tal iniciativa.

Com o final do Império e abolição da escravatura, não houve mudanças signif i-cativas no ensino técnico- profissional voltado à indústria, pois a economia, ainda agr ário-exportadora, não exigia uma especialização da mão-de-obra. O trabalho escravo fora paulat i-namente substituído pelos imigrantes que, muitas vezes, já eram portadores de alguns conh e-cimentos qualificados. A presença de escolas profissionalizantes ainda não se tornou motivo de preocupações. Somente no período republicano (1889-1930), houve indícios de uma poss í-vel consolidação da política educacional estatal voltada para o ensino profissionalizante, pois até então, o desenvolvimento industrial no Brasil era incipiente.

Ao romper da República, a configuração das políticas educacionais brasileiras atestou um ensino primário deficiente, com um corpo docente mal preparado; o ensino secu n-dário com finalidade propedêutica e destinado principalmente aos filhos das classes mais abastadas; o ensino superior fragmentado, com pouco interesse no investimento da pesquisa científica. A vertente leiga em termos educacionais tornou-se predominante, ainda sob as b a-ses da *Concepção Humanista Tradicional*. A separação entre o Estado e a Igreja teve como conseqüência a abolição do ensino religioso nas escolas. A descentralização do ensino el e-mentar público teve continuidade, neste período, pela proposta republicana de Estado Feder a-tivo, reafirmando a autonomia das antigas províncias, agora transformadas em estados.

Esta vertente leiga, nas palavras de Saviani *"(...) centrada na idéia de 'natureza humana' é elaborada pelos pensadores modernos já como expressão da ascensão da burgu e-sia e instrumento de consolidação de sua hegemonia. É esta vertente que inspirou a constr u-ção dos 'sistemas públicos' de ensino com as características de laicidade, obrigatoriedade e gratuidade."* SAVIANI (1983: p. 25).

O período de transição do Império para a República foi marcado por uma certa efervescência intelectual e ideológica ante a possibilidade de construção de um novo país. Entusiasmadas, as elites intelectuais discutiam os rumos da nação através das idéias sobre o federalismo, democracia, educação para todos, ensino elementar e profissional. Entretanto, estas discussões não apresentaram resultados significativos. Um esboço desse entusiasmo pela educação não durou muito, pois com a consolidação do novo governo republicano, as oligarquias agrárias exigiram o monopólio do poder e a sociedade brasileira foi incentivada para a manutenção de um estilo ruralístico e oligárquico.

Com o advento do primeiro surto industrial mais significativo, conforme nos aponta WEREBE (1994), no início do século XX, com a expansão da lavoura cafeeira, com a intensificação do processo de urbanização, com o incentivo às políticas imigratórias devido à substituição do trabalho escravo, iniciou-se uma nova fase da política e do desenvolvimento do país. A burguesia urbana e industrial em processo de formação começa a disputar com a aristocracia rural a partilha do poder. A composição social permaneceu praticamente inalterada, ou seja, de um lado a classe detentora das terras e dos meios de produção e, de outro, a maioria da população, alijada da melhoria das condições de vida.

Com o início do período republicano, Minas Gerais projetava-se no cenário nacional no setor da industrialização, segundo FONSECA (1961), pois havia o funcionamento de um número razoável de estabelecimentos fabris, reflexo de uma política de incentivo à indústria. Até então, o processo de industrialização passou por inúmeras dificuldades, desde o interesse da metrópole em manter a situação de dependência da colônia, até as leis alfandegárias que favoreciam os produtos estrangeiros, principalmente os ingleses, tecnologicamente mais desenvolvidos.[29]

As elites dominantes começaram a valorizar as discussões pedagógicas e educacionais, manifestando profundo desinteresse pela educação popular. Em contrapartida, durante os anos dez, as organizações de trabalhadores socialistas, anarquistas e anarco-sindicalistas fundaram escolas agregadas aos seus sindicatos que a todo momento sofreram

---

[29] Vale ressaltar que em 1814, foi criada em Vila Rica uma fábrica de tecidos, quando o ensino têxtil passou a ser uma preocupação para a formação da mão-de-obra necessária. Esta iniciativa constituiu-se na primeira tentativa, em solo mineiro, da expansão da indústria têxtil, como também o primeiro passo para a formação profissional de empregados neste ramo.

grande violência dos setores ligados às oligarquias. Segundo RIBEIRO (1994), foram defens o-res do ensino obrigatório, gratuito, leigo e técnico-profissional.

Com o trabalhador não mais submetido às bases escravocratas, conforme afirma FONSECA (1961), novas tendências relativas à educação profissional seriam desenvolvidas, consentâneas com os novos tempos. Entretanto, as Escolas de Aprendizes Artífices fundadas no início do século XX, e criadas em cada Estado da União, ainda foram direcionadas aos d e-serdados da fortuna. Propuseram a participação dos alunos no resultado da produção, com a estipulação de um salário, iniciativa suprimida devido às dificuldades enfrentadas durante a crise do país no período da Primeira Guerra.

Em Minas Gerais, com a abolição da escravatura e, logo após, com o advento da República, o incremento ao surto industrial consolidou-se, devido também à estabilização das políticas das tarifas protecionistas. Em 1896, com a criação dos Institutos de Educandos Artífices, o Estado de Minas começou a organizar o ensino profissional com maior intensid a-de. Para a instalação de tais institutos, o estado mineiro foi dividido em várias circunscrições, onde funcionavam os estabelecimentos-modelo para as iniciativas tanto municipais como pa r-ticulares. Constava do regulamento que o ensino profissional seria destinado aos pobres, ó r-fãos e desamparados. Cabe enfatizar que somente os institutos particulares, segundo FONS E-CA (1961), receberam apoio das autoridades governamentais e puderam efetivar seu funci o-namento.

Em 1907, durante o governo de João Pinheiro da Silva, com a reforma em Mi-nas Gerais do ensino secundário, constatou-se uma preocupação para a formação especializada para a mão-de-obra nas indústrias, bem como para os profissionais liberais. Entretanto, o g o-verno mineiro ainda recorria ao estrangeiro para enviar aprendizes à Europa e aos Estados Unidos

No contexto nacional, em 1910 Minas Gerais ocupava a segunda colocação em número de fábricas, não acontecendo o mesmo em relação ao número de empregados. Desta forma, deduz-se que os estabelecimentos fabris, apesar de numerosos, eram de pequeno porte. Entretanto, a educação profissionalizante mostrou-se necessária para atender às várias necess i-dades tecnológicas que iam surgindo. Em 1910, o governo da república instalou em Belo H o-rizonte a Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais.

Cabe ressaltar que o governo mineiro demorou para organizar a implantação do ensino profissional no Estado e, durante as duas primeiras décadas do século XX, foi muito comum enviarem um restrito grupo de aprendizes ao estrangeiro para adquirir as noções indispensáveis às novas atribuições para a produção industrializada. [30]

A maneira de conceber o ensino profissionalizante foi motivo de intenso embate. De um lado, educadores defendiam que era tarefa do Estado não somente preparar os alunos para determinadas classes da sociedade, mas sim proporcionar condições para que uma formação profissional em bases sólidas desse a eles oportunidades de ascensão social. Com um posicionamento opositor, houve os que acreditavam que a prioridade do ensino profissional era o preenchimento dos quadros industriais, pois esta era a função que diferenciava este tipo de proposta educacional das demais. Apesar destas discussões, a educação profissional continuava apartada da acadêmica, não havendo articulação entre estes ramos de ensino. FONSECA (1961).

Com o avanço da industrialização e do processo de urbanização, as questões da instrução pública se intensificaram, aparecendo neste contexto as idéias positivistas. Com a negação da metafísica e da aceitação da ciência positiva de base empírica, a visão política de tal corrente ideológica se caracterizou pela sensibilidade às questões científicas, razão de os intelectuais se aproximarem desta vertente política.

As teorias pedagógicas modernas e cientificistas inspiradas nos trabalhos de Pestalozzi e Herbart, mescladas com princípios positivistas, que aqui se instalaram, acomodaram-se com os procedimentos pedagógicos vigentes de influência jesuítica. Essas concepções chegaram ao país através da influência americana, nos inícios da República.

A ênfase dada à razão permeou as políticas e práticas educacionais pela necessidade de organização e desenvolvimento do país. Este período foi marcado pela coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional. SAVIANI (1997)

---

[30] Segundo FONSECA (1961), o Curso Complementar Melo Viana, fundado em Sete Lagoas/MG no ano de 1920, destinado a ministrar, além do ensino primário, uma aprendizagem puramente profissional, constituiu-se durante anos na única realização concreta do governo mineiro neste ramo de ensino. Em 1928, com o Decreto 8.840 da Lei 1036, que aprovava os regulamentos do ensino normal e primário e autorizava a contratação de técnicos para a organização do ensino profissional, houve uma tentativa com os trabalhos de Omer Buyse, fundador da Universidade do Trabalho, de Charleroi, para a formulação do ensino profissional neste Estado, embora, nada de positivo tivesse sido realizado.

Devido ao desenvolvimento industrial, intensificado com o final da Primeira Grande Guerra, o operariado, através de movimentos que reivindicavam melhores condições de vida, entrou em confronto com a burguesia industrial, organizando-se através de greves consecutivas. Segundo WEREBE (1994), se, de um lado, a influência do marxismo e o exemplo da revolução russa interferiram na organização ideológica de muitos intelectuais brasileiros, de outro representaram, para os conservadores, motivo para o combate de qualquer movimento que contestasse o poder da oligarquia.

Face às conseqüências da Primeira Guerra Mundial — que abalaram as importações nacionais, possibilitando um crescimento industrial e a conseqüente elevação no grau de urbanização — foram provocadas discussões em torno dos destinos da nação. O fervor nacionalista levou à constatação do alto índice de analfabetismo, tornando imperativa a implementação de políticas públicas educacionais que minimizassem tal situação. Incentivados pela vontade de "republicanizar a República", as camadas médias e elementos da burguesia, pensando na educação como instrumento político, empenharam-se na formação de várias Ligas de Combate ao Analfabetismo.

O imperialismo americano, fortalecido com os resultados da guerra, influenciou de maneira decisiva os setores econômicos, sociais e culturais dos países que passaram a ser dependentes de suas políticas de exploração. As universidades americanas passaram a disseminar o referencial ideário da Escola Nova, que logo foi consagrado pelos intelectuais brasileiros. Parcelas da população que se ligaram ao fervor ideológico do final do Império e, após manifestado pelos próprios republicanos desiludidos com a República existente, "república que procuravam redimir", foram imbuídas pelo chamado "entusiasmo pela educação". A difusão do processo educacional foi vista como indispensável para a consolidação dos verdadeiros ideais da República. Com características nacionalistas, o movimento priorizou a difusão da escola primária, enfatizando a educação popular. Em síntese, os partidários desta corrente acreditavam que a ignorância reinante era a causa de todas as crises, sendo que a educação do povo representaria a base da organização social. Desta forma, a difusão da instrução poderia ser a solução para os problemas sociais, econômicos, políticos e outros. Esta percepção resultou numa superestimação do processo educacional entendido como regenerador do homem. Ele era visto, consequentemente, como regenerador de toda a sociedade. O "entusiasmo pela educação", na realidade brasileira, traduziu a emergência de uma escola redentora. O acesso à

educação escolarizada representou o instrumento de garantia para a participação política. Daí a questão da extensão da escolarid ade obrigatória e gratuita a toda a população.

Saviani nos esclarece:

> *"Nesse quadro, a causa da marginalidade é identificada com a ignorâ n-cia. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equac i-onar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sist ematizá-los logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A e s-cola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos"*. SA-VIANI (1997: p. 18)

A década de vinte pode ser identificada como um momento de crises sociais, pois seria necessário atender às pressões democratizadoras originadas pelas classes operárias, como também pelas classes médias urbanas. Em Minas Gerais, o governador Antonio Carlos, um dos líderes da oligarquia do Estado, e o Secretário dos Negócios do Interior, Francisco Campos, entenderam estes problemas como uma questão ética, segundo PEIXOTO (1992). Em outros termos, para a modernização do estado mediante o processo urbano-industrial ser i-am necessárias reformas no campo político, visando a uma profunda revisão das instituições políticas, pressupondo mudanças no papel do estado e a moralização do povo. Ou seja, seria importante que os grupos emergentes incorporassem o projeto da classe dominante. A escola, neste governo, foi concebida como uma instituição ideal para a divulgação de uma nova m o-ral, compatível com o mundo da fábrica.

Para tanto, a Reforma Francisco Campos teve como objetivo reabilitar a escola mineira, e nos termos de Peixoto, *"fazendo dela uma eficiente colaboradora das famílias e da sociedade, na construção de uma nova ordem no país"*. PEIXOTO (1992: p.15).O programa desta reforma se consubstanciou na organização e funcionamento do ensino Primário e No r-mal e, buscando um modelo pedagógico compatível com o processo de modernização, adotou os princípios da Escola Nova. O foco da ação educativa concentrou-se no respeito às caract e-rísticas e necessidades bio-psicológicas do aluno. Os métodos deveriam priorizar a atividade do aluno no processo de aprendizagem. Conforme o Regulamento do Ensino Primário, artigo 252: *"As matérias que constituem o programa do ensino Primário não devem ser ensinadas*

como se fossem fins em si mesmas, mas como meios de desenvolver o raciocínio, o julgamento e a iniciativas das crianças, oferecendo-lhes oportunidades de exercer o seu poder de racioc í-nio, de observação e de aplicar noções adqu iridas". PEIXOTO (1992)

O controle do funcionamento da escola passou a ser preocupação para viabilizar o sucesso das atividades escolares. Neste sentido, cresceu a burocratização nos serviços de ensino. A organização da escola, inclusive física — como a construção dos prédios e dispos i-ção das salas de aula — foi rigorosamente detalhada no Regulamento do Ensino Primário. Apesar desse caráter autoritário e burocratizante, a Reforma Francisco Campos proporcionou em Minas Gerais várias iniciativas do Estado voltadas para a política do ensino, pois ao rec o-nhecer na educação um campo específico do conhecimento, estimulou a pesquisa e a formação de professores. Entretanto, como enfatiza Peixoto: *"Francisco Campos e Antônio Carlos se enquadravam nos parâmetros de pensamento de vários grupos que encaravam a sociedade brasileira como uma estrutura doente, cujos males caberia à elite erradicar. Seu objetivo foi substituir, reconstruir do alto as instituições político-sociais, modernizando-as. Em outras palavras, seu objetivo foi civilizar por cima, reconstruindo a nacionalidade através da r a-zão"*. PEIXOTO (1992: p.16)

Neste contexto, tendo em vista a expansão do ensino público e com a influência das idéias renovadoras representadas pelas propostas da Escola Nova, foram promovidos pela Associação Brasileira de Educação, principalmente nos últimos anos da década de vinte, co n-gressos, encontros e seminários que mostraram-se preocupados, também, com a qualidade da educação. Entretanto, o Poder Nacional permaneceu distante destas discussões. Neste m o-mento, a *Concepção Humanista Moderna*, com novas preocupações relacionadas aos métodos de ensino, começou a ganhar espaço no cenário educacional, mas, somente após 1930, entra em confronto direto com a *Concepção Humanista Tradicional.* [31]

O ensino profissionalizante, até então, manteve as características de estar atr e-lado às classes menos favorecidas. Entretanto, este momento pode ser considerado como e m-

[31] *A Concepção Humanista Moderna,* diferentemente da *Tradicional*, construiu a visão de homem baseada na existência, na vida e na atividade. A natureza humana não era entendida como imutável e, sim, determinada pela existência. Na visão moderna, o adulto não podia ser concebido como modelo, pois o ser humano suje i-tava-se a uma evolução que era variável e determinada pelas diferenças existenciais ao nível dos indivíduos. Admitiu-se, desta forma, a predominância do psicológico sobre o lógico.

brionário para a elaboração de uma política educacional nacional mediante a organização industrial que vai se instalando no cenário brasileiro.

A situação das escolas profissionalizantes, até 1930, era precária e refletia a política nacional de educação com características dualistas, ou seja, para as elites o direcionamento de um ensino acadêmico e para as classes menos favorecidas, um ensino profissional ainda desestruturado, como enfatiza RIBEIRO (1994).

A economia do país, a partir da década de trinta, começou a passar por mudanças significativas. A burguesia industrial desenvolveu-se sensivelmente, devido, também, a condicionantes externos determinados pela crise mundial do capitalismo e ao declínio da hegemonia da oligarquia rural, no cenário político nacional. O modelo agrário-exportador, até então baseado no atendimento às demandas do mercado internacional tornou-se inviável para atender às novas necessidades do país. Surgiu o modelo denominado de "substituição de importações", configurando um período de incentivo e desenvolvimento da indústria.[32]

Com o advento do escolanovismo, na década de trinta, o "entusiasmo pela educação" vai, pouco a pouco, sendo substituído pelo "otimismo pedagógico" [33], que enfatizava as técnicas pedagógicas, ou seja, a metodologia de ensino. O caráter político proposto anteriormente, no que dizia respeito à democratização do ensino, passou a ser substituído por preocupações tecno-metodológicas. Em outros termos, as reivindicações quanto à garantia de acesso às vagas escolares cedeu espaço para a ênfase dada ao método, podendo, segundo SAVIANI (1983), ter provocado a desarticulação das classes subalternas em relação à reivindicação da democratização do ensino.

---

[32] Vale ressaltar que Fidelis Reis, deputado mineiro, em 1930 empenhou-se pela disseminação do ensino profissional em todo o país, elaborou projetos, como também idealizou um Liceu destinado a este ensino. Entretanto, suas intervenções no Congresso Federal, como a tentativa da inauguração do Liceu, que teve a presença de Henry Ford, não obtiveram resultados significativos. Em Minas, no ano de 1937, com a remodelação da Escola de Reforma Alfredo Pinto, destinada a menores delinqüentes, iniciou-se a "industrialização" (grifos meus) da escola, com a conseqüente aprendizagem de ofícios (fábricas de brinquedos, seções de fundição de bronze e pintura, oficinas de alfaiataria, marcenaria e sapataria).

[33] *Otimismo pedagógico*: Enquanto o entusiasmo pela educação se manifestou pela alteração de um ou outro aspecto do processo e, especialmente pelo esforço em difundir a escola (modelo) existente, no otimismo pedagógico pretendeu-se a substituição de um modelo por outro. Por essa razão o entusiasmo pela educação se realizou com os movimentos reformistas, enquanto o otimismo pedagógico realizou-se com os de remodelação. Não importava muito qualquer esforço para difundir a escola (entusiasmo), pois o mais importante era disseminar uma escola r eprodutora do novo modelo (otimismo).NAGLE (1974)

Esta postura educacional vai, aos poucos, consolidando e caracterizando a P e-dagogia Nova que foi fortalecida com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, documento elaborado por educadores escolanovistas dirigido ao povo e ao governo, visando à consolid a-ção de um sistema nacional de educação.

As questões educacionais começaram a ser vistas no âmbito nacional, marcando a posição dos renovadores que significaram um peso importante nas propostas e discussões realizadas. No período que abrangeu os anos trinta até o final da Segunda Guerra, houve um equilíbrio, de acordo com SAVIANI (1997), entre a *concepção humanista tradicional* e a *concepção humanista moderna* na forma de se visualizar a educação.

Se na Pedagogia Tradicional a educação tinha como objetivo a formação da cr i-ança baseada num modelo de adulto pré-concebido, utilizando métodos tradicionais de ensino em que prevalecia o papel do professor, na Pedagogia Moderna houve uma mudança de eixo no processo ensino-aprendizagem, pois o aluno passou a ser o centro das propostas pedagóg i-cas, ressaltando os métodos não-diretivos. Nos termos de Saviani:

> *"Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o ps i-cológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos ped a-gógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da di s-ciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração exper i-mental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da ps i-cologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender".* SAVIANI (1983: p.20)

Os debates na formulação da Constituição de 1934 vieram acirrar o confronto entre as tendências da Pedagogia Tradicional — representada pela Igreja, com um posicion a-mento conservador e aliada à oligarquia rural em decadência — e da Pedagogia Moderna, r e-presentada pelos escolanovistas, comprometida com os setores ligados à industrialização. No texto da referida Constituição, através da habilidade do governo, pôde-se notar o equilíbrio conquistado pelas duas tendências, quando registrou idéias de ambos os lados. Neste sentido, podemos perceber nas palavras de Franco uma aproximação ideológica entre estas duas co r-rentes:

> *"Os dois grupos (Católicos e Liberais) tinham como pressupostos concepções distintas de homem, de sociedade, de natureza e de futuro e representavam, a nível ideológico, projetos concretos das classes dominantes da época para refazer a ordem social vigente sem, no entanto, destruí-la. Em poucas palavras: o horizonte dos dois grupos era manter a ordem social capitalista vigente, apenas os meios para essa tarefa eram diferentes"*. FRANCO (1984: p. 71)

De acordo com CURY (1984), para os católicos a crise social do mundo moderno se fundamentava no afastamento do homem dos desígnios divinos, portanto, uma explicação puramente espiritual. A educação era vista como mecanismo de superação de conflitos, uma vez que, segundo preceitos cristãos, visava a uma formação para a vida fundada e revelada pelos princípios da lei natural que eram traçados por Deus. Consideravam a escola como redentora da humanidade, sem levar em conta a organização da sociedade caracterizada pelos conflitos entre os grupos e classes sociais. Atribuíam à desordem, à anarquia pedagógica, ao empirismo científico e às manifestações de massa os motivos das crises da contemporaneidade. Desta maneira, apegavam-se às tendências retrógradas da sociedade, identificando-se com os interesses das oligarquias decadentes e defendendo um ensino privado e classista, acadêmico, autoritário, revelando um temor às classes trabalhadoras emergentes. Ao Estado a ligação com a Igreja tornava-se vantajosa no combate ao comunismo.

Em contrapartida, o movimento escolanovista, representado pelos Liberais, apostava numa educação baseada em valores mutáveis que se relacionavam com a forma como a sociedade se estrutura no tempo e no espaço. A mediação da ciência nas políticas educacionais era necessária, pois seria a única forma de salvar o homem. Para tanto, o sistema tradicionalista de ensino precisaria ser reformulado. Enfatizavam que não bastaria expandir o acesso à escola, mas sim, modificar as práticas educacionais, implementando métodos centrados na ciência experimental (psicologia, biologia etc.). Defendiam a articulação entre teoria e prática na organização das atividades escolares, denunciavam o caráter oligárquico da escola existente e acreditavam na democratização da escola visando atender a alunos pertencentes à classe trabalhadora. Identificavam-se com os interesses da burguesia industrial emergente, quando ficou evidente a necessidade da mão-de-obra qualificada para as atividades industriais, como também a aceitação pelos trabalhadores da ideologia do industrialismo. À escola também era atribuída a função redentora da humanidade, a partir do momento que integrava os indivíduos na sociedade agora marcada pelo desenvolvimento urbano-industrial.

O embate travado entre estas duas tendências significou o conflito entre os grupos dominantes. Os católicos, ligados à oligarquia decadente — desta forma, apegados a valores tradicionais e arcaicos — e, por outro lado, os escolanovistas, considerados como os arautos da sociedade da ciência e da tecnologia, identificavam-se com os interesses da burguesia industrial.

O Estado, assumindo um papel centralizador, cumpriu a proposta de conciliar os diferentes interesses em jogo decorrentes das insatisfações de vários setores da população, desde a oligarquia rural, que via seus lucros reduzidos; a burguesia industrial exigindo privilégios e condições para sua estabilidade; as classes médias que não reconheciam sinais de equilíbrio na distribuição de riquezas, até as massas populares que exigiam melhores condições de trabalho.

As políticas educacionais refletiram essa nova realidade marcada pelos conflitos entre os diferentes grupos. Após a revolução de 1930 — quando saíram fortalecidos os segmentos sociais não ligados à exportação, com os problemas inerentes a uma sociedade burguesa moderna — questões referentes à instrução pública mereceram destaque. Podemos verificar tal importância com a criação do Ministério da Educação e Saúde, do Conselho Nacional de Educação, com o surgimento da primeiras universidades brasileiras, com a exigência pela gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, com o ensino religioso tornado facultativo e com o fortalecimento do ensino profissionalizante para as camadas "menos favorecidas". O papel centralizador assumido pelo Estado coincidiu com o processo de industrialização e com o crescimento da classe operária. De um lado havia a pressão cada vez maior das camadas trabalhadoras pelo acesso ao sistema escolar e, de outro lado, nos termos de Franco " *a política do Estado visava, acima de tudo, transformar o sistema educacional num eficiente mecanismo de consolidação da hegemonia burguesa"*. FRANCO (1984: p.71).

Desta forma, a instauração do capitalismo industrial no Brasil foi marcada pela presença de um Estado intervencionista e centralizador, que teve o papel de conciliar os interesses da oligarquia rural com os grupos ligados à industrialização. Em Minas Gerais, o peso da oligarquia na política e na economia ainda foi muito presente durante o Estado Novo, caracterizando o recurso da conciliação de interesses para evitar o extremismo. Nos planos governamentais mineiros, a educação se integrou como estratégia de um projeto de dominação

das classes subalternas, por força das elites agrárias que entendiam que a participação das cla s-ses trabalhadoras dizia respeito à composição da força de trabalho nos quadros estabelecidos. As iniciativas do governo no campo do ensino técnico foram escassas e se ligaram à solução dos problemas do "menor" delinqüente ou ao aumento da produção econômica do Estado. PEIXOTO (1992).[34]

A promulgação da Constituição em 1937 refletiu o papel do Estado diante do desenvolvimento econômico, que exigia trabalhadores qualificados estabelecendo bases para o ensino profissional. Em seus termos fica claro que este tipo de ensino tinha como objetivo atender a alunos pertencentes às classes menos favorecidas, consubstanciando desta maneira a dicotomia entre o ensino intelectual destinado à classe burguesa e o ensino profissional direc i-onado à classe trabalhadora. Conforme WEREBE (1994), esta transparência de intenções contribuiu para o desmascaramento das pretensas ilusões de democrat ização do ensino.

O ensino profissional, que até a década de trinta foi prioritariamente destinado aos desvalidos, aos órfãos e a outros desfavorecidos social e economicamente, neste momento tratou de formar o trabalhador industrial, do setor de comércio e de serviços. Com a dificuld a-de, cada vez maior, da importação de mão-de-obra especializada, devido ao período das gue r-ras e ao desenvolvimento do parque industrial nacional, novos moldes de educação profissi o-nal passaram a operar no processo de aprendizagem, pois do estilo medieval de oficinas, onde o menor aprendia o ofício através do contato com o mestre, passou-se a associar a oficina à escola.

Para a regulamentação do ensino profissional foram instituídos decretos-leis relativos ao ensino secundário (1942), industrial (1942), comercial (1943), primário e agrícola (1946). A Lei Orgânica do Ensino Industrial — como aponta Franco (1984) — além de possi-bilitar a formação de mão-de-obra especializada, acabou se constituindo numa legitimadora das diferenças de classes, pois sendo o ensino profissional destinado aos adolescentes vindos das classes menos favorecidas, ao se inserirem no mercado de trabalho e não possuindo o in s-trumental necessário, ficavam impedidos de continuar seus estudos. Em outros termos, o ens i-

---

[34] Segundo esta autora, as iniciativas de incentivo a políticas voltadas ao menor delinqüente foram represent adas pela Escola de Reforma Alfredo Pinto e a Escola de Preservação Lima Duarte. Destaca também, em relação ao aumento da produção econômica do Estado, o Instituto João Pinheiro e a Escola Veterinária, ambos em Belo Horizonte, a Escola de Laticínios Cândido Tostes, em Juiz de Fora, a Escola de Indústrias Derivadas de Produção Vegetal, em Itajubá, e as Escolas Reunidas da Fazenda Florestal em Pará de M inas.

no secundário visava ao preparo das classes "condutoras" e o pr ofissional à formação de mão-de-obra para as necessidades do sistema produtivo.

A Lei Orgânica do ensino industrial teve como inovação o deslocamento de todo o ensino profissional para o grau médio e constituiu-se na tentativa de organização deste tipo de ensino, visto que, até então, a aprendizagem se fazia de forma predominantemente a ssistemática e confusa.

Foram espalhadas pelo país escolas técnicas e profissionalizantes, embora em número não-suficiente para atender à nova demanda. Desta forma, foram instituídos sistemas profissionalizantes paralelos aos do Estado: o SENAI. (Serviço Nacional da Indústria) em convênio com a Confederação Nacional da Indústria, e o SENAC. (Serviço Nacional do C omércio) em convênio com a Confederação Nacional do Comércio. [35]

Cabe ressaltar que o SENAI, criado não somente para formar técnicos mas também para garantir assistência técnica mais imediata às empresas, representou uma ruptura com o caráter assistencialista que marcou o ensino profissional na história nacional, quando teve como objetivo claro a formação de operários qualificados. O SENAI teve sua origem b aseada na obra do CFESP (Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional), entidade fu ndada em 1934 e mantida pelas empresas ferroviárias em colaboração com as secretarias do Estado. Segundo BRYAN (1983), o objetivo destas instituições era a formação de trabalhad ores habituados à disciplina de fábrica e a operarem segundo a racionalidade capitalista. O pri ncipal mentor destas instituições foi Roberto Mange, entusiasta da teoria taylorista da admini stração e da psicotécnica. A influência norte-americana manifestou-se não somente nas técnicas de ensino-aprendizagem disseminadas nestas escolas profissionalizantes, como também na ajuda financeira deste governo.

A partir da Segunda Grande Guerra, o papel de redenção social atribuído à e scola vai perdendo forças pelo entendimento que a responsabilidade dada para esta instituição fora superior às suas reais condições e possibilidades. Movimentos até contrários à sua própria

---

[35] Vale sinalizar a importância das empresas de transportes em Minas Gerais para a formação de cursos profiss ionalizantes direcionados a suprir suas necessidades de mão-de-obra. Vide o caso da Estrada de Ferro Central do Brasil, que inaugurou as seguintes escolas profissionais: no ano de 1939, em Lafayete e Sete Lagoas e em 1941, em Santos Dumont, Belo Horizonte e Corinto. A Rede Mineira de Viação, em 1941, fundou a Escola Profissional Ferroviária de Divinópolis.

existência eclodiram. Entretanto, tais propostas não coincidiam com os interesses daqueles que ainda não tinham garantido o acesso à escola. Nas palavras de Saviani:

> *"(...) Passa-se, então, a minimizar a importância da escola e a se falar em educação permanente, educação informal etc. No limite, chega-se mesmo a defender a destruição da escola. Ora, nós sabemos que o povo não está interessado na desescolarização. Ao contrário: ele reivindica o acesso às escolas. Quem defende a desescolarização são os já escolar i-zados, portanto, também já desescolarizados. Consequentemente, para eles a escola não tem mais importância, uma vez que eles já se benefici a-ram dela. Os ainda não escolarizados, estes estão interessados na escol a-rização e não na desescolarização"*. SAVIANI (1997: p.78)

A partir de 1945, a pedagogia humanista moderna ganhou cada vez mais esp a-ço, principalmente com a influência dos pioneiros na burocracia educacional, permitindo a tentativa de realização de reformas na instrução pública, a criação de escolas experimentais e, com a criação do INEP[36], a implementação de estudos pedagógicos.

A defesa da escola pública no seio do conflito com a escola particular, no final da década de 50, sem dúvida teve como referência a tendência humanista moderna. Entretanto, podemos distinguir pelo menos três correntes: "liberal-pragmatismo", prolongando as propo s-tas da ABE, com tendências tecnicistas; "liberal-idealismo" com representação de professores de história e filosofia da USP e que parte da concepção humanista tradicional; e o grupo de sociólogos liderados por Florestan Fernandes, com ideais sociali stas.

Os católicos passaram por um processo de remodelação em suas escolas, sem entretanto ferir seus princípios religiosos. Através da A.E.C. (Associação de Educadores C a-tólicos), com a promoção de eventos educacionais, foi possível a aproximação das propostas católicas com o movimento dos escolanovistas. Exemplo pode ser dado na proliferação das escolas de pedagogia Montessori e Lubienska, que apresentavam características religiosas, principalmente esta última.

Em suma, no período em que o conflito entre católicos e escolanovistas foi pr e-sente nas questões educacionais, na análise de Saviani houve um equilíbrio entre as tendências humanista tradicional e humanista moderna. A concepção humanista moderna passou a ser predominante a partir de meados da década de 40 até a década de 60. Como nos diz o mesmo

[36] Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

autor, da mesma forma que, na década de 20, ainda sob a égide da tendência humanista tradicional surgiram espaços em defesa dos interesses das camadas populares, no final dos anos 50 estas mesmas preocupações aparecem sob a influência da tendência humanista moderna.

Foi pensando nestas concepções de educação que esta pesquisa se propôs a investigar a estruturação de uma escola profissionalizante e a sua influência nas trajetórias de vida de alguns alunos que a freqüentaram durante as primeiras décadas de sua existência.

Para tanto, o estudo do ensino profissionalizante no Brasil teve como objetivo levantar algumas questões que deram suporte para a pesquisa das propostas político-pedagógicas da Escola Profissional Dom Bosco. O governo mineiro, durante os anos do Estado Novo que compuseram o cenário político antecedente ao período da inauguração da Escola Dom Bosco, na versão de Peixoto, teve como objetivo a modernização do sistema escolar inspirada na pedagogia escolanovista e no modelo de adminstração taylorista. Para tanto, o Estado ampliou os mecanismos de controle sobre o professor e o aluno, ressaltando a organização escolar em detrimento da expansão da oferta de vagas às classes populares. Fonseca acentua o descaso do governo estadual para com o investimento do ensino profissional neste Estado, que se limitou a subvencionar estabelecimentos particulares ou a mandar profissionais ao estrangeiro. O que existiu de objetivo foi o resultado da iniciativa federal, particular, municipal, das estradas de ferro ou da indústria.

Podemos concluir que o ensino profissionalizante atestou o aspecto dualista das políticas educacionais brasileiras, ou seja, sua estruturação consolidou-se apartada do ensino acadêmico. De um lado, a formação destinada ao saber intelectual, de outro, ao saber prático necessário para atender às novas necessidades de mercado.

Neste contexto, sob a influência da *tendência humanista moderna* e seus preceitos científicos, as escolas começam a se organizar enfatizando o aspecto da aprendizagem prática em que o *saber fazer* consolida-se como o centro das atividades.

Os trabalhos manuais continuam a ser direcionados às classes menos favorecidas, atestando o preconceito que sempre acompanhou estas atividades na trajetória brasileira. A iniciativa em proporcionar atividades para meninos em situação de rua, no final da década de quarenta, retoma a característica de determinados momentos históricos do ensino profissional, quando foi destinado aos abandonados e desvalidos, num período em que o país passava

por profundas mudanças rumo à industrialização. Enquanto as escolas, principalmente as públicas, se organizavam para atender à qualificação necessária para a mão-de-obra especializada, esta escola retoma práticas pedagógicas organizadas em oficinas em que os trabalhos executados consolidavam-se pela relação entre mestres e aprendizes. A ênfase nos trabalhos manuais e artísticos permeava o cotidiano dos alunos, e a escola, depois de organizada em termos de infra-estrutura, passou a oferecer sistematicamente, além de práticas em oficinas, uma formação geral através do que denominavam aulas de cultura geral. Segundo as declarações do fundador da escola, os anos que caracterizaram a sua formação, ou seja, o período abordado pela pesquisa, melhor representam a preocupação com uma formação que visava proporcionar ao aluno um ambiente participativo, no que concerne tanto à produção quanto à reflexão de condutas sociais, as quais serão descritas nos capítulos seguintes. Esta experiência escolar que partia das características individuais dos alunos enfatizando as práticas manuais, ressaltando a influência do escolanovismo nas práticas pedagógicas, acabou favorecendo a inserção destes no mercado de trabalho voltado para a subsistência através de oficinas domiciliares. Torna-se, portanto, pertinente a reflexão sobre os princípios educativos do trabalho, pois nas palavras do fundador da escola: *"O que diferenciava nossa escola das demais, era que nos organizávamos, fundamentalmente, pelo trabalho e não para o trabalho". (Padre Carlos)*

2.1- O CONTEXTO DE MINAS GERAIS EM DESTAQUE.

> *"Uma criança abandonada é um homem a menos e um condenado a mais."* (Slogan da Escola Profissional Dom Bosco).

A Escola Dom Bosco teve sua trajetória norteada pelo atendimento a menores [37] considerados carentes. Utilizando-me de termos extraídos de documentos oficiais desta instituição, constatei que o objetivo das propostas educacionais concentrou-se em possibilitar condições aos menores para

> *"ocuparem um lugar na comunidade, pois as influências, nem sempre sadias, os vicia na malandragem (referindo-se aos meninos que perambulavam pelas ruas da cidade)*[38] *e alimentam a sua indisposição para com as coisas sérias. O triste espetáculo das nossas ruas, em concreto, se visualiza em muitas histórias já concluídas de adultos danificados pelo passado crescido no abandono"*. HENRIQUE NETO (1991: p. 9)

Conforme consta do Estatuto da Fundação de Assistência ao Menor, entidade mantenedora desta instituição escolar, "Art. 1º- Fundada em 08.09.1949 tem por objetivo prestar ao menor deste município um serviço efetivo de modo sistemático e permanente procurando garantir a realização plena de seus direitos essenciais, assegurando-lhe completo desenvolvimento cristão, moral, social, profissional, intelectual, físico e buscando ainda, dar-lhe uma preparação sólida para a vida.".

Para o início da discussão que envolve as políticas da Escola Dom Bosco direcionadas para a infância desvalida, considero pertinente realizar uma breve articulação com a história do assistencialismo à infância no Brasil e a sua importância para o momento das políticas educacionais abordado por esta pesquisa.

---

[37] Vale registrar que o termo *menor* foi encontrado em vários documentos oficiais da escola. Rizzini (1993) pontua que as políticas assistencialistas brasileiras tenderam a dirigir-se para dois alvos: a infância pobre e o menor. O caráter preventivo destas iniciativas diferenciou-se pela metodologia de trabalho. Em outros termos, a criança pobre deveria ser amparada na família, ao passo que os menores concebidos como desviantes seriam afastados do convívio social e internados em instituições como os asilos ou reformatórios. Nesta experiência com a Escola Dom Bosco, o termo *menor* foi utilizado para abordar o perfil das iniciativas de cunho preventivo, enfatizando um trabalho que poderia evitar que os meninos ocupantes do espaço da rua chegassem a praticar atitudes transgressoras à ordem social estabelecida. Neste sentido, a instituição escolar não os afastava do convívio familiar, pelo contrário, esperava-se que as famílias também fossem "modificadas" diante da proposta escolar em envolver os alunos com hábitos saudáveis e disciplinados.

[38] Grifos meus.

Conforme estudos de RIZZINI (1993), a pobreza pertencia ao domínio absoluto da Igreja, até o séc. XIX. O pauperismo considerado como objeto de estudo começou a ser visto pela ótica do cientificismo fornecendo às elites sociais e políticas os

instrumentos para que tomassem para si o domínio de uma situação que as ameaçava diretamente e que a Igreja mostrava-se incapaz de controlar. A autora nos alerta para o fato da definição da pobreza da criança estar atrelada à "situação de irregularidade" na qual esta se encontrava. Era atribuída às famílias a responsabilidade pela situação de risco enfrentada pelas crianças desvalidas. O poder técnico-especializado justificado pelos conteúdos médico, psicológico e cultural atestava que seriam necessárias as internações das crianças pobres com o objetivo de tratamentos terapêuticos visando à sua ressocialização, como foi o caso da criação dos asilos.

Durante as primeiras décadas do séc. XX, a situação da infância pobre no país é denunciada e há um consenso geral de que ela está em perigo mas, por outro lado, como nos aponta RIZZINI (1993: p.16), a infância é vista como "moralmente abandonada" e potencialmente perigosa, já que, devido à condição de extrema pobreza de seus progenitores, ela não recebe a educação considerada adequada pelos especialistas, que vem a ser a educação moral, instrucional e profissional.

Conforme a autora, a idéia de assistência passa a ser preventiva, moldada pelos saberes médicos e jurídicos, a partir do momento em que a criança desvalida representa um perigo às leis de organização social e então vê-se a necessidade de prevenção ao desvio visando a um projeto de normalização da sociedade, pois se a infância está em perigo, ela pode ser perigosa também. Portanto, educar o menor "moralmente abandonado" tem como objetivo fazê-lo viver dentro dos padrões sociais sem que venha a representar ameaças à sociedade, como também possa vir a ser útil à produção. Sendo assim, as iniciativas que visavam atender às crianças carentes eram guiadas pela ótica da prevenção e da recuperação.

Às propostas assistencialistas fundamentadas pela ciência foram atribuídas as tarefas de organização de alguns grupos sociais diante das novas exigências políticas, econômicas e morais que surgem com a República. Este período teve influência dos pressupostos teóricos do positivismo que no plano cultural e político tinha como meta o progresso das ciên-

cias para a formação do novo homem frente à ordem social que se tentava implantar com o crescimento industrial.

RIZZINI (1993) entende que os modelos assistencialistas instituídos no Brasil até a década de 30 viviam a tensão entre a caridade — apontada como falta de cientificismo na sua prática — e a filantropia que, por sua vez, era acusada de ter princípios impiedosos e de substituídos de fé. A substituição da fé pela ciência para justificativas da assistência aos necessitados, foi durante muito tempo motivo de conflitos e rupturas entre estas duas tendências, segundo a autora. No entanto, KUHLMANN (1994) realiza uma interessante crítica ressaltando que se trata não da substituição da caridade pela filantropia e, sim da *assistência científica*, expressão utilizada por ele em sua dissertação de mestrado para definir políticas que visaram articular assistencialismo e cientificismo. A assistência científica configurou-se através de iniciativas que se sustentaram no progresso e na ciência característica do início do século. Segundo este autor, o conceito de *assistência científica* buscou evidenciar a harmonização entre as influências dos saberes, da religião, da ciência e do Estado. A história da assistência, representa, segundo este autor, justamente o embate das questões que envolvem a sua função, as prioridades e modalidades de atendimento, o papel do Estado e das organizações da sociedade civil, os requisitos e os procedimentos a adotar para a proteção do serviço.

As tecnologias científicas aparecem como um forte poder disciplinador, desenvolvidas dentro de um contexto histórico caracterizado pela relação entre um efetivo controle da população e uma maior rentabilidade do aparelho de produção. A assistência buscará, então, a adaptação do indivíduo ao meio social, para a formação de uma sociedade norteada pelas noções de disciplina, ordem, progresso, trabalho e liberdade.

Procurei discutir neste momento, mais especificamente no contexto mineiro, as tendências das políticas educacionais e assistencialistas para as possíveis referências às propostas político-pedagógicas da Escola Profissional Dom Bosco. Neste sentido, sem a pretensão de um estudo exaustivo, ressaltei alguns elementos presentes na história da educação em Minas Gerais para a discussão das possíveis influências que determinaram o assistencialismo aos menores neste Estado. Para tanto, considerei pertinente lançar mão das análises realizadas por KUHLMANN (1990) relativas à evolução do assistencialismo à infância no Brasil, no início do século XX. Entendi que as décadas posteriores ao período pesquisado pelo autor

continuaram sendo influenciadas pelas tendências jurídico-policiais, médico-higienistas e religiosas apontadas por ele como norteadoras das políticas assistencialistas, no início do período republicano.

Segundo este autor, no início do século, a legislação trabalhista e criminal configurou os interesses jurídicos da *assistência científica*, apontando para o tema da infância moralmente abandonada. Em relação à legislação trabalhista, ressalta as iniciativas de criação de vilas operárias, escolas, creches, etc que, segundo KUHLMANN, podem ser consideradas como extensão do controle e vigilância da vida dos trabalhadores. Quanto à legislação criminal, enfatiza a relação do controle policial com o mercado de trabalho urbano-industrial do período frente aos temas como a vadiagem, mendicidade, menores abandonados, crescimento urbano, asilos, institutos disciplinares, imigração. CRUZ (1987).

Para este estudo interessa-nos sobremaneira, a investigação da disciplinarização dos despossuídos, representada pelo processo de escolarização e a ênfase dada à prevenção da criminalidade. Em outras palavras, fazendo referências ao slogan da Escola Profissional Dom Bosco, como evitar um condenado a mais?

Contrariamente aos períodos Colônia e Império, no início do século XX procurou-se uma diferenciação da atividade assistencial. A mendicidade, até então considerada como questão policial, passou a ser preocupação das iniciativas assistencialistas. A legislação criminal apresentou como tema central o da infância moralmente abandonada. Segundo MORAES (1927), nos congressos penitenciários o tipo de atendimento à infância pretendia a prevenção à criminalidade. Neste sentido, as concepções jurídico-policiais e as médico-higienistas configuraram a eugenia visando evitar a degeneração da raça, como será discutido posteriormente.

Os Estados Modernos, no contexto da urbanização, passam a desempenhar a função de coordenadores do "corpo social" que se estruturou através das obras de fraternidade e preservação social, como apontou ARAÚJO (1925).

Segundo FARIA (1988), em Minas Gerais, no início do século, os centros educativos/corretivos tinham como finalidade cumprir um papel complementar ao da família para a disciplinarização e controle da criança vista como um futuro trabalhador. Neste sentido, em

1909, foi fundado o Instituto João Pinheiro [39] para atender a "menores" abandonados "material ou moralmente", e vistos como potencialmente perigosos, conforme depoimento de um dos seus fundadores:

> *"A proteção ao menor abandonado é um fator inestimável da alfabetização do nosso povo; um obstáculo a mais oposto ao alcoolismo, ao jogo, à vadiagem e, consequentemente, à miséria, um meio de eugenização da raça; e segurança, portanto, de futuros homens, sãos de corpo e de alma, armados do cabedal da cultura indispensável às classes baixas e médias para a luta áspera pela vida; uma obra de nobilíssima finalidade ético-social e de largo sopro de humanidade"*. RENAULT (1974: p.46)

O ensino profissionalizante deste instituto [40] voltado para práticas agrícolas, representou a proposta educacional de prevenção e de formação de hábitos ao trabalho. Nos termos de Faria:

> *"Vista como um marginal, um agitador em potencial, a criança dos meios populares, na ótica do estado burguês, deveria ser tutelada e submetida a um rigoroso regime escolar, que ao mesmo tempo formasse hábitos necessários ao trabalho disciplinado, servisse como fator de prevenção da futura marginalidade ou agitação social, e, nesse sentido, o integrasse, pelo trabalho, na sociedade"*. FARIA FILHO (1988: p. 27)

Vale ressaltar que, na década de vinte, houve a formação de várias ligas, associações e sociedade civis que representaram iniciativas de caráter técnico, político e social. Associações multiprofissionais tiveram como objetivo a intervenção na sociedade dos saberes especializados. [41]

---

[39] O Instituto João Pinheiro foi fundado em Belo Horizonte, no governo do Presidente Bueno Brandão e localizado na Fazenda Gameleira. O objetivo da instituição era recolher e educar menores abandonados de todo o Estado de Minas. O Instituto funcionou, no mesmo local, até a década de 60, quando foi desativado. Considerei pertinente mencionar este Instituto também por ter sido uma instituição organizada e influenciada pelos preceitos da Escola Nova. Sobre este assunto consultar FARIA (1991).

[40] Conforme o regulamento de tal instituição, o objetivo dos fundadores era proporcionar a vivência e a aprendizagem dos valores, das normas e das práticas republicanas (Regulamento 1910 p.16) O caráter preventivo também fica atestado: *"O fim do Instituto é apoderar-se do menor em risco de perversão ou já viciado e, transcorrido o período educacional, restituir à sociedade um homem sadio de corpo e alma, apto para constituir uma célula do organismo social, capaz de prover a própria subsistência e de impulsionar a vida econômica"*. (Regulamento, 1910, p.14). As bases da organização do Instituto deveriam ser, segundo seus mentores, aproximadas à da República Federativa, a exemplo do Brasil. Ou seja, constar de unidades federativas (grandes pavilhões) e, dentro desses, de micro-unidades que representavam os municípios (os quartos). Nos pavilhões moravam as crianças sob a unidade de um casal formando famílias, e em cada quarto alojavam-se no máximo três crianças. Fariam parte, ainda, da "República" a instituição escolar, o aparelho judiciário repressivo (com júri popular e polícia), o trabalho organizado, a igreja e as eleições para os cargos de "ministros", em número de três, que tinham a função de auxiliares do diretor, este último, escolhido diretamente pelo Secretário do Interior ou da Agricultura. Sobre este assunto ver: FARIA FILHO (1989: p.38 e p.46).

[41] Sobre este assunto ver MACHADO (1979) e CARVALHO (1986).

O Serviço de Assistência e Proteção à Infância Desvalida em Minas Gerais, com a legitimação do Regulamento Antonio Carlos-Bias Fortes [42], elaborado por Leon Renault, em 1927[43], bem significou a tendência do Estado na regulamentação de iniciativas vo ltadas para a infância desamparada, com a fundação de institutos destinados ao atendimento a menores. Nos termos de seu idealizador fica atestada a preocupação com a prevenção à crim inalidade:

> *"A assistência desamparada é obra digna da mais carinhosa atenção por parte de todos aqueles que sinceramente se interessam pelo futuro da nossa gente, para a formação de uma raça forte e pura, viril e corajosa, tão sã de sentimentos cívicos como de corpo, consciente de si mesma e segura da finalidade com que poderá projetar-se no panorama histórico que tem diante de si: o amanhã brasileiro. (...) A estatística formidável das reincidências e o testemunho dos criminalistas, psicólogos e dos fu n-*

[42] Vale registrar: Antonio Carlos Ribeiro de Andrada, Governador do Estado de Minas Gerais, e José Fra ncisco Bias Fortes, Secretário de Estado da Assistência e Segurança Pública.

[43] O Decreto nº 7680/1927 aprovou o regulamento da assistência e proteção a menores abandonados e deli nqüentes em Minas Gerais. Vale ressaltar a intenção de tal regulamentação ao atendimento à infância desvalida e seu caráter preventivo versado nas palavras de Leon Renault: " *(...) O recolhimento de menores abandonados tanto moral, como materialmente, de modo a torná-los úteis à pátria e á sociedade,(...) terá resolvido o importante problema do amparo e da educação dos assistidos, que, orientados a tempo e a tempo arrancados ao ambiente do ar rarefeito em que se esterelisam, são convenientemente encaminhados para o trabalho h onesto, que transformará em valores moraes, intellectuais e economicos.(...) Com o advento do Código de M enores, que preestabelece as condições fundamentais da ação par.a uma perfeita organização tutelar da i nfância e da adolescência ameaçadas de se perderem. Ao Estado corre, pois o dever de se contribuir, por meio da chamada hygiene social, em pról da ordem e do bem comum. Os estabelecimentos para educação de m enores, de que trata o presente regulamento, consubstanciam realmente, no seu conjunto, princípios de hygi ene social, systematicamente organizado para a luta contra a degeneração, porquanto as medidas condens adas nos dispositivos regulamentares visam tornar o meio social menos propício e até mesmo francamente hostil ao desenvolvimento de varios males. Póde affirmar-se, pois,, que a presente organização é bem o pallio cujo relevante offício é evitar por todos os meios que menores de índole defeituosa, por influência de cargas formidáveis, hereditárias e atavicas, ou em conseqüência de erros ou deficiência da educação, se contam i nem, engrossando, de futuro, as fileiras dos delinqüêntes profissionais e dos perturbadores da paz e do pr ogresso social. Verdade é que, para essa obra essencialmente premunitóira, o governo tem o direito e o dever de adaptar medidas que norteiem a conducta dos mancebos em sociedade, evitando todas as possibilidades de se enveredarem elles pelo caminho do crime. O avanço das idéias no domínio da sociologia criminal nos faz crer na possibilidade da substituição gradual dos castigos e das penas pelas práticas tendentes a remover os factores da delinqüência. É assim que, nos paizes prosperos e cultos, reprime-se a vadiagem, restringe-se a fabricação e venda do alcool e impede-se, dentro do possível, o uso de toxicos; organizam-se sociedades cooperativas, caixas de soccorros e colonias agrícolas.Si assim é força é confessar que os estabelecimentos para educação de menores moral e materialmente abandonados occupam logar de importanica, concret amente apreciaveis entre os substitutivos penaes. Propugnador esclarecido e elevado do princípio de que, mais vale prevenir que remediar (...) a expedicção deste regulamento, calcado em novos methodos, seguros e proficuos, é bem a organização da hygiene social que, uma vez exécutada, impulsionará o desenvolvimento e a grandeza do Estado. Foram consideradas na presente refórma todas a s deficiências actuais e dadas a ellas os necessários remédios. Ë assim que se creou o Abrigo, estabelecimento destinado ao recolhimento de m enores encontrados em abandono, proveu-se a instalacção de escolas regenerativas e premunitórias, que acolherão os menores desassistidos de tratamento educativo, organizou-se finalmente o instituto disciplinar destinado a menores delinqüentes."* - Regulamentação do Serviço de Assistência e Proteção à Infância Desv alida. Bello Horizonte: Imprensa Official de Minas – 1927. Coleção Mineiriana.

> *cionários das penitenciárias proclamam quão difícil é a correção do cr iminoso adulto habitual e como é quase impossível a adaptação ao meio social do delinqüente inviscerado. (...) O bom combate à criminalidade é ferido no terreno preventivo e, dos meios preventivos, o mais eficaz é o tratamento educacional do menor abandonado e da criança delinqüe nte"*. RENAULT (1974: p.46)

Tal regulamento visou à criação de instituições assistencialistas à infância, como as escolas de preservação, de reforma ou os asilos para os anormais, *"conforme tratava-se de menor simplesmente abandonado, de menor vadio, libertino ou mendigo ou de menor epiléptico, cego, surdo, mudo etc.."* [44] As escolas de preservação e de reforma situaram-se em zonas rurais, pois previa-se que o afastamento ao ambiente urbano considerado pernicioso à formação da criança e do adolescente evitaria as influências perigosas à formação moral. Os "menores" recolhidos a estas escolas receberiam educação intelectual, profissional, artística, cívica, moral e educação física. A educação intelectual compreenderia a suficiente integração do "menor" ao meio social. O ensino profissional envolveria, obrigatoriamente, o ensino prát ico de agricultura e, facultativamente, a aprendizagem de um ofício. A parte artística contaria com o ensino do desenho e da música àqueles que manifestassem excepcional vocação para esta ordem de estudos. A educação cívica e moral seria ministrada no culto à bandeira, nos hinos patrióticos e no ensino da religião.

Os objetivos de tais iniciativas concorreram para a definição do caráter preve ntivo das iniciativas voltadas ao atendimento a "menores". Esta nova postura apareceu em op osição às penas repressoras, anteriormente aplicadas a eles. As palavras de Pedro Aleixo, bem demonstram a nova tendência da assistência ao menor, no caso de Minas Gerais, com a reg ulamentação deste Decreto:

> *"Dando ao menor que não tem lar, onde se lhe corrijam os defeitos de caracter e se lhe ensine a prática do bem, um abrigo para o resguardo de sua educação, evitar-se-á que elle de abandonado se transforme em pe rvertido. Assistindo aos menores anormaes, dispensando-lhes o tratamento que as suas deficiencias organicas reclamam, poupa-se á sociedade o e ncargo de sustental-os mais tarde, ociosos e improductivos, a explorar os proprios males. Creando o Instituto Disciplinar, arma-se a justiça de um elemento de defesa social, cuida-se da educação e possivel regeneração do menor e evita-se a promiscuidade do adolescente com criminosos h a-*

[44] Regulamentação do Serviço de Assi stência e Proteção à Infância Desvalida. Bello Horizonte: Imprensa Off icial de Minas – 1927. Coleção Mineiriana, p 78.

> *bituaes.(...) Está, com o novo regulamento, focalizado em Minas um dos mais interessantes problemas da sociologia criminal. É necessario, que esta grande obras se torne a preoccupação constante dos governos zel o-sos da causa publica e, mais que isto, que ella encontre o apoio decidido de todos os bons cidadãos".*[45]

As políticas assistencialistas, desde o início do século, configuraram as conce p-ções de infância que imperavam nas iniciativas direcionadas a ela. As crianças eram entend i-das como seres frágeis que demandavam atenção e cuidados, dentro de uma postura prevent i-va. Em outros termos, seria necessário investir no atendimento aos menores para que não se tornassem perigosos à organização urbana que se aflorava. Nos termos de Silva:

> *"Procurou-se construir e difundir uma representação idealizada da cr i-ança, enquanto um ser frágil e incapaz, e que, assim considerada, deveria ser assistida de forma sistemática, com base em princípios científicos. Para a preservação da infância, recomendava-se que ela fosse educada longe dos vícios que pudessem prejudicar a sua formação, dentro dos moldes estabelecidos pela sociedade industrial que se estruturava. Nesse sentido, esforços deveriam ser envidados para que as crianças não co n-traíssem vícios, principalmente na rua, nos cabarés e botequins popul a-res"*. SILVA (1989: p. 18)

Lançando mão do caráter preventivo das propostas assistencialistas em Minas Gerais, no inicio do século vinte, para uma aproximação com o período da fundação da Escola Dom Bosco, cabem observações que envolvem o resultado de pesquisa realizada para invest i-gar a proposta pedagógica da Escola Caio Martins, [46] fundada na zona rural do município de Esmeraldas no Estado de Minas Gerais, em 1948, com a finalidade de relacionar educação e trabalho e constituir uma das respostas do poder público à questão do "menor" abandonado em Minas Gerais. A Escola Caio Martins manteve, através da sua organização interna e das pr o-postas pedagógicas, o objetivo de tornar o trabalho um fator educativo, preventivo e corretivo. Interessante ressaltar que esta escola foi criada no interior da Polícia Militar do Estado. Po r-tanto, seria este mais um indicativo da importância que as instituições educacionais signific a-ram para formação do trabalhador diante da implantação de uma sociedade capitali sta-industrial

---

[45] Regulamentação do Serviço de Assistência e Proteção à Infância Desvalida. Bello Horizonte: Imprensa Off i-cial de Minas – 1927. Coleção Mineiriana, p. 89.

[46] Consultar: SILVA (1989).

Considero que o Instituto João Pinheiro, a regulamentação do decreto que visou organizar a assistência no Estado e a Escola Caio Martins podem nos dar suporte para o delineamento das influências jurídico-policiais que marcaram algumas iniciativas de atendimento à infância carente no universo das instituições escolares, durante a primeira metade do século vinte. Apesar dos diferentes momentos históricos em que estas instituições foram criadas, há um forte indício de que crianças e joverns eram vistos sob a ótica da industrialização crescente no Brasil e em Minas Gerais. Dessa forma, as políticas de cunho assistencialista, ao mesmo tempo em que discursavam e relevavam uma prática preventiva em relação à infância carente, visavam sua promoção no mercado de trabalho, ou seja, a formação da mão-de-obra necessária diante das tendências do capitalismo industrial. Para tanto, seria necessário que o ordenamento social se estabelecesse através da disciplina e trabalho.

A Escola Dom Bosco em certos aspectos aproxima-se das propostas educacionais mineiras neste período, pois como consta do Livro Ata da Fundação de Assistência ao Menor:

> *"(...) Para a realização de seus fins adotará sempre que possível, o método preventivo, levará sua proteção ao menor em seu próprio meio ou providenciará obras capazes como a Escola Profissional Dom Bosco, no campo profissional; Escolas primárias, no setor da instrução; Escola Musical Dom Bosco e outras; se necessário assistirá alimentarmente e prestará mais o que for indispensável ao seu normal desenvolvimento".*[47]

Fica, portanto, marcante o caráter preventivo em que a escola se fundamentou. Através de um ensino profissionalizante estruturado em oficinas e com a implantação do curso primário acrescido de atividades musicais e outras, esta instituição pretendia oferecer alternativas aos meninos em situação de rua, para que tivessem condições de se tornarem adultos trabalhadores. Uma possível marginalização conseqüente do abandono seria evitada com uma formação sólida em bases religiosas e profissionais.

Neste sentido, torna-se pertinente a questão: Por que escolarizar esta parcela da população?

---

[47] Livro de Atas, data de 21 nov. de 1955, p.36.

CAPÍTULO III

3 - A ESCOLARIZAÇÃO E O SENTIMENTO RELATIVO À INFÂNCIA: POR QUE ESCOLARIZAR AS CRIANÇAS?

Num primeiro momento, o contexto social, político e econômico de Poços de Caldas estará em evidência para a aproximação com os objetivos da fundação de uma escola profissionalizante numa dada comunidade. Diante de tal constatação, considerei os motivos pelos quais as famílias delegaram à escola a atribuição da educação das crianças num panorama histórico brasileiro. Para tanto, as influências médico-higienistas no contexto da República foram levadas em consideração, buscando possíveis relações entre escola, família e comunidade, quando se pensou em escolarizar crianças e jovens pertencentes às classes menos favorecidas.

3.1 - POÇOS DE CALDAS - O CENÁRIO EM MUDANÇAS[48]

> *"Mesmo que a cidade tenha sido planejada de forma a organizar a circulação das pessoas, não foi possível conter nos seus traçados os problemas provocados pelas novas relações proprietárias. Os incivilizados precisavam ser educados"* (FARIA, 1999: p. 23).

Segundo ARROYO (1999), à medida que a sociedade, as cidades, a modernidade tiveram que assumir as crianças que elas mesmas abandonaram e desampararam, concepções de educação foram sendo delineadas. Portanto, alargar os olhares para a história das relações entre educação, infância, cidade e campo, que se desenvolveram num movimento quase sempre conflituoso, torna-se pertinente para a investigação de como os espaços urbanos foram organizados e em função de quais interesses se configuraram.

Neste aspecto, o desenvolvimento do panorama urbano-social de Poços de Caldas pode nos auxiliar na investigação das condições de existência de determinados grupos e

---

[48] Para este estudo, detive-me essencialmente em três trabalhos de pesquisa: MEGALE, Nilza Botelho. ***Memórias Históricas de Poços de Caldas*** . Poços de Caldas: GFS/Ass. Com. Empr., 1990; ***Plano de Desenvolvimento Integrado de Poços de Caldas*** . [s.l.]:Consultec, 1968. (v.1- v. 5) e ALVISI, Lilian de Cássia. ***Memórias de infância(s) em tempos da velhice: vivências infantis em Poços de Caldas durante a primeira metade do século XX.*** Campinas, SP, 1996. (Trabalho de conclusão de curso). Faculdade de Educação, UNICAMP.

quais as concepções que foram imperando nas práticas educativas voltadas para os menores pertencentes a eles.

Para tanto, foram utilizadas fontes documentais e orais para o entendimento dos condicionantes sociais, como o processo de urbanização instaurado com o industrialismo, as possibilidades de trabalho de algumas famílias e a exigência da participação dos filhos na co n-figuração das suas rendas, que acabaram contribuindo para a definição do projeto educacional proposto pela Escola Profissional Dom Bosco e seu atendimento a meninos que procuravam na rua recursos para sobreviv erem.

Para entrar em contato com as condições políticas e sociais da cidade, faz-se importante retroceder ao início da povoação ocorrido em 1819, quando foram concedidas v á-rias sesmarias na freguesia de Nossa Senhora do Patrocínio de Caldas — que abrangia o atual município de Poços de Caldas — a alguns integrantes da família Junqueira que se instalaram na região, fundando fazendas. Vale salientar que praticamente toda vida política de Poços de Caldas foi marcada pela influência e interesse da oligarquia agrária nas decisões administrat i-vas.[49]

Segundo SEGUSO (1988), os critérios adotados para a definição da extensão territorial das sesmarias eram o poder financeiro do requerente e a necessidade de mantê-las sob o controle quando as áreas eram conflituosas. Por exemplo, para a região onde se situa Poços de Caldas convergiam interesses das províncias de São Paulo e de Minas Gerais que, até o final do período da penetração à procura de ouro, disputavam o direito de posse.

O planalto de Poços de Caldas não possuía ouro, mas continha jazidas e outros minerais como o tório, zircônio e bauxita que, na época, não eram de interesse imediato dos

---

[49] Para tanto, basta verificar a influência que as famílias latifundiárias exerceram no quadro político, desde a composição das Câmaras Municipais até a atuação no cargo de prefeito municipal. Sobre o assunto consultar MOURÃO (1952). Interessante salientar que a política mineira, desde o século XVIII foi sendo estruturada pela influência de um grupo reduzido de famílias, conforme nos aponta HORTA (1986; p. 111): "Algumas famílias se perpetuam na vida pública no mundo político, na proeminência econômica e financeira e até nas artes". Este autor ressalta a influência e o domínio mantido pela estrutura agrária em Minas Gerais, mesmo com o surto industrial e o conseqüente crescimento das concentrações urbanas . MATA-MACHADO (1987: p.122) enfatiza que mesmo com a passagem das bases econômicas do estado de Minas Gerais, da mineração para a agropecuária e depois para a industrialização, os membros das famílias proprietárias de terra suced e-ram-se no poder através dos tempos: "Ainda é possível observar-se o jogo político em suas grandes linhas a n-tigas". MATA-MACHADO (1987: p.120) Conforme observa HORTA (1986: p. 137) : "A família Junqueira, que tiveram como seu chefe no Império o Barão de Alfenas, foram os primeiros povoadores de Poços de Ca l-das, ali se encontrando até hoje na luta da direção política".

exploradores. Por este motivo, manteve-se desabitado por quase um quarto de século. A ocupação só teria lugar quando a mineração foi substituída pela atividade pastoril em toda Minas Gerais.

Paralelamente ao desenvolvimento da pecuária nas fazendas, o valor terapêutico das águas sulfurosas atraía um grande número de banhistas procedentes de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, que iam em busca da cura para seus males, apesar das precárias condições de transporte e estadia. Em 1826, foram abertos dois poços, ao lado do ribeirão das Caldas, para melhor utilização das águas medicinais. Portanto, vem daí a denominação de "os poços de Caldas". [50]

Em 06 de novembro de 1872, os sesmeiros pertencentes à família Junqueira, em entendimento com o governo da província de Minas — que demonstrou interesse pela desapropriação de uma área para a instalação de um núcleo da povoação — acabaram doando alqueires de terra para a construção de um povoado nas proximidades das fontes medicinais.

No final do século XIX, juntamente com a proclamação da República e a abolição da escravatura, um dos acontecimentos mais importantes na história de Poços de Caldas foi a inauguração da Estrada de Ferro Mogiana, por iniciativa da Companhia Paulista de Estradas de Ferro. A cidade passou a pertencer ao setor dinâmico da economia brasileira, integrando-se com a produção cafeeira paulista. A estrada de ferro também permitiu que se tornasse um centro de reconhecimento nacional como estância climo-termal. O transporte ferroviário colaborou para sua evolução econômica e social, pois transportava os produtos da terra e possibilitava que fossem levadas para a cidade as mais recentes conquistas culturais, artísticas e técnicas de outros centros urbanos. A estrada de ferro traria também maior vitalidade ao café, outra atividade importante para sua economia (JUNQUEIRA, 1972). A cultura cafeeira, introduzida em 1882, teve na ferrovia um importante canal para seu escoamento. [51]

---

[50] A palavra "Caldas" deriva do latim "Calidus" e é usada na língua portuguesa para designar as águas minerais de temperatura elevada, segundo MEGALE (1990).

[51] Segundo JUNQUEIRA (1972: p.12), a produção de café nos seus altos e baixos, influenciou profundamente a dinâmica político-administrativa da cidade, tanto no que dizia respeito à produção nas fazendas da região que empregavam muitas famílias, como ao turismo, fazendo referências aos tempos dos cassinos, pois nas palavras do autor: *"nos momentos de crise do café, Poços passou por instantes de profunda depressão econômica: os cassinos vazios, hotéis fechados, desemprego e mão de obra ociosa, desolação e tristeza por toda a parte"*.

Na última década do século XIX, a produção de café, tendo atingido um enorme desenvolvimento na região, intensificou a vinda de imigrantes italianos que além do trabalho no campo, instalaram-se com suas famílias no município e através de suas diversas atividades profissionais como artesãos, padeiros, alfaiates, sapateiros, barbeiros, mestres-de-obras, marceneiros, entre outras, colaboraram intensamente para o crescimento urbano. Poços de Caldas foi uma das cidades mineiras que recebeu o maior contingente de imigrantes, com resultados que marcaram para sempre a fisionomia e a sua evolução (DIAS, 1972)[52].

O Município de Poços de Caldas foi criado em dezembro de 1904, sendo o prefeito nomeado pelo governo do Estado devido ao interesse de controle das estâncias hidrominerais[53]. O serviço de distribuição de água e esgotos foi implementado nos anos de 1908 e 1909, e muito contribuiu para um rápido processo de urbanização.

Poços de Caldas foi se transformando rapidamente numa verdadeira estância de águas, sendo procurada pelo valor terapêutico destas, mas também em decorrência da intensificação dos cassinos nas estâncias climáticas do estado de Minas. Nas crônicas de João do Rio podemos encontrar subsídios para análise da vida social da cidade, com a implantação e incremento dos jogos de azar. Através da crônica: *"Santa Roleta. Confissões de 'Ponto'"* percebemos a característica turística das estâncias hidrominerais nas décadas iniciais do século XX:

> *"Há decerto uma misteriosa afinidade entre as roletas e as cidades de águas. Onde haja uma praia, uma fonte termal ou um jorro com propriedades minerais, podeis ter a certeza que há também roletas: e quando um homem vos disser, apalpando o estômago ou consultando o crânio, a ver se ainda lhe restam cabelos: venho de fazer a minha cura! — afirmai com a convicção de uma absoluta verdade: que incorrigível roleteiro tenho*

---

[52] Segundo este autor, o número de imigrantes europeus era tão grande que, em 1947, 30% dos eleitores tinham sobrenomes italianos. Os italianos representaram não só o contingente mais numeroso como de influência maior na vida e nos costumes da cidade. Também estiveram presentes neste processo imigratório os portugueses, alemães, austríacos, suecos, espanhóis e sírios. Na maioria das fazendas predominou o sistema de meeiros em que um grupo de famílias se encarregava dos trabalhos para a produção do café, recebendo em pagamento a metade da safra. Esse sistema foi adotado também nas fazendas paulistas, sendo que todos os elementos da família eram envolvidos na produção, inclusive as crianças e mulheres.

[53] Em 30.02.1904, foi criado o Município de Poços de Caldas. A lei nº 5 de 03.08.1903, pelo decreto 1.777, dispunha que a administração do município onde existisse água mineral em exploração, passaria a ser exercida por um Conselho, sob a denominação de Conselho Deliberativo, e por um Prefeito. O Conselho seria eleito pelos munícipes e o prefeito seria de nomeação direta do Governo do Estado. É importante assinalar que somente com a queda do Estado Novo e com a Constituição Estadual promulgada em 1947 que a cidade adquiriu autonomia e passou a eleger seus prefeitos que, até então, eram nomeados pelo Estado.

> *diante dos olhos! Cidades de águas — cidades de jogo, aqui, neste selv agíssimo Brasil, como na Alemanha, como na França, como em Portugal. Parece que as fontes, outrora guardadas por ninfas e amadríadas, logo que a análise química lhes deu foros de superioridade científica, corr eram os protetores pagãos e tomaram por padroeira a roleta. Porque as cidades d'agua não vivem de curas, vivem do dinheiro que a roleta a bsorve dos curáveis — a roleta. Santa roleta, Nossa Senhora das águas aproveitáveis...".* [54]

Dentre os anos de 1917 a 1945, período que abrangeu as duas guerras mundiais, Poços de Caldas passou a ser uma opção de viagem para parte da burguesia brasileira, temer osa pelos conflitos acirrados na Europa. O sugestivo título do artigo: *"Nas fontes de Poços de Caldas as elites de Belo Horizonte têm encontro marcado com o resto do país"* [55] vem confirmar o cenário turístico da cidade que recebia visitantes das classes sociais brasileiras mais abastadas, incluindo pol íticos que faziam viagens pelo circuito mineiro das águas.

Sem dúvida alguma, vale acentuar a participação do governo de Minas na atu ação de Antonio Carlos durante o final da década de vinte e início dos anos trinta, em que a enumeração dos melhoramentos consolidou um grandioso plano de desenvolvimento da cid ade, tendo o incremento das fontes sulfurosas e o hidroclimatismo como meta e apoio. O gra nde investimento do Estado na cidade pode comprovar a importância política e social que as estâncias hidro-mínero-climatéricas tiveram na vida da Primeira República e afirmar como o município projetou-se no cenário nacional, podendo, inclusive, ser utilizado como propaganda de um governo.[56] Nos anos de 1931 a 1939 surgiram boates e cassinos e com a quebra do mo nopólio do jogo em Poços de Caldas, as casas de jogos — que proporcionavam vultosas re ndas — trouxeram vantagens para os cofres públicos. Neste período, aconteceu a edificação do importante balneário Termas Antônio Carlos, e a execução de projetos paisagísticos de pa rques e jardins, bem como a remodelagem da distribuição da rede de águas e esgotos, recapt ação dos mananciais e das fontes hidrominerais, construção de estradas de rodagem, reforma geral do serviço de distribuição elétrica — dentre as obras mais significativas.

Após as obras que remodelaram a arquitetura urbana, foi projetada no cenário nacional uma campanha publicitária visando atrair turistas, através da divulgação da imagem

---

54 ***João do Rio;*** *um escritor entre duas cidades.* [s.l.]: Editora Unibanco/ Instituto Moreira Salles, 1992, p.34.

55 ***Memória Fotográfica do Brasil no Século XX-*** *1910/1930.* São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Nosso Século; v.1).

56 ***Plano de Desenvolvimento Integrado de Poços de Caldas,*** op. cit., v.1.

de uma cidade moderna que conseguia conciliar os recursos naturais com as exigências do progresso:

> *"Poços de Caldas - O sonho que viveu - No acervo de todas as riquezas e encantos do Brasil – o Vale Maravilhoso há de estar, por certo, entre os de maior relevo. Quando ali chegardes, agradecereis aos Fados por vos haverem concedido a fortuna de contemplar a formosura, o encanto da 'Terra da Saúde e da Beleza'. Se algum mal vos abala a saúde — ao regressardes, levantareis as mãos aos céus, bendizendo o milagre da cura feita pelas águas thermaes, pelo clima incomparável, renovando, com ar puríssimo e temperatura amena, as energias desbastadas; reconquistando a alegria de viver, na contemplação desta natureza sem par! (...) O forasteiro que aqui esteve há quatro anos passados, voltando agora, esfregará os olhos obscurecidos, ainda pela tonteira da surpresa: — Meu Deus! Poços, há bem pouco tempo, era a vilasinha medíocre, inferior a qualquer cidade provinciana de onde muita gente voltou pelo trem seguinte, por falta de conforto.(..) TUDO SE TRANSFORMOU. É A CIDADE MODERNA, A CIDADE ELEGANTE".*[57] *"E a cidade da alegria e do prazer!"*[58]

Em 1931, durante o Governo Provisório de Getúlio Vargas, o turismo de Poços de Caldas, atendendo à elite brasileira, foi palco de grandes "negociações" políticas. Como exemplo, um outro artigo refere-se ao famoso *"Pacto de Poços de Caldas"* firmado durante o movimento tenentista que reuniu na cidade Juarez Távora, Oswaldo Aranha e Góis Monteiro, num manifesto de apoio dos tenentes à ditadura de Vargas. [59]

Durante a revolução de 1932, a vida balneária foi suprimida completamente. Houve interrupção nas comunicações, com a inatividade dos correios e do trem. As noites eram desassossegadas, assim como os dias eram carregados de tensão, visto que Poços de Caldas é uma cidade limítrofe ao Estado de São Paulo. Com o final da revolução, aos poucos o turismo voltou a ser novamente incrementado.

A cidade possuía uma vida noturna movimentada, sendo visitada por inúmeros turistas que freqüentavam os cassinos. A fase áurea deste período foi durante o "Estado Novo" quando estiveram hospedados na cidade ministros, governadores, diplomatas, políticos e gran-

---

57 Grifos meus.

58 ***Poços de Caldas*** *- A Cidade das Rosas*. São Paulo: Empresa Americana de Publicidade, {s.d.}.

59 ***Memória Fotográfica do Brasil no Século XX -*** *1930/1945.* São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Nosso Século; v.1).

de parte da elite brasileira, pois com a ligação por via aérea, rodoviária e ferroviária, a cidade viveu uma época de intenso turismo.

No período dos cassinos vários setores tiveram um crescimento significativo, como as indústrias hoteleiras, de laticínios, doces, vinhos, tendo o café continuado a ser um dos mais importantes produtos da região. É importante ressaltar que grande parte da população da cidade mantinha suas condições de sobrevivência asseguradas pelas atividades ligadas d i-reta ou indiretamente ao turismo originado pelos cassinos. Muitas famílias dependiam econ o-micamente do turismo que levava à cidade um grande fluxo de pessoas, incrementando o c o-mércio local.

A propaganda intensificou-se cada vez mais, colocando a cidade como palco de passeios para a elite brasile ira, comparando-a com estâncias internacionais:

> *"A evolução dessa estância balnearia foi rápida. Teve a seu favor o esp í-rito lúcido do presidente Antônio Carlos, que lhe deu o máximo desenvo l-vimento, tornando-a num delicioso recanto de beleza e conforto, onde as famílias procedentes de todo o Brasil encontram o ambiente propício dos calmos e aconchegos familiares, ao empolgante viver das estações baln e-árias da Europa ou da América do Norte. (..) A cidade é cortada por grandes avenidas e essas avenidas estão eternamente em flor, há a cura pelo gosto de viver, porque a cidade é acolhedora, a população é amável, as manhãs e as tardes são alegres, os domingos são divert idos..."*. [60]

Toda a publicidade sugeria que em Poços de Caldas, devido a um espaço de e n-cantamentos, existia completa harmonia entre os habitantes, a administração pública e os t u-ristas. Entretanto, escondia o contraste atestado por João do Rio em suas crônicas, quando re s-saltou que os doentes necessitados das águas terapêuticas constituíam um cenário à parte, ju n-tamente com grande parte da população da cidade que não freqüentava os salões de jogos. [61] Turistas e população local constituíam mundos diferentes que, apesar de interdependentes economicamente, configuravam-se estanques. Ao lado destas diferenças, as contradições soc i-ais também estavam presentes pela própria organização econômica da cidade, em que latifu n-diários contrapunham-se a uma parcela da população rural que vivia em condições precárias e, que muitas vezes, procurava na cidade novas formas de trabalho.

---

[60] ***Poços de Caldas*** *- A Cidade das Rosas*. São Paulo: Empresa Americana de Publicidade, [s.d.].
[61] A respeito deste momento histórico consultar: MARTINS (1971).

Os cassinos ofereciam empregos para alguns pais que sustentavam suas famíl i-as, como também proporcionavam uma vida cultural mais intensa na cidade, apesar de a part i-cipação da população local ser diferente dos hábitos dos turistas burgueses. A aceitação dos jogos de azar estava atrelada aos interesses econômicos, pois neste período da história de P o-ços de Caldas, o turismo incentivado pelos cassinos consistia numa das principais fontes de riqueza da cidade. Não havendo grandes preocupações morais quanto à sua atividade entre os adultos, as crianças recebiam influências dos costumes e valores construídos pelo contexto dos cassinos. O turismo influenciou a rotina da vida de muitas crianças, seja para participarem ativamente das recepções oferecidas aos visitantes, seja para esperarem dos turistas o reconh e-cimento por algum serviço prestado, ou ainda para exercerem algum tipo de trabalho. [62]

Considero pertinente o contato com o panorama social de Poços de Caldas d u-rante a década de quarenta, versado na análise de Padre Carlos, fundador da Escola Dom Bo s-co, para uma aproximação com as condições de algumas crianças e jovens que perambulavam pelas ruas da cidade, buscando reconhecimento dos turistas por algum serviço prestado a eles. A situação de pobreza de uma parcela dos habitantes da cidade contrastava com as condições dos visitantes que pretendiam conseguir dinheiro e diversão nesta estância turí stica.

> *"O que ocorria é que por ser uma cidade balneária ela trazia uma série de fregueses que vinham com o intuito único: recuperar a saúde perdida. Mas como se tornou uma cidade agradável pelo seu clima, pela sua constituição mesmo, começaram a vir, mais ou menos nesta época, pe s-soas que vinham a passeio. É fácil compreender que influência traz para um lugar do porte da cidade de Poços. A influência era muito grande s o-bre as pessoas do lugar, que se estranhavam com aquilo, até se acost u-marem. Eles dando um duro danado para ganhar o pão e esse pessoal vindo de fora para gastar o dinheiro aqui. Era um contraste danado! Esse contraste suscitava, como era natural, uma espécie de revolta nos que de todo não tinham o indispensável para viver. Aí começaram a ap a-recer os sub-empregos, o que fazer para ganhar o dinheiro suficiente para viver. Para os meninos, principalmente, era difícil porque na época da estação eles tinham ocupação. Acompanhavam estes turistas para os lugares de passeios, ficavam às portas dos hotéis, fazendo graçolas, co n-versando... o pessoal gostava deles e davam gorjetas e eles iam vivendo com isso .Mas é fácil compreender que isso não era um meio de vida permanente. Era acidental. Passava a estação e acabava aquele "veioz i-nho" de recursos."* (Padre Carlos).

---

[62] Sobre esse assunto ver: ALVISI (1996).

Com a proibição dos jogos no país, em 1946, e a efetivação do dispositivo legal do Código Penal que os classificava como contravenção, a cidade passou por uma transform a-ção econômico-produtiva. A indústria que, até então, representava no contexto econômico uma atividade de pouca expressão, impelida pelo comércio desenvolvido com o turismo, pela expansão das comunicações rodoviárias e pelos investimentos vindos da produção agropecu á-ria, começou a tomar vulto[63]. O fluxo de visitantes sofreu uma queda repentina com o fim dos cassinos, mas aos poucos, devido às condições naturais paisagísticas da região, o turismo foi adquirindo outras especificidades, continuando a configurar como uma importante fonte de renda.

Neste contexto municipal de mudanças, houve um agravamento das condições de vida das camadas menos favorecidas, devido à escassa oferta de empregos deflagrada com o fechamento das casas de jogos. O desemprego decorrente do término dos cassinos, somente veio acirrar as contradições já existentes, pois a presença de subempregos definia o sustento de muitas famílias. As dificuldades da população, como dito anteriormente, contrapunham-se ao requinte provocado pelo turismo de elite e às diferenças entre as classes sociais presentes na configuração de Poços de Caldas. A situação dos trabalhadores rurais, muitas vezes precária, fazia com que procurassem na cidade melhores oportunidades, provocando ainda mais o i n-chaço da população urbana e o aumento das dificuldades para a conquista de novos empregos. Estes seriam alguns fatores que interferiram na necessidade dos menores buscarem nas ruas meios para sua sobrevivência, devido às co ndições de vida de seus familiares.

A exploração das riquezas minerais e a produção industrial passaram a const i-tuir alternativas para as atividades econômicas da cidade. Em 1952, com a identificação da presença de urânio no minério de zircônio, houve um interesse de exploração do governo fed e-

---

[63] A agropecuária possibilitou iniciativas de incentivo à comercialização de produtos, bem como a sua pr odução, ressaltando a Sociedade de Laticínios e a Cooperativa de Café, que projetaram-se no cenário nacional. A i n-dústria de vidros tipo murano, desenvolvida por técnicos italianos, teve grandes investimentos, como também a industrialização de doces e vinhos, além de artefatos de madeira incrementarem o comércio local. Merece destacar a instalação de mineradoras com as descobertas de grandes jazidas de bauxita que possibilitaram a formação de industrias de alumínio, não só a brasileira como a argentina. Conforme o ***Plano de Desenvolv i-mento Integrado de Poços de Caldas*** *(* op. cit. p. 1/29), o contingente de operários empregados na mineração de Poços de Caldas passou a ser considerável, tendo havido nos anos de 1941 a 1943, um enorme movimento em conseqüência da exportação de grandes tonelagens para a América do Norte, durante a guerra. A Comp a-nhia Brasileira de Alumínio instalou a estação Bauxita, em 1942, como centro de pesquisa e exploração de j a-zidas, embarcando pela estrada de ferro Mogiana, bauxita para a indústria de sulfato de alumínio e, posterio r-mente, para a indústria metalúrgica.

ral. Poços de Caldas, então, associou ao turismo, reverenciado pelas belezas naturais, o dese n-volvimento de um parque industrial. Em 1955, os resultados do censo [64] informaram que a maior atividade remunerada da população acima de dez anos era a "prestação de serviços", demonstrando ainda a forte influência do turismo. O processo da industrialização — em franco progresso conforme o quadro abaixo — organizava-se através das indústrias extrativas min e-rais; de transformação e beneficiamento da produção agrícola, bem como das indústrias man u-fatureiras e fabris:

TIPO DE INDÚSTRIA	Nº DE ESTABELECIMENTOS	PESSOAL EMPREGADO
Extrativa mineral	13	224
Transformação e beneficiamento da produção agrícola	26	43
Manufatureira e fabril	96	537
Total	**135**	**804**

Na década de cinqüenta a população urbana representava 76% do total, ind i-cando o forte investimento na u rbanização. [65]

LOCALIZAÇÃO DA POPULAÇÃO	HOMENS	MULHERES	% SOBRE O TOTAL
Sede	8 985	10 124	75,71
Quadro rural	3 290	2 838	24,29
Total Geral	12 275	12 962	100,00

Muitas famílias deslocaram-se para a cidade, buscando melhores condições de vida, como foi o caso da fam ília de Pedro Cândido:

> *"Minha vida, então, foi acontecendo desta maneira... Viemos todos para Poços, meu irmão e três irmãs que já trabalhavam aqui em casa de fam í-lia. Começaram a falar demais, demais mesmo que na roça estava ruim. Então, viemos! A primeira coisa quando chegamos na cidade, minha mãe falou: — A Escola D. Bosco! Amanhã, vou saber como que é."*

O setor de assistência social contemplava duas entidades de maior expressão, como foi o caso da Gota de Leite, fundada em 1932 que, contando com o suporte da Prefeit u-ra, comércio e indústrias locais, tinha como principais objetivos a distribuição de alimentos e medicamentos, segundo ordem médica; a manutenção de turmas de pré-escola e de tu rmas

---

64 POÇOS DE CALDAS/MG. In: Enciclopédia dos Municípios Brasileiros. [s.l]: IBGE, v. XXVI, maio, 1959.
65 Ibidem.

para crianças com deficiência auditiva e de fala; a instalação de um gabinete dentário; como também a realização de conferências abrangendo vários bairros para a divulgação de noções de puericultura e higiene às mães associadas à entidade. Vale salientar a influência médico-higienista desta iniciativa, pois havia uma forte preocupação com a disseminação de hábitos de higiene doméstica sob o olhar da medicina. [66]

Fundado em 1944, o Serviço de Obras Sociais (SOS) representou uma outra iniciativa que visava atender aos menos favorecidos, com o claro objetivo de tirar das ruas os desamparados. Conforme consta dos relatórios: *"Pode-se até mesmo dizer que o SOS proíbe a mendicância, trabalhando em convênio com a Polícia Militar do Estado, através de uma tu r-ma de ronda permanente, que recolhe os perambulantes e os conduzem à sede, onde têm e n-trevista com a diretora desta entidade"*. [67] Interessante ressaltar que, em 1944, quando a po-pulação da cidade era de vinte e dois mil habitantes, existiam duzentos e cinqüenta famílias indigentes. Poços de Caldas, sendo considerada uma capital regional, teve uma grande afluê n-cia de mendigos de outras regiões. O SOS promovia a recondução das famílias quando não eram habitantes da cidade, sendo que, desde sua fundação até a década de sessenta tinham sido "devolvidos" à cidade de origem mais de dez mil indigentes. [68]

Neste contexto social ocorreu a fundação da Escola Dom Bosco que teve como princípio possibilitar o atendimento aos menores que, pertencentes a famílias de baixa re nda,

---

66 ***Plano de Desenvolvimento Integrado de Poços de Caldas,*** op. cit., v.1, p. 2/48.
67 Ibidem, v.1, p. 2/49.
68 Ibidem, v.1, p. 2/50.

acabavam procurando pelas ruas da cidade recursos para auxiliar a renda fam iliar.[69]

Podemos constatar que um dos propósitos das políticas voltadas para o atendimento aos desamparados que povoavam as ruas de Poços de Caldas foi o remanej a-mento da população carente, deslocando-a do centro urbano, já que havia uma divulgação

em nível nacional da imagem de uma cidade sem mendigos. As alternativas adotadas conce n-traram-se na inserção de crianças e adultos em instituições para desvalidos como a Associação Abrigo e Centro Espírita Vinha do Senhor (1946); a Associação das Damas de Caridade (1917) — e seu Asilo São Vicente de Paulo (1923) — a Associação e Abrigo Centro Espírita União Fraternal (1946); a Sociedade São Vicente de Paulo (1960) e sua Vila Vicentina (1940) e o Lar Irmã Catarina (1956), que mantinha creche com serviço de adoção de crianças. [70]

Neste contexto, portanto, torna-se imperativo salientar que as ruas de Poços de Caldas, principalmente na década de quarenta, foram marcadas pela presença de crianças que ficavam à procura da benevolência de turistas endinheirados e se acostumavam à mendicância. Algumas reportagens e denúncias, extraídas de um jornal local, oferecem elementos para e n-tendermos as dificuldades que uma parcela da população infantil enfrentava porquanto, esta n-do nas ruas em tempo integral, acabava participando das jogatinas, o que refletia a situação de abandono e descaso em que se encontrava:

---

[69] Vale salientar que, em princípio, a iniciativa de Padre Carlos provocou resistência por parte de algumas inst i-tuições assistencialistas da cidade, pois havia uma "certa" concorrência na definição da clientela a ser atend i-da. Em outros termos, quando Padre Carlos iniciou suas atividades propondo atender crianças que peramb u-lavam pelas ruas, oferendo-lhes oportunidades voltadas para a profissionalização, pelo que pude constatar através de documentos pessoais, ou seja, cartas e anotações do Padre Carlos e de depo imento de um ex-aluno, ficaram atestadas dificuldades enfrentadas com relação a uma parcela da elite que se responsabilizava por iniciativas filantrópicas. Foi exigido ao padre que seu trabalho não atingisse crianças até seis anos, sob a alegação de que para esta parcela da população carente o atendimento já estava definido. Muitas vezes, P a-dre Carlos deixou de conseguir recursos devido a esta alegação. O seguinte depoimento pode atestar indícios que o tipo de proposta que a Escola Dom Bosco defendia não era compatível com os objetivos de algumas iniciativas assistencialistas,1 pois nos termos de GENTILINI (1997: p. 13) : "A iniciativa da cidade de Padre Carlos mostrava-se inovadora e avançada ao unir a educação ao trabalho (...) Como se dizia na antigüidade: Não apenas dar o peixe, mas ensinar a pescar" : *"Ele não foi bem compreendido, ele, Padre Carlos, não era bem compreendido porque, você conhece a "Gota de Leite", pois então era uma entidade também, ela cuid a-va da criança até os seis anos. Oferecia a elas o leite e tal, mas depois dos seis anos acabou! E como o P a-dre colocou o nome de "Fundação de Assistência ao Menor" houve um certo desentendimento, até que ele chegou para explicar. E aquela discussão começou a emperrar o andamento da escola! Vai dar assistência ao menor sendo que nós aqui da "Gota de Leite" é que damos assistência para o menor. – Tudo bem, disse o padre! Vocês dão assistência ao menor de sete anos e a partir dos oito anos eu vou pegar, eu vou dar escola e profissão. E foi assim até cheg arem a um acordo" . Juraci*

[70] POÇOS DE CALDAS - Minas Gerais. [s.l.]: IBGE, [s.d]. (Coleção de Monografias; n.390; p.18).

> *"O Parque que ora está armado nesta cidade, é uma das maiores esp e-luncas que aqui já montara as suas ratoeiras. (...) Nós aqui do "Diário de Poços", ali estivemos na noite anterior à publicação, que o magoou e v i-mos menores; sim, MENORES*[71] *jogando no tal papa-níqueis, que co n-firma ali existir, embora contrariando os dispositivos legais".* [72]

Portanto, apesar da intensificação de campanhas publicitárias que salientavam uma cidade praticamente sem problemas sociais, pode-se concluir que grande parte da popul a-ção enfrentava problemas para conseguir recursos para sua sobrevivência. A projeção urbana, representada pela abertura de ruas e avenidas, construção de balneários, teatros e cassinos, visava a um reconhecimento da cidade no cenário nacional e internacional, como uma estância de grande porte. Todo este aparato nos leva a pensar que a cidade teve sua construção planej a-da para a circulação de turistas. A população local acabou ocupando os espaços planejados para os visitantes em busca da sobrevivência, tornando as ruas centrais repletas de núcleos de pobreza.

A população rural, por um outro lado, sofreu um processo de estagnação devido às mudanças no cenário econômico nacional rumo à industrialização. Sendo assim, uma boa parte dela procurou na cidade possibilidades para melhores condições de vida, inclusive ed u-cação escolar para os filhos. Apesar do surto industrial em expansão, durante um bom tempo ainda o turismo permaneceu como uma importante fonte de renda. Com a queda do fluxo de turistas, a situação de muitas famílias se agravara. Podemos verificar este fato pela fundação de várias instituições assistencialistas nas décadas de quarenta e cinqüenta, conforme dito a n-teriormente.

Toda a publicidade e as estratégias adotadas pelas instituições assistencialistas também nos levam a entender uma preocupação com a "higienização" da cidade, quando bu s-cou-se retirar das ruas e avenidas centrais os mendigos e as crianças pobres.

Em relação à remodelação de Poços de Caldas no que tange ao processo de pl a-nejamento urbano, faz-se procedente a articulação com os processos por que passaram alg u-mas cidades brasileiras, mais especificamente o Rio de Janeiro e Belo Horizonte, no começo

---

71 Grifos meus.

72 MENORES ABANDONADOS. Jornal Diário de Poços de Caldas, Poços de Caldas, 10 fev. 1945. MENO-RES JOGANDO NO PARQUE DE DIVERSÕES. Jornal Diário de Poços de Caldas, Poços de Caldas, 08 mar. 1945.

do século, que podem exemplificar as influências que os modelos de progresso e civilização exerceram na determinação de algumas iniciativas políticas frente à reestruturação das cid a-des. SEVCENKO (1989) nos faz entender que acompanhar o progresso — que seria a versão prática do conceito homólogo de civilização — significava incorporar os modelos que se al i-nhavam com os padrões e o ritmo da economia internacional, mais precisamente da Europa e Estados Unidos. Esta postura transformou-se na obsessão coletiva da nova burguesia. Estava aberto, portanto, o processo de remodelação e higienização da cidade e a consagração do pr o-gresso como objetivo fundamental. Neste sentido, seria necessário o término da imagem de uma cidade insegura e insalubre, com uma população com características rudes e vivendo nos padrões de desconforto e imundície. Considero pertinente esta relação com o ocorrido em P o-ços de Caldas, quando a imagem da cidade impregnada pela miséria exibia publicamente sua execração. Providências, então, foram tomadas para que fossem retirados do centro da cidade os núcleos de pobreza. [73]

Entretanto, CHALHOUB(1990) ressaltou que devido ao projeto de remodel a-ção urbana, com a expulsão da população pobre para a região periférica da cidade, movime n-tos surgiram, traduzindo a resistência de alguns grupos envolvidos diretamente com as m u-danças. Portanto, guardadas as devidas proporções, há de se considerar estas questões quando se pensa nos objetivos da Escola Profissional Dom Bosco que se configurou como uma importante iniciativa de atendimento aos desvalidos.

Entendo que ao analisar uma dada situação, vários olhares precisam ser lanç a-dos para não se correr o risco de uma interpretação linear e pouco abrangente. No caso, seria perceber através das práticas da escola, como foram se configurando as relações dentro de uma proposta educacional em que o trabalho foi utilizado como recurso pedagógico. Em outros termos, cabe a investigação de como os meninos foram incorporando os processos de prod u-ção, como eram travadas as relações entre adultos e crianças: professores, mestres das ofic i-nas, pais; a interpretação de qual o tipo de convivência foi possibilitada aos alunos no que diz respeito à forma como se relacionavam entre si; como a atividade artística permeava as prát i-cas nas oficinas; sob quais condições os alunos conquistavam o espaço público quando nas manifestações cívicas ou artí sticas.

---

[73] Sobre o assunto consultar: CHALHOUB (1990) e VEIGA (1994).

Enfim, ao entrarmos em contato com a trajetória de vida de alguns ex-alunos, podemos perceber quais as possíveis contribuições que as atividades da escola lhes proporci o-naram quando de suas atuações na comunidade em que estavam inseridos.

3.2- FAMÍLIA - ESCOLA - CIDADE: O PACTO EM QUESTÃO.

Com o aumento significativo de uma parcela da população que ocupava as ruas de Poços de Caldas, algumas iniciativas — dentre elas a fundação da Escola Profissional Dom Bosco — concretizaram-se de acordo com objetivos como foram configurados frente a uma situação em que as desigualdades sociais demonstravam-se transparentes, já que as ruas fic a-vam repletas de crianças à procura de recursos para sua sobrevivência. Desta forma, cabe a investigação de qual era a expectativa da comunidade, já que não podemos deixar de levar em consideração as doações feitas por membros da sociedade civil ao investir na escolarização de crianças em situação de rua. Num primeiro momento, a inserção destes meninos na instituição escolar pode nos remeter ao significado que as famílias foram levadas a considerar ou rea l-mente atribuíram à proposta de escolarização destes jovens. Qual foi a importância que as f a-mílias dos ex-alunos entrevistados atribuíram à Esc ola Profissional Dom Bosco?

Para o aprofundamento destas questões, considero relevante ressaltar a presença da escola que, enquanto instituição, é responsável pela moralização da infância, juntamente com a família. ARIÉS (1978) referiu-se ao período de escolarização como um momento de enclausuramento da criança com o intuito de prepará-la para a vida em sociedade. Segundo este autor, a escolarização infantil refletiu um novo posicionamento em relação à infância no mundo ocidental, pois além de definir uma preocupação com a formação do indivíduo para a vida em comunidade, reconhecia especificidades infantis, distinguindo as crianças do universo adulto. No final do século XVIII, com a ascensão da burguesia, as famílias vão se estruturando cada vez mais no universo privado, e a infância começa a ser vista como um momento da vida que necessita de cuidados e atenção.

Neste sentido, no que diz respeito às responsabilidades diante da educação das crianças, parto para a discussão do aparecimento da escola como instituição criada para apoiar a família na educação dos filhos. Para a análise das relações entre escola e família do ponto de vista da história da educação, CUNHA (2000) enfatiza as origens da escola nos moldes que atualmente a concebemos, remetendo-se ao século XVII quando COMENIUS (1985), um pe n-

sador da época, ressaltou a necessidade da escola no momento em que tornou-se imprescindível aos pais a liberação de suas atribuições familiares para ocupações relevantes na sociedade. Essa observação caracterizou o modelo imposto pela divisão social do trabalho, quando o capitalismo, assumindo dimensões cada vez maiores no cenário político e econômico, exigiu que a tarefa de educar as crianças passasse a ser atribuída à instituição escolar. Nos seus termos:

> *"(...) Raramente os pais estão preparados para educar bem os filhos, ou raramente dispõem de tempo para isso, daí se segue como conseqüência que deve haver pessoas que façam apenas isso como profissão e desse modo sirvam a toda a comunidade*". COMENIUS (1985: p.136).

Neste sentido, qual seria o papel que as famílias passaram a atribuir à escola? Ou melhor, como ocorreu esse deslocamento do privado para o público diante da responsabilidade educacional das gerações futuras? Por que escolarizar as crianças?

Para o início desta discussão, parto para o relacionamento de algumas influências que delinearam as funções da escola, quando foi delegada a ela a atribuição de apoio à família no que tange à educação das crianças e o processo de enclausuramento e disciplinarização destas.

Uma pedagogia com pretensão de envolver a infância numa intervenção disciplinar pode remeter-nos ao estudo das práticas pedagógicas instituídas pela Escola Dom Bosco, quando buscou através da organização do cotidiano escolar um ambiente de disciplina e ordem que configurou as oficinas de trabalhos artesanais, as aulas de música, as festas cívicas e o relacionamento entre professores, pais e alunos. Através das falas de alguns entrevistados fica atestada a aprovação das atividades escolares, o que nos leva a pensar sobre os motivos que contribuíram para os familiares investirem na proposta educacional da escola:

> *"A minha família via a Escola Dom Bosco com bons olhos, porque a gente não tinha opções na época"*. Reinaldo Gianelli
>
> *"Em casa a gente comentava sobre a escola e eles ficavam sossegados, sabiam que nós estávamos protegidos e aprendendo uma profissão, que era um orgulho para eles"*. José Justino.
>
> *"Quando meu pai aposentou-se mudamos para perto da Escola Dom Bosco. Ele me matriculou e meus irmãos também, porque ela tinha fama de melhor escola da cidade. Ela oferecia cursos profissionalizantes, e então a gente ficava entusiasmado em aprender uma profissão"*. Abílio

> *"A escola sempre foi ótima. Todos que estiveram lá, tiveram um futuro brilhante. Meus pais eram muito desligados, não tinham o que preocupar. A escola era boa... Todos tinham juízo"*. Paulo

O fundador da escola, quando interpelado sobre a importância que as famílias delegavam a ela, logo enfatizou que a aceitação às propostas educacionais pelo responsáveis estava vinculada à oferta da profissionalização dos meninos e à conduta disciplinadora que permeava as atividades nas oficinas:

> *"Eles* (os familiares)[74] *adoravam, porque tirávamos os moleques da rua. Nós tirávamos os moleques todos da rua. E (...) eu enchi aquele quintal de barracão, de oficinas. Então, os meninos trabalhavam e tínhamos uma porção de jeito para atraí-los. Uma das coisas que mais os atraíam era que na parede nós fizemos uma pista de automóvel. E de tantos e tantos metros punha como que se fosse mil metros, dois mil metros etc. Tinha os cavalinhos de madeira e uns trilhos na parede. Cada cavalinho corre s-pondia a uma turma de meninos e marcavam a forma com que os alunos se comportavam. Conforme os meninos se comportavam o cavalinho a n-dava mais, depois fazia a ordem o cavalinho voltava. O cavalinho era o termômetro do comportamento dos meninos. E todo sábado fazia uma reunião para ver qual estava na frente"*. Padre Carlos.

Os motivos que levaram as crianças à escola foram diferentes conforme a hist ó-ria familiar, entretanto, considero que seus responsáveis mostravam-se receptivos com as pr á-ticas da escola quando manifestavam-se tranqüilos e "orgulhosos" com o fato dos meninos a estarem freqüentando, conforme os depoimentos anteriores. No ato da matrícula estavam r e-gistradas as regras disciplinares que deveriam ter a anuência do pai ou responsável pelo m e-nor, como também do próprio aluno, regras estas que deveriam atestar o cumprimento imposto pela escola através da assinatura de um termo de declaração contendo as seguintes ex igências:

> *"(...) A Escola exige plena colaboração da família ou responsável pelo menor para cabal cumprimento de sua missão educacional. A ausência dessa ajuda pode exigir o afastamento do menor, ou cassação do pátrio poder, se for o caso, levado o fato ao conhecimento do MM. Juiz de m e-nores a quem êles estão sujeitos. A base dessa colaboração é a obediê n-cia ao horário que deve ser seguido religiosamente. Os atrasos são co n-siderados faltas. A justificativa anterior pode de sculpar o atraso.(...)*
>
> *(...) A obediência e disciplina são fundamentais no regime escolar e ed u-cativo da escola. Para a formação pela consciência e pelo método de S. João Bosco são consideradas indispensáveis e, por isso, exigidas para a*

[74] Grifos meus.

> *permanência no estabelecimento. A indisciplina será motivo de admoestação, aviso aos pais, suspensão temporária e eliminação".*

A exigência que mais exemplifica o papel que a escola assume frente à educação dos alunos, pode ser vista quando é solicitada aos pais cumplicidade às condutas disciplinares, sob a alegação de que, como instituição educacional, tem o domínio do saber indispensável para a formação dos alunos:

> *"(...)Qualquer intromissão de pais ou responsáveis é descabida, em protesto ou reclamação sobre os pontos contidos no presente ou omissos a cargo da diretoria para solução. As queixas que procedam devem ser levadas ao MM juiz de menores ou Promotor Público, conforme for o caso. Inteirem-se do ocorrido, com o Diretor, pois as versões podem ser parciais e a pena recairá no queixoso. A Direção da escola prestará todo esclarecimento que for pedido e jamais prejudicará um aluno. Se sua finalidade é, justamente, defender, formar e dotar o menor dos requisitos humanos cristãos para a vida, não se pode compreender que venham, voluntariamente, os que se dedicam a tão alto quão espinhoso mister prejudicar aqueles para quem têm voltadas todas as atenções. Se forem indispensáveis penas disciplinares, ajudem os senhores pais no cumprimento das mesmas"*

CUNHA (2000) ressalta, neste aspecto, que os pais começam a atuar como co-adjuvantes em relação ao processo educacional de seus filhos. Nos seus termos:

> *"Apresentava-se, assim, o sutil mecanismo normalizador que consistia em admitir os pais como co-responsáveis pela educação de suas crianças e, ao mesmo tempo, habilmente mostrar-lhes que os educadores profissionais é que detinham a última palavra; eles, e só eles, possuíam os conhecimentos científicos sobre a melhor maneira de conduzir crianças e jovens na direção correta, na direção daquilo que a sociedade requisitava".* CUNHA (2000: p. 458)

Neste sentido, retomando os motivos que levaram a escola a se responsabilizar pela educação de crianças e jovens, há de se considerar que, quando vista como uma instituição eminentemente disciplinar, foi incorporando preceitos higienistas para determinar as práticas de ordenamento e disciplinarização dos alunos. Relevante faz-se o estudo do legado das formulações iluministas, que teve o desafio de relacionar em nome da ciência em virtude do crescente desenvolvimento tecnológico, questões educacionais baseando a produção discursiva e institucional no binômio medicina e educação. Portanto, a aproximação com o ideário iluminista ocorreu devido à crença no poder do conhecimento e da razão, ambos apoiados no cientificismo. Daí entendermos a educação como política disciplinadora através de preceitos

higienistas que foram construídos, ao longo do século XIX, quando a medicina tomou um caráter social através de uma política preventiva. As intervenções na esfera educacional foram conclamadas em favor da ordem médica que deveria ser disseminada tanto no universo público quanto no particular. A medicina passou a ser vista como conhecimento e como prática indispensável para a produção de um futuro ordeiro, homogêneo e "civilizado", conforme aponta-nos GONDRA (2000). Nos seus termos:

> *"Apresentando-se como vanguarda da civilização, a medicina definia seu papel pedagógico pela necessidade de difusão de um saber e de uma verdade que fundamentavam a ação coordenada de todos, já que no corpo médico residiria 'a verdade'' a ser ensinada tanto ao governo quanto à população, que são ignorantes. Podemos então definir a articulação entre o discurso médico e a educação".* GONDRA (2000, p. 526)

Através da relação com o cientificismo e o olhar higienista que acabou delineando as organizações escolares, podemos perceber que, paulatinamente, a escola foi adotando e incorporando saberes científicos que contrapunham-se às práticas e ensinamentos domésticos. Neste aspecto, a família foi desqualificada no tocante à educação do corpo e do espírito em nome de um saber institucionalizado, que tinha como função normalizar o agrupamento familiar. E nos termos de CUNHA (2000, p.450): *"No Brasil, a história da cientifização da escola teve um importante marco no século XIX, que coincidiu com a campanha levada a cabo pelos médicos higienistas para modernizar a família brasileira".*

COSTA (1979) realizou um importante estudo sobre a organização dos grupos familiares no contexto brasileiro e a forma como as famílias foram concebendo a educação das crianças. Em relação ao que ele denominou de "família colonial", no período do Brasil-Colônia, os grupos familiares travavam formas de sociabilidade exclusivamente no interior de suas moradias. Sendo assim, o convívio social externo era quase inexistente. O pai configurava-se no elemento centralizador das decisões. Como bem lembra CUNHA (2000), a situação das crianças neste período pode ser comparada com a infância no período medieval, como nos estudos de ARIÉS (1978), pois como os costumes higiênicos provocavam a propagação de doenças, a mortalidade infantil era considerada natural e até mesmo necessária, pois a pureza das almas das crianças poderia atuar como proteção divina à família. O sentimento relativo à infância até o século XIX, permaneceu prisioneiro ao papel social do filho, em que as especificidades infantis não ocupavam espaço nas relações entre familiares. Em outros termos, o

filho tinha na família um papel instrumental em que rezavam a obediência e a subserviência ao despotismo paterno.

A sociedade colonial dividida entre senhores e escravos exigia que o valor da propriedade fosse mantido pelo monolitismo do patriarca, devendo este ser responsabilizado pela conservação e manutenção dos bens materiais. O conhecimento necessário para a preservação da propriedade era construído em bases tradicionais, ou seja, recuperado através de informações consideradas de utilidade com referência ao passado. O cotidiano familiar era configurado pelo permanente exercício da retomada de tempos já idos. O pai constituía-se no elo entre o passado e o presente para que a sobrevivência da família fosse garantida.

> *"Na Colônia, sobreviver, expandir-se ou progredir eram sinônimos de repetir. O pai sábio e eficiente era o que conseguia reeditar com a maior fidelidade possível, as fórmulas de dominação de seus antecessores. A solidez material da propriedade dependia deste conhecimento oriundo da tradição oral e da experiência própria". A criança, por não possuir este conhecimento, era mantida fora das preocupações e considerações do adulto. "A família colonial ignorava-a ou subestimava-a. Em virtude disto, privou-a do tipo e quota de afeição que, modernamente, reconhecemos como indispensáveis a seu desenvolvimento físico e emocional".* COSTA (1979: p. 155-158)

Uma recodificação da imagem infantil começou a tomar vulto diante da reação de médicos higienistas frente à mortalidade infantil, ou seja, o surgimento ou revitalização de cuidados com as crianças teve na medicina um papel fundamental. O isolamento das famílias ao mundo social externo foi uma característica do período colonial, consolidando a sua segregação e determinando os papéis atribuídos aos filhos, mulheres e escravos sob o comando do patriarca. O cotidiano familiar marcou uma despreocupação com a aprovação externa e, portanto, os hábitos de higiene eram rudimentares e a presença de muitos escravos no convívio direto pode ser vista como uma das causas da impessoalidade que definiu as relações entre os integrantes da família. Os desejos e as aspirações pessoais não eram considerados, ficando todo o poder de decisão centrado na figura paterna. Nas palavras de Costa, *"A natureza da sociabilidade era a consagração recorrente do já estabelecido"*. COSTA (1979: p.105).

A "família colonial" passou, paulatinamente, por mudanças como a urbanização desencadeada com a vinda da família real ao Brasil. Através do contato com os aristocratas da corte, as regras de convívio social apresentaram interferências diretas nos costumes e valores

daqueles. Devido às novas normas de comportamentos sociais travadas pela intensificação do comércio decorrente da urbanização e com a presença da aristocracia portuguesa, os moldes familiares passaram por mudanças interessantes. O requinte pessoal, representado pelas boas maneiras, a aparência física e a sofisticação do gosto, constituíram condição necessária ao novo jogo social que se delineou pelo poder sedutor do indivíduo, característica esta indispensável na consolidação de laços criados entre famílias. Os papéis sociais atribuídos às mulheres e filhos tomam uma outra dimensão, quando o espaço doméstico foi aberto para que, através do contato direto com outras famílias, fossem viabilizadas alianças favoráveis aos interesses econômicos e políticos de seus membros. Desta forma, a ênfase dada às singularidades pessoais marcaram a adequação das famílias às novas regras de competição social e econômica.

Imbuídas das conseqüências do processo de urbanização e com a tarefa de adequar-se ao novo jogo social, a "família colonial", como dito anteriormente, sofre interferências dos valores europeus, passando a ser considerada com "família colonizada", como denominou COSTA (1979). A influência médico-higienista caminhou para a disseminação de hábitos que deveriam ser adotados pelos membros familiares, visando à conquista de uma nação composta por homens saudáveis e com a polidez necessária aos valores burgueses.

Sob a mira do controle médico, a organização familiar, com os laços pessoais mais estreitos devido à redução de seus prolongamentos, consubstanciou a nossa conhecida família nuclear. A educação dos filhos, devido à diversificação econômica do país que exigia novas habilidades para o trabalhador, passou a ser encarada como um instrumento lucrativo. Sendo assim, o cuidado com a infância, através de normas higienistas, tornou-se a condição necessária para a formação de um adulto produtivo. E nos termos de Costa:

> *"Foi neste âmbito que a educação e a conservação das crianças ganhou a importância que tem até hoje. Foi por esta via que os pais modificaram suas relações com os filhos e a família passou a ser vista, até períodos bem recentes, como local exclusivo de proteção e cuidados com a infância"*. COSTA (1979: p.151).

A reconversão das famílias ao Estado pelos hábitos da higiene constituiu-se em uma das formas de controle assumidas pelo poder público frente à sociedade. Parafraseando Costa, a influência científica da higiene corroborou a modificação dos hábitos dos indivíduos em função dos ideais do Estado. E, no caso brasileiro, o Estado reforçou a solidez de seu poder através do apoio concedido à atividade médica. Vale ressaltar a postura discriminatória da

política médico-higienista, que configurou-se restrita à elite, visando à sua adaptação ao sist e-ma econômico e político. Para o restante da população, o código punitivo vigorava e a segr e-gação em espaços higienizados, como prisões e asilos, foram utilizados no caso de escravos, mendigos, loucos, vagabundos, ciganos, capoeiras, enfim, aos considerados desclassificados de todos os tipos, conforme a organização e padrões sociais da época.

Entretanto, como aponta-nos CUNHA (2000), a família, pela ótica médico-higienista, não apresentava condições para chamar para si a responsabilidade de educar as cr i-anças, uma vez que era vista como em permanente estado de mau funcionamento e seus me m-bros não possuíam os conhecimentos científicos necessários pela exigência da época. Neste sentido, a escola passou a representar a instituição que, nos termos do autor *"deveria fazer aquilo que a família, colonial e colonizada, era incapaz de fazer: educar segundo os saberes oriundos da ciência."* CUNHA (2000: p. 453).

Necessário enfatizar que as instituições escolares organizadas pelos pressupo s-tos científicos, bem como toda a preocupação em educar o cidadão, eram tarefas destinadas, quase que exclusivamente, à elite.

Em que momento, então, a escolarização destinada às classes menos favorec i-das passou a ser também cons iderada importante e sob quais objetivos?

3.3- "REGENERAR A REPÚBLICA": ARTICULAÇÃO ENTRE A ESCOLARIZAÇÃO E HIGIENIZAÇÃO ATRAVÉS DO DISCURSO EUGÊNICO

A partir do final do Império, já com o fim do escravismo, e diante da sociedade excludente que se estruturou com a política imigrantista, o modelo de escola elitista passou a ser contestado. Alguns grupos sociais que se sentiam alijados pelas políticas educacionais, como também a elite intelectual, conclamada a se manifestar pelos seus ideais que se mostravam em sintonia com grupos que acreditavam na emergência do desenvolvimento do país, demonstraram, através de movimentos significativos, seus descontentamentos com o ensino até então instituído no Brasil, visto que não atendia à grande maioria da população. Em um contexto altamente conflituoso que marcou a Primeira República, a escola, segundo CARVALHO (1989), foi reafirmada como arma de que dependia a superação dos entraves responsáveis pelo impedimento à marcha do progresso, na nova ordem que se estruturava.

Os movimentos que reivindicavam a escolarização para toda a população brasileira entendiam que, através da educação, seria possível elevar o Brasil à condição de um país desenvolvido. Para tanto, seria necessário, "regenerar" as populações brasileiras, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas. A educação teve sua função hiperdimensionada, pois através dela, nos termos de Carvalho, *"tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em povo, de vitalizar o organismo nacional, de constituir a nação"*. CARVALHO (1989: p. 9).

Os discursos aclamados em favor da educação resultaram da avaliação da ineficiência da República, quando deixou de organizar o trabalho nacional pela não adoção da "política de valorização do elemento primordial do trabalho — o homem" CARVALHO (1989: p.14). Em outros termos, na transição da economia agrícola, baseada na escravidão, para a fase da industrialização, com a presença do operariado urbano livre, não houve uma racionalização deste processo de urbanização instaurado, deixando uma grande parcela de indivíduos, principalmente os negros recém-libertos, em precárias condições de vida, causa do adoecimento e da conseqüente inatividade que caracterizou a população desamparada e marginalizada no Brasil naquele período. Tornou-se imperativo educar os "sub-homens", e a educação versada na análise de Miguel Couto, personagem símbolo do entusiasmo pela educação, neste início de século, era a única salvação para o problema nacional, pois era preciso redimir *"toda essa gente*

reduzida pela vérmina a meio homem, a um terço de homem, a um quarto de homem". COUTO (1927). Nos termos de Carvalho, referindo-se à atuação de educadores que posicionavam-se diante do desafio da organização do trabalho nacional, *"perpassava fortemente o imaginário desses entusiastas da educação o tema da amorfia.(...) Referido às populações brasileiras, proliferava em signos da doença, do vício, da falta de vitalidade, da degradação e da degenerescência. O trabalho é, nessas figurações, elemento ausente da vida nacional. As imagens de populações doentes, indolentes e improdutivas, vagando vegetativamente pelo país, somam-se às de uma população urbana resistente e salutar ao que era entendido como trabalho adequado, remunerador e salutar. Imigrantes a fermentar de anarquia o caráter nacional e populações pobres perdidas na vadiagem impunham sua presença incômoda nas cidades e comprometiam o que se propunha como organização do trabalho nacional"*. CARVALHO (1989: p. 9)

O dogma "conhecer para vencer", fortemente impregnado pelo positivismo, lançou para a República o desafio da educação do povo como condição necessária para as conquistas do progresso. Neste sentido, tornou-se pertinente a adoção de métodos pedagógicos pelas instituições escolares, considerados capazes de transformar o destino das sociedades. Em relação à metodologia imposta pelos novos tempos, a base científica constituiu-se no parâmetro para a conquista da cidadania plena. A tarefa republicana, portanto, consistiu em priorizar a ligação entre ciência e educação na organização das práticas educativas.

Mais precisamente para esta pesquisa, interessante ressaltar o contexto das primeiras décadas do século vinte, em que as práticas discursivas e institucionais no Brasil, diante das novas exigências, buscaram a legitimação da disciplina enquanto pedagogia moderna, científica ou experimental. Conforme nos aponta CARVALHO (1997), duas modalidades de constituição da infância como objeto de intervenção disciplinar foram configuradas e determinaram a organização escolar neste período. A autora ressalta a importância da distinção entre ambas para o entendimento da proposta disseminada pelo ideal republicano pois, através de diferentes concepções de disciplina, foram propostas diferentes intervenções pedagógicas.

A primeira delas, baseada na disciplina como ortopedia e prevenção, com ênfase na importância da cientificidade no campo educacional, levou à instalação, em 1914, do Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica, anexo à Escola Normal Secundária de São

Paulo, com a participação do italiano Ugo Pizzoli, um especialista trazido da Europa, para a formação de professores frente às novas diretrizes do ensino. Tal iniciativa teve como final idade, na interpretação de CARVALHO (1989), o estudo científico da infância através de métodos que visavam analisar as energias da criança.

A constituição de uma pedagogia científica contemplava as diferenças individuais através dos meios de medição e indagação, buscando um conhecimento do indivíduo através de um estudo e tratamento particular. Esta proposta pedagógica contrapunha-se à velha pedagogia abstrata, dogmática, que objetivava a adaptação do aluno a uma forma de um só modelo decretado. THOMPSON (1914).

Para este intento, algumas ciências, através de suas práticas e pressupostos sem um limite de fronteiras definido, foram envolvidas no contexto escolar para que se buscasse atender ao aluno, respeitando suas características individuais. A antropologia, a psicologia, a biologia, a medicina e a psiquiatria eram pensadas para que se chegasse a um conhecimento sobre o aluno. Foi instituída pelo Gabinete uma "Carteira Biográfica Escolar" em que constavam dados dos alunos, resultantes de "observações antropológicas e físico-psicológicas". Na confluência destes dados seria possível contornar o caráter específico do aluno. Lançando mão de uma ciência determinista, visavam definir padrões de normalidade e anormalidade ou degeneração, e desta forma, legitimar as hierarquias sociais. Nos termos de Carvalho, *"era classificar o tipo segundo divisões inscritas na natureza, que repartiam e hierarquizavam a humanidade"*. CARVALHO (1997: p.275).

Portanto, a discriminação de crianças *normais* das *anormais* era tarefa da pedagogia científica, em que as anomalias simples poderiam ser tratadas pela escola através de instrumentos corretivos representados pelos métodos racionais e científicos, entendidos como práticas humanitárias dentro da pedagogia científica.

A pedagogia científica que, através de suas práticas de observação, medição, classificação e correção e, sobretudo, com pretensão legitimadora, pois, fundamentou-se na natureza, explicava as desigualdades sociais. Ao mesmo tempo, denunciou os limites das intenções republicanas em que a educação era vista como um direito extensivo a todos os cidadãos. Entretanto, critérios raciais obscuros marcavam a ambigüidade de um projeto da univer-

salização da escola em uma sociedade excludente, pois, parafraseando Carvalho, o peso da hereditariedade *(entenda-se raça)*[75] era a marca de um destino que a educação não alterava.

A pedagogia, assim considerada como a arte de prevenir e corrigir deformações — portanto ortopédica — definiu práticas educativas orientadas pelos padrões de normalidade: *"Se educar uma criança normal é seguir a natureza, educar uma criança anormal é cousa inteiramente diversa, consistindo em substituir a natureza que apresenta, em reparar as faltas que ela lhe acarreta e satisfazer as necessidades que essa substituição exige"*. THOMPSON (1914).

A disciplina, entendida como eficiência, remete-nos a um outro momento das tendências educacionais disseminadas, a partir da década de vinte. A compreensão do comprometimento científico das práticas pedagógicas foi acrescida de uma revisão dos fins sociais da educação, contextualizada em novos tempos, vislumbrando uma sociedade marcada por transformações técnicas e industriais. Os princípios de deformação foram substituídos por um otimismo em relação à natureza infantil e, através da liberação destes conceitos científicos deterministas, houve uma reorganização dos desígnios pedagógicos decorrentes de uma nova compreensão da vida organizada pelo poder disciplinador do progresso, ou seja, pelos ritmos impostos pela vida moderna.

A mudança dos paradigmas educacionais deveu-se sobretudo às transformações políticas, sociais e econômicas ocorridas durante as duas primeiras décadas do século XX. As teorias racistas "civilizatórias", devido à desmistificação da política imigratória, perdem efeito. A imigração européia, até então, tinha sido a alternativa escolhida pela elite para "transformar" a "raça brasileira" pois, ao substituir o negro pelo imigrante branco nos setores fundamentais da produção, estaria regenerando e capacitando os indivíduos para o trabalho. O imigrante, até então visto como responsável pelo embranquecimento da população brasileira e disseminador de hábitos considerados "civilizados", diante do clima de insatisfação às condições de trabalho, organizou movimentos contestatórios que foram, evidentemente, mal vistos pela elite. O imigrante passou a ser considerado um elemento perigoso e ameaçador às estruturas de poder.

Dentro deste contexto, qual seria o projeto educacional republicano diante de uma sociedade excludente devido, em grande parte, à adoção do recurso imigratório que, al i-

---

[75] Grifos da autora.

jando enormes contingentes de trabalhadores do processo produtivo, degradava-os a condições miseráveis de vida? O que fazer para educar milhares de menores que, crescendo analfabetos, impediriam o progresso da nação, na visão destes republicanos?

Frente às exigências da industrialização que começara a avultar no cenário n a-cional, educação e saúde foram conclamadas para exercerem um papel indispensável à organ i-zação do trabalho nacional. Seria necessário atingir as exigências do processo de industrializ a-ção e o conseqüente preparo da mão-de-obra, através da educação das populações negras e mestiças, até então consideradas inaptas para o trabalho. Nos termos de Ca rvalho:

> *"Para o novos intérpretes do Brasil que entram em cena nos anos vinte, as teorias racistas que, desde o século anterior, constituíam a linguagem pela qual era formulada a questão nacional, são, assim, relativizadas por uma nova crença: a de que saúde e educação eram fatores capazes de operar a 'regeneração' das populações brasileiras"*. CARVALHO (1997: p. 283)

O binômio saúde-ducação estabeleceu a referência para o grande movimento educacional que se consolidou no país promovido por amplos setores da intelectualidade. A política médico-higienista colocou a educação como agente responsável pela introjeção de hábitos indispensáveis para a erradicação das doenças que provocavam a improdutividade da população.

Educação, saúde, moral e trabalho compuseram os pressupostos do entusiasmo pela educação disseminado, nos anos vinte, com objetivos claros de regeneração da sociedade brasileira.

> *"Hábitos saudáveis moralizam; uma vida virtuosa é saudável; moralid a-de e saúde são condições e decorrência de hábito de trabalho; uma vida laboriosa é uma vida essencialmente moral e saudável. Nesse espelh a-mento, o trabalho aparece como síntese da sociedade que se pretende instaurar. Sinônimo de vitalidade, o trabalho metódico, adequado, sal u-tar, era nesse jogo de espelhos, o antídoto para os males do país.(...)"* COUTO (1927: p. 14).

À educação era atribuída a função de formação de homens e mulheres necess á-rios às características do novo mundo, agora fundado na razão e em novas formas de produção e de trabalho, consubstanciado pelos desejos e concepções dos estados burgueses, conforme aponta-nos CARVALHO (1997). A instituição escolar, com a finalidade de disseminar estes ideais através da higiene — modelo de organização calcado na razão médica — retira do meio

privado a responsabil idade e monopólio da formação de meninos e meninas. Enfim, pretendia-se a formação de uma sociedade higienizada com o auxílio da organização esc olar.

Para tanto, questões relativas ao tempo escolar e, até mesmo à construção dos prédios foram colocadas dentro dos padrões higienistas. O cotidiano escolar foi organizado segundo critérios disciplinares em que as atividades físicas mereceram destaque. Lugares sa u-dáveis, ventilados, iluminados eram indispensáveis para a manutenção de um ambiente pr e-ventivo a doenças.

Desta forma, saúde, moral e trabalho configuraram os pressupostos de uma educação integral que visava promover, através da disciplinarização social, compatível ao pr o-gresso imposto pela industrialização, condições de garantir a ordem, no momento em que o mundo se organizava em métodos de trabalho que vislumbravam a prosperidade econômica. A pedagogia foi impregnada pelos novos ritmos condensados no modelo da fábrica e a escola passou a ser entendida como indispensável para a formação de indivíduos preparados para se adaptar às produções das modernas indústrias: rápidas e precisas. O ajustamento dos homens a estas novas condições exigia uma disciplina eficiente. Disciplinar, neste momento, além do objetivo da prevenção, passa a pretender a modelagem e adaptação das capacidades naturais dos indivíduos aos fins postos pela sociedade. Portanto, a expressão "educar para a vida" r e-presenta tão bem as novas atribuições da escola no contexto da industrialização br asileira.

3.4- DISCIPLINA: O CONTROLE DO CORPO

Passaram a ser prementes a organização e administração da ordem, *entenda-se controle*[76], do novo contingente de trabalhadores que, em busca de melhores condições de vida supostamente possibilitadas pelo progresso, começaram a superpovoar as cidades. Seria, portanto, necessário inserir estes indivíduos no movimento de disciplinarização para que se tornassem força produtiva. Como enfatiza MARQUES (1994), para justificar o controle social, tornou-se imperativo "homogeneizar" essas populações, através das normas implícitas na proposta da eugenia, entendida como o pressuposto científico articulador do discurso de higienização social. A eugenia, partindo da questão biológica como determinante do poder sobre a vida da espécie, da raça e dos fenômenos que abarcam as populações, pôde influenciar as tendências destas novas exigências da organização social, uma vez que impunha a disciplina através da superioridade moral dos indivíduos. Nos termos da autora:

> *"Constituir essas populações como sujeitos higiênicos, eugenizados, passíveis de intervenção de um poder que penetra todas as esferas da existência — da família ao trabalho, dos comportamentos sexuais aos políticos — tornara-se o grande desafio. Um desafio que implicava construir a aceitação da ordem e da disciplina"*. MARQUES (1994 p.19)

Para o alcance do progresso biológico e o conseqüente desfrute do progresso social, a eugenia, como instrumento científico, pretendia, através de controles reguladores, definir a constituição das famílias, a organização do trabalho, as formas de educação, enfim, interferir e gerir os modos de "conceber a vida", como assinala Marques. A formação de sujeitos eugênicos ficou a cargo da instituição escolar, na tentativa de desenvolver no trabalhador brasileiro características indispensáveis para a consolidação da nação.

A eugenia, qualificando a higiene para a normalização da vida social urbana, incorporou na esfera do poder político o saber médico. O Estado, desta maneira, acabou sendo o gerenciador da higiene pública. Calcadas na experiência da ação médica difundida no decorrer do século XIX, outras atribuições à orientação higienista tomaram vulto diante deste processo de modernização. Caberia, agora, um maior controle sobre as raças constituintes da pó

---

[76] Grifos meus.

pulação brasileira, pelo gerenciamento disciplinatório daquelas. A eugenia, segundo MA R-QUES (1994) baseando-se nas interpretações de Foucault, apresentou-se como dispositivo de uma tecnologia que disciplinava o corpo e depurava a raça, através de duas maneiras. Prime i-ra: o corpo pensado como máquina — utilização máxima de seu potencial físico por mecani s-mos de adestramento que impõem a exaustão com docilidade fundada nas disciplinas (anát o-mo-políticas do corpo humano). Segunda: o corpo pensado como espécie, através dos proce s-sos de controle biológico: a natalidade, a longevidade, a mortalidade, a expectativa de vida. Desta maneira, os controles estabelecidos através do desempenho do corpo caracterizam um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a ba i-xo. FOUCAULT (1995).

A eugenia, na interpretação de MARQUES (1994), caía como luva no contexto da República. Diante da heterogeneidade racial do povo brasileiro, que justificava as difere n-ças sociais, seria necessário "reformá-lo" para saneá-lo física e moralmente, através de uma política higiênica que afastaria as causas dos males e uma política eugênica que selecionaria os indivíduos tornando-os a "mais sólida unidade da raça".

Para a aceitação da lógica de mercado que se instaurava, seria necessária a cri a-ção do que ADORNO (1990) considerou como a ordem jurídico-política-contratual que po s-sibilitaria a existência de agrupamentos sociais sólidos estáveis. Para tanto, tornava-se imp e-rativo o ordenamento da população em categorias passíveis de disciplinamento e assistência àqueles colocados no limite da lei.

Educação, higiene e, consequentemente, as políticas assistencialistas higiênicas articularam-se através do caráter técnico-científico da eugenia que, considerada como a ciê n-cia que possibilitaria o aperfeiçoamento da raça, foi utilizada para definir as estratégias polít i-cas que visavam à consolidação da nação. Na versão de DONZELOT (1986), a eugenia trouxe o "princípio da racionalidade" em que as medidas biológicas interferiam nas estruturas sociais, através de uma dupla missão: ao mesmo tempo que, fazendo valer a ordem contratual, mant i-nha as diferenças sociais.

A eugenia, modelando os corpos físicos, previa o "branqueamento" racial atr a-vés da disciplina e da normalização. Os princípios eugênicos utilizaram a versão biológica para justificar a realidade social. Houve, portanto, uma aliança entre educação, higiene e eug e-

nia no esforço de "recuperar" o homem brasileiro como força de trabalho. Indivíduos eugen i-zados e conformados racialmente poderiam transformar-se em sujeitos aptos para o trabalho. Essa eugenização ocorreria, também, através da disciplinarização sexual, importante para a detenção das "doenças morais". Nos pressupostos higiênicos a educação nacional deveria ser fundamentada em três aspectos: físico, intelectual e moral.

A escola, então, passou a exercer uma dupla função: instruir e moralizar e, nos termos de GONDRA:

> *"Fica claro o poder conferido à escola já que, além de retirar a educ a-ção das novas gerações do monopólio da casa e da igreja* [77]*, serviria tam-bém, caso funcionasse de acordo com os imperativos da ordem médica, para esvaziar as prisões e as galés ao fabricar uma moralidade higiênica e higienizadora"*. GONDRA (2000: p. 533)

No sugestivo subtítulo "Corpo Modelado, Corpo Higienizado", GONDRA explicita a importância da educação física para a constituição de um indivíduo forte, robusto, puro e s á-bio. A direção do físico, juntamente com o aperfeiçoamento da moral e cultivo da razão e da inteligência, faziam parte da função da educação. Desta maneira, o preenchimento do tempo escolar era marcado pela presença de atividades disciplinadoras manifestadas pela ginástica, música, canto etc. O corpo, uma vez modelado pelos preceitos higienistas, estaria apto para o enfrentamento das condições que a modernidade exigia.

> *"A produção de um "corpo forte" e de um "espírito sadio" adaptado às necessidades do trabalho, no caso dos meninos, e às exigências da m a-ternidade, no caso das meninas, figuram como um imperativo em torno do qual se articulam as prescrições higiênicas que marcam o discurso médico"*. GONDRA (2000: p.548)

Nessa articulação entre educação e saúde instituída pelos preceitos higiênicos, configurou-se o movimento do "entusiasmo pela educação e do otimismo pedagógico", a m-plamente discutido, a partir da década de vinte. Nas escolas foram engendradas práticas que visaram ao preparo do aluno ao mundo do trabalho. [78] Seria necessário discipliná-lo através da higienização normalizadora, tornando-os os corpos dos trabalhadores e de seus filhos prepar a-

---

[77] No caso da Escola Dom Bosco, a igreja está indubitavelmente presente. Entretanto, considerei importante ressaltar este aspecto com a finalidade de anunciar o momento que a educação escolar conquista um espaço até então responsabilizado pela família e igreja. Seria uma das questões importantes para entendermos os m o-tivos de substituir os meninos "em situação de rua" por "em situação de escola".

[78] Terminologia utilizada por Nagle para determinar os movimentos educacionais neste período da República no Brasil. Sobre o assunto consultar: NAGLE (1974).

dos e adequados para o processo industrial em desenvolvimento. A educação das crianças t o-mou importância, pois começaram a ser vistas como núcleo da vida adulta, pois ajustando-as ao seu meio, seria possível a adaptação dos indivíduos aos seus sucessivos círculos de vida. Desta forma os pressupostos do higienismo e eugenia disseminados no início do século, p o-dem ser considerados presentes também no momento de consolidação do processo de industr i-alização durante a década de quarenta e cinqüenta do s éculo XX.

A Escola Profissional Dom Bosco foi fundada tendo como um dos principais objetivos atender a meninos que estavam em situação de rua, muitas vezes, com comport a-mentos próximos da delinqüência, como constatado pelos documentos consultados. Neste sentido, passo a interpretação das atividades pedagógicas da escola para a seguinte discussão: Em que medida houve a preocupação com a mudança de comportamento destes alunos para adaptá-los aos moldes da industrialização? Como eram vistos os "Caras Sujas" diante da pr o-posta de ensino profissionalizante?

Para tanto, passo a especificar a prática pedagógica da escola através das at i-vidades que estruturam seu funcionamento: oficinas: as práticas artesanais; a música e o canto: disciplina e conquista no espaço público; religião e as condutas disciplinares; espo rte e lazer.

3.4.1—OFICINAS — PRÁTICAS PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO:

Procurei apontar vários aspectos das práticas desenvolvidas nas oficinas para um possível confronto entre o momento das políticas educacionais direcionadas para a formação da mão-de-obra necessária para a industrialização e as especificidades de uma escola com propostas de cunho religioso e profissionalizante. Para tanto, considerei os depoimentos orais dos ex-alunos e do fundador da escola, assim como os relatos realizados durante a apreciação dos filmes e fotografias, como também registros contidos nos documentos oficiais. Como dito anteriormente, conforme o cruzamento entre as fontes pretendi apontar as interpretações que os depoentes imprimiram nos relatos e, portanto, relacionar a outros referenciais teóricos que foram inseridos conforme o desenvolvimento das investigações.

A estrutura político-pedagógica da Escola Profissional Dom Bosco baseou-se nas práticas desenvolvidas pelas oficinas profissionalizantes, organizadas a partir do envolvimento e aceitação dos alunos e de suas famílias com a proposta do ensino profissionalizante. Ou seja, a partir do momento em que os alunos procuravam pela escola, houve a necessidade de diversificar as opções para a atividades nas oficinas, pois era presente a preocupação com o interesse dos alunos e, portanto, seria necessário oferecer várias alternativas para atendê-los.

A primeira atividade a ser desenvolvida foi a seção de Pintura e Desenho, com a participação da professora Maria Figueiredo, que acabou tornando-se responsável pela articulação das atividades artísticas que deram suporte aos trabalhos artesanais produzidos pelos alunos. Em todos os depoimentos orais, sua atuação na escola significou uma referência para a formação dos alunos, pois além de ser a professora de artes plásticas e música, também se responsabilizava pelas práticas disciplinadoras, tanto no que dizia respeito aos mecanismos de incentivo à produção, como na proximidade afetiva que se manifestava nos momentos de socialização entre os alunos e mestres.

Em 1959, a Escola Profissional Dom Bosco contava com as seguintes oficinas: Artefatos de Madeira e Couro; Desenho e Pintura; Encadernação; Marcenaria; Serralheria;

Tipografia; Serralheria Mecânica e Pintura em Porcelana e Louça.[79]

Para entender o funcionamento das oficinas e seu objetivo pedagógico, primeiramente torna-se importante salientar a influência religiosa no que se refere ao valor atribuído ao trabalho. Como consta do Relato Histórico da F.A.M. [80], o trabalho se sustentava pelo valor espiritual que despertava nos alunos. Em outros termos, toda a preocupação com a estruturação da escola, no que dizia respeito aos recursos materiais necessários para a consolidação das atividades artesanais, tinha como finalidade dar suporte e legalidade aos propósitos de uma formação espiritual pretendida nos moldes religiosos: a orientação cristã era vista como um elemento de transformação do indivíduo, sendo que o objetivo da educação seria colocá-lo no seu ambiente social de forma útil. Nas palavras do fundador da escola, a proposta em articular educação e trabalho constituiu-se no objetivo de formar alunos que, através da prática nas oficinas, fossem capazes de atuar no mercado de trabalho, possibilitando-lhes condições de sustentar suas famílias: *"O problema de quem quer se sentir bem em educar uma família, ensina aos alunos uma profissão. Põe a criança como aprendiz de alguma coisa. A criança vai crescendo, ali, vendo fazer e aprende. O trabalhador será adulto o que foi em pequeno"*. Padre Carlos.

Por um outro lado, considero importante salientar que, como consta do Relato Histórico[81], a organização das oficinas e as práticas educacionais instituídas tinham como pressuposto levar o aluno ao reconhecimento de sua condição enquanto grupo social e, como tal, posicionar-se com obediência frente à realidade que lhe fora constatada:

---

[79] Vale salientar a procedência das máquinas utilizadas nas oficinas. Durante a apreciação de fotografias e filmes a existência do maquinário de origem européia acabou levantando algumas questões sobre o possível envolvimento de pessoas ou entidades estrangeiras nas doações recebidas pela escola. Pela leitura dos documentos oficiais disponibilizados, como também nos relatos orais coletados até então, pouco se pôde atestar a existência de possíveis doações estrangeiras. Padre Carlos ressaltou em um de seus depoimentos que, no início das atividades das oficinas, ou seja, no período a que se refere tal pesquisa, os equipamentos foram comprados com recursos da escola, na cidade de São Paulo de uma empresa que os vendeu já usados. Pela da leitura das Atas de Reuniões da F. A. M. (p. 100-102), em 1972, houve a doação de alguns equipamentos alemães que foram utilizados para modernizar e incrementar as atividades da gráfica. Seria pertinente num outro momento averiguar qual a intenção desta participação alemã, já na década de setenta, nas atividades de oficina e qual sua relação com as propostas de profissionalização de crianças e jovens no Brasil

[80] NOTÍCIA DAS ATIVIDADES DA FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO MENOR (FAM) E DA CONSTRUÇÃO DO PRIMEIRO GRUPO DE PRÉDIOS DA ESCOLA PROFISSIONAL DOM BOSCO. Poços de Caldas/MG: Gráfica Dom Bosco, jul. 1955, p. 10.

[81] SUCINTO RELATÓRIO HISTÓRICO DA FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO MENOR E SEU DEPARTAMENTO PROFISSIONAL. Poços de Caldas/MG: Gráfica Dom Bosco, 1954.

"Agora a dificuldade era demais. Era muita dificuldade. Primeiro que no começo o padre por exemplo não tinha material, não tinha material para nada. A Dona Maria pegava muitos modelos, ela fazia os mod e-los, ela que inventava tudo – ah, vamos fazer isso assim, assim? E tem que fazer aquilo lá. Mas e material e madeira? Aí tocava... O padre saía para aquelas construções, para aqueles lugares pedindo caixote para o povo, desmanchava os caixotes, levava para a escola para aproveitar tudo, era desse jeito".

> *"A maior preocupação é colocar os futuros artífices — formados humana e cristãmente — em face das realidades da vida, munidos das armas i n-dispensáveis à vitória do bem. Para tanto, completando o ensino espir i-tual, inculca-se o respeito mútuo e a obediência às autoridades legitim a-mente constituídas, o reconhecimento do direito de propriedade e o uso racional e lógico da liberdade. Sobre tais alicerces pode ser construída a mentalidade sã e humanismo digno, capazes de resistirem aos ataques demagógicos dos corifeus da igualdade ilusória ou investidas dos dim i-nuidores dos direitos pela absorção das dignidades humanas".* [82]

Considero pertinente assinalar situações em que os responsáveis pelos alunos exigiram que, tão logo estes estivessem aptos para exercer alguma atividade remunerada, abandonassem a escola, buscando recursos para auxílio à renda familiar. A escola reagiu com a argumentação de que a busca, considerada muitas vezes abusiva, por melhores condições de vida, poderia ser provocada pela influência negativa de um comportamento guiado pelo mat e-rialismo, visto como o responsável pelo desordenamento social, diante da insatisfação frente às condições de trabalho:

> *"A sede do lucro e a poupança exagerada dos que possuem fortuna se manifesta nos indivíduos mais necessitados das preliminares condições de vida pelos expedientes pouco honestos ou pela busca insatisfeita de aumentos constantes de salários. A idolatria do dinheiro não é o privil é-gio dos ricos. A necessidade cria deuses materialíssimos. Esse interesse particular grita nos menos assistidos pelas mil bocas das necessidades materiais. E como é natural as conseqüências se acumulam sobre o m e-nor, sem resistência e sem conhecimento basta ntes".* [83]

Podemos constatar que, de um lado, existia a tentativa de proteger o aluno, garanti n-do-lhe sua permanência na escola e, de uma certa forma, contestando a exploração do trabalho infantil. Por outro lado, é possível também entender que a ênfase dada à formação espiritual com estas críticas severas às conquistas materiais, quase consideradas um delito, nos leva a pensar se havia a pretensão de formar os alunos para uma atitude de conformidade com as estruturas do poder vigente, já que estariam sendo levados pela ganância e não pelo direito a melhores condições de trabalho.

Em relação à escolha pelos trabalhos manuais que permearam as práticas nas oficinas, FARIA (1999) ressalta que as atividades artesanais vão sendo consideradas como

---

[82] Ibidem, p. 10.

[83] NOTÍCIA DAS ATIVIDADES DA ESCOLA PROFISSIONAL DOM BOSCO, DEPARTAMENTO PR O-FISSIONAL DA FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO MENOR (FAM). Poços de Caldas/MG: Gráfica Dom Bosco, ago. 1956, p. 7.

princípios educativos, pois colaboram para uma possível higienização da mente e um controle da razão. As práticas pedagógicas disseminadas no contexto da modernização podem ser e n-tendidas como recursos para se alcançar a melhoria da raça (entenda-se eugenia), e através do processo da auto-regulação e disciplina que as atividades manuais demandam, pode-se co m-preender a higiene como uma ocupação constante da mente. A escola pode então ser entendida como o espaço que colabora para o processo de regeneração dos pobres, condição indispens á-vel para a *"nova civilidade requerida pela e na cidade"* FARIA (1999; p.22). Neste sentido, o artesanato e a lavoura constituíram-se em elementos que determinaram uma nova concepção pedagógica frente ao trabalho.

Diante desta possibilidade cabe a investigação sobre o cotidiano vivenciado pelos alunos na Escola em que também praticavam o cultivo dos jardins e da horta. *"Os alu-nos dividem o seu dia. Uma parte para o estudo, quer na cidade, quer na classe da escola; outra, nas seções profissionais. Cada dia um grupo trabalha nos jardins sob a direção de um jardineiro contratado para isso"*. [84]

Padre Carlos justificou as atividades de jardinagem argumentando sobre sua importância para o despertar da sensibilidade do aluno:

> *"Como as rosas, os meninos têm raízes esparramadas por todos os lados. Os problemas sociais não se resolvem com belas idéias e utópicas med i-das. (...) Com estas considerações resolvemos o problema de outra forma. Recebemos os meninos e os dispomos a uma profissão. Damo-lhes rud i-mentos de jardinagem, na parte da tarde, sob a jurisdição de um dedic a-do jardineiro. Achamos que isso* ***completa a formação e desperta a se n-sibilidade do menor***[85]*. O trato com as aves que alimentamos aqui e o amanho da terra para o jardim e para nossa hortinha, dão à criança o indispensável que precisa para cuidar da horticultura e floricultura ao lado da sua profissão"*. [86]

Desta forma, o trabalho como meio educativo abrangia tanto os problemas soc i-ais como os de ordem psicológica, em que as atividades artesanais eram consideradas como

---

[84] NOTÍCIA DAS ATIVIDADES DA FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO MENOR (FAM) E DA CONS-TRUÇÃO DO PRIMEIRO GRUPO DE PRÉDIOS DA ESCOLA PROFISSIONAL DOM BOSCO. Poços de Caldas/MG: Gráfica Dom Bosco, jul. 1955, p. 9.

[85] Grifos meus.

[86] CURSOS DE JARDINAGENS. ***Jornal Diário de Poços de Caldas, Poços de Caldas, 23 dez. 1956.***

"Até hoje faço produções em que o trabalho é admirado por todos".

agentes da higiene mental, e desta forma possibilitariam o espírito de cooperação. FARIA (1999). Como objetivo da Escola Dom Bosco, Padre Carlos sempre foi enfático ao dizer que o prazer dos alunos pelo *fazer*, estava sempre presente na execução das tarefas:

> *"Uma curiosidade. E nós temos que quando deixa a escola, não só ele t enha a capacidade de fazer como se sinta feliz fazendo. Então, aqui é pr eciso que ele coloque carinho naquilo que ele faz e seja capaz de comun icar aquilo aos outros: a valorização pela dignidade que ele põe naquele trabalho"*.

O amor ao trabalho, sob esta ótica, pode ser concebido como o agente fundamental da higiene mental. Em vários depoimentos, os ex-alunos, ao se referirem às atividades man uais, atestaram-nas como momentos prazerosos em que a dedicação era a tônica dos comport amentos dos alunos nas oficinas. Os seguintes depoimentos bem exemplificam esta questão:

> *"Mas era com todo mundo. Tanto da parte da pintura, como qualquer outra, era tudo assim. A gente gostava. Como no meu caso, engraxando sapatos poderia até ganhar mais. Mas acontece que era o tipo de serviço que a gente interessava. Talvez por estar sempre mexendo com a coisa, mais ou menos coisa de arte. Então a gente interess ava!"* . Jamil.

> *"O serviço era um incentivo para mim, além de achar tudo muito bonito! Até hoje eu acho tudo muito bonito! O que a gente fazia, todo mundo f azia o serviço com empenho: o Papai-Noel tinha movimento, a gente dava movimento. A gente, por exemplo, torneava os braços em duas partes, e fazíamos na lixa e eles seguravam. Fazíamos o desenho. As pernas fazí amos em duas partes, como se estivessem andando mesmo, com os mov imentos das pernas. Sempre achei tudo muito b onito!"*. Pedro Cândido.

As atividades artesanais representavam uma prática em que o interesse e emp enho dos alunos ficaram sempre muito evidentes. O artesanato visto como arte, por exemplo, acabou "seduzindo" os alunos, que mantiveram e reconheceram nas suas práticas profissionais — quando atuando já diretamente no mercado de trabalho — um valor atribuído ao poder de criação artística nas suas produções. Raimundo, até nos dias de hoje, é solicitado como um dos poucos profissionais que, na atividade de marcenaria, consegue executar o acabamento das peças, dando-lhes o toque final com uma rara habilidade:

> *"Eu ainda acho que tudo feito manualmente é muito mais bonito! Aqui em Poços de Caldas, sou um dos poucos que fazem o trabalho de torne amento de madeira, ou seja, o acabamento necessário para dar às peças um toque especial. Aquelas de estilo colonial, entende? Com várias vo ltas, desenhos e detalhes. Até hoje, muitos marceneiros vêm até minha of i-*

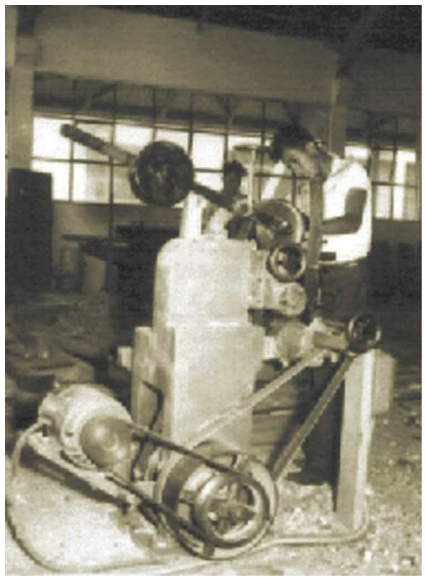
> *cina, que fica no quintal de casa e, procuram-me para fazer o que cons i-dero ser a parte artística do trabalho em madeira"*.

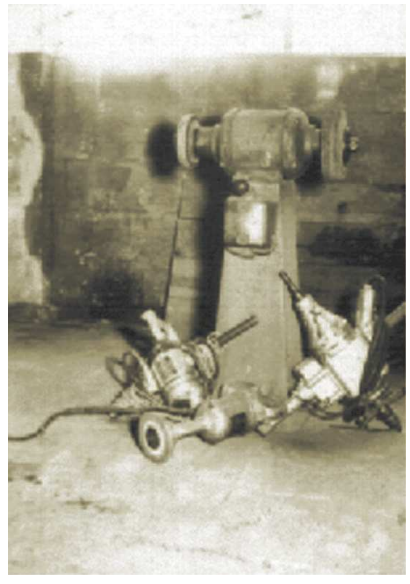
Jair, durante as atividades de encadernação, produzia através de técnicas artíst i-cas aprendidas nas oficinas. Este aprendizado causara-lhe muita admiração, pois recordou, minuciosamente, as etapas que concretizavam o produto final: restauração de livros ant igos:

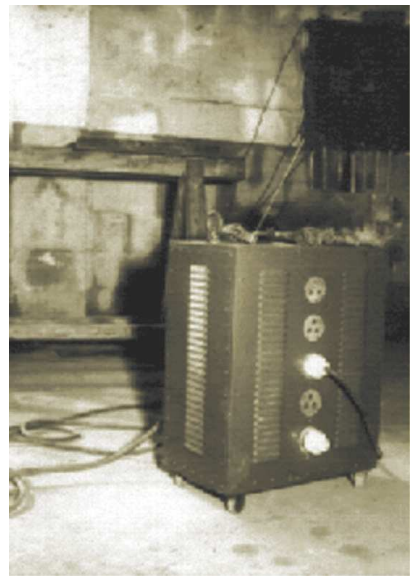
> *"Era um trabalho bonito. Era artesanal italiano, uma obra de arte! Eram poucas pessoas que tinham, que sabiam fazer. Eu me lembro das aulas de encadernação. A gente tinha que aprender tudo. Como costurar e chulear um livro na mão, depois colocá-lo na morsa, apertar e passar uma cola no dorso do livro. Saber como cortá-lo na máquina, na guilhotina, aqu e-las beiradas. Hoje se usa cola branca mas, naquele tempo, eram aquelas placas de cola amarela. Tínhamos que derretê-las e o seu cheiro era muito forte! Esquentava para derreter e assim, poder trabalhar com ela. Era uma técnica italiana! A gente encadernava com couro e pelica. D e-pois o Padre comprou uma máquina de dourar e gravar que ficavam li n-dos! A gente fazia o trabalho ou tudo em couro ou só o dorso do livro e o resto em um outro tipo de papel. Demorava, mas os livros ficavam novos. A gente pensa que aqueles livros antigos não têm recuperação, depois que corta fica tudo novinho, recuperado!"*.

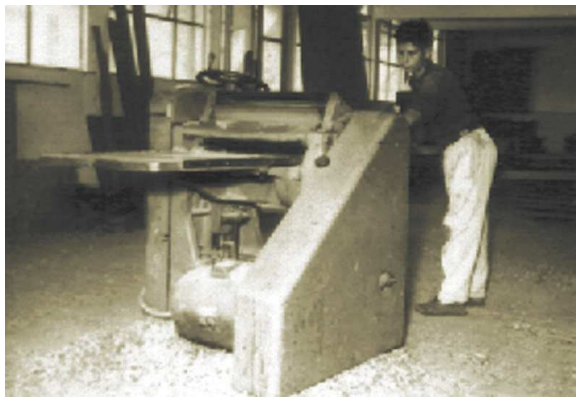
Os alunos iam aos poucos incorporando as regras para as atividades profissi o-nalizantes e, incentivados, envolviam-se com os artefatos que posteriormente seriam vendidos nas lojas da cidade. A prática nas oficinas ocorria através da escolha pelo menino do tipo de trabalho a produzir. O respeito às características individuais e às aptidões estiveram sempre presentes na organização das atividades artesanais, e tinham objetivos definidos: incentivar a permanência e produção dos alunos nas oficinas. A adaptação dos meninos ao tipo de ofício a ser aprendido pode remeter-nos aos pressupostos pedagógicos disseminados pelo escolan o-vismo, em que as tendências individuais, o interesse do aluno associado ao caráter prático das atividades representavam a concepção de uma educação compatível com a necessidade da formação de operários que poderiam atuar no mercado de trabalho. Uma vez incentivados, os alunos desempenhariam suas atividades de maneira concentrada. Os filmes produzidos durante esses anos escolares registraram o envolvimento e concentração dos meninos nas atividades de produção de artefatos.

Desta forma, a educação escolar seria a responsável pela ligação do indivíduo com a estrutura social, uma vez que as aptidões individuais relacionam-se com o ambiente social. A instituição escolar, promovendo o desenvolvimento das características naturais dos









“Conversas? Poucas.
Era necessário ter atenção para produzir.
Às vezes, as máquinas davam medo”.

alunos, acaba estimulando-os, por meio da cooperação, a experimentar várias atividades de n-tro do ambiente escolar. CHAVES, (1999).

Todos os depoentes, referindo-se à organização do trabalho nas oficinas, re s-saltaram a importância que as tendências individuais tiveram para a escolha das atividades. Fica muito evidente a preocupação dos mestres em considerar o interesse individual como o mote da proposta educativa da escola. Nas palavras de Padre Carlos, podemos constatar tais intenções:

> *"É importante aprender a trabalhar em paz e em colaboração. Os al u-nos, com o passar do tempo, foram aprimorando seu trabalho, foram g a-nhando isso devagar. Por que demos o ambiente para eles. Uma coisa que é importante demais é reconhecer o valor dele, do aluno. Porque se ele não é reconhecido, ele não reconhece o valor dos outros. Então, nós reconhecemos o valor dele. Para isso, sempre foi necessário deixá-los à vontade, para escolherem qual oficina partic ipar"*.

Os ex-alunos, a todo momento, atribuíram às relações entre mestres e apre n-dizes uma conduta de atenção e respeito às escolhas pessoais. Os professores exerciam o papel de facilitar e/ou interpretar as tendências de cada aluno:

> *"A Dona Maria punha a gente numa oficina e ficava observando. Aquela que a pessoa gostava mais, então ela deixava. Se ela visse que não estava dando certo, ela trocava. — Aqui você não está dando certo não. Você vai passar para outra sessão Quando ela via que a pessoa e n-caixava, ela dizia: — Ah! Então ele interessou! E ela deixava. Assim que ela fazia! Sempre o professor ficava junto, para ver se a gente estava i n-teress ado naquilo"*. Abílio.

Os mestres de oficina possuíam a função de possibilitar a aprendizagem que ocorria através das atividades calcadas na prática. O *saber fazer* direcionava o processo da produção, em que os alunos experimentavam diversas técnicas até se identificar por uma à qual se dedicariam. Era competência desse professor perceber, juntamente com o aluno, as características indiv iduais e direcioná-las para as atividades práticas.

> *"O moleque que entrava na escola, via encadernação, via o desenho e pintura. Ele escolhia o setor dele. Às vezes, tinha moleque que escolhia um setor, daqui a pouco ele ficava no outro, mas não deixava os dois, ele queria os dois, até se decidir por algum"*. Juraci.

Os alunos iam incorporando regras de funcionamento das oficinas, como ta m-bém aprendendo técnicas que, aos poucos, eram transmitidas para os alunos mais novos. De sta

maneira, as relações entre mestres e alunos se consolidavam pela proximidade afetiva em que os alunos, conforme o preparo, já assumiam o papel de professor. Jamil, por exemplo, tornou-se professor da escola tão logo as oficinas de marcenaria foram devidamente instaladas, conforme consta do plano de cursos da Escola Dom Bosco.

A relação professor-aluno, desta forma, conforme depoimentos dos ex-alunos e do fundador da escola, ia sendo configurada pela valorização do aprendizado que funcionava como incentivo, pois a partir de um certo domínio das práticas nas oficinas, era delegada aos alunos a função de transmissão dos conhecimentos aprendidos. Em vários depoimentos a relação mestre de oficinas-aprendizes enfatizou a importância de os alunos tornarem-se também mestres para os mais novos:

> *"A gente aprendia a trabalhar e depois ia ensinando os que vinham entrando na escola. Os que entravam iam aprendendo com a gente"* . José Justino.
>
> *"Sempre o professor ficava junto, para ver se a gente estava interessado naquilo"*. Abílio

Os chefes das oficinas escolhiam os alunos que, de acordo com suas habilidades, gradativamente passariam para a condição de aluno-chefe. Tornavam-se responsáveis pela distribuição das atividades nas oficinas, como também pela organização do tempo dos alunos na escola, já que também freqüentavam as aulas de cultura geral, desenvolvidas em sala de aula. Cabia aos chefes das oficinas o cumprimento dos horários, que eram distribuídos conforme as diversas atividades dos alunos:

> *"Cada setor, por exemplo, era comandado por seu chefe, então ninguém, nem o padre, não interferia no que o chefe designava. O horário era o horário comercial, então, primeiramente nas questões, por exemplo, horário de estudo, o chefe já sabia: — E ele vai sair agora porque vai para os estudos, ou vai entrar agora porque estava estudando.*
> *Tinha o período de trabalho e período de estudo, o resto era tudo normal"*. Juracy

O ritmo da produção era definido pela disciplina, que configurava as práticas nas oficinas. O horário era definido pela rotina que consistia, primeiramente, na oração, depois lanche e oficina, alternando com as aulas em sala. Durante a produção a seriedade era fundamental, mesmo porque havia a manipulação de algumas máquinas que traziam perigo à segurança dos alunos. Portanto a atenção era precisa e constante.

“Dos mestres da oficina.
O modelo.
Rítmo para produção.
Empenho na finalização”.

> *"Começávamos o dia rezando. Dava um tempo e cada um ia para seu departamento. Cada um na sua! Ninguém ia interferir! A gente não fic a-va trocando figurinhas não! Uma porque as máquinas ficavam ligadas e eram máquinas pesadas. E ficando batendo papo, poderia haver alguma distração"*. Luís
>
> *"Esta máquina está aqui até hoje. Aquela grande prensou o meu dedo, que eu tenho torto até hoje"*. Jamil[87]

Os meninos eram distribuídos sempre na mesma disposição, conforme relato dos ex-alunos e atestado nas imagens dos filmes da época. A ocupação dos lugares nas ofic i-nas exemplifica a função da escola para organização e criação de um espaço útil, conforme assinala FOUCAULT (1987: p.133): *"A disciplina, arte de dispor em fila, é técnica para a transformação dos arranjos, individualiza os corpos por uma localização que não os impla n-ta, mas os distribui e os faz circular numa rede de inter-relações"* .

As filas, os lugares definidos e a rotina criam espaços funcionais e hierárquicos, acabam garantindo a obediência, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. O espaço escolar, através da organização disciplinar, exerce a função de vigiar, hierarquizar, recompensar e, ao mesmo tempo, controlar o funcionamento econômico do tempo. FO U-CAULT (1987: p.135).

> *"O horário que cumpríamos era o comercial. O chefe da oficina dava o serviço para aquela pessoa, porque já sabia que aquele tinha capacidade para fazer aquilo e terminado o serviço, se saísse bem feito, essa pessoa era elogiada e chamava os outros para servir de exemplo, então cada um podia caprichar mais que o outro, ninguém tinha brincadeira, não tinha nada"*. Juracy.
>
> *"A Dona Maria nos instruía na oficina. Era uma rotina simples de tudo. Não tinha muito papo no serviço, não podia conversar muito não. Se pr e-cisasse de alguma coisa, você solicitava e tinha quem te ensinasse. E ia correndo a vida..."* Luís.

O incentivo era constante, enaltecendo-se a boa qualidade dos trabalhos que eram valorizados como modelo. A produção era imposta pelo ritmo das vendas, que constitu í-am uma das principais fontes de renda da escola.

> *"Primeiro era tudo de madeira. Então fazíamos aquelas encomendas para o Natal: duzentos, trezentos caminhões"*. Abílio.

---

[87] Observação feita quando assistia ao filme produzido no início da d écada de 50.

Os meninos tinham horários a seguir, e o ritmo de trabalho era disciplinado por intermédio de relógios de ponto, considerados como elementos educativos :

> *"Em 1955, eleva-se a 60 o número de alunos e a 76 as fichas de ponto. Todos, até os menores, à entrada e à saída, marcam o seu cartão indiv i-dual. Entendemos assim formar na criança a responsabilidade do horário tão pouco amado dos brasileiros"*. [88]

A produção era incentivada por um sistema de premiação em que cinema, pa s-seios e mesmo uma remuneração em dinheiro funcionavam como maneiras de tornar as ativ i-dades nas oficinas mais prazerosas, conforme depoimentos dos ex-alunos:

> *"As aulas nas oficinas eram bacanas demais. E aquilo ali incentivava a gente. Nossa! Era gostoso, a gente não via a hora de chegar aquele hor á-rio de ir para as oficinas, pois as aulas mesmo quase que a gente não gostava. Porque na oficina quem produzia mais, por exemplo, como se fala... uma equipe: dez alunos iam fazer isto, dez alunos iam fazer aquilo. Quem fizesse mais, tinha um prêmio no final da semana. Então a gente fazia naquela alegria, corria de cá, corria de lá! Chegava no final de s e-mana, tinha uma sala que passava desenhos. Passava de sábado, então quem ganhasse podia assistir aos filmes, que ainda hoje passam. Filmes do Picapau, naquela época não tinha televisão. Então era o Picapau, o Mickey. Então a gente não via a hora de chegar o final de semana. Então a gente trabalhava com o maior gosto"*. Abílio.

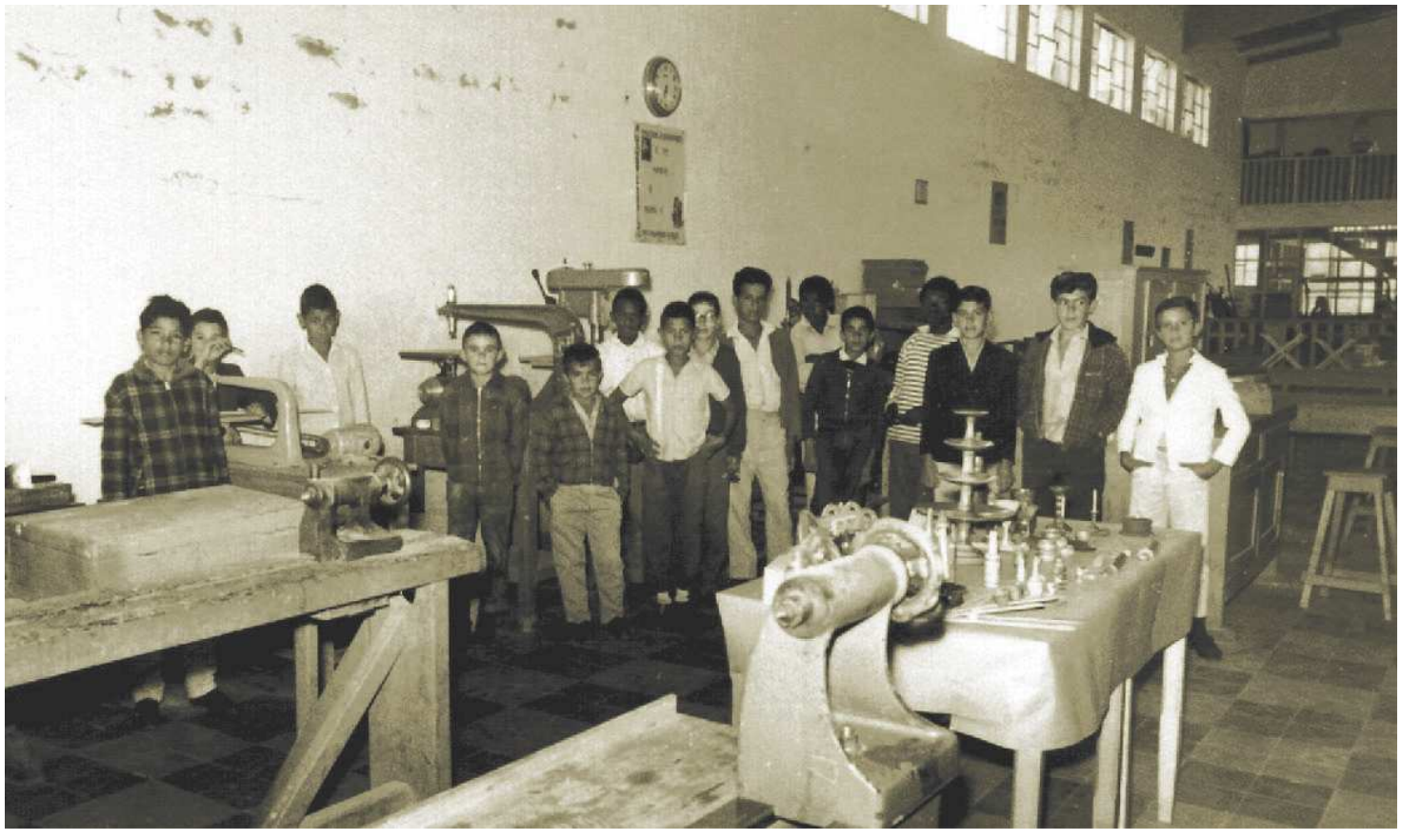
Durante a apreciação de filmes produzidos na época em que os ex-alunos particip a-vam das oficinas, uma cena foi marcante pela reação dos espectadores, quando todos rele m-braram com precisão as regras destinadas à produção: na parede havia afixada uma pista em que cavalos iam conquistando espaços à medida que a produção de artefatos crescia. Era o momento de avaliação da semana em que, reunidos, os alunos discutiam o desempenho de cada grupo, definindo os prêmios a serem distribuídos:

> *"Agora eram os cavalinhos que existiam para marcar os pontos, para marcar quem chegasse atrasado, se chegasse no horário certo, a maior produção, ia pondo os cavalinhos. E a seção e a turma ganhava então o prêmio da semana. Cada cavalinho era uma turma!"* Jair

Todos os alunos recebiam pela produção, sendo que uma parte do produto das vendas era depositada num banco, para que fosse retirada quando o aluno terminasse o curso

---

[88] NOTÍCIA DAS ATIVIDADES DA FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO MENOR (FAM) E DA CONS-TRUÇÃO DO PRIMEIRO GRUPO DE PRÉDIOS DA ESCOLA PROFISSIONAL DOM BOSCO. Poços de Caldas/MG: Gráfica Dom Bosco, jul. 1955, p. 9.



"Escolhas: cada um com o seu talento".

na escola. A quantia era calculada pela avaliação do esforço dos meninos e o confronto com a nota média e a freqüência mensal, respeitando-se as condições econômicas da instituição. Em alguns casos, a remuneração poderia acontecer com a finalidade de recompensa ou incentivo, sempre que a escola considerasse necessário.

> *"REGIME ESCOLAR: Não é copia o regime adotado na Escola. Criada para o nosso meio tem inovações valiosas que a experiência aprovou. Diga-se, como amostra, do processo de remuneração em uso. Todos os alunos, indistintamente, recebem pagamento pelo serviço prestado. Me smo os de idade mínima têm computado e contabilizado o seu esforço. Do* 'quantum' *produzido, no fim de cada mês, recebem eles uma parte em d inheiro e a outra é creditada para a formação do pecúlio individual. Pa rticipam dos lucros das seções onde trabalham, desde que nada além do que toca à Escola lhes é subtraído. Além dos pagamentos, proporciona benefícios sob a forma assistencial médica, hospitalar, dentária, educac ional, etc..."* [89]

Na declaração da matrícula ficava atestado o compromisso da escola quanto ao pagamento aos meninos e ao desconto, caso houvesse um ato que merecesse tal punição, dev ido ao caráter educativo dessa conduta, que visava à formação do senso de respo nsabilidade.

> *"(...)Cada aluno terá o que lhe for devido anotado em conta corrente e depositado em uma conta comum na Caixa econômica Federal. Se for do agrado da Direção e julgado conveniente, uma parte do valor monetário merecido poderá ser dada ao aluno no fim de cada mês a título de r ecompensa pelo esforço, aproveitamento e conduta. Não impede, esta e xceção, que possa ser suspensa a qualquer momento essa regalia. Outro ssim as despesas de que forem responsáveis, por incúria ou desperdício, serão deduzidas de seu crédito sempre que isso for indicado como auxílio à formação do senso de responsabilidade".* [90]

Os ex-alunos comprovaram em seus depoimentos tal procedimento da escola. Em alguns casos, mostraram-se um pouco ressentidos quanto ao valor total depositado, pois esperavam uma outra quantia. Entretanto, também não deixaram de considerar que utiliz aram-se deste recurso para iniciarem suas atividades profissionais, como já relatado anteriormente. Muitas vezes, o incentivo prometido convertia-se em passeios e excursões.

Considero importante salientar que o *saber fazer* como pressuposto pedagógico constituiu-se sempre na maior preocupação dos professores da escola. A prática sempre foi

---

[89] SUCINTO RELATÓRIO HISTÓRICO DA FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO MENOR E SEU DEPARTAMENTO PROFISSIONAL. Poços de Caldas/MG: Gráfica Dom Bosco, 1954, p. 7-8.

[90] Declaração de Matrícula, 1955, p.3.

acentuada como uma condição primeira para o processo de aprendizagem, sendo que interessava sobremaneira que os alunos, ao vivenciarem suas experiências nas oficinas, fossem capazes de fazer escolhas, muito mais que executarem as tarefas determinadas. Por isso o desejo que o trabalho a ser desempenhado passasse pelo prazer e pela cooperação. É esta a maior diferença que Padre Carlos analisa em relação a outras escolas profissionalizantes. Suas palavras demonstram tal propósito:

> *"Porque nós procuramos fazer aqui na escola e eu não quero mudar nunca, é fazer com que não saia daqui um pedreiro, um pintor, um marceneiro não. Saia aquele que é capaz de conhecer e saber escolher. Porque ele vai fazer com muito maior gosto, com muito amor, disponibilidade, ele vai esgotar o termo da atividade"*.

Segundo ENGUITA (1989), a submissão permanente à autoridade reflete na produção que o aluno realiza sobre a imagem de si mesmo, ou seja, interfere na construção da auto-estima. Em outros termos, se, a todo momento, a disciplina e a ordem impostas pelas tarefas diárias imperarem como submissão, pode haver a implicação de um processo que dificulte ou mesmo impeça ao aluno a tomada de decisões. Nas palavras do autor:

> *"Subsidiário, mas não carente de importância, é o efeito que a submissão permanente à autoridade produz sobre a imagem de si mesmo e a auto-estima dos alunos. O exercício constante da autoridade sobre eles é uma forma de fazer-lhes saber e recordar-lhes que não podem tomar decisões por si mesmos, que não se pode depositar confiança neles, que devem estar sob tutela". ENGUITA (1989: p. 165)*

As práticas nas oficinas podem nos remeter aos aspectos anteriormente apontados relativos a uma pedagogia que se estruturava nos moldes da industrialização.

O investimento no atendimento aos menores apresentava-se como um recurso de prevenção, ou seja, isolando-os dos perigos encontrados nas ruas, seria possível torná-los adultos produtivos, ao invés de marginais, já que através da experiência escolar, tinham adquirido conhecimentos que possibilitassem tais condições.

As famílias aprovavam tais práticas por delegarem à escola o desempenho deste papel: educar com vistas para o futuro e com o rigor das ciências, ou seja através do uso da razão e dos conhecimentos necessários para o mercado de trabalho organizado em modelos

“Ritmo. O necessário. O permitido.

A oficina em tempo integral, disciplina do corpo”.

industriais. O aprendizado nas oficinas era amplamente aceito pelos familiares, conforme constatado pelos depoimentos e documentos oficiais da escola.

A produção era desenvolvida em um ritmo acelerado, em que a disciplina i m-punha as regras seguidas com seriedade e atenção pelos alunos.

Havia dedicação dos meninos para a produção, pois, a todo momento, eram i n-centivados e premiados. O envolvimento acontecia também pelo fato de escolherem qual at i-vidade prosseguir, sendo que suas tendências pessoais eram consideradas e ressaltadas.

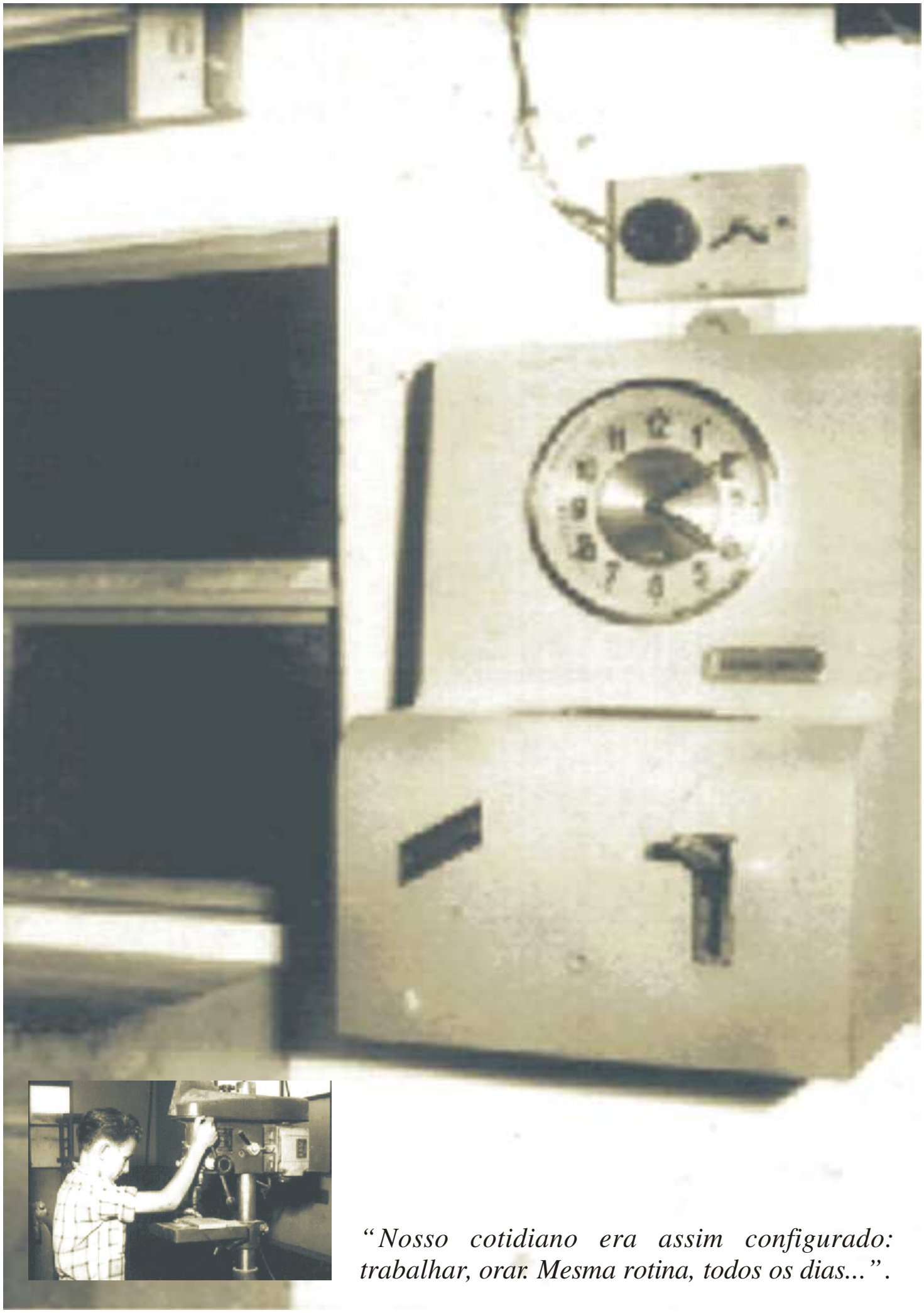
O reconhecimento pelo esforço despendido na produção, além do carinho e atenção que recebiam dos professores e mestres de oficina podem justificar o prazer que os meninos sentiam ao freqüentar a escola. As conversas com o Padre Carlos e dona Maria, quando, ao invés de repreensões havia o aconselhamento, permitiam que os alunos se senti s-sem valorizados.

Podemos relacionar esta questão com a importância do respeito às individual i-dades, pensando-se na utilidade racional do tempo despendido nas oficinas. CARVALHO (1989) ressalta que o trabalho infantil nas escolas deveria ser direcionado para obter o máximo de frutos com o menor tempo e esforço possível, quando se pensa numa prática educacional direcionada às classes menos favorecidas. Neste sentido, há de se relacionar a importância do respeito às características individuais com a proposta educacional de disciplinar a classe tr a-balhadora, nos parâmetros de uma política que visava à racionalização do trabalho da educ a-ção em moldes dos tempos da industrialização.

Não se pode deixar de levar em consideração que o processo de disciplinariz a-ção imposto pela escola acaba levando o aluno a incorporar valores que são socialmente est a-belecidos. Ao separar trabalho e lazer, a escola pode exercer o papel reprodutor dos valores dominantes. ENGUITA (1989) atenta-nos para os aspectos burocratizantes que vão se cons o-lidando nas práticas escolares, quando os alunos são organizados sob critérios impessoais. O autor ressalta que não se respeitando as características individuais dos alunos e submetendo-os a constantes relações em que o afeto é substituído pela imposição das normas de convivência, provavelmente, esta organização escolar visa à obediência e docilidade futuras do aluno frente às exigências do mercado de trabalho industrializado

Por um outro lado, existiam também as atividades artesanais que encantavam os meninos pela beleza que a aproximação da arte permitia. A admiração e a valorização de tal aspecto podem ser comprovadas quando muitos dos ex-alunos, atualmente, reconhecem que as oficinas despertaram e possibilitaram condições para o aprimoramento artístico presente em suas trajetórias profissionais. Ao mesmo tempo que a produção acontecia num movimento acelerado, a relação entre mestres e aprendizes era afetuosa e a cooperação entre os alunos era presente, como se pôde constatar pelos depoimentos.

HADDAD (1982) defende que, a partir do momento que os atores envolvidos na organização interna da escola encontram um ambiente de participação, pode haver a art i-culação com os interesses das classes populares. Ou seja, o aluno trabalhador, neste ambiente de participação pode desenvolver sua capacidade de relacionamento, organização e particip a-ção, atitudes consideradas pelo autor como fundamentais para o processo de mudança. Neste sentido, quando os alunos participavam das discussões que envolviam a avaliação da produção e o valor da remuneração a ser estipulada, através deste ambiente de convivência, estavam inseridos num espaço em que a dimensão educativa ultrapassava o limite da produção. Desta maneira pode ficar evidente o caráter contraditório da escola que tende a reproduzir a ordem estabelecida, pois pode ser também, nos seus limites, uma ameaça a essa mesma ordem. DAYRELL (1990: p.7).



“Nosso cotidiano era assim configurado: trabalhar, orar. Mesma rotina, todos os dias...”.

3.4.2- MÚSICA E CANTO: DISCIPLINA E CONQUISTA DO ESPAÇO PÚBLICO

"Estava à toa na vida.....
O meu amor me chamou.
Para ver a banda passar
Tocando coisas de amor".

As atividades musicais permearam constantemente as lembranças dos depoentes, vindo à tona através de palavras sutis e em muitos momentos a emoção tomou o espaço da razão. As pausas no falar e o silêncio muitas vezes longo denunciaram e atestaram a celebração da sublime experiência de conhecer, descobrir, aprender, enfim de tocar um instrumento musical. O caminhar pelas ruas da cidade, quando se ouviam as notas que ecoavam as diferenças entre os meninos ricos e pobres, constituiu-se numa memorável vivência para os alunos que freqüentaram a Escola Dom Bosco nos seus primórdios.

A aproximação com a arte representou o objetivo primeiro a ser atingido, quando se pensou em oferecer algum tipo de auxílio aos meninos que transitavam, muitas vezes sem rumo, pelas ruas da cidade. Como dito anteriormente, Maria Figueiredo foi a responsável pelo contato dos meninos com as possibilidades artísticas. As oficinas recebiam seu apoio para o aprendizado de técnicas de desenho, pintura; e seu talento musical, juntamente com Padre Carlos, um curioso em música, possibilitaram aos alunos aulas de canto e música. As lembranças mais presentes durante os encontros com os entrevistados foram as que estavam relacionadas com a Banda de Música, conhecida como a Banda do Padre, ou "A Furiosa". Como consta do Sucinto Relatório [91], atividades desportivas, passeios e o contato com a música constituíam o complemento para a formação espiritual:

> *"Não se atendo, exclusivamente, ao material técnico, por si duro e exaustivo, a Escola proporciona aos seus alunos oportunidades desportivas, distrações sadias por meio de projeções sonoras, toca-discos, biblioteca, passeios etc.. Como complemento à formação total do homem sustenta um curso de música, donde tira os componentes da Banda Musical Dom Bosco, inaugurada em 07/09/1951".*

---

[91] SUCINTO RELATÓRIO HISTÓRICO DA FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO MENOR E SEU DEPARTAMENTO PROFISSIONAL. Poços de Caldas/MG: Gráfica Dom Bosco, 1954, p. 9.

GONDRA (2000), ao referir-se à influência médico-higienista nas instituições escolares, alega a importância da organização do tempo escolar no que diz respeito ao preenchimento do tempo livre, visto como uma eficaz medida preventiva. Em outros termos, através dos exercícios físicos, da música e do canto constituindo o cotidiano escolar, ao invés dos alunos estarem desperdiçando energias em atitudes indecorosas, poderiam higienizar a mente ao se envolverem com tais atividades. A disciplina do corpo teria na música o respaldo para a orientação dos movimentos respiratórios. Enaltecendo a música, o canto e a dança, que no caso, podemos relacionar com as marchas cadenciadas durante a apresentação da banda, o autor ressalta: *"A primeira porque desenvolve e regula as aptidões do órgão da audição; o segundo porque põe em ação os órgãos respiratórios, comunica-lhes a força, e engrandece o peito, e a dança porque, além de desenvolver os membros inferiores, imprime ao corpo movimentos regulares e regula a cadência."* GONDRA (2000: p.536)

Os alunos recebiam aulas de música durante as noites e o ponto máximo desta iniciativa concentrava-se no produto final: o espetáculo da exibição. As cenas dos filmes que registraram o movimento da banda da escola, revelam a disciplina dos alunos durante os desfiles cívicos, em que a banda se apresentava e os meninos ocupavam praticamente o mesmo espaço que as outras bandas das escolas de elite.

A *Banda do Padre* tornou-se muito conhecida em toda a região de sul de Minas e representava um motivo de orgulho para os pais dos alunos: seus filhos estariam sendo reconhecidos pela população que aplaudia enfaticamente as apresentações, atestando a aceitação de tal iniciativa. Os meninos que perambulavam desordenadamente pelas ruas até bem pouco tempo, agora desfilavam disciplinadamente. A banda passou a exercer a função de "cartão de visitas" da escola. Inclusive, recebeu várias doações para que as apresentações fossem mantidas num estilo elegante, com a confecção de uniformes e fabricação de calçados.[92]

Interessante apontar as observações dos ex-alunos referentes a esta experiência musical. Primeiramente, emocionados, foram unânimes em dizer que se trata de uma das lembranças mais importantes daqueles tempos. O reconhecimento pelo público através da banda musical chegou a ser mencionado como um importante elemento da aceitação destes meninos

[92] Conforme Livro de Atas, data de 10 abril de 1955, p. 34v, Juscelino Kubitschek realizou uma importante doação com esta intenção, em uma das apresentações da Banda.

“Da Banda?

Minhas melhores recordações.

Viagens, desfiles... ”.

que, até então, eram considerados marginais pela comunidade. Jamil, durante o encontro com os outros ex-alunos, ressaltou esta questão, numa atitude de desab afo:

> *"A banda foi a responsável pela movimentação da escola, era a public i-dade da escola. Era chamada a Banda do Padre. A banda foi formada para uma educação também pela música. Antes da banda os alunos eram muito mal vistos pela cidade. No começo da escola, os alunos eram vistos como marginais. Éramos mal tratados em todos os lugares. No começo era assim mesmo! Diziam:*
>
> *— Os alunos da Escola Dom Bosco estão aí !!!!*
>
> *Depois de um certo tempo, começaram a mudar a cabeça. Depois da banda... eu me lembro bem disso... Não éramos bem vistos. Não éramos, porque era tudo moleque de rua, inclusive alguns eram ladrões. Roub a-vam e iam para a Escola atrás do padre. Tinha uma grande parte que era assim, não todo mundo... Depois que a cabeça foi mudando... Depois da Banda....éramos todos pé-rapados! Não éramos considerados cidadãos. Nós, os pobres, nos sentíamos assim..."*.

Por esse comentário de Jamil podemos perceber que, desde muito cedo, os m e-ninos percebiam a condição de "perigosos" que lhes era imputada. ZALUAR (1985, p.168) comenta que uma das formas de exploração é o uso de técnicas repressivas de quem se quer reprimir. Nesse caso, seria a estigmatização do pobre, criminoso, perigoso. Em outras pal a-vras, seria uma das expressões da dominação a construção da identidade do dominado pelo dominador.

O espaço escolar, caracterizado pelas atividades da banda, representou um local de encontros de convivência e amizade, fazendo com que os meninos se empenhassem durante os ensaios e as apresentações. Pelos depoimentos, esses momentos musicais significaram e x-periências prazerosas que justificavam seu afastamento das ruas, onde anteriormente estavam acostumados a ficar.

A partir do momento que entramos em contato com o cotidiano dos ex-alunos, suas alegrias, dificuldades e sentimentos, tornou-se possível perceber seus desejos de se impor como pessoas integrais e assim serem considerados.

Através da banda os alunos sentiram-se capazes de ocupar o espaço que até e n-tão era exclusivo aos meninos que cursavam um colégio de elite: o "Marista". Na interpret a-ção de um aluno, a banda lhe proporcionou este prazer:

> *"Não tinha banda ainda. Depois que nós começamos com os tambores. Naquele ano nós saímos para desfilar. E eu não via a hora de terminar, para ir embora, porque a coqueluche da época era o Marista. Eles sa íram com carros alegóricos, jipes, cavalos manga-larga. Eu queria sumir dali! Eu morria de vergonha da nossa simplicidade. Aí depois daquela época o Padre resolveu fazer uma bandinha. Era pequena. Mas aquele ano para nós foi uma beleza! Nós saímos em desfile do Sete de Setembro, quando acabou o desfile a cidade inteira estava atrás de nós".* José Justino.

Os ensaios eram concorridos, recebiam a visita de moradores da cidade como também de turistas que vinham conhecer tal iniciativa. Aos poucos, a escola foi sendo rec onhecida como um importante centro de atendimento aos menores carentes. Vários convites eram feitos e viagens para apresentação da banda começaram a ser freqüentes, consolidando a proposta de oferecer aos alunos oportunidades de lazer e entretenimento, juntamente com o trabalho e as aulas de cultura geral. Nas viagens pelas cidades vizinhas os meninos eram rec ebidos e hospedados nas residências das autoridades da cidade, legitimando sua aceitação pela comunidade, devido à apresentação da banda.

> *"Então nós fomos desfilar em Monte Santo de Minas. E coincidiu com uma festa, nós ficamos mais alguns dias... Ficamos separados em casas de família. Fiquei na casa do delegado. Eu fiquei na casa do Prefeito. Passamos bem toda vida!!!".* Jamil e Jair

Os meninos, quando expostos publicamente, recebiam o cuidado para uma apresentação aceitável pela população. Alguns deles referiram que vestir o uniforme da banda talvez fosse a única oportunidade de usarem uma roupa ou mesmo calçarem um sapato com tal significado: o de aceitação e reconhecimento no e spaço público.

> *"Da banda tenho grandes lembranças. Só alegria! Colocar o uniforme da banda era me sentir um deus."* Jair
>
> *"Foi a primeira vez que nós colocamos sapatos. Foi para o desfile da banda".* Jamil

Pensando nos desfiles realizados na data de Sete de Setembro, tão importante no relato dos ex-alunos, CARVALHO (1989) reforça o valor educativo das festas, citando Lourenço Filho, quando, determinando instruções aos professores, defendia a existência das comemorações, desde que exercessem influências sobre o comportamento dos alunos e sobre o contexto social em que a escola estava inserida: *"As simples comemorações, as festas, só valem pelo caráter educativo de que se revistam, isto é, pela influência que po ssam ter sobre a*

"Depois da banda passar, aplausos calorosos, nos confortavam".

alma infantil, antes de tudo, e pela influência que possam ter sobre o meio social em que fu n-cionar a escola". CARVALHO (1989: p.77)

Desta forma, parafraseando Carvalho, as crianças diante de um público têm s u-as atitudes aceitas ou reprovadas, conforme a resposta dos espectadores; portanto, os alunos começariam a sentir o efeito da *sanção social* pelos aplausos ou pela falta deles. Os familiares acabam sendo envolvidos nesta dinâmica, sentindo o reflexo da atitude das pessoas que lo u-vam ou menosprezam as manifestações festivas. Os alunos e suas famílias podem assim inco r-porar padrões que são aceitos socialmente, não deixando de consolidar o caráter educativo das festas e manifestações cívicas, quando se pensa na valorização da escola e do professor.

A formação da banda também recebeu o mesmo tratamento que as oficinas, ou seja, os alunos escolhiam o instrumento a ser aprendido de acordo com seus interesses e te n-dências. Vários meninos acabaram inseridos nas atividades da escola através da banda, pois lhes era permitido participar dos ensaios desde que mostrassem entusiasmo e emp enho.

> *"Era à noite, lá na escola mesmo que começou aqui na Santa Catarina, começou aí a banda na Santa Catarina e além dos alunos do setor profi s-sional, tinha aqueles que não eram nem alunos da escola, mas que eram moleques também interessados. Esses vieram também aprender música e faziam parte da banda. Por isso que a banda era grande, não eram só os alunos da escola, ali vinha também o moleque interessado. Porque o n e-gócio do Padre era o moleque, se o moleque estava lá muito sapeca e coisa e tal, já ia lá para a escola e num instante pegava linha e... se m-pre... era igual..."*. Juracy.

A banda teve seu final devido às dificuldades com a manutenção — desde as despesas com a apresentação dos meninos até o pagamento do maestro — já que as doações foram escasseando e a escola estava em processo de construção do restante das oficinas. [93] Entretanto, deixou marcas que registram a proposta educacional da Escola Dom Bosco nesse período de sua fundação. A relação com a música pode ser entendida em vários aspectos que foram abordados. Vale enfatizar a aproximação com as propostas higienistas da educação quando se pensa na importância para a disciplina do corpo e da mente, a presença de press u-postos da Escola Nova e a ação prática permeando as atividades que, através do empenho e

[93] Após a década de sessenta, a banda voltou a ser reativada. A escola formou uma fanfarra, mas admitia alunos interessados em aprender a tocar um instrumento e ler música, mantendo sua banda musical. Com professores especializados, com o tempo, tornou-se "Banda Marcial", realizando belas apresentações em Poços de Caldas e região. GENTILINI(1997).

escolha dos aluno, constituía-se no recurso para uma aprendizagem mais significativa e at u-ante dos meninos.

A aceitação dos indivíduos frente aos ensaios e apresentação da banda merece ser vista sob o olhar que a comunidade lançava sobre estes meninos. Os turistas eram envolv i-dos por uma iniciativa de atendimento aos menores carentes com resultados positivos: afinal, a publicidade vendia a imagem de uma cidade sem pobreza. Os meninos que incomodavam a população com sua presença no centro da cidade, agora desfilavam de forma ordenada e — por que não dizer — *obediente*.

Por um outro lado, alguns destes meninos sentiram-se mais aceitos pela com u-nidade quando se mostraram capazes de produzir algo interessante. Tocando uma música contagiante — pois o repertório acabava envolvendo o público — tiveram a oportunidade de se sentirem valorizados. A música atestava a criatividade e a persistência dos meninos que desejavam a conquista do respeito e dignidade.

Fragmentos das falas destes ex-alunos podem nos aproximar um pouco da e x-periência de desfiles, viagens, cantos e desencantos enfim, de como a música permitiu-lhes ocupar de forma no mínimo diferente os espaços das ruas:

> *"Nós éramos muito convidados para tocar em São João, nas fazendas, nas cidadezinhas e participar nos 'Sete de Setembro'. E ninguém se i m-portava com os ensaios. E o Padre era como um treinador de futebol. Se faltasse ele nos repreendia. E nós tínhamos os colaboradores e amigos da banda. Me lembro do Julieto, do Toninho Becaro: nos ensinava saxofone e pistom. Para nós era um reforço bom! D. Maria e o Padre eram nossos professores da banda. Ele gostava de tocar um tipo de clarinete, sax branco era a coisa mais linda! Ele dava um show. Dos instrumentos tinha o baixo, o bombardino, sax de acompanhamento, trombone. O José Na s-trini participou do grupo também. Ele era surdo e mudo, ele carregava o estandarte".* Jair

“Os ensaios eram concorridos. Muitos iam visitar a escola”.

> *"Na escola eu tocava aqueles tamborzinhos de repique, o tarol. A gente gostava muito. A banda ficava lá em cima, desfilava na ruinha em frente da escola, o maestro na frente e todo mundo ia atrás, fazendo o maior barulho. Sete de Setembro a gente saía com a escol, uniformizada direit inho para o desfile da praça. Cumprir o dever cívico! O maior destaque não era a banda não, era um carneirinho mansinho e ensinadinho. O P adre Carlos arrumou um instrutor para ele também, e Sete de Setembro quando chegava lá na Rua Assis, lá em cima, aí o carneirinho vinha junto com a bandeira e o escudo da escola nas costinhas, e passava a praça inteirinha tranqüilo! É uma pena não ter mais fotografias deste tempo! Era uma coisa de louco, mesmo. Então eu toquei uns dois anos!"*. Luís

> *"A banda era o xodó da cidade. Tinha muitos turistas que viam, acab avam o desfile e o povo acompanhava a banda. Tocávamos de tudo, até ópera, hino nacional, Canção do Soldado, Cisne Branco, Valente, O P oente e o Pastor, Dois de Dezembro, Brisa, Celeste, até O Guarani, muita ópera, Quarto Centenário"* Juracy, Paulo, Jair, Jamil

3.4.3- RELIGIÃO E AS CONDUTAS DISCIPLINARES.

> *"O meu sistema? Simplicíssimo: deixar aos jovens plena liberdade de f azer o que mais lhe agrada. O problema é descobrir neles germes de boas disposições e proc urar desenvolvê-las"*. Dom Bosco

Para o início das discussões que envolvem a influência da religião nas práticas disciplinares da escola, considero relevante salientar as propostas de São João Bosco que a todo momento estiveram presentes nas políticas pedagógicas da escola.

Segundo TOZZO (1999), Dom Bosco, contrário às idéias revolucionárias do século XIX que, através da influência do iluminismo, visavam à secularização do ensino, manteve-se teocêntrico. Em outros termos, acreditava que a educação verdadeira seria aquela baseada na religião. O plano educativo tinha o propósito de repudiar os processos de descrist ianização e revolucionários. Em contrapartida, sua proposta educacional era considerada por ele como uma pedagogia da liberdade, pela postura flexível e anti-autoritária que caracterizava suas práticas com os meninos carentes, muitas vezes delinqüentes, com quem sempre se pr opôs a trabalhar. O sentido humano era visto na relação paterna e pessoal do educador com o educando, pensando-se na conquista de um relacionamento nos mo ldes familiares.

O Sistema Preventivo de Dom Bosco, denominação que visava colocar os al unos na impossibilidade de cometerem faltas, pode ser relacionado com o momento político que a Europa vivia, quando se pensa em movimentos que, devido às mudanças ec onômico-

político-sociais ocorridas com o liberalismo, visavam à prevenção quanto a novas revoluções. Então a idéia de prevenção era entendida em vários aspectos. Consta da proposta educativa do Sistema Salesiano de Educação a prevenção social, quando o problema da pobreza era visto como perigo social, daí, portanto, as estratégias para se prevenir a miséria antes de socorrê-la; a prevenção no campo penal em que o conceito de punição e de correção era integrado com a idéia preventiva da reeducação e da recuperação; a educação como prevenção através das m o-dalidades "repressivas" e "preventivas"; a religião reconhecida como meio de prevenção pe s-soal e social e garantia da ordem e da paz. Dom Bosco pretendeu aproximar a religião dentro de uma proposta de prevenção através da educação. A salvação da pessoa humana acontecia pela formação do "bom cidadão" que, no caso, consistiria naquele que possuísse uma profi s-são, não se expondo desta maneira ao ócio. Portanto, justificada a importância do trabalho nas práticas educacionais.

Conforme SCARAMUSA (1984: p.84), a fundamentação da pedagogia de Dom Bosco buscava os valores humanos articulados aos valores religiosos, ou seja: *"Ao lado da santidade, os valores da saúde física e mental, e da sabedoria. Ao lado da catequese, a educ a-ção cívica, moral e científica da juventude. Ao lado da religião, a moralidade e a ciência. Ao lado da piedade, a alegria, o estudo e o trabalho"* .

O método de Dom Bosco baseava-se na trilogia: religião, carinho e razão. A r e-ligião como elemento educativo tinha a força de coerção moral, devendo ser algo de vivo e natural para a vida dos meninos. Sua experiência com menores carentes levou-o à compree n-são de que o Estado, sendo autoritário, somente punia, e a religião poderia tocar o coração, donde ser possível conseguir bons resultados através dela.

Sua noção de caridade tendia à articulação com a razão, e não a um sentiment a-lismo que priorizasse a emoção. Existia a necessidade da presença de convicções sólidas, fruto de profunda instrução religiosa. Insistia ele sempre na importância dos sacramentos, princ i-palmente o da confissão, que ajudaria os alunos na remissão de suas f alhas.

Considerava que a religião deveria ser um hábito, daí as constantes orações do aluno durante o dia, e se possível em ambientes diversos para que a reza fluísse com liberdade. MODESTI (1984) As práticas religiosas diárias deveriam acontecer ao começar e ao terminar

qualquer atividade como as refeições, o trabalho ou as aulas. Enfim, através da religião o al u-no caminharia para o bem, sabendo viver com respeito.

A religião deveria ser a complementação da pedagogia familiar, ou seja, através de um ambiente religioso os alunos deveriam sentir-se em família.

A razão representada pelo bom senso e pela simplicidade levava o aluno a guiar a sua vida pelas idéias e pela verdade e não pela sugestão ou pela pressão emotiva.

Para o alcance da capacidade de adaptação e de tomada de decisões, consider a-das por Dom Bosco imprescindíveis para a formação do caráter do aluno, várias atividades deveriam acontecer, como por exemplo, música, teatro, passeio, esportes e festas, sempre o r-ganizadas com espírito religioso.

As regras disciplinares deveriam sobretudo ser esclarecidas para que os alunos, uma vez conhecendo-as, não julgassem estar sendo injustiçados, chegando até mesmo a des e-jarem a punição, quando necessária. Por esse motivo a razão deveria estar presente, fazendo com que os alunos aprendessem a pensar sobre as regras disciplinares, sendo capazes de ace i-tá-las sem contestações.

O carinho *(amorevolezza)* poderia ser considerado como a característica da ação educativa de Dom Bosco. Representaria o relacionamento educativo filial e fraterno que dev e-ria estar presente entre mestres e aprendizes. Este carinho abrangia a caridade sobrenatural (virtude teologal), a razão (originando a compreensão) e o afeto (expressão externa). O profe s-sor, sempre próximo aos alunos, nunca os deixando sozinhos, teria a função de fazê-los se sentir aceitos e amados. A moralidade dos professores, mestres de oficina e assistentes deveria ser notória, pois os alunos os teriam como exemplo, condição fundamental para que o espírito da família fosse consolidado. O alunos, desta maneira, conservariam o respeito para com o educador, considerando seus mestres também como pais e irmãos.

O educador, sempre presente, deveria participar das atividades junto com os alunos, tornando-se um guia de seus interesses, uma voz amiga que poderia evitar a falta. [94]

[94] Para maior aprofundamento sobre o Sistema Preventivo de Dom Bosco, consultar MODESTI (1984: p.119-127) e SCARAMUSA (1984).

Em 1854, Dom Bosco funda a Congregação Salesiana, nome inspirado em São Francisco de Sales, conhecido como o santo da mansidão e da calma. Os Salesianos, com o b-jetivos de atender a juventude, vieram para o Brasil em 1883 com a proposta de fundar Orat ó-rios e Escolas de Artes e Ofícios, com extensão ao ensino agrícola e c omercial.

Os salesianos chegaram ao país para intensificar a atuação da Igreja Católica nas instituições de ensino, pois os protestantes estavam ganhando espaço nesta área. Em pri n-cípio, tinham como objetivo retirar os meninos carentes e órfãos das ruas, através de ofertas de uma educação profissionalizante para aqueles que viviam marginalizados da sociedade.

Nesta pesquisa, como a Escola Dom Bosco não tinha ligações com a Congreg a-ção Salesiana, não considerei necessário ater-me a tal assunto. Somente pude constatar que o Sistema Preventivo de Dom Bosco influenciou sobremaneira as atitudes dos professores, me s-tres de oficina e do Padre Carlos no que tange ao relacionamento com os meninos. Portanto, passo a especificar tais aproximações.

O trabalho sempre foi visto como um elemento que poderia elevar o aluno à condição de um "bom cristão". A partir dele , o menino, tornando-se um adulto, seria capaz de prover uma família e respeitar as autoridades existentes e legitimadas. Em outros termos, ev i-tando-se "um condenado a mais" através da religião, ciência e trabalho, o menino se transfo r-maria em um adulto responsável e produtivo.

Como consta do Sucinto Relatório [95], a Igreja é capaz de valorizar o operário pela formação consciente, sendo que o menor, recebendo uma educação religiosa e tendo o trabalho como referência e meta, poderia constituir-se em um elemento útil para as exigências do futuro. Esta educação consciente consistiria em minorar os conflitos sociais, através de uma atitude de moderação da Igreja. A educação, neste sentido, investia nas capacidades dos al u-nos, almejando suas conquistas para o amanhã:

> *"Desde o 15 de maio de 1891 as palavras de Leão XIII proclamam a ativa e permanente solidariedade do Cristianismo com a redenção do prolet a-riado. Continua a Igreja, hoje, mais do que ontem, esse trabalho, valor i-zando o operário pela formação consciente e justa, operosa e digna de sua vida. Em meio às mutações políticas ela é o equilíbrio. À frente da r e-voltada classe obreira ela é moderação. Ao lado de suas reivindicações*

[95] SUCINTO RELATÓRIO HISTÓRICO DA FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO MENOR E SEU D-PARTAMENTO PROFISSIONAL. Poços de Caldas/MG: Gráfica Dom Bosco, 1954, p. 3.

> *ela luta. Sem abandonar o operário adulto, roído pelas revoltas sem lóg ica, a Igreja se lança à formação do menor pobre, vítima também do a mbiente, educando-o na defesa de seus direitos e no respeito à liberdade, formando-o elemento útil e necessário para o mundo do amanhã. Na era da hegemonia do trabalho a maioria deve ser de homens esclarecidos. Muito mais vizinho da desvalorização, o trabalhador está envolvido pela matéria. (...) A distância do espiritual continuará o presente estado de coisas. Só a elevação do trabalho mudará o rumo dos acontecimentos. Só se eleva o trabalho elevando-se o trabalhador. Para o menor, pois, é que a lógica orienta o esforço dos que constróem o futuro no pr esente"*.

As aulas de catecismo aconteciam de forma não obrigatória aos que seguiam outras religiões, e eram ministradas por alunas missionárias do Colégio São Domingos, uma escola particular organizada pela ordem dominicana. Embora com o caráter da não obrigat oriedade das aulas, o clima religioso era constante em todas as atividades, pois est ava em jogo a formação do "bom cristão".[96] As professoras faziam visitas mensais às casas dos alunos, v isando reforçar os ensinamentos religiosos que eram disseminados pela escola durante as aulas. Os pais também eram convidados para as missas celebradas em um dos pavilhões da escola, como também a freqüentar reuniões para que tomassem conhecimento do trabalho desenvo lvido pelos professores e mestres de oficina.

O cinema era constante no cotidiano dos alunos, pois sempre houve grande i nteresse dos professores na projeção de filmes que, a todo momento, foram lembrados pelos ex-alunos. Inicialmente, tratavam-se de filmes religiosos, mas a escola realizou um convênio com o Instituto Nacional de Cinema Educativo, conforme depoimento da professora Olga Monte iro, quando foi possível a diversidade de opções. Nos primeiros anos de funcionamento da e scola, seções eram realizadas durante os finais de semana, logo depois das missas celebradas pelo Padre Carlos. Desta forma, as seções somente poderiam ser assistidas pelos participantes dos rituais religiosos:

> *"Cinema era desse jeito: Tinha que ir à missa aos domingos. Se não fosse à missa, não tinha cinema! Era obrigatório. Terminava a missa, aí que vinha passar o cinema. E durante a semana, às vezes, também tinha. O padre pegava filmes, durante a semana, então marcava o dia de semana e passava à noite ou à tarde. Arrebentava filme toda hora. Eu não me le mbro se vinha pelo ônibus ou pelo trem. Acho que pelo ônibus. Teve um dia que não houve trabalho, pois o padre fez um pedido de filmes que não v inha e um dia chegaram todos. Então para devolver, tinha que pagar.*

[96] Conforme Livro de Atas, data 20 out. de 1956, p. 38v.

> *Então assistimos todos de uma só vez, o dia inteirinho e a noite passando filmes. O maior filme foi 'O perigo de Neon' e 'Flash Gordon'. Naquela época também tinha filmes instrutivos. Inclusive veio um sobre a febre amarela, vocês lembram? Mostrando para nós. Todo mundo assistia. G e-ralmente aos sábados. Vinha muita gente de fora também para assistir"*. Jair, Jamil, Juracy, Paulo

Da mesma maneira acontecia com as brincadeiras de futebol em que o Padre Carlos atuava juntamente com os meninos pelas campos da cidade. A condição para participar destes jogos era a freqüência às missas católicas. Neste ritmo os alunos iam intercalando a diversão com os rituais católicos. As lembranças desses momentos sempre vieram carregadas da admiração e respeito que os meninos tinham pelo padre que, com freqüência, unia-se ao grupo para o jogo de bola ou passeios e excursões pelos arredores da cidade.

> *"Naquela época, quando nós fizemos a primeira comunhão, o padre fazia uma gincana, umas brincadeiras. Quem não fosse à missa, não brinc a-va"*. Jair

No início do dia, quando reunidos para o lanche matutino, as orações anunci a-vam o trabalho nas oficinas. Após cumprimento das tarefas em salas de aula e da produção de artefatos, os alunos oravam para a celebração do entardecer. Trabalhar e orar constituíam-se numa prática cotidiana.

Após as missas, muitas vezes os alunos eram chamados para conversar com o Padre Carlos e com Maria Figueiredo sobre assuntos que diziam respeito a situações cotidi a-nas. Juraci chamou esses encontros de "ciclos de vida", pois vários problemas eram tratados naquele momento. A todo tempo conversas aconteciam com os meninos num clima consider a-do por todos os entrevistados como familiar. As figuras paternas e maternas eram transferidas ao Padre e à professora Maria, que estavam sempre junto com os alunos, seja nas oficinas, seja nos momentos de lazer. Muitos problemas e conflitos eram discut idos coletivamente.

> *"O nosso diálogo era mais com o padre e a dona Maria; eram os diret o-res, eram aqueles que 'pegavam no pé' da gente. Ela não gostava que a gente namorasse não. Chegava aos quinze anos, na idade de namorar, ela não gostava, 'pegava no nosso pé'. Então os nossos diálogos eram mais com os dois"* José .

"A igreja, meu apoio.
Trabalhava todas as manhãs".

> *"Da Dona Maria eu me recordo muito, ela foi uma excelente pessoa. Para nós foi como uma segunda mãe. Ela era direta com a gente. Ora dando bronca, ora ensinando; passando a mão na cabeça ou puxando a orelha! Ela era uma beleza."* José
>
> *"Tinha reuniões com o Padre e com a dona Maria. Davam reuniões, a gente pegava, selecionava mais ou menos o tipo do assunto, a idade. E então, ali, davam lições, lições de vida. Todos os assuntos, por exemplo: educação, família. Tomava este tema e eles desfilavam para a gente. O utro dia, às vezes, eles queriam cantar! A escola era, eu acho, melhor do que agora"*. Juracy.

Em alguns momentos, os ex-alunos referiram-se aos castigos físicos que eve ntualmente aconteciam, quando havia o envolvimento de algum menino com a polícia, gera lmente em casos de furtos. Não chegaram a tecer julgamentos indecorosos quanto a esta atit ude, nem se incluíram nela. Afirmaram sempre que a disciplina era rigorosa em casos graves. O que ficou marcante nos depoimentos quanto às regras de convivência, foi o diálogo que trav avam com Padre Carlos e dona Maria. Em todos os relatos referiram-se aos encontros nos quais os conselhos e os problemas eram discutidos individualmente ou com o grupo todo, conforme a situação.

Quanto ao uso de regras disciplinares rigorosas, foi possível perceber que os ex-alunos justificavam-nas pelo julgamento que faziam das atitudes não aceitas pelo grupo. Exi stia a rotulação desses meninos, por parte de membros da cidade, como "perigosos" e "marg inais", mas entre eles também havia distinções. Conforme DAYRELL (1990: p.50), "*no caso da educação profissionalizante, o trabalho encarna uma moralidade que é assimilada pelos alunos e suas famílias, reproduzindo hoje os pressupostos da 'Sociedade do trabalho', pr esentes desde a Revolução industrial. Desde então vieram sendo elaboradas imagens que atr ibuem uma positividade como fonte de toda atividade e riqueza"*. Portanto, seriam necessários a participação e o empenho de todos os alunos nas atividades produtivas das oficinas, para que houvesse a aceitação pelo grupo.

Os pressupostos religiosos de São João Bosco estiveram muito próximos às at ividades da escola. O trabalho visto como salvação explicitava-se na maneira como era ente ndido pelo fundador da escola. De acordo com os princípios religiosos e nas palavras de Dom Bosco, não se tratava de uma "fábrica de operários" — a intenção era fazer com que os alunos pudessem caminhar de forma autônoma. Para tanto e acerca da avaliação dos artefatos prod u-

zidos nas oficinas, Padre Carlos ressaltou a importância dessas situações nas quais os alunos expunham seus pontos de vista, fazendo comentários sobre a qualidade do produto final e participando do processo em que a remuneração pelo trabalho seria estipulada.

A salvação neste aspecto seria a articulação entre o trabalho, a ciência e a oração. A razão permeava o processo de produção na discussão de problemas ou assuntos de interesse comum, como também na participação dos lucros, já que a quantia a ser recebida pela venda dos artefatos tinha um destino previamente esclarecido. [97] A oração que, disciplinadamente, constituía-se no guia para a atitude de cooperação que se estabelecia entre os indivíduos que participavam daquela experiência. Estava em cena a formação do "bom cristão".

Assim, seria possível alcançar-se o respeito às regras sociais estabelecidas, tanto interna como externamente à escola.

Quanto a esta questão, torna-se pertinente enfatizar a avaliação do Padre Júlio Maria apud KUHLMANN (1990: p.70), sobre a atuação dos salesianos. Pela sua interpretação, sob a égide de Dom Bosco, o trabalho com os pobres poderia se tornar útil para o capital, na medida em que transformava a pobreza em proteção aos ricos.

> *"(...) D. Bosco compreendeu o que é o pobre, compreendendo a grandeza sobrenatural do pobre, o seu destino providencial, transformou o pobre em protetor do rico. (...) No seio da sociedade moderna, onde tantos ódios, tantas paixões inconfessáveis assaltam a propriedade e ameaçam a riqueza, ele criou uma proteção para o rico, mais poderosa do que os governos, mais eficaz do que os exércitos, mais solícita e previdente do que a política. Compreendeis a beleza de sua obra? Mais do que a infância desamparada, os ricos devem venerar D. Bosco! Saudemos, pois, saudemos na sua obra gloriosa o grande restaurador".*

São questões que me levaram a investigar a política pedagógica da Escola Dom Bosco. As práticas religiosas estiveram presentes em toda a organização escolar, na definição dos princípios em conciliar educação e trabalho, na conduta disciplinar que orientava e sustentava a rotina da produção, como também na qualidade das relações que se consolidavam entre professores, mestres e alunos. A religião dava o argumento necessário para se pensar no adulto trabalhador para o futuro. A proposta filantrópica de cunho religioso vinha confirmar

---

[97] Como já dito anteriormente, dos onze alunos entrevistados, dois chegaram a contestar a quantia desta remuneração, pois os depósitos nos bancos não corresponderam às suas expectativas, mas também alegaram que em algumas situações eram revertidos em passeios ou em investimento num atendimento médico necessário.

uma preocupação do Estado na formação de indivíduos produtivos. Trabalhar, orar, produzir refletiam a organização da Escola Dom Bosco. Havia o objetivo do envolvimento das famílias na disseminação dos ensinamentos religiosos, sendo que as catequistas visitavam as residê n-cias com esta intenção, e também, os pais eram chamados a participar de reuniões e rituais católicos.

Pelos depoimentos, as condutas religiosas definiam as atividades de lazer, tr a-balho e ensino. O clima de diálogo entre os atores da escola era constante, salvo em momentos em que o castigo físico entrava em cena. Os professores, mestres e diretores estavam sempre presentes nas atividades, e suas participações deixavam transparente a relação afetiva que se estabelecia.

3.4.4 – ESPORTE E LAZER: O CORPO EM MOVIMENTO.

Atividades em que o movimento do corpo cadenciava a disciplina, foram con s-tantes na organização do dia dos alunos da Escola Dom Bosco. Limitada, inicialmente, aos finais de semana e aos momentos de descontração no intervalo entre as oficinas e aulas em sala, a educação física passou a constar no currículo oficial da escola.

Nos relatos orais os exercícios físicos indicavam os momentos que visavam i n-centivar o grupo para sua integração com os objetivos da escola. Em outros termos, os men i-nos, através de práticas corporais, sentiam-se motivados a continuar executando o que lhes era proposto, uma vez que, além das relações pessoais se estreitarem, o corpo sendo exercitado possibilitava-lhes maiores condições de atuação.

> *"Nos documentos oficiais da escola as oportunidades desportivas são justificadas como distrações sadias, pois a importância, em não se ate n-der exclusivamente ao material e técnico que por si são duros e exaust i-vos, foi sempre considerada.*[98] *Desta maneira o esporte pode ser entend i-do como uma atividade que proporcionava a higiene mental através do corpo em movimento.*

Interessante observar que, durante apreciação dos filmes em que a banda de música desfilava pelas avenidas da cidade, originou-se dúvida sobre qual escola aparecia em evidência naquele momento, pelo fato das imagens terem sido filmadas num plano um pouco

---

[98] SUCINTO RELATÓRIO HISTÓRICO DA FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO MENOR E SEU D-PARTAMENTO PROFISSIONAL. Poços de Caldas/MG: Gráfica Dom Bosco, 1954, p. 9.

distante. O que não lhes restou de incerteza foram as diferenças quanto às características físicas: *Olhem para o corpo deles, eram fortes e musculosos, não poderia ser a gente"*. *Jamil, Jair.* As diferentes condições de existência ficavam atestadas também pelo porte físico. Pensando neste aspecto seria importante a promoção de atividades corporais para oferecer condições aos indivíduos exercerem suas funções no trabalho.

Nesse sentido GONDRA (2000: p. 535) refere-se à interferência médica na valorização dos exercícios físicos, quando se pensa na educação como possibilidade de constituição de um indivíduo forte, robusto, puro e sadio.

Os ex-alunos, a todo momento, consideraram a importância da alimentação que recebiam durante os lanches e refeições na escola, que eram indicadas por um médico.[99]

> *"A escola mantinha uma horta e o restante das despesas eram cobertas através dos próprios recursos e de algumas doações. Para que fosse possível o sincronismo do aluno ao ritmo da produção, ensino em salas e atividades esportivas esta sustentação alimentar seria fundamental. Conforme muitos depoimentos,, as refeições escolares eram a base da alimentação destes meninos. Em 1960, as crianças recebiam atendimento médico através de uma iniciativa voluntária.*[100]
>
> *"Bom, tinha pão com queijo, doce, cafezinho. Era como complementação do alimento do menino, que era fraco mesmo. Então, geralmente era pão, marmelada e queijo fresco, Toddy, por exemplo, ou chocolate. Veio um leite americano aí. Então, na hora do lanche, tinha o pãozinho, e davam aquele leite"*. José Justino.

Assim como as apresentações musicais, os jogos esportivos também proporcionaram aos alunos o contato com o espaço público. A escola começou a participar de campeonatos em que várias modalidades de esporte entravam nas competições. Para que isso fosse possível, as aulas de educação física passaram a ser freqüentes e sistematizadas.

> *"Tinha um professor que era jogador de futebol. Tinha a parte física, meia hora por dia! Era bem puxado! Física, trabalhar e estudar! No sábado a gente não trabalhava, mas íamos jogar bola"*. Luís.
>
> *"Na escola tinha tudo, no caso de esportes, nós tínhamos um time de voley. Uns gostavam de futebol e muitos gostavam mesmo era de voley.*

---

99 O Dr. Rowilson Flora, conforme vários depoimentos, acompanhava a elaboração dos cardápios.

100 O Dr. Benedito Cauby Ferreira e Silva atendia generosamente neste estabelecimento as crianças necessitadas de tratamento médico. "DOM BOSCO - 30 ANOS", edição comemorativa dos 30 anos da escola, Gráfica Dom Bosco, Poços de Caldas, 1976, p. 28.

Tínhamos professor de educação física. Uma vez, não sei como apar e-ceu

"Nos finais de semana: missa, futebol, cinema.
A escola fazia parte de nosso rotina".

> *um aluno mudo, era um rapaz forte e gostava muito de esportes, ele, e n-tão, tornou-se o instrutor de várias modalidades. Tanto é que fizemos um time da escola e participávamos de campeonatos, às vezes em outras c i-dades, pois o padre nos levava para conhecer outros locais, e íamos com o time, era muito interessa nte"*. Odayr.

As atividades que permitiam o movimento do corpo foram a todo momento i n-corporadas nas falas dos depoentes. Os momentos de convivência com os amigos foram co n-siderados como os mais prazerosos e determinantes para suas perm anências na escola.

O cotidiano dos alunos foi sendo organizado entre o trabalho nas oficinas, as aulas em sala e o lazer. A produção dos artefatos ocorria através da disciplina em que imper a-va a responsabilidade pelo trabalho, mas o lúdico também permeava as atividades. A dinâmica do grupo acabava suprindo o que a família muitas vezes não tinha condições de oferecer. A partir das experiências que iam sendo construídas pelo constante entendimento com o grupo, os meninos iam consolidando as formas de relacionamento social.

Interessante perceber o valor dado aos contatos que os ex-alunos iam travando entre si e com a comunidade. Reginaldo enfaticamente atribuiu a importância da escola para sua vida quando afirmou que devido às condições de sua família e às poucas oportunidades que lhes eram oferecidas, a escola acabou se tornando o sustentáculo para sua vida social:

> *"A escola era a sociedade da gente. Através dela vivíamos numa comun i-dade. Pelo menos sentia-me assim. Na escola o que eu senti foi convivê n-cia ,a oportunidade de fazer parte de um grupo, as brincadeiras, as lutas de boxe, as festinhas que eram feitas. O tratamento que a gente recebeu na escola, sentíamo-nos respeitados. A Escola Dom Bosco foi uma alte r-nativa boa. A gente tinha aquele compromisso à noite de reunirmos com os colegas, estudávamos um pouquinho de música e, muitas vezes, saí a-mos de lá para um circo"*.

Para concluir, ressaltou a contribuição que a escola teve para seu convívio em sociedade: *"Quem não freqüentava a escola, ficava do outro lado do muro"*. Portanto, o fato de fazerem parte das propostas da escola diferenciavam-nos de outros meninos em situação parecida. A escola significava o recurso possível para a conquista de espaços na comun idade.

A turma de amigos possibilitava aos meninos momentos de encontros e discu s-sões em que encontravam em seus pares recursos para lidarem com seus conflitos, angústias e expectativas. Durante os jogos, passeios e excursões podiam compartilhar o sentimento de

serem considerados “perigosos”. ZALUAR (1985) apud DAYRELL (1990. p.57), sobre a importância da convivência entre os alunos, acredita que:

> *“Quando longe do olhar vigilante das autoridades, silenciados nos rituais de dominação, ousam dizer o que pensam a interlocutores confiáveis e ousam inventar novas maneiras de se relacionar. (...) Neste ambiente instauram uma vasta rede de comunicação na qual falam entre si, transacionam bens e posições de poder, negociam significados coletivos vindos das múltiplas tradições a que têm acesso, resistem e lutam”.*

A partir destes momentos os alunos iam desenvolvendo uma sociabilidade própria, muitas vezes mais ampla que as relações familiares. Os depoimentos sugeriram que a escola constituiu-se em espaço de encontros, marcando um local que possibilitou-lhes novas relações humanas.

“ Estávamos sempre juntos.

Festas aconteciam.

Às vezes, juntos, íamos ao cinema”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

"E assim, chegar
E partir
São só dois lados da mesma viagem
O trem que chega
É o mesmo trem da partida." (Milton Nascimento / Fernando Brant)

A metodologia escolhida para esta pesquisa permitiu-me consolidar uma experiência que atestou o envolvimento entre o *saber ouvir* e o *saber olhar.* Estes saberes dialogam e são construídos num movimento cíclico em que se sustenta o desafio da pesquisa. Mais que considerações finais, penso estar abrindo espaços para intermináveis e necessárias reflexões sobre políticas educacionais direcionadas à classe trabalhadora.

As ruas de Poços de Caldas, no final da década de quarenta do século XX, permaneciam repletas de crianças à procura de esmolas. Ao lado das construções luxuosas de hotéis, cassinos e balneários, um cenário melancólico atestava a presença suplicante destas crianças. Uma escola de cunho religioso e profissionalizante fora fundada para atendê-los. Por onde estariam aqueles meninos, agora com a idade um pouco avançada? Histórias certamente teriam para contar... Por isso a reflexão: A memória como fonte de pesquisa, a cidade como referência, a escola como possibilidades.

O cruzamento de várias fontes documentais imprimiu a troca entre pesquisador e entrevistados num movimento estimulante. Tal movimento foi-se consolidando pelo registro do *saber ouvir* histórias, através do *olhar* do outro, pela verbalização de vivências e pelo silêncio sempre presente em todo o processo que, mais do que cala, denuncia. Sobre os momentos em que os entrevistados cessavam suas falas durante nossos encontros, assistiam, silenciosamente, aos filmes que registraram situações passadas e apreciavam fotos que exigiam paciência e atenção minuciosa, LAROSSA (1999: p. 48) atenta para as seguintes observações sobre o desafio de *saber ouvir* as pausas:

> *"A forma de anulação do silêncio é também um efeito de poder. O poder não funciona apenas intimidando e fazendo calar. A presença do poder não se mostra apenas no silêncio submetido que ele produz. O poder está também nesse burburinho que não nos deixa respirar. E, muitas vezes, até mesmo na maioria das vezes, o poder está em todas essas incitações*

> *que nos fazem falar. Mas que nos exigem falar como está ordenado, s egundo certos critérios de legitimidade"*.

Silêncios e pausas são necessários para que o indivíduo sinta-se respeitado no movimento de "estar voltado para si mesmo", para que o confronto entre o particular e o geral não esteja organizado de forma em que um sufoque o outro, mas numa relação de troca, de permissões e de reciprocidade. Apreciar imagens, reconhecer a si mesmo e ao outro pode a uxiliar o que MAUAD (1997) considera como necessário para a composição da textualidade de uma determinada época, através da troca de diversas experiências, olhares, documentos e se ntimentos.

Neste sentido, interessante remeter-me à importância, como no caso desta pesquisa, do confronto de diversas fontes que se complementaram provocando um movimento curioso e sedutor. Cartas, anotações pessoais, jornais, revistas, fotografias, filmes e relatos orais possibilitaram o envolvimento de vários atores que incitaram questões levantadas durante todo o processo de pesquisa. Filmes guardados por cinqüenta anos foram recuperados para consolidar e provocar questionamentos; fotografias amareladas pelo passar do tempo, possibilitaram momentos de pausas, silêncios, mas também períodos de conversas, discussões e sobretudo de trocas entre os atores participantes de situações escolares, as quais marcaram suas trajetórias de vida em amplos aspectos.

Utilizando-me de algumas expressões versadas pelos entrevistados, passo a expor algumas reflexões sobre todo este processo de pesquisa, que teve como desafio maior compreender alguns dos significados das experiências escolares vividas em épocas passadas mas que, pelo que pude constatar, o tempo não tirou da le mbrança.

> *"Quem não participava da Escola Dom Bosco ficava do outro lado do muro"* Reinaldo.
>
> *"Vestir o uniforme da banda era me sentir um Deus"*. Jair.
>
> *"Na hora da produção não tinha brincadeira não. Nem conversa"*. Luís.
>
> *"No início, os alunos da Escola Dom Bosco eram vistos como marg inais"*. Jamil.
>
> *"Nas oficinas, podíamos escolher as atividades de acordo com nossos interesses e habilidades. Gostava do que produzíamos, achava tudo muito bonito.* Pedro.
>
> *"O que diferencia nossa escola é a educação pelo trabalho e não para o trabalho"*. Padre Carlos.

Ao pensar sobre a educação profissionalizante para crianças que buscavam nas ruas recursos para sobrevivência, algumas questões foram consideradas. Primeiramente, o contexto social-político em que ocorreu a fundação da Escola Profissional Dom Bosco, durante o final da década de quarenta do século XX. A Igreja Católica buscava reconquistar espaços no cenário educacional nacional, no momento de consolidação das políticas rumo à industrialização, portanto, a aproximação com as propostas da Escola Nova no que diz respeito à metodologia utilizada no processo de ensino. A Tendência Humanista Moderna de educação ganha espaço nas décadas de quarenta a sessenta implicando, dentre outras coisas, um processo de valorização do interesse do aluno.

O ensino profissionalizante continuou sendo direcionado aos filhos da classe trabalhadora, pois pretendeu-se a formação da mão-de-obra necessária ao mercado de trabalho face à industrialização. E, desta forma reforçou-se o aspecto dualista da educação brasileira, ou seja, de um lado a formação intelectual para a classe dominante e, de outro, o ensino das atividades manuais para os filhos dos trabalhadores.

Em relação a Poços de Caldas, no final da década de quarenta e no decorrer dos anos cinqüenta, a produção industrial começa a compor mais significativamente o quadro econômico. Entretanto, o desemprego advindo do fechamento dos cassinos veio acirrar as contradições sociais já existentes, pois a presença de subempregos já definia o sustento de muitas famílias. As dificuldades da população, como dito anteriormente, contrapunham-se ao requinte provocado pelo turismo de elite e às diferenças entre as classes sociais presentes na configuração da cidade. A situação dos trabalhadores rurais, muitas vezes precária, fazia com que procurassem na cidade melhores oportunidades, provocando ainda mais o inchaço da população urbana e o aumento das dificuldades para a conquista de novos empregos, pois as indústrias instaladas estavam ainda em processo de formação. Estes seriam alguns fatores que interferiram na necessidade de algumas crianças e jovens buscarem nas ruas sustento para sua sobrevivência, devido às condições de vida de seus familiares.

As iniciativas que visavam atender à população carente apresentaram características distintas. Algumas instituições assistencialistas fundadas na cidade tiveram como objetivo retirar uma parte da população que se instalava nas ruas, lançando mão de diferentes estratégias, ou seja, através de doações, de internações como no caso dos asilos, ou mesmo

deslocando-a para as cidades de origem, como no caso de famílias que buscavam nesta cidade possibilidades de trabalho e tiveram frustradas suas intenções. A Escola Dom Bosco, uma in i-ciativa calcada em pressupostos religiosos, pretendeu oferecer opções para que os meninos que transitavam pelas ruas aprendessem algum ofício através das atividades desenvolvidas nas oficinas artesanais, além de atividades em sala de aula. Os relatos de vida dos ex-alunos ate s-taram que, conforme o crescimento da escola, as possibilidades de participação dos alunos nas atividades de "cultura geral" — ou seja, em salas de aula — estiveram cada vez mais prese n-tes, bem como as opções nas oficinas mais diversificadas.

A proposta da Escola Dom Bosco de articular educação e trabalho revelou ser uma iniciativa inovadora frente ao que propunham outras instituições fundadas em Poços de Caldas voltadas para o atendimento aos menos favorecidos. Em outros termos, considero que a iniciativa da Escola constituiu-se numa tentativa de resistência às práticas assistencialistas até então desenvolvidas na cidade, pois não se pretendeu "limpar", ou seja "higienizar" o centro urbano, cenário da pobreza que se intensificava, mas sim oferecer condições para que os m e-ninos transeuntes das ruas voltassem a ocupá-las com dignidade, obtendo o respeito da pop u-lação. O trabalho, a arte e a religião lhes proporcionariam tais cond ições.

Interessante ressaltar o movimento dos meninos para o acesso às práticas nas oficinas artesanais. No início das atividades, ou seja, nos primeiros anos da fundação, ind e-pendentemente do conhecimento pelos familiares da existência da Escola, os meninos se org a-nizavam para procurar Padre Carlos e Maria Figueiredo. Em muitos relatos, os ex-alunos f o-ram enfáticos ao afirmar que a família apoiou esta investida, depois de já concretizadas suas permanências nas oficinas. Neste sentido, é preciso ressaltar que os alunos procuraram tal in i-ciativa por corresponder de uma certa maneira às suas expectativas, ou mesmo por terem re s-peitadas suas tendências e habilidades manuais, quando podiam escolher qual ofício aprender e quando apreciavam os artefatos e sentiam prazer em produzi-los. A arte desenvolvida pela escola, no que diz respeito à produção nas oficinas, às atividades musicais e esportivas, além de proporcionar um alargamento dos horizontes dos alunos, contribuiu para que a população pudesse ter uma melhor compreensão do problema destas crianças e jovens. Neste sentido, o ensino de ofícios não era visto como meramente assistencial, mas procurava através das pr o-duções dos alunos, conclamar o ideal de beleza unida à utilidade prática.

Procurei investigar as políticas de assistencialismo à infância carente no Brasil e em Minas Gerais para verificar quais eram os olhares direcionados para esta parcela da p o-pulação. Ressaltando as influências médico-higienista e jurídico-policial nas iniciativas assi s-tencialistas, a primeira buscava garantir que a camada da população sempre alijada dos meios de produção fosse inserida no mercado de trabalho, tendo em vista a emergência da formação da massa de trabalhadores para a indústria. No caso específico da Escola Dom Bosco, embora não deixando de considerar a influência da política nacional de educação profissionalizante voltada para o mercado industrializado, a preocupação ao menos nestes anos abordados pela pesquisa, centrou-se na formação de trabalhadores aptos para atuar no mercado autônomo, ou seja, em oficinas domiciliares. A influência médico-higienista manifestou-se também na con s-trução dos prédios da escola, onde galpões bem planejados, arejados e higienizados compus e-ram o cenário para a aprendizagem de ofícios artesanais para meninos em situação de rua. A proposta político-pedagógica da escola teve como um dos principais objetivos oferecer cond i-ções para que os alunos, uma vez instrumentalizados com os ofícios aprendidos, pudessem enfrentar o mercado de trabalho.

As famílias, como constatado pelos depoimentos orais e documentos oficiais, aceitavam incondicionalmente as regras disciplinares determinadas pela escola, legitimando o valor que atribuíam às práticas escolares. Portanto, o entendimento do papel exclusivo que era delegado à instituição escolar na perspectiva médico-higienista: educar, disciplinar os alunos com o rigor da ciência, tarefa que exigia comportamentos e normas que a família não possuía condições de desempenhar. Desta forma, mais que envolvimento por parte dos adultos re s-ponsáveis pelos alunos, buscava-se também provocar mudanças no seio familiar.

Neste sentido, os pressupostos jurídico-policiais tenderam para um postura de prevenção em detrimento dos recursos punitivos, ou seja, a infância era vista como um período importante para que, através de investimentos educacionais, pudesse ocorrer a formação de adultos produtivos ao invés de marginais. Pelo *slogan* da Escola Dom Bosco — *"Uma criança abandonada é um homem a menos e um condenado a mais"* — podemos definir a intenção clara e objetiva da consolidação de uma prática escolar que pudesse evitar que os meninos fossem impelidos à marginalização por falta de opções ou mesmo de oportunidades no merc a-do de trabalho. Cabe ressaltar, embora brevemente, que o termo *"menor"* constantemente ut i-

lizado pelos documentos oficiais da escola merecem ser vistos sob padrões jurídicos e trazem uma carga discriminatória, como nos aponta LEAL (2000: p/37):

> *"A categoria "menor" é, primeiramente, um termo distintivo, classificador, que discrimina uma situação específica de crianças e jovens em seu 'meio social'. São eles os oriundos de famílias trabalhadoras de baixa renda, que se encontram em situação de miséria e, expulsos das escolas, (...) fazem das ruas seus habitats e espaços privilegiados de reprodução cotidiana. De acordo com o Código de Menores*[101]*, que define essa situação como sentido de 'irregularidade', o 'direito do menor' consistiria em um conjunto de normas jurídicas relativas à definição dessa situação i rregular e de seus tratamentos e prevenções".*

A Escola Profissional Dom Bosco teve sua fundação baseada na função educativa do trabalho que cumpriria o papel preventivo, possibilitando aos meninos em situação de rua a ocupação no espaço social como indivíduos capazes de sustentar suas famílias e exercer sua profissão com eficiência e responsabilidade. Para tanto, a escola assumia o compromisso de possibilitar uma formação espiritual, quando pretendia uma atuação humano-cristã do aluno na comunidade e uma formação material consolidada pela manutenção e desenvolvimento das seções profissionais. O Sistema Preventivo de São João Bosco representava a fundamentação teórica e prática para tal proposta educacional, quando se visava articular ciência, trabalho e oração no cotidiano escolar.

A escola vista como instituição moralizadora pôde ser considerada nas práticas disciplinares em que o tempo era direcionado para a produção. Em outros termos, o ritmo do trabalho nas oficinas refletia uma preocupação com o cumprimento dos prazos que definiam as vendas dos objetos produzidos pelos alunos. Ao mesmo tempo, seria importante a incorporação de regras e o respeito à hierarquia que representavam as necessidades do mercado. Não se pode deixar de levar em consideração que os meninos operavam máquinas que ofereciam perigo à sua segurança, portanto a necessidade da atenção, disciplina e ordem durante as atividades produtivas. A influência médico-higienista pôde também ser localizada quando se pensou na importância da disciplina do corpo como r ecurso para a formação de trabalhadores.

---

[101] Conforme LEAL (2000: p. 36), com a elaboração do Código de Menores, em 1927, configurou-se de maneira mais explícita o que se passou a designar por "menor". Sob esta categoria incluíam-se todas as crianças e jovens material ou moralmente abandonados, subdivididos em várias outras categorias: crianças de primeira idade", "infantes expostos", "menores abandonados", "meninos vadios", 'mendigos", "libertinos", etc.

As normas disciplinares, entretanto, não deixaram de receber a participação dos alunos, durante o processo da produção nas oficinas. Existiam possibilidades de reflexão sobre as condutas dos meninos durante as atividades escolares, contribuindo para que houvesse atr a-vés do grupo tomada de decisões quanto aos códigos de convivência. Apesar do ritmo aceler a-do da produção, os alunos podiam verbalizar suas dúvidas, angústias e, sobretudo, emitir op i-niões sobre o quanto produziam e sobre a qualidade dos produtos. Interessante registrar a int e-gração dos alunos quanto aos valores atribuídos à produção, pois discussões semanais eram realizadas para este fim, sendo que os alunos eram convocados a definir junto com a direção da escola a quantia a receber pelo produto de seu trab alho.

ENGUITA (1989) enfatiza a importância da capacidade de tomar decisões que um trabalhador autônomo lança mão quando organiza sua produção, necessitando de discipl i-na, perseverança, auto-aperfeiçoamento, gestão consciente, honestidade e economia. Ao se referir às regras disciplinares geralmente escolhidas pelas unidades escolares no contexto da industrialização, afirma que o controle do tempo, determinante do ritmo das atividades, na maioria das vezes, não prepara o aluno para o trabalho autônomo.

Neste aspecto, considero que a forma de organização e participação dos alunos nas atividades de produção contribuiu para que conseguissem estruturar sua trajetória profiss i-onal através de iniciativas que exigiram capacidade de tomada de decisão e criatividade. Os relatos dos ex-alunos foram a todo momento colocados em evidência pela riqueza dos detalhes que abarcaram. Desta forma, houve a intenção da construção de histórias que muitas vezes trouxeram à tona elementos significativos que a história oficial e escrita podem não consid e-rar. Parafraseando BOSI (1994), tratou-se sobretudo não de procurar a veracidade dos fatos, mas sim organizá-los de tal forma que se enfatizasse o significado dado a eles pelo entrevist a-do. As atividades desenvolvidas durante os anos escolares, na versão destes ex-alunos, contr i-buíram sobremaneira para o percurso profissional construído durante suas trajetórias de vida. Muitos deles continuaram a exercer o mesmo ofício aprendido durante as práticas profission a-lizantes. Aqueles que caminharam por outros trilhos utilizaram-se dos recursos adquiridos pelos tempos escolares para suporte a suas outras inve stidas.

Questionei-me o tempo todo se os ex-alunos foram induzidos a exercer uma determinada profissão. O que pude constatar pelos depoimentos foi que, desde os tempos das

oficinas, suas escolhas foram respeitadas. Desta forma, foi possibilitado a eles executar com prazer as atividades que constituíram suas trajetórias profissionais. E, no caso de procurarem outras alternativas, os ex-alunos consideraram que a experiência com a Escola Dom Bosco também lhes permitiu saber organizar e refletir sobre mudanças necessárias. Neste sentido, considero que um dos objetivos do Padre Carlos — quando dizia que mais que produzir os meninos deveriam saber fazer escolhas — fora alcançado.

A Escola Profissional Dom Bosco foi fundada no momento em que as políticas educacionais voltadas para as classes menos favorecidas priorizavam o preparo da mão-de-obra necessária para o mercado industrial. Entretanto, EZPELETA & ROCKWELL (1986) *apud* DAYRELL (1990), propõem uma abordagem da escola numa perspectiva mais dinâmica. A intencionalidade do Estado não é tida como exclusiva na interpretação dos objetivos das instituições escolares, mas também a dos alunos, dos professores, da própria administração da escola são consideradas e, dessa forma, apontam a escola como em "permanente processo de construção social". Os atores envolvidos constróem uma trama de relações quando se apropriam das regras, das normas, dos fatos cotidianos que interferem no resultado das práticas educativas. Nos termos de ENGUITA (1989: p.218):

> *"Por outro lado, a instituição escolar chegou a converter-se em um pesado aparato que, por si mesmo, constitui um subsistema social de grande importância. Como tal, goza de uma relativa autonomia e apresenta sua própria lógica, derivadas ambas das especificidades de sua função, seu público e sua gestão por um corpo semiprofissional com interesses, expectativas e valores próprios. Não se deve, pois, pensar a escola como um mero instrumento passivo em mãos e a serviço do Estado, do capital ou de qualquer outro poder externo".*

Podemos perceber o grande envolvimento dos ex-alunos quando se referiram aos anos escolares. As práticas nas oficinas, a banda, o esporte e as aulas foram sempre muito bem aceitos, empolgando os meninos por vários motivos: a remuneração que recebiam pela produção, a aproximação com a arte, a valorização da família pelo trabalho que desenvolviam nas oficinas, o reconhecimento da população local e dos turistas que visitavam constantemente as instalações da escola, as apresentações da banda que eram muito reconhecidas e valorizadas, bem como os artefatos produzidos e, principalmente, as relações que iam se configurando entre os alunos, os professores, os mestres de oficina e os diretores. Os prédios construídos para o funcionamento das oficinas e das salas de aula eram amplos, arejados e bem planejados

possibilitando que os indivíduos pudessem transitar agradavelmente por toda a escola. As sessões de cinema, as excursões, passeios e brincadeiras faziam do cotidiano uma experiência de integração entre o grupo. Durante a permanência nas oficinas, os ex-alunos enfatizaram a importância que a escola teve para sua formação pessoal e profissional.

Pelas atividades das oficinas os alunos se inseriram na lógica do trabalho e podemos constatar, assim, que foram aprendendo as regras do jogo social. O controle do tempo e as obrigações a serem cumpridas foram sendo introjetadas paulatinamente. Sentiam claramente as condições que os caracterizavam como trabalhadores pobres e a desconfiança de algumas pessoas da comunidade quando eram estigmatizados como perigosos. Percebiam as diferenças sociais pelo espaço que não deixaram de conquistar, mas que era ocupado, mais freqüentemente, por determinadas camadas sociais. Ao mesmo tempo, através da escola, foram aprendendo a organizar o trabalho nas oficinas e a manejar o dinheiro, devido à sua constante participação em todo o processo de produção. A escola foi entendida como um espaço em que encontravam com a turma de amigos e desta forma travavam regras sociais.

Vários foram os motivos que levaram à aproximação dos meninos da Escola Dom Bosco. As diferentes histórias familiares e suas condições de existência definiram a permanência de alunos que tiveram o cotidiano escolar organizado pela alternância entre atividades em sala de aula, produção nas oficinas, rituais religiosos, exercícios físicos, seções de cinema, aulas e apresentações musicais. Famílias numerosas deslocaram-se da zona rural para a cidade na expectativa de melhores condições de vida; pais que, envolvidos diária e exaustivamente com o sustento dos filhos, permitiam ou, muitas vezes, exigiam que os meninos transitassem pelas ruas à procura de trabalho; tios e avós responsáveis pela educação dos membros da família procuravam a Igreja como proteção e apoio às suas condições precárias de sobrevivência; pais à espera de um futuro promissor investiam na profissionalização dos filhos; enfim, cada história uma especificidade, cada família um motivo. A Escola Dom Bosco teve a composição de sua história marcada pelas diferentes situações de vida de seus alunos.

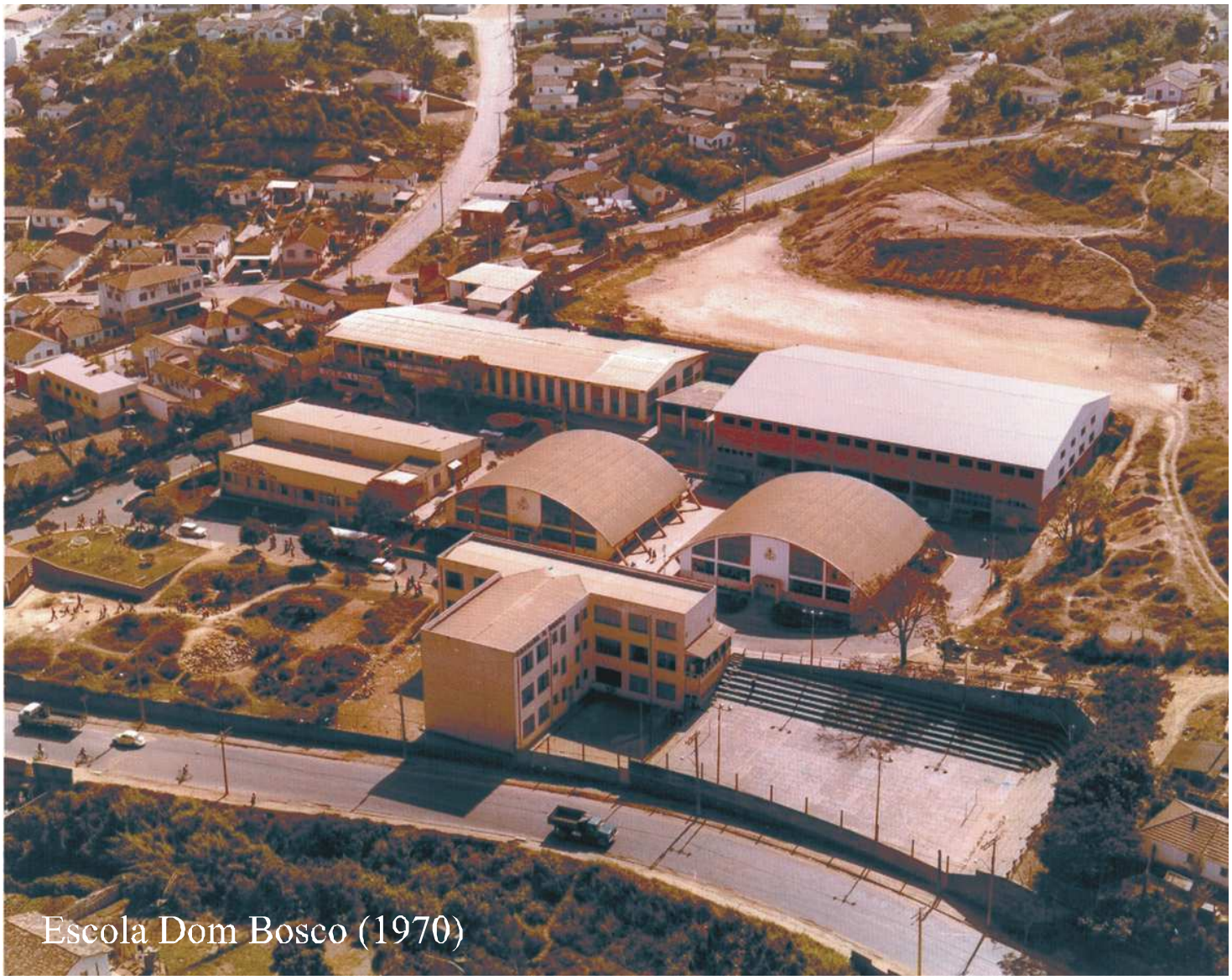
Essas diferentes histórias de vida permitiram a configuração de diversas trajetórias pessoais e profissionais que foram sendo traçadas de acordo como cada um foi inserido no mercado de trabalho, assim como o significado destes anos escolares foi considerado conforme seus desejos e expectativas. Através dos depoimentos orais foi sendo possível delinear o

cotidiano dos alunos vivido na organização escolar, em que as regras, as normas e as relações pessoais foram definindo as diferentes tramas que constituíram o universo da escola. Os ex-alunos atribuíram à experiência escolar múltiplos sentidos, alegando terem tido oportunidades de encontrar amigos, de ter contato com várias manifestações artísticas, de construir suas tr a-jetórias profissionais a partir do aprendizado nas oficinas e de ter motivação para a continu i-dade dos anos escolares mesmo depois de muito tempo já distantes desta vivência. Alguns dos depoentes continuaram os estudos de música a partir das aulas preparatórias para as apresent a-ções da banda da escola, considerando terem tido na Escola Dom Bosco o incentivo necessário para o aperfeiçoamento musical. Todos os depoentes foram unânimes em afirmar que os co n-tatos com professores, mestres de oficina e com os fundadores da escola foram travados não somente nos critérios da autoridade em que o saber configurava as práticas escolares, mas também como momentos de diálogo, reflexão e apoio. A partir do contato com várias regras, foram incorporando valores socialmente veiculados, como também questionando-os e desc o-brindo novos conceitos e comportamentos.

Sem dúvida torna-se relevante considerar o saudosismo que envolveu certos momentos de recordação, mas foi notável a aprovação dos ex-alunos de suas experiências v i-vidas durante o período em que estiveram na Escola Dom Bosco. Os relatos deixaram transp a-rentes os significados que as atividades escolares lhes proporcionaram.

Neste espaço onde se pôde definir ambigüidades, a escola representou uma instância disciplinadora e moralizadora e ao mesmo tempo possibilitou momentos de diálogos quando os alunos sentiam-se respeitados e valorizados. Pelos depoimentos podemos perceber que a escola acabou se tornando um local onde se sentiam reconhecidos como bons produt o-res, bons músicos, bons alunos, bons escritores — quando tinham seus textos impressos nos jornais internos. Parafraseando DAYRELL (1989), a escola acabou se tornando uma experiê n-cia de possibilidades: de bem-estar, de ampliação de sociabilidade, de auto-afirmação social, enfim, um dos únicos espaços públicos onde eram reconhecidos como pessoas com nome e identidade.

"*Antes da escola, não existiam casa naquele bairro*".



Escola Dom Bosco (1970)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Jayme. Articulação entre o Ensino Primário e o Médio no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília: MEC/INEP, n. 108, 1967 apud FRANCO, Luiz Antonio Carvalho. ***Breve Histórico da Formação Profissional no Brasil.*** São Paulo : CENAFOR, 1984.

ADORNO, S. A Gestão Filantrópica da Pobreza Urbana. ***Revista da Fundação SEADE***. São Paulo, v.4, n. 2, abr./ jun., 1990.

AGUIAR, M. Carmen. ***Educação, Cultura e Criança***. Campinas: Papirus, 1994.

ALBERTI, Verena. ***História Oral: A Experiência do CPDOC.*** Rio de Janeiro: FGC/CPDOC, 1990.

ALVES, G L. ***O Pensamento Burguês no Seminário de Olinda*** (1800-1836). Ibitinga: Humanidades, 1993.

ALVISI, Lilian de Cássia**.** ***Memórias de Infância(s) em Tempos da Velhice:*** *vivências infantis em Poços de Caldas durante a primeira metade do século XX***.** Campinas, SP, 1996. (Trabalho de conclusão de curso). Faculdade de Educação, UNICAMP.

AMADO, Janaína, FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). ***Usos & Abusos da História Oral.*** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

APPAY, Beatrice. Controle Sociale e Flexibilité. In: APPAY, B et THÉBAUD-MONY(Org.). ***Précarisation Sociale, Travail et Santé*** . Iresco: Paris, 1997.(Tradução Livre)

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. ***História da Educação*** . São Paulo: Moderna, 1989.

ARAUJO, João Aureliano Correia de. Methodos Productivos e Reformadores Baseados na Educação Moral e na Assistência. *In* Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, 7 Boletim (1924) – Theses Officiaes, Memórias e Conclusões. Rio de Janeiro: Emp. Graph., 1925, p. 403-405,*apud* KUHLMANN JUNIOR,***Educação Pré-Escolar no Brasil***

(1899-1922): Exposições e Congressos patrocinando a "Assistência Científica" . São Paulo, 1990. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, p. 96.

ARIÉS, Philippe. ***História Social da Criança e da Família.*** 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

ARROYO, Miguel. A escola Possível é Possível? *In*: ARROYO, Miguel (Org.). ***Da Escola Carente à Escola Possível*** . São Paulo, Loyola, 1986.

_____. O Direito ao Tempo de Escola. ***Cadernos de Pesquisa***, (65) maio de 1988.

_____. Apresentação. In: FARIA, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive. ***Infância no Sótão.*** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BALEN, Age Deodorus Josef van. ***Disciplina e Controle da Sociedade - Análise do Discurso e da Prática Cotidiana*** .São Paulo: Cortez, 1983.

BEAUVOIR, Simone. ***A Velhice.*** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BERTAUX, Daniel. ***L'Approche Biographique: as Valilité Methodologique, ses Potential i-tés.*** Cahiers internaitonaux de sociologie. Paris, 69,: 197 –225, 1980 *apud* DEMARTINI, Zeila, Trabalhando com Relatos Orais: Reflexões a Partir de uma Trajetória de Pesquisa**.** *In*: SILVA, Alice Beatriz (Org**.**)**.** ***Reflexões sobre pesquisa sociológica.*** São Paulo: CERU, 1992. (Coleção Textos; série 2; n. 3)

BOBBIO, Norberto. ***O Tempo da Memória*****.** Rio de Janeiro: Campus, 1997**.**

BOSCO, Terésio. ***Dom Bosco - Uma Biografia Nova.*** São Paulo: Ed. Salesiana Dom Bosco, 1993.

BOSI, Alfredo. ***Dialética da Colonização.*** São Paulo: Cia das Letras, 1992.

BOSI, Ecléa. ***Memória e Sociedade: Lembrança de Velhos*** . São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues**.** ***O Que É Educação***. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos)

BRIOSCHI, Lucila. Relatos de Vida em Ciências Sociais: Considerações Metodológicas. ***SBPC Ciência e Cultura,*** jun., 1987.

_____,TRIGO, Maria Helena - ***Família: Representação e Cotidiano.*** *Reflexões sobre um trabalho de campo.* São Paulo: CERU/CODAC/USP, 1989.(Coleção Textos, Nova Série; n.1).

BRITO, Marilza E. ***Memória e Cultura/*** *Centro de Memória da Eletricidade no Brasil* . Rio de Janeiro: C. M. E. B., 1989.

BRYAN, N. ***Educação e Processo de Trabalho*** . Campinas, SP, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP.

CAMARGO, Aspásia. Os Usos da História Oral e da História de Vida: Trabalhando com Elites Políticas. ***Revista de Ciências Sociais*** . Rio de Janeiro,v.27, n. 1, 1984.

_____, ROCHA Valentina, HIPÓLITO, Lúcia. O Método de História de Vida na América Latina. ***Cadernos CERU***, São Paulo, n.1, p.148-182, jun., 1984.

_____.História Oral e Política. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. ***História Oral e Multidisciplinaridade.*** Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

CAMPOS, Maria Christina S. de Souza. A associação da Fotografia aos Relatos Orais na Reconstrução Histórico-Sociológica da Memória Familiar. In: LANG, A.O (Org.) ***Reflexões sobre a Pesquisa Sociológica*** . São Paulo: CERU, 1992. (Coleção Textos; Série 2; n. 3)

CARDOSO**,** Ciro Flamarion**,** VAINFAS Ronaldo (Org.). ***Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia*** . Rio de Janeiro: Campus, 1997**.**

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. ***Molde Nacional e Forma Cívica: Higiene, Moral e Trabalho na Associação Brasileira de Educação*** : (1924-1931). São Paulo, 1986. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, USP.

_____. ***A Escola e a República.*** São Paulo: Brasiliense, 1989

_____.Quando a História da Educação é a História da Disciplina e da Higienização das Pessoas. *In*: FREITAS, Marcos Cezar (Org). ***História Social da Infância no Brasil***. São Paulo: Cortez, 1997.

_____.Reformas da Instrução Pública **.** *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.).***500 Anos de Educação no Brasil.*** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CASTEL, Robert. ***As Metamorfoses da Questão Social - Uma Crônica do Salário***. Petrópolis, RJ:Vozes, 1998.

CHALHOUB, Sidney. Classes Perigosas. ***Trabalhadores.*** Campinas, SP, n.6, 1990.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. ***Um Estudo Sobre Anísio Teixeira: A Contribuição da Sociologia para a História da Educação.*** Caxambu: ANPED, 1999. CD-ROM.

COLLIER, John Jr. ***Antropologia Visual:*** *A Fotografia como Método de Pesquisa*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

COMÊNIO, J. A . Didáctica Magna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985, *apud* CUNHA, Marcus Vinícius. A Escola Contra a Família. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). ***500 Anos de Educação no Brasil***. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

COSTA, Emília Viotti. ***Da Monarquia à República: Momentos Decisivos***. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COSTA, Jurandir Freire. ***Ordem Médica e Norma Familiar***. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

COUTO, Miguel. ***No Brasil só há um Problema Nacional – a Educação do Povo.*** Rio de Janeiro: Tip. do Comércio, 1927.

CUNHA, Luís Antonio. ***Política Educacional no Brasil: Profissionalização do Ensino Médio***. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

_____.***Educação e Desenvolvimento Social no Brasil.*** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____. ***O Ensino de Ofícios Manufatureiros em Arsenais, Asilos e Liceus.*** Forum Educacional. Rio de Janeiro, IESAE/FGV0, v. 3, ano 3, 1979.

CUNHA, Luis Antonio. ***A Universidade Temporã: O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas.*** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira / Ed. UFC, 1980.

_____. ***Educação e Desenvolvimento Social no Brasil.*** São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, Marcus Vinícius. A Escola Contra a Família. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). ***500 Anos de Educação no Brasil.*** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CURY, Carlos R. Jamil. ***Ideologia e Educação Brasileira. Católicos e Liberais.*** São Paulo: Cortez, 1984.

_____.Ensino Religioso e Escola Pública: o Curso Histórico de uma Polêmica entre Igreja e Estado no Brasil. ***Educação em Revista***, Belo Horizonte, n. 17, jun., 1993.

_____.A Educação como Desafio na Ordem Jurídica. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). ***500 Anos de Educação no Brasil***. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CRUZ, Heloísa de Faria. Mercado e Polícia - São Paulo (1860-1915). Revista Brasileira de História. São Paulo: Marco Zero/ANPUH, n. 14, mar./ ago., 1987*apud* KUHLMANN JUNIOR, Moyses. ***Educação Pré-Escolar no Brasil (1899-1922):*** *Exposições e Congressos patrocinando a "Assistência Científica"* . São Paulo, 1990. Dissertação de Mestrado, PUC/SP.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. ***De Olho na Escola: As Experiências Educativas e a Escola na Ótica do Aluno-Trabalhador***. Belo Horizonte, Dissertação de Mestrado, UFMG/MG.

DEDECCA, Claudio Salvadori. As políticas de Qualificação e Formação e seus Efeitos sobre o Mercado e as Relações de Trabalho; Algumas Experiências Européias. *In*: ***Relatório de Atividade de Projeto Específico de Pesquisa para Missão no Exterior.*** *Campinas*: [s.n.], 1998.

DE DECCA, Edgar. ***O Silêncio dos Vencidos***. São Paulo, Editora Brasiliense, 1980.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Histórias de Vida na Abordagem de Problemas Educacionais. *In*: VON SIMSON, Olga R. de Moraes (Org.).***Experimentos com Histórias de Vida*.** São Paulo: Vértice, 1988. (Coleção Enciclopédia de Ciências Sociais)

_____.Trabalhando com Relatos Orais: Reflexões a partir de uma Trajetória de Pesquisa **.** *In*: SILVA, Alice Beatriz (Org.). ***Reflexões sobre pesquisa sociológica.*** São Paulo: CERU, 1992. (Coleção Textos; série 2; n. 3)

_____.Relatos Orais: Nova Leitura de Velhas Questões Educacionais. ***Revista Portuguesa de Educação***, v.8 (1), p. 5-20, 1995.

_____***Algumas Observações sobre o uso do Gravador no Registro de Documentação Oral.*** Faculdade de Educação/UNICAMP. (mimeo.) 1998.

_____**.**Considerações sobre os Procedimentos Utilizados **.** *In*: NASCIMENTO, Terezinha Aparecida Q. Ribeiro (et. al.). ***Memórias da Educação: Campinas (1850-1960).*** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999. (Coleção Campiniana; n. 20).

DIAS, Miguel Carvalho. A imigração Estrangeira em Poços de Caldas. ***Poços de Caldas em Revista,*** Poços de Caldas, ano XVI, n. XIII, 1972.

DONZELOT, Jacques.***A Polícia das Famílias.*** Rio de Janeiro: Graal, 1986.

"DOM BOSCO - 30 ANOS", Edição Comemorativa dos 30 Anos da Escola, Gráfica Dom Bosco, Poços de Caldas, 1976.

ENGUITA, Mariano Fernandez. ***A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante.** São Paulo: Cortez, 1985.

FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). Educação, Trabalho e Sociedade: um Olhar na História. ***Educação em Revista***, Belo Horizonte, n 8, p. 26-31, dez., 1988.

_____.Trabalho e Educação: a Experiência do Instituto João Pinheiro – 1909/1934. ***Educação em Revista***, Belo Horizonte, nov., 1989.

_____.***Educação, Modernidade e Civilização.*** Belo Horizonte:Autêntica,1998.

_____, VEIGA, Cynthia Greive. ***Infância no Sótão.*** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FERNANDES, Florestan. ***Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica*** . São Paulo: Editora Nacional, 1967.

_____.A História de Vida na Investigação Sociológica - A Seleção do Sujeito e suas Impl i-cações. ***Sociologia*** , São Paulo, v. XVIII, n.2, maio, 1956.

FERREIRA, Jurandyr Pires(Org.). ***Poços de Caldas/MG*** . Enciclopédia dos Municípios Bras i-leiros, IBGE, v. XXVI, maio,1959.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I. A vontade de Saber. Rio de Janeiro: Graal, 1985, *apud* MARQUES, Vera. ***A Medicalização da Raça: Médicos, Educadores e Di s-curso Eugênico*** . Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

_____. ***Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*** . Petrópolis, R.J.: Vozes, 1999.

FONSECA, Celso Suckow. ***História do Ensino Industrial no Brasil*** . Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, v. III e v. V, 1961.

FRAGA FILHO, Walter. ***Mendigos, Moleques e Vadios na Bahia do Século XIX*** . Salvador, BA: Hucitec, 1996.

FRANCO, Luiz Antonio Carvalho. ***Breve Histórico da Formação Profissional no Brasil*** . São Paulo: CENAFOR, 1984.

FRANCO, Maria Ciavatta. A Fotografia como Fonte Histórica: Introdução a uma Coleção de Fotos sobre a "Escola do Trabalho". ***Educação em Revista*** , Belo Horizonte, n. 18/19, dez.1993/jun.1994.

FREITAG, Bárbara. ***Escola, Estado e Sociedade*** . São Paulo: Edart, 1977.

GADOTTI, Moacir-***História das Idéias Pedagógicas*** . São Paulo: Ática, 1997.

GANDINI**,** Raquel C. ***Tecnocracia, Capitalismo e Educação em Anísio Teixeira (1930-1935).*** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GENTILINI, João Augusto. ***Escola Dom Bosco - 50 anos.*** Poços de Caldas: Gráfica Dom Bosco, 1997

GONDRA, José G. Medicina, Higiene e Educação Escolar**.** *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). ***500 Anos de Educação no Brasil.*** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____,ROCHA, Heloisa H. P. ***Estratégias de Higienização da Organização Escolar: A Questão do Corpo (1852-1902).*** Caxambu: XII Reunião da ANPED, 1999. (CD-ROM).

GUSSI, Alcides Fernando. Os Norte-Americanos Confederados de Santa Bárbara D'Oeste e Americana. Identidade, Memória e Economia . *In*: MEIHY, José Carlos S. Bom (Org.). ***(Re)Introduzindo a História Oral no Brasil*** . São Paulo: FFLCH/ História USP, 1996.

HADDAD, Sérgio. ***Uma Proposta de Educação Popula*** r. São Paulo, 1982. Dissertação de Mestrado, USP.

_____. Escola para o Trabalho. *In*: ARROYO, Miguel (Org.).***Da Escola Carente à Escola Possível***. São Paulo, Loyola, 1986.

HALBWACHS, Maurice. ***A Memória Coletiva***. São Paulo: Vértice/Revista Editora dos Tribunais, 1990.

HELLER, Agnes. ***O Cotidiano e a História.*** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HENRIQUE NETO, Carlos. ***Escola Profissional Dom Bosco. Escola Dinâmica - Seara da Providência***. Poços de Caldas: Gráfica Dom Bosco, 1991.

HORTA, Cid Rebelo. Famílias governamentais de Minas Gerais. ***Análise e Conjuntura***, v. 1, n.2, maio/ago 1986.

IANNI, Octávio, ***Teorias da Globalização.*** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira**,** 1997.

JANOTTI, Maria de Lourdes. História Oral: Uma Utopia. ***Revista Brasileira de História*** , S.P: Anpuh, v. XIII, n. 25/26, 1993.

JOÃO DO RIO *– Um Escritor entre Duas Cidades.* [s.l.]: Editora Unibanco/ Instituto Moreira Salles, 1992.

JOLY, Martine. ***Introdução à Analise da Imagem*** . Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

JOUTARD, Philippe. História Oral: Balanço da Metodologia e da Produção nos Últimos 25 anos. *In*: AMADO, Janaína, FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). ***Usos & Abusos da História Oral.*** Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

JUNQUEIRA, Haroldo Affonso**.** O Café e o Desenvolvimento de Poços de Caldas**.** ***Poços de Caldas em Revista*** , Poços de Caldas, ano XVI, n. XIII, 1972.

KOSMINSKY, Ethel. Pesquisas Qualitativas: A Utilização da Técnica de Histórias de Vida e de Depoimentos Pessoais em Sociologia. ***Ciência e Cultura***, n. 1, jan., 1986.

_____. Procedimentos Metodológicos e Técnicos na Pesquisa com Crianças "Assistidas". ***Reflexões sobre a Pesquisa Sociológica,*** 1992 (Textos 3; Série 2).

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. ***Educação Pré-Escolar no Brasil (1899-1922):*** *Exposições e Congressos patrocinando a "Assistência Científica"* . São Paulo, 1990. Dissertação de Mestrado, PUC/SP.

_____.Resenha **:** RIZZINI, Irma. *Assistência à Infância no Brasil; uma Análise de sua Construção.* ***Cadernos de Pesquisa***, São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, n..89, p. 85-9, maio., 1994.

_____***.Infância e Educação Infantil*** , *Uma Abordagem Histórica.* Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____Educando a Infância Brasileira**.** *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira. (Org.).***500 Anos de Educação no Brasil.*** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. Documentos e Depoimentos na Pesquisa Histórico-Sociológica. *In*: LANG, A B da S G (Org.).***Reflexões sobre a Pesquisa Sociológica*** . São Paulo: CERU, 1992 (Coleção textos; Série 2, n. 3).

_____***História Oral e Pesquisa Sociológica.*** *A Experiência do CERU*. São Paulo : Humanitas. FFLCH/USP, 1998.

LAROSSA, Jorge. ***Pedagogia Profana*** . Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LEAL, Antonio Donizete. ***Trajetórias e Resistências. Análise da Construção da Identidade de Jovens em Condição de Rua.*** Campinas, SP, 2000. Dissertação de Mestrado, UNICAMP.

LE GOFF**,** Jacques. ***Por Amor às Cidades:*** *Conversações com Jean Lebrun.* São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1988.

LOPES, Eliane Marta S. Teixeira Lopes. Colégios Religiosos Femininos e Masculinos em Minas Gerais: Um Mapeamento ainda Provisório**.** ***Educação em Revista,*** Belo Horizonte, n. 17, jun. 1993.

LOUREGA, Maria José. ***A Criança sob o Olhar Vigilante do Adulto - Curitiba (1909 a 1937).*** São Paulo, 1991. Dissertação de Mestrado, PUC/SP.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e Estilos de Pesquisa na História Oral Contempor â-nea. *In*: AMADO, Janaína, FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). ***Usos & Abusos da História Oral.*** Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

MACHADO, Roberto. ***A Danação da Norma***. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MANACORDA, Mario Aligiero. ***História da Educação- da Antigüidade aos nossos dias*** . São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Educação Contemporânea).

MARANHÃO, Hélder de Sousa. ***Qualificação para o Trabalho*** *- Uma proposta para o atendimento à criança adolescente carente no Município de São José dos Campos - SP* . Cam-

pinas, SP, 1989. (Dissertação de Mestrado em Administração e Supervisão Educacional). Faculdade de Educação, UNICAMP.

MARCÍLIO, Maria Luiza. ***História Social da Criança Abandonada***. São Paulo: Ed. HUCITEC, 1998.

MARQUES, Vera Regina Beltrão***. A Medicalização da Raça: Médicos, Educadores e Discurso Eugênico.*** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

MARTINS, Luis. ***João do Rio: uma Antologia***. Rio de Janeiro: Ed. Sabiá, Instituto Nacional do Livro/MEC, 1971.

MARX, Karl. Introdução à Crítica da Economia Política. *In*: Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1974, p. 107-138, *apud* Santos, José Vicente Tavares. A Construção da Viagem inversa. Ensaio sobre a Investigação nas Ciências Sociais. ***Cadernos de Sociologia,*** Porto Alegre, v.3, n. 3, p.55-88, jan./jul.1991.

MATA-MACHADO, Bernardo. O Poder Político em Minas Gerais. ***Análise e Conjuntura***, v.2, n.1, jan/abril 1987.

MAUAD, Ana Maria. História, Iconografia e Memória. *In*: SIMSON, Olga R. Moraes Von (Org.). ***Os desafios contemporâneos da História Oral.*** Campinas: Área de Publicações CMU /Unicamp, 1997.

MAXWELL, Kenneth. ***Marquês de Pombal. Paradoxo do Iluminismo.*** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MEGALE, Nilza Botelho. ***Memórias Históricas de Poços de Caldas***. Poços de Caldas: GFS/Ass. Com. Empr., 1990.

MEMÓRIA FOTOGRÁFICA DO BRASIL NO SÉCULO XX -*1910/1930.* São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Nosso Século; v.1).

MODESTI, João. ***Uma Pedagogia Perene***. São Paulo: Editorial Dom Bosco, 1975.

MONARCHA. Carlos. Arquitetura Escolar Republicana: A Escola Normal da Praça e a Con s-trução de uma Imagem de Criança. *In*: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). ***História Social da Infância no Brasil***. São Paulo: Cortez, 1997.

MONTENEGRO, Antonio Torres. História Oral e Interdisciplinaridade. A invenção do Olhar. *In*: SIMSON, Olga R. Moraes Von (Org.).***Os Desafios Contemporâneos da História Oral*** Campinas: Área de Publicações CMU /Unicamp, 1997.

MOURÃO, Mário. ***Poços de Caldas — Síntese Histórico-Social***. Poços de Caldas: [s.n.], 1952.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. ***O Ensino em Minas Gerais no Tempo da República (1889-1930).*** Belo Horizonte: Edição do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1962.

MORAES, Evaristo. Criminalidade da Infância e da Adolescência. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1927 *apud* KUHLMANN JUNIOR, Moysés. ***Educação Pré-Escolar no Brasil (1899-1922)*** *: exposições e congressos patrocinando a "assistência científica"* . São Paulo, 1990. Dissertação de Mestrado, PUC/SP.

MORIN, Edgar. ***Ciência com Consciência***. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1996.

NAGLE, Jorge**.** ***A Educação e Sociedade na Primeira República.*** São Paulo: EPU, 1974.

NASCIMENTO, Terezinha Aparecida Q. Ribeiro (et. Al.). ***Memórias da Educação: Campinas (1850-1960).*** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999. (Coleção Campiniana, n. 20).

NEGRÃO, Ana Maria Melo (Org.). ***Memórias da Educação. Campinas (1850-1960).*** São Paulo: Editora Unicamp, Centro de Memória – Unicamp. 1999. (Coleção Campiniana, n. 20).

NETO, Carlos Henrique. ***Estágio Supervisionado de Administração Escolar.*** Poços de Caldas: Gráfica Dom Bosco, 1977.

OLIVEIRA, Paulo Salles de. ***Vidas Compartilhadas - Universo Cultural nas Relações entre Avós e Netos***. São Paulo, 1995. Instituto de Psicologia, USP/SP.

ORTIZ, Renato. ***A Moderna Tradição Brasileira: Cultura Brasileira e Indústria Cultural*** . São Paulo: Brasiliense, 1988.

PALMISANO, Nicola. ***Entre os Jovens com Coragem*** *– Dom Bosco e a Marginalização Juvenil.* São Paulo: Ed. Salesiana Dom Bosco, 1984. (Coleção Mundo Novo; n. 19).

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. A Escola no Regime Autoritário: O Caso Mineiro. ***Educação em Revista,*** Belo Horizonte, n.6, p.3-10, dez., 1987.

_____. A Escola no Projeto de Construção do Brasil Moderno - A Reforma Francisco Campos em Minas Gerais. ***Educação em Revista***, Belo Horizonte, n. 16, p. 12-17, dez., 1992.

_____.Recessão e Controle: A Política Educacional Mineira na Era Vargas **.** ***Educação em Revista,*** Belo Horizonte, n 15, p. 5-13, jun., 1992.

_____.A Luta dos Católicos pela Escola – Minas Gerais, anos 30. ***Educação em Revista***, Belo Horizonte, n. 17, p. 56-63, jun., 1993

PERSONALIDAES DO SÉCULO- De Ontem e Hoje – Homens e Mulheres que fizeram a história de Poços de Caldas no século XX. Poços de Caldas, MG: Editora Brand News Ltda, 2000.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO Integrado de Poços de Caldas. [s.l.]:Consultec, 1968. (v.1- v. 5).

POÇOS DE CALDAS *- A Cidade das Rosas*. São Paulo: Empresa Americana de Publicidade, {s.d.}.

POÇOS DE CALDAS/MG. *In*: ***Enciclopédia dos Municípios Brasileiros.*** [s.l]: IBGE, v. XXVI, maio, 1959.

POÇOS DE CALDAS - Minas Gerais. [s.l.]: IBGE, [s.d]. Coleção de Monografias; n.390;

POLLAK, Michel. ***Memória e Identidade Social. Estudos Históricos*** . Rio de Janeiro: CPDOC-FGV, v.5, n. 10, 1992.

PRIORE, Mary del. ***História da Criança no Brasil*** . São Paulo: Contexto, 1996. (Coleção Caminhos da História).

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos Orais: do "Indizível" ao "Dizível". *In*: VON SIMSON, Olga R. de Moraes (Org.). ***Experimentos com Histórias de Vida*** . São Paulo: Vértice, 1988. (Coleção Enciclopédia de Ciências Sociais).

_____.Maria Isaura Pereira. O Pesquisador, o Problema da Pesquisa, a Escolha de Técn icas: Algumas Reflexões. *In*: LANG, A B da S G (Org.). ***Reflexões sobre a pesquisa soc iológica***. São Paulo: CERU, 1992. (Coleção Textos; Série 2, n.3).

_____.História, História Oral e Arquivos. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). ***História Oral e Multidisciplinaridade*** . Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

RAZZIA, José Miguel. ***Criança e Trabalho no Campo - Socialização, Trabalho e Educação: A criança na força de trabalho rural.*** Campinas, SP, 1989. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP.

RENAULT, Delso. ***Proteção ao Menor: Leon Renault, um Pioneiro***. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1974.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. A luta pela Ampliação das Oportunidades Escolares dos Anos 10 aos anos 60. *In*: Xavier, Maria Elizabete (et. al.). ***História da Educação: A Escola no Brasil***. São Paulo: FTD, 1994.

RIZZINI, Irma. ***Assistência à Infância no Brasil - Uma Análise de sua Construção***. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.

ROMANELLI, Otaíza de O. ***História da Educação no Brasil*** . Petrópolis; Ed. Vozes, 1978.

ROSEMBERG, Fúlvia. Crianças e Adolescentes em Situação de Rua: do Discurso à Realid a-de. *In*: REIS, Elisa (Org.). ***Pluralismo, Espaço Social e Pesquisa***. São Paulo: ANPOCS/ Hucitec, 1995.

RUGIU, Antonio Santoni. ***Nostalgia do Mestre Artesão***. Campinas: Autores Associados, 1998.

SALGADO, Marília de Albuquerque (Org.). ***Pedro Aleixo, Jornalista.*** *Artigos publicados em Jornais de 1934 a 1974***.** Belo Horizonte: Estado de Minas, 1997.

SANTOS, Jailson Alves. A Trajetória da Educação Profissional. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira .(Org.). ***500 Anos de Educação no Brasil.*** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, José Vicente Tavares. A Construção da Viagem Inversa - Ensaio sobre a Investig a-ção nas Ciências Sociais**.** ***Cadernos de Sociologia***, Porto Alegre, v.3, n.3, p.55-88, jan/jul., 1991.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e Correntes da Educação Brasileira. *In*: MENDES, D.T. (Org.). ***Filosofia da Educação Brasileira.*** Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1983.

_____.A Filosofia da Educação no Brasil e sua Veiculação pela Revista Brasileira de E s-tudos Pedagógicos. ***Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos***, Brasília, n. 65, maio/ago., 1984.

_____. ***Política e Educação no Brasil.*** São Paulo; Cortez, 1988.

_____. ***Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica.*** São Paulo: Cortez/ Auto-res Associados, 1991.

_____. ***Escola e Democracia. Campinas***, SP: Autores Associados, 1997.

_____. ***Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações.*** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SCARAMUSA, Tarcísio. ***O Sistema Preventivo de Dom Bosco: um Estilo de Educação***. São Paulo: Ed. Salesiana Dom Bosco, 1984.

SEGUSO, Mário. ***Os Admiráveis Italianos de Poços de Caldas - 1884/1915*** . Poços de Caldas: [s.n.], 1988.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como Missão.** Tensões Sociais e Criação Cultural na Primeira República. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

SILVA, Maria Aparecida. Da Filantropia à Habituação ao Trabalho: A Proposta Pedagógica da Escola Caio Martins. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, n. 10, p. 16-25, dez., 1989.

SIMÃO, Lívia Mathias**.** Interação Pesquisador-Sujeito: A Perspectiva de Ação Social na Construção do Conhecimento **.** *In*: **Ciência e Cultura**, v. 41, n. 12, dez., 1989.

SIMSON, Olga R. Moraes Von (Org.). **Experimentos com Histórias de Vida.** São Paulo: Vértice/Ed. Rev. dos Tribunais, 1988. (Col. Enciclopédia de Ciências Sociais).

_____.Folguedos Carnavalescos, Memória e Identidade Sócio-Cultural. **Resgate**, Campinas, n. 3, 1991. (CMU/UNICAMP).

_____.Imagem e Memória. *In*: SAMAIN, Etiénne (Org.). ***O Fotográfico***, São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. **Depoimento Oral e Fotografia na Reconstrução da Memória Histórico-Sociológica**: Reflexões de Pesquisa. Campinas, CMU/Unicamp, v. 3, n. 5, jan./jun., 1991.

SPOSATI, Aldaíza. **Vida Urbana e Gestão da Pobreza.** São Paulo: Cortez, 1988.

THIOLLENT, M. Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária. São Paulo: Polis, 1990 apud BRIOSHI, Lucila Reis. Relatos de vida em Ciências Sociais: Considerações Metodológicas. **Ciência e Cultura**, jun., 1987.

THOMPSON, Oscar. O Futuro da Pedagogia é Científico. *In*: O Laboratório de Pedagogia Experimental. São Paulo: Tip. Siqueira, Nagel & Comp., 1914, p.17 e 18 *apud* CARVALHO, Marta. Quando a História da Educação é a História da Disciplina e da Higienização das Pessoas. *In*: FREITAS, Marcos Cezar (Org). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

TOZZO, Eliane Cristina Gozzi. **A Arte de Educar: Sistema Educativo Elaborado por Dom Bosco.** Campinas, SP, 1999. (Trabalho de Conclusão de Curso). Faculdade de Educação, UNICAMP.

UHLE, Agueda Bittencourt**.** Reflexões sobre uma Vida entre a Filosofia e a Cozinha. **Cadernos Cedes**, ano XVIII, n 42, p. 75-92, out 1997.

VEIGA, Cynthia Greive. **Cidadania e Educação na Trama da Cidade:** A Construção de Belo Horizonte em fins do Século XIX. Campinas, SP, 1994. Tese (Doutoramento do Departamento de História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Maternidade Negada. *In*: **História das Mulheres no Brasil**, São Paulo: Editora Unesp, 1997.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e Processo Educativo**.** *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira. (Org.). **500 Anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIDIGAL, Luís. A. Entrevista: O que é preciso saber para originar testemunhos orais. **Cadernos do Projeto Museológico sobre Educação e Infância**, n. 20, 1994.

VILANOVA, Mercedes. Pensar a Subjetividade: Estatísticas e Fontes Orais *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes. **História Oral e Multidisciplinaridade.** Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

XAVIER, Maria Elizabete.(Org.). **História da Educação:** A Escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

WARDE, Mirian Jorge. **Educação e Estrutura Social -** A profissionalização em questão. SP: Ed. Cortez, 1977.

_____.Para uma História Disciplinar: Psicologia, Criança e Pedagogia **.** *In*: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História Social da Infância no Brasil** São Paulo: Cortez, 1997.

WEBER, M. Economia y Sociedade. Fondo de Cultura Económica, *apud* SIMÃO**,** Lívia Mathias. Interação Pesquisador-Sujeito: A Perspectiva de Ação Social na Construção do C onhecimento**.** *In*: **Ciência e Cultura**, v. 41, n. 12, dez.,1989.

WEREBE, Maria José Garcia. ***Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil - 30 anos depois.*** São Paulo: Editora Ática, 1994.

ZALUAR, Alba. ***A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobr eza.*** São Paulo, Brasiliense, 1985.

DOCUMENTOS:

DECLARAÇÃO DE MATRÍCULA. Escola Profissional Dom Bosco, 1955

LIVRO DE ATAS, Fundação de Assistência ao Menor, Poços de Caldas, nov. 1949 a maio 1960.

NOTÍCIA DAS ATIVIDADES DA FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO MENOR (FAM) E DA CONSTRUÇÃO DO PRIMEIRO GRUPO DE PRÉDIOS DA ESCOLA PROFISSIONAL DOM BOSCO. Poços de Caldas/MG: Gráfica Dom Bosco, jul. 1955.

NOTÍCIA DAS ATIVIDADES DA ESCOLA PROFISSIONAL DOM BOSCO, DEPARTAMENTO PROFISSIONAL DA FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO MENOR (FAM). Poços de Caldas/MG: Gráfica Dom Bosco, ago. 1956.

REGIMENTO ESCOLAR. Escola Estadual Dr. Haroldo Affonso Junqueira, Poços de Caldas, 1982

REGIMENTO INTERNO. Ginásio Industrial Dom Bosco de Poços de Caldas/MG, 1962

REGULAMENTAÇÃO do Serviço de Assistência e Proteção à Infância Desvalida. Bello Horizonte: Imprensa Official de Minas – 1927. Coleção Mineiriana.

RELATÓRIO F.A.M. (Fundação de Assistência ao Menor) 1949.

RELATÓRIO F.A.M. (Fundação de Assistência ao Menor) 1970.

SUCINTO RELATÓRIO HISTÓRICO DA FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO MENOR E SEU DEPARTAMENTO PROFISSIONAL. Poços de Caldas/MG: Gráfica Dom Bosco, 1954.

JORNAIS:

CURSOS DE JARDINAGENS. Jornal Diário de Poços de Caldas, Poços de Caldas, 23 dez. 1956.

ENTREVISTÃO. Jornal da Mantiqueira. Poços de Caldas, 27 set. 1987.

ESCOLA DOM BOSCO: UMA IDÉIA "MALUCA" QUE DEU MUITO CERTO. Jornal da Educação, Poços de Caldas, set. 1983.

F.A.M. Agradecimento. Diário de Poços de Caldas. Poços de Caldas, 10 set. 1949.

FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO MENOR. Cerimônia de Registro da Instituição.

Diário de Poços de Caldas, Poços de Caldas, 09 set. 1949.

MENORES ABANDONADOS. Jornal Diário de Poços de Caldas, Poços de Caldas, 10 fev. 1945.

MENORES JOGANDO NO PARQUE DE DIVERSÕES. Jornal Diário de Poços de Caldas, Poços de Caldas, 08 mar. 1945.

MONS. CARLOS: "MAIS RAZÕES HAVERIA PARA RECOMEÇAR". Lar Católico, Poços de Caldas, 27 abr. a 03 maio. 1987.

MONTEIRO, Olga. EDUCAÇÃO SEMPRE; MAS SOB NOVA ÓPTICA. NÓS SOMOS CIDADE EDUCATIVA. Poços de Caldas, 20 fev. 1975.

O ESTADO E A CRIANÇA. Diário de Poços de Caldas, Poços de Caldas, 22 nov. 1944.

ORDENAÇÃO SACERDOTAL. Jornal Diocesano, Guaxupé, 18 abr. 1937.

OS CINQÜENTA ANOS DE MONS. CARLOS HENRIQUE. Diário de Poços de Caldas, Poços de Caldas, 19 abr. 1987.

PADRE CARLOS, UMA VIDA INTEIRA DEDICADA AO MENOR E AO AMOR. Cidade Livre, Poços de Caldas, 12 abr. 1987.

VALIOSA CONQUISTA PARA POÇOS DE CALDAS. Diário de Poços de Caldas, Poços de Caldas, 01 set. 1946.

SOLENIDADES DO JUBILEU ÁUREO DO MONS. CARLOS HENRIQUE NETO. Jornal da Mantiqueira, Poços de Caldas, 05 maio. 1987.

JORNAIS ELABORADOS E IMPRESSOS PELA ESCOLA PROFISSIONAL DOM BOSCO:

CONSTRUÇÃO. Poços de Caldas abr. 1987.

CONSTRUÇÃO. Poços de Caldas, out. 1975.

CORREIO DE DOM BOSCO. Poços de Caldas, out. nov. dez. 1957.

CORREIO DE DOM BOSCO. Poços de Caldas, set. 1958.

CORREIO DE DOM BOSCO. Poços de Caldas, nov. 1961.

ESTAFETA. Poços de Caldas, out. 1994.

ESTAFETA. Poços de Caldas, out. 1999.

CARTAS:

NETO, Carlos Henrique. para: Sr.. Alcides Lins. DD. Interventor Federal em Minas. Poços de Caldas, 28 jan. de1947.

_____.Para: Exmo. Sr. Dr. Edmundo Lins. Chefe do Gabinete do Dr. Alcides Lins. Poços de Caldas, 28 jan. de 1947.

_____.Para: João Milton. Poços de Caldas, 20 out. de 1947.

_____.Para: João Milton. Poços de Caldas, 09 out. de 1949.

_____.Para; Americo René Gianetti. DD. Secretário da Agricultura. Poços de Caldas, 17 nov. 1949.

_____.Para: Ary. Poços de Caldas, 30 jun. 1951.