

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Escola Profissional Mixta “Cel. Francisco Garcia”:**

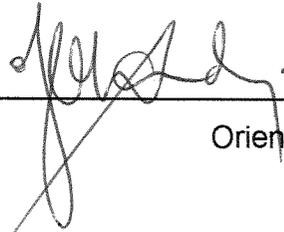
**as relações entre educação e trabalho no capitalismo periférico (1931-1936)**

Autor: Romeu Adriano da Silva  
Orientador: Prof. Dr. José Claudinei Lombardi

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Romeu Adriano da Silva e aprovada pela Comissão Julgadora.

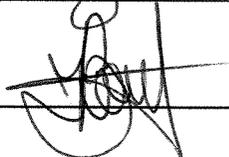
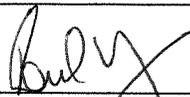
Data: 27/02/2004

Assinatura: \_\_\_\_\_



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



2004

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO CIRCULANTE

20040754

© by Romeu Adriano da Silva, 2004.

JNIDADE BC  
Nº CHAMADA 7/UNICAMP  
Si 38 e  
V \_\_\_\_\_ EX \_\_\_\_\_  
TOMBO BCI 57962  
PROC 16-117104  
C \_\_\_\_\_ D X  
PREÇO R\$ 11,00  
DATA 26/05/04  
Nº CPD \_\_\_\_\_

CM00197684-0

BIB ID 316038

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

Silva, Romeu Adriano.

Si38e Escola Profissional Mixta " Cel. Francisco Garcia" : as relações entre  
educação e trabalho no capitalismo periférico (1931-1936) / Romeu Adriano  
Silva. – Campinas, SP : [s.n.], 2004.

Orientador : José Claudinei Lombardi.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade  
de Educação.

I. Trabalho. 2. Educação. 3. Capitalismo. 4. Mediação. 5. Ensino técnico.  
I. Lombardi, José Claudinei. II. Universidade Estadual de Campinas.  
Faculdade de Educação. III. Título.

04-021-BFE

## **RESUMO**

Este trabalho procura contribuir para os estudos históricos acerca das relações entre educação e trabalho no interior do modo capitalista de produção, em particular numa formação social na periferia do capitalismo, como é o caso do Brasil, tendo como foco principal de análise a criação e evolução de uma escola profissionalizante denominada Escola Profissional Mixta "Cel. Francisco Garcia", localizada em Mococa, Estado de São Paulo, no período de 1931 a 1936. Tomamos essa escola como expressão das relações entre educação e trabalho no capitalismo periférico num momento em que, no Brasil, se consolidavam as relações sociais capitalistas, que avançaram a partir de um específico processo de industrialização que remonta à segunda metade do século XIX.

## **ABSTRACT**

This work tries to contribute for historical studies concerning between education and work inside of capitalism production way, special in a social formation in the capitalism periphery, like here in Brazil, having the main analysis focus creation and evolution in a vocational school denominated Escola Profissional Mixta " Cel. Francisco Garcia", located in Mococa, São Paulo State, between 1931 and 1936. We have thins school as education and work expression in the capitalism peripheral in the moment that in Brazil the social relations consolidated, that move forward since a specific industrial process that set up in the second half on XIX century.



# DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Vitor Adriano da Silva (*em memória*) e Maria de Lourdes Souza da Silva, por tudo o que deles recebi. Eles me proporcionaram a experiência de uma infância feliz e a experiência de ser filho de trabalhadores...

Aos meus irmãos Roberto, Roseli, Rogério e Rodrigo, que compartilharam comigo boa parte da minha vida e que, muito cedo, iniciaram-se na experiência do trabalho.

À minha cunhada Adriana e aos meus sobrinhos Milena, Ingrid, Vitor Camila, Wellington e Priscila, pelo carinho que tenho por eles.

A todas as pessoas com quem dividi a experiência da amizade, a do amor e a das lutas.

A todos os meus alunos, de ontem e de hoje.

Aos amigos de trabalho, também de ontem e de hoje.



# AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. José Claudinei Lombardi, Zezo, pela lúcida, segura, culta e marcante orientação que recebi no período em que permaneci na Unicamp e pela sua profunda presença na trajetória de minha formação.

À professora Dra. Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier, pela inestimável contribuição a esta pesquisa, aos meus estudos e à minha formação e pela felicidade de ter sido seu aluno na pós-graduação.

Ao professor Dr. Paulo Humberto Porto Borges, pela cuidadosa, ampla e objetiva leitura que fez de meu texto e pela amizade que me dedica desde que nos conhecemos.

Ao professor Dr. Luiz Bezerra Neto pela sua valiosa participação no processo de conclusão desta dissertação, que me ajudou a ter mais claros os limites e possibilidades de meu trabalho.

A Najar Roberto Porcel e Moacir de Goes, pela inestimável colaboração no árduo processo de localização de fontes primárias e coleta de dados e pelo pronto e valioso apoio que deles recebi durante a pesquisa.

À Maria Inês de Freitas, pela sua dedicação em me ajudar a recolher e acondicionar documentos referentes à história da escola Francisco Garcia e em fornecer importantes informações para a pesquisa.

À Maria Helena Moreira Morellin, que dedicou boas horas e alguns de seus finais de semana à leitura e correção de meus escritos e pelo apoio e sugestões.

À Myrian Camargo Garcia de Figueiredo, pela ajuda que me deu na identificação de pessoas que participaram do processo de criação da escola Francisco Garcia e, também, por seu apoio.

Ao Marcos Antônio de Souza, pelo cuidadoso trabalho de tratar e “escanear” as fotografias utilizadas no texto.

À Liliam Faria Porto Borges, pela amizade e pelos desafios intelectuais que sempre me colocou.

À Luísa Emília Lima Moraes e à Carmem Lúcia Faraco Rodrigues, pelo apoio e incentivo.

À minha mãe e meus irmãos Rogério e Roseli, pelas ajudas diversas no cotidiano da pesquisa e do estudo.

Ao meu irmão Rodrigo, meu sobrinho Wellington e ao Nauber Porcel, pelo socorro nas questões da informática.

Ao Luiz Antônio Scarparo Maciel, pela colaboração na localização e acesso aos exemplares antigos do jornal “A Mococa”.

Aos amigos do Mestrado Rachel, Tânia, Marco Antônio, Brito, Marcos Martins, Luísa e Jorge.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação e da Biblioteca da Faculdade de Educação da Unicamp.

Aos alunos, professores e funcionários da Escola Francisco Garcia que, de alguma forma, colaboraram com este trabalho.



# ÍNDICE

Introdução.....	01
Capítulo I: O Movimento do Capital: perfil do processo de industrialização brasileira.....	15
1.1: Sobre as origens da industrialização brasileira: apresentação de algumas interpretações.....	17
1.2: A industrialização como consolidação das relações de produção capitalistas no Brasil.....	31
Capítulo II: Por Sobre a Base: educação e hegemonia burguesa no Brasil — anos 1930.....	41
Capítulo III: A Escola Profissional Mixta “Cel. Francisco Garcia” (1931-1936).....	59
À Guisa de Conclusão.....	95
Bibliografia.....	99
Fontes.....	107
Anexos.....	109



# INTRODUÇÃO

Remonta a 1999 a origem desta pesquisa.

Em 1998, prestamos concurso para professor de História na “Escola Técnica Estadual Francisco Garcia”, no município de Mococa, estado de São Paulo. Essa escola foi incorporada à rede de Escolas Técnicas e Faculdades de Tecnologia do Centro Paula Souza, autarquia estadual, em 1994, mas sua criação data de 1930, constituindo-se na primeira escola de ensino profissionalizante do município, com o nome de Escola Profissional Mista “Cel. Francisco Garcia”.

O Centro Paula Souza mantém, desde 1998, em parceria com o Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, um projeto intitulado “*Historiografia das Escolas Técnicas Estaduais Mais Antigas de São Paulo*”, cujas atividades consistem em levantar fontes primárias sobre a educação profissional no Estado e constituir acervo documental permanente, aberto à consulta pública.

No ano de 1999 participamos desse projeto e passamos a trabalhar na tentativa de levantar fontes documentais originárias da Escola Técnica Estadual "Francisco Garcia", desde a sua criação.

Até então nos era desconhecida a existência de um campo fértil de pesquisa, a História da Educação, e nos foi despertado um interesse não só em levantar e proceder à classificação e ao tratamento das fontes encontradas (que não são muitas, restringindo-se mais a documentos como livros de registros gerais da escola) mas de procurar, a partir delas, escrever uma história da educação profissional no município de Mococa, sob a perspectiva da ciência da História, o que nos levou a participar, ainda em 1999, do processo de seleção para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Área de História e Filosofia da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e, a partir da nossa entrada no referido Programa, vimos que tínhamos muito a percorrer nos estudos e que nos faltava, fundamentalmente, uma clara abordagem do problema, na perspectiva que pretendíamos.

O Mestrado em Educação não tardou – aliás, começou mesmo na entrevista de seleção - a nos indicar os limites de nosso projeto e as frentes possíveis que poderíamos abrir para o tratamento do mesmo. Fundamentalmente, nos mostrou o quanto poderia oferecer em matéria de segurança nas abordagens teórico-metodológicas da História e da História da Educação, alertando-nos para a importância, na produção de conhecimento de caráter histórico, de termos claros os pressupostos dos quais partimos e de suas filiações e implicações sócio-políticas.

Passamos, então, a freqüentar os cursos do Programa de Pós e a estudar, centrando-nos nas concepções da Ciência da História e, aos poucos, fomos compreendendo a radicalidade de tais estudos e a importância de nos aprofundar no conhecimento do referencial que apresentamos como o caminho para nossa pesquisa: o materialismo histórico.

Tal fato teve desdobramentos interessantes: nosso projeto inicial de pesquisas com fontes primárias e história da educação profissionalizante acabou por ser, de certa forma, abandonado, e passamos a tentar redirecionar a pesquisa de Mestrado para a discussão e a crítica das Concepções da Ciência da História e da História da Educação no Brasil, a partir do materialismo histórico, o que não deixou de ser angustiante, dado que, ao mesmo tempo que era o que agora queríamos, tal já havia sido feito com rigorosidade e mestria por muitos e também nos faltava, ainda, maturidade para tratar do problema.

Porém, isso tudo não só exigiu muita paciência do professor orientador, José Claudinei Lombardi, mas também nos exigiu bastante estudo e teve importância decisiva em nossas pesquisas, posturas e práticas como professor (em 2002 começamos a lecionar História da Educação no curso de Pedagogia da Faculdade de Mococa) e como ser político...

O projeto inicial foi decisivamente retomado somente em meados de 2003 e, com ele, a tentativa de realizar uma pesquisa concreta sobre a história do ensino profissionalizante, particularmente as relações entre capitalismo, trabalho e educação, numa formação social na

periferia do capitalismo, lançando mão dos pressupostos aos quais nos filiamos — residindo aí a difícil tarefa.

Vamos ilustrar um pouco o que dissemos: numa entrevista concedida a Márcia Mansor D'Alessio (D'ALESSIO, 1998, p. 67), historiadora brasileira, Pierre Vilar, com toda a sua experiência, chamava a atenção para a importância de duas coisas: a de se tecer críticas pertinentes aos “modismos” em História — referia-se à História Nova, criticada principalmente por François Dosse (1992) — e a de se concretizar pesquisas históricas com os pressupostos utilizados para a fundamentação dessas críticas. O curso de Mestrado também nos fez melhor compreender a importância da postura estudiosa na formação do pesquisador. De José Paulo Netto também nos vem um convite a um pouco mais de estudo, ao dizer estas palavras quando participou do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, realizado pelo grupo de Pesquisas HISTEDBR, da Faculdade de Educação da Unicamp, em 1997:

*“(...) Eu tenho o mesmo problema que muitos de vocês aqui seguramente têm, com os meus orientandos. O menino acha Foucault a inauguração do mundo, mas ele nunca leu Nietzsche. Evidente, é um problema.*

*(...) Queria terminar dando para vocês uma sugestão que me é posta sempre quando eu inicio meus cursos de instrução sobre métodos e teoria: na Inglaterra dos anos 40 e 50, havia um marxista extremamente qualificado chamado George Thompson (por favor não confundir com Thompson, historiador que nesse*

*momento faz tanto sucesso no Brasil). O G. Thompson era um historiador da cultura e meteu-se a estudar a velha Grécia. Conhecia Marx como ninguém, e produziu alguns estudos interessantíssimos sobre o drama, mais exatamente, a tragédia grega do período clássico. Pouco depois, trabalhando no exílio nos Estados Unidos, um pensador alemão, absolutamente alheio à tradição marxista, W. Jaeger, tomou o mesmo objeto que era a Grécia clássica e produziu uma obra monumental chamada Paidéia, os Ideais da Cultura Grega.*

*Eu, como marxista, tomo o meu companheiro inglês e vejo que ele fez um estudo interessante; tomo o alemão, que não tinha nenhuma lição de marxismo, e vejo que ele fez um estudo monumental sobre a cultura grega. Com isso, eu retorno à minha colocação inicial, ou seja, nenhuma formação teórico-metodológica é garantia de êxito de investigação. Ela é um dos componentes da investigação e deve ser um componente fundamental. Não há pesquisa rica feita por sujeito ignorante, mas só o sujeito culturalmente rico não constitui garantia para o êxito da pesquisa."*

*(NETTO, apud SAVIANI et al., 1998, pp. 51, 63 e 64)*

Passamos, então, a procurar realizar um trabalho que pudesse contribuir para as investigações históricas acerca da relação trabalho-educação no interior do modo capitalista de produção, particularmente

em uma formação social<sup>1</sup> na periferia do capitalismo, como é o caso do Brasil, a partir de uma realidade histórica concreta: a criação da Escola Profissional Mixta "Cel. Francisco Garcia" e um período de sua evolução, delimitado entre 1931 e 1936, num contexto histórico identificado por Maria Luísa Santos Ribeiro como sendo de "*crise do modelo agrário-comercial exportador dependente e do início de estruturação do modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização*" (RIBEIRO, 1998).

Entendemos, como Gaudêncio Frigotto, que a Educação se constitui num campo de *disputa por hegemonia* (FRIGOTTO, 2000). No Brasil, as relações da educação com o universo do trabalho tiveram significativa importância no processo de consolidação da ordem burguesa, que, na década de 1930, avançou, de forma mais consistente, no sentido de sedimentar suas bases. Assim, pensamos não ser possível apreender as razões da criação de uma escola profissionalizante (com atividades voltadas para o aprendizado em fundição, mecânica ou corte e costura, por exemplo), sem proceder a uma investigação que leve em conta a totalidade concreta das relações sociais de onde emergiu a escola.

Sendo a Educação um espaço de disputa por hegemonia, pensamos que se constitui como um universo de **mediações** entre as classes sociais existentes no modo capitalista de produção: também no

---

<sup>1</sup> Conforme Ciro Flamarion Cardoso, o conceito marxista de "formação social" não deixa de ser polêmico, utilizado principalmente numa de três acepções: "1) como modo de produção acompanhado da superestrutura que lhe corresponde; 2) como uma sociedade concreta (localizada no tempo e no espaço) definida pela articulação de diversos modos de produção — sendo um deles dominante — e das superestruturas correspondentes; 3) como noção empírica equivalente à idéia de 'sociedade', designando um caso a estudar." CARDOSO, Ciro F. S. *Uma Introdução à História*. São Paulo: Brasiliense, 1981. p.117.

espaço da educação se dão os embates entre capital e trabalho, embora não de maneira imediata, como na fábrica, por exemplo.

Privilegiamos, neste trabalho, a educação de tipo profissionalizante, por entendermos que, no período em questão, a investida burguesa para consolidar sua hegemonia não se fez, também, sem se preocupar com (e ocupar-se em) garantir mão-de-obra adaptada ao capitalismo, adaptação essa que não significa apenas qualificação ou preparo para o domínio de técnicas e procedimentos de ordem operacional, mas, também, sujeição do trabalhador e interiorização da ideologia dominante<sup>2</sup>, daí a relação educação-trabalho constituir-se como nosso foco central de investigação, pois não se garante a continuidade da acumulação do capital sem a expropriação do valor produzido pelo trabalho dentro do modo de produção capitalista.

---

<sup>2</sup> Pensamos ser esta questão de fundamental importância para a compreensão da Educação como elemento mediador na construção e manutenção de uma determinada ordem econômico-social. Um emblemático exemplo disso é um documento de 1929 da Escola Profissional "Carlos de Campos", do município de São Paulo, voltada para a educação profissional de meninas e moças, com cursos de "Confecções e Côte, Roupas Brancas, Rendas e Bordados, Chapéus e respectivos enfeites, Flores e artes applicadas, Desenho Artístico e Pintura, Desenho e Curso Commercial", no qual encontramos o seguinte registro sobre os processos de ensino-aprendizagem: "**(...) a produção das oficinas não é industrializada (...) a nossa principal preocupação é a educação técnica e moral das moças que nos são confiadas (...) A cadeira de economia domestica e puericultura tem como escopo a formação de verdadeiras donas de casa. Procura a Escola, como órgão de educação, attrahir a mulher para o lar, que é a sua verdadeira função social**".

Sobre a noção de ideologia como forma de pensamento orientada para a reprodução da ordem, procuramos preservar a que Marx desenvolve: "... a ideologia é uma forma de **falsa consciência**, correspondendo a interesses de classe: mais precisamente, ela designa o conjunto das idéias especulativas e ilusórias (socialmente determinadas) que os homens formam sobre a realidade, através da moral, da religião, da metafísica, dos sistemas filosóficos, das doutrinas políticas e econômicas, etc." Cf. LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen – marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. São Paulo: Cortez, 2000. Para nós é importante a observação, porque partilhemos da luta de Marx (e Engels) para estabelecer as possibilidades de se diferenciar ideologia e ciência do real, da História.

Tal processo, qual seja, o intento burguês de estabelecer sua hegemonia enquanto classe, não se deu de modo tranqüilo, sem resistências dos trabalhadores, sem as contradições que lhe são inerentes e sem que fosse acelerado e aprofundado o processo de constituição da classe operária brasileira, o outro pólo antagônico à burguesia.

De saída nos é colocado o problema de pensarmos a formação social brasileira na sua totalidade, seus fundamentos, sua estrutura, sua essência e sua inserção no processo de reprodução do capital em nível mundial.

Não é algo simples alcançar, pelo esforço do pensamento, aquilo que Karel Kosik (KOSIK, 1995) denomina "*coisa em si*", ou seja, a estrutura da realidade no seu "*movimento real interno*". Seria necessário realizar um "*détour*", um desvio das aparências, das formas fenomênicas do real, para que se alcance sua estrutura.

Pensamos que o *materialismo histórico-dialético* se constitui na postura científica e no método de investigação que, seguramente, nos possibilita a apreensão do real na sua totalidade concreta, que nos fornece instrumentos para investigar um fenômeno humano-social (educação) em seu universo de relações sociais de produção, de modo a construirmos um conhecimento do real como sendo histórico, como sendo "*resultado de múltiplas determinações*" (MARX, 1977), sempre em constante movimento e que, por ser um real humano-social, é posto em movimento por contradições internas que são as lutas de classes.

## A concepção materialista dialética da História

*"...consiste, pois, em expor o processo real de produção, partindo da produção material da vida imediata, e em conceber a forma de intercâmbio conectada a este modo de produção e por ele engendrada (ou seja, a sociedade civil em suas diferentes fases) como o fundamento de toda a história, apresentando-a em sua ação enquanto Estado e explicando, a partir dela, o conjunto dos diversos produtos teóricos e formas de consciência – religião, filosofia, moral, etc. – assim como em seguir seu processo de nascimento a partir desses produtos, o que permite, então, naturalmente, expor a coisa em sua totalidade ( e também, por isso mesmo, examinar a ação recíproca entre esses diferentes aspectos). (...) Tal concepção mostra (...) que, portanto, as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias."*

(MARX & ENGELS, 1991, pp. 55-56)

Partindo desses pressupostos, pensamos ser de importância fundamental para o nosso trabalho – e esperamos demonstrá-lo ao longo do texto - as categorias "contradição", "totalidade", "reprodução", "mediação", "hegemonia", apontadas por Jamil Cury (CURY, 1985), bem como a categoria "trabalho", de modo que a não utilização dessas categorias para tratar da relação trabalho-educação nos aproximaria da

leitura liberal do mundo, nas suas vertentes positivista ou idealista<sup>3</sup> (bem como de seus desdobramentos ulteriores), cujo resultado é nos oferecer visões naturalizadas/mistificadas do real, com o intuito (não anunciado) de não tê-lo/vê-lo transformado pela práxis humana revolucionária. Lembremos Marx, na XI tese sobre Feuerbach:

*“Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; trata-se de transformá-lo”.*

(MARX & ENGELS, 2001, p. 103)

Muito embora Marx tenha criado um conjunto rico de categorias e operado com elas em suas análises do social, algumas delas se colocam como centrais, como as categorias **mediação e trabalho**.

É importante observar que

*“...há em Marx sempre um enorme cuidado com a especificidade das distintas instâncias sociais. Isto põe a centralidade da categoria da mediação. Essa categoria é uma categoria central em Marx. Especialmente aqueles que têm mais rodagem na academia sabem que o que caracterizou, entre nós, o marxismo vulgar, foi*

---

<sup>3</sup> Segundo Karel Kosik, “enquanto o idealismo isolava os significados da realidade material e os transformava em realidade autônoma, o positivismo naturalista despojava a realidade de significados. Com isto se levou a termo a obra de mistificação, pois a realidade podia ser considerada tanto mais real quanto mais perfeitamente dela fossem eliminados o homem e os significados humanos.” (KOSIK, 1995, p. 42)

*precisamente a supressão de qualquer concepção mediadora da vida social."*

(NETTO, apud SAVIANI, 1998 p. 60)

Sendo a vida social o reino da "práxis", o "trabalho", fonte de criação e transformação, é-lhe a categoria modelar. Gaudêncio Frigotto chama a atenção para o fato de que o que caracteriza as concepções estruturalistas, pós-estruturalistas e pós-modernas é, justamente, o deslocamento para a questão da "linguagem", colocando-a enquanto categoria fundamental para a compreensão da sociabilidade humana, o que leva a não se considerar o sujeito como sendo histórico-social, como sujeito que faz sua história dentro de condições históricas determinadas, pela práxis, pelo trabalho, categoria central para o materialismo histórico, para fundamentar a relação entre estrutura e sujeito, determinação e liberdade (FRIGOTTO, apud LOMBARDI et al. 2000).

As fontes que utilizamos para a concretização deste trabalho foram: bibliografia sobre o desenvolvimento histórico da formação social brasileira (particularmente do seu processo de industrialização, a base material a partir da qual avançam as relações de produção capitalistas), sobre o período delimitado e documentos levantados junto à escola "Francisco Garcia", livros de registros diversos (atas, reuniões, registros referentes aos corpos docente e discente, etc.), bem como os jornais existentes à época no município, a saber, "Mocóca-Jornal", "A Mococa" e "Gazeta de Mococa".

A utilização dos jornais nos auxiliou na elucidação das efetivas relações econômico-sociais, políticas e cultural-ideológicas da sociedade

mocoquense com o todo da formação social brasileira do período. Disso decorreu nossa escolha de não utilizar, como fontes, apenas o material documental institucional produzido no interior da Escola Profissional Mixta "Cel. Francisco Garcia". Pensamos que a transcrição de um pequeno trecho extraído do jornal *Gazeta de Mococa*, de setembro de 1935, bem pode ilustrar nosso intento. Vejamos:

*"O ensino religioso já devia ser oficializado desde os primórdios da Republica, porque assim não teríamos o dissabor e constrangimento de assistir á pregação de falsas doutrinas em que a verdade é substituída pela demagogia de pseudo-profetas. Si o ensino religioso tivesse entrado de ha muito nas escolas publicas , não teríamos por certo a bandeira vermelha – emblema da destruição – tremular nos comícios em que se adora Lenine e nega Deus; em que se dissolve a família e extrhae dos corações dos homens sem cultura a concepção de Pátria. Porque o ensino religioso nas escolas ensina a creança que ha Deus que tudo póde, que patria é um altar e que a familia é um sacrário, ambos indissoluveis."*  
(Jornal GAZETA DE MOCOCA, 22/09/1935 – coluna de João Miranda)

O trecho nos permite lembrar das disputas havidas entre os educadores católicos e escolanovistas no Brasil dos anos 20 e 30, acerca de questões como o ensino religioso versus laicidade do ensino (o que não significa uma disputa entre capitalistas e comunistas, evidentemente); nos

permite ver presentes as posturas anti-comunistas no Brasil da época, bem como nos permite verificar a existência de articulações entre poder político e poder religioso<sup>4</sup>, em escala nacional e presente também no pequeno município de Mococa.

Este trabalho está estruturado em três capítulos, articulados entre si, que procuram percorrer um caminho que parte da tentativa de identificar as bases materiais da formação social brasileira, passando pela sua configuração política e os contornos cultural-ideológicos dela derivadas e a ela articuladas, ocupando a educação – no nosso caso, principalmente a educação profissional – o importante papel de mediadora nesta totalidade.

O primeiro capítulo procura apresentar o processo peculiar de industrialização ocorrido no Brasil como se constituindo num avanço das relações sociais de produção sob o capitalismo, que vem sedimentar as bases materiais que lhe são características e sobre as quais se estruturaram relações e instituições políticas, bem como corresponderam determinadas formas de consciência.

O segundo capítulo trata da questão da configuração que assume o Estado brasileiro com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder em 1930 e do projeto de consolidação da hegemonia burguesa e, ainda, dentro desse quadro, os aspectos que assume a educação escolar, com as políticas educacionais implementadas no país, e as disputas de correntes político-ideológicas em torno das questões da educação.

---

<sup>4</sup> Acerca das articulações entre poder político e poder religioso no Brasil, ver Dias (1996), Gomes (2001), Lenharo (1986), Oliveira (1985) e Romano (1979).

O terceiro capítulo busca relacionar as peculiaridades da sociedade mocoquense frente à configuração econômico-política do Estado de São Paulo e do país, com breves considerações para, em seguida, entrar na questão da criação da Escola Profissional Mixta “Cel. Francisco Garcia” e do espaço que ocupou entre 1931 e 1936, com os cursos oferecidos no período, a origem social dos alunos, a orientação ideológica da escola, entre outros aspectos.

Ao final deste processo, esperamos ter aprendido um pouco do método, do caminho e a não separar a pesquisa da **atividade**, da **prática**, lembrando Marx:

*“O problema de se ao pensamento humano corresponde uma verdade objetiva não é um problema da teoria, e sim um problema **prático**. É na prática que o homem tem que demonstrar a verdade, isto é, a realidade e a força, o caráter terreno de seu pensamento. O debate sobre a realidade ou irrealidade de um pensamento isolado da prática é um problema puramente **escolástico**.”*

(MARX, s/d. p. 208)

# CAPÍTULO I

## O MOVIMENTO DO CAPITAL: PERFIL DO PROCESSO DE INDUSTRIALIZAÇÃO BRASILEIRA

*"Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social."*

*Karl Marx*

É de suma importância, a nosso ver, para melhor identificarmos as relações educação-trabalho no interior do capitalismo e suas implicações para o projeto de hegemonia burguesa no Brasil, no período delimitado – a década de 1930 - levarmos em conta o peculiar processo de industrialização brasileira, que remonta a uma base agrícola-exportadora. Neste primeiro capítulo procuraremos mostrar, de forma sucinta, como se deu esse processo.

Vários são os autores que desenvolveram teorias acerca do processo de industrialização brasileira, e mesmo dos países chamados "subdesenvolvidos", em especial os latino-americanos, algumas das quais

vieram mesmo a se tomar “Escolas Econômicas”, como é o caso da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe, órgão criado pela ONU, em 1948) por exemplo, e que ainda nos parecem influentes como modelos interpretativos.

Nosso objetivo é o de procurar conhecer as **bases materiais** sobre as quais foi historicamente construído o projeto político de hegemonia burguesa no Brasil, quais sejam, a dinamização das forças produtivas para a reprodução ampliada do capital, sob o predomínio de relações sociais agora na forma da *industrialização*.

O capítulo está dividido em duas partes. Na primeira procederemos a uma síntese de um balanço feito por SUZIGAN (2000), de algumas interpretações desenvolvidas por estudiosos do tema. Na segunda, apresentaremos nossa análise do processo de industrialização brasileira e de suas relações com o caminho da consolidação da ordem burguesa no Brasil.

## 1.1. SOBRE AS ORIGENS DA INDUSTRIALIZAÇÃO BRASILEIRA: APRESENTAÇÃO DE ALGUMAS INTERPRETAÇÕES

Wilson Suzigan (2000) procura classificar as interpretações existentes sobre as origens da industrialização brasileira da seguinte forma: 1ª: **“teoria dos choques adversos”**, 2ª: **“a industrialização liderada pela expansão das exportações”**, 3ª: **“o capitalismo tardio”** e 4ª: **“a industrialização intencionalmente promovida por políticas do governo”**, as quais partem de uma base agrário-exportadora, como já o indicamos.

Passemos agora às interpretações.

Os formuladores da primeira teoria sustentam a tese de que a industrialização brasileira teria suas raízes em **“choques adversos”**, como crises no setor exportador, guerras e crises econômicas internacionais, as quais afetaram o setor externo da economia, aumentando os preços das importações e/ou criando obstáculos para as atividades econômicas de substituição de importações. Tais choques teriam provocado um deslocamento para atividades econômicas internas de substituição de importações, criando, assim, forçosamente, as bases para a industrialização brasileira: produzir, aqui mesmo, os bens que se costumava importar.

A teoria dos choques adversos pode ser dividida em duas versões: **a)** *“versão extrema”* do choque adverso, de corte simplista, como o atesta a leitura de Roberto Simonsen (SIMONSEN, 1973) e **b)** que se refere à *“interpretação do desenvolvimento industrial brasileiro”*,

desenvolvida por Celso Furtado (FURTADO, 1963) e Maria da Conceição Tavares (TAVARES, 1972), havendo uma diferença fundamental entre as duas e que se situa no fato de que Furtado e Tavares depositam uma importância a “choques” específicos que teriam funcionado como estímulos à industrialização brasileira, como a crise do café e a Grande Depressão da década de 1930, ao passo que a versão “extrema” dos choques propõe-se como teoria econômica de aplicação geral.

**A) A Versão Extrema:** a origem da versão extrema da teoria dos choques adversos remonta às primeiras observações levadas a cabo por estudiosos da economia brasileira, que afirmam que a indústria brasileira reagiu de maneira positiva frente aos obstáculos às importações decorrentes da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) sendo que, posteriormente, mais estudiosos trataram de aplicar a teoria em questão a outras situações, em outros momentos, também caracterizadas como “choques adversos”, como é o caso da depressão econômica da década de 1930 e da Segunda Guerra Mundial.<sup>5</sup> Porém, é a forte influência do pensamento econômico da CEPAL a respeito do desenvolvimento dos países “subdesenvolvidos” da América Latina que trará “maturidade” à elaboração teórica e ao argumento do choque adverso, com todas as implicações que disso decorrem.

Resumidamente, a estrutura da leitura que é própria da CEPAL, enquanto doutrina econômica, é a seguinte: o padrão de comércio existente entre os países industrializados e os países da América Latina (periféricos) estabeleceu uma divisão internacional do trabalho na qual os países periféricos tiveram de especializar-se na produção de mercadorias

---

<sup>5</sup> Sobre a Primeira Guerra Mundial, a Depressão Econômica da década de 1930 e a Segunda Guerra Mundial ver HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos - o breve século XX: 1914-991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ditas primárias, com o objetivo de exportá-las aos países industrializados (centrais), enquanto esses se especializaram em produtos manufaturados, colocados à venda aos países periféricos. Tal divisão de trabalho internacional mantém o padrão de crescimento econômico dos países "subdesenvolvidos" voltados para "fora", ficando também, "lá fora", o centro de decisões de suas economias, daí serem caracterizadas, segundo os cepalinos, como economias "reflexas e dependentes". Os choques adversos havidos — as crises, as guerras, etc. — teriam obrigado os países periféricos a se ajustarem aos desequilíbrios por eles provocados e esses países, ao se ajustarem, através da industrialização, com base na chamada substituição de importações, estimularam o surgimento de um novo padrão de crescimento econômico, agora voltado "para dentro", trazendo também "para dentro" o centro de decisões sobre suas economias, o que proporcionaria mudanças, também, de ordem política e social. Os cepalinos, em seguida, apontaram para o fato de que a industrialização baseada na substituição de importações tenha permanecido no limite de não proporcionar mudanças de maior alcance e substanciais, abrindo espaço para a chamada "teoria da dependência", que procurou explicar as características dos países latino-americanos enquanto países "subdesenvolvidos".

**B)** *A Interpretação do Desenvolvimento Industrial Brasileiro*: aplicada particularmente à década de 1930, a interpretação do desenvolvimento industrial brasileiro, desenvolvida por Maria da Conceição Tavares (TAVARES, 1972) e Celso Furtado (FURTADO, 1963), ainda no quadro da teoria dos "choques adversos", diferentemente da chamada "versão extrema", não se proclama como teoria de aplicação geral, procurando demonstrar que são distintos os tipos de desenvolvimento industrial

ocorridos no Brasil antes e depois da crise do café e da Depressão da década de 1930. No primeiro caso, o desenvolvimento industrial é associado à expansão das atividades econômicas exportadoras, principalmente o café. As atividades exportadoras teriam proporcionado crescimento da renda interna e, como conseqüência, servido como fomento à industrialização. No segundo caso, teria ocorrido depois da crise do café e da Grande Depressão, e que teriam estimulado as atividades econômicas de substituição de importações.

Para Celso Furtado, antes de 1930 havia uma íntima relação entre mercado externo e atividades econômicas internas, tendo a expansão das exportações brasileiras gerado um determinado crescimento de renda, a qual, por sua vez, acabou criando mercado para produtos manufaturados. Este novo mercado proporcionou um crescimento industrial com o objetivo de abastecê-lo, empenhando-se na fabricação de bens de consumo.

Se, no princípio, a atividade industrial cresce rapidamente para atender a mercados que antes eram satisfeitos pelas importações, em seguida o crescimento industrial fica atrelado ao crescimento do mercado interno, o qual continua dependente do crescimento das exportações, já apontadas como geradoras de renda que teriam possibilitado a criação e o crescimento do mercado interno.

Tanto para Celso Furtado como para Maria da Conceição Tavares, mesmo que as atividades industriais também passaram a gerar renda, essas mesmas atividades são consideradas como extensão das atividades exportadoras, cujo limite é o próprio desempenho da economia agrário-exportadora "reflexa e dependente", o que os coloca na posição

essencial da teoria da CEPAL, segundo a qual o crescimento econômico latino-americano é voltado “para fora”, salvaguardando-se a diferença – importante, evidentemente – de apresentarem essa relação como de interdependência e não de antagonismo.

O desenvolvimento da indústria no Brasil ocorrido durante a crise do setor exportador nos anos de 1929-1932, decorrentes da crise do café e da Grande Depressão, também caracterizada por Furtado e Tavares como substitutiva de importações, difere do desenvolvimento industrial anterior a 1930 por estar ligada diretamente ao declínio ou insuficiente crescimento do setor exportador, e não à sua expansão. As razões que os autores apontam para que essa industrialização substitutiva de importações foi, de fato, uma resposta positiva a um choque adverso, reside no fato de que pôde ocupar-se, também, em investir na atividade da indústria de transformação, proporcionada pela importação de bens de capital, essenciais para essa atividade, uma vez que diminuiu a necessidade de importar bens de consumo, já produzidos aqui mesmo, a partir do desenvolvimento industrial anterior a 1930.

É necessário indicar, aqui, que há um caminho sucessivo de superações nas concepções do processo de industrialização brasileira: a concepção ora apresentada avança em relação à teoria dos *choque adversos* na sua *versão extrema*, pois, enquanto esta vê no crescimento voltado “para fora” dos países latino-americanos “subdesenvolvidos” um antagonismo, a primeira vê interdependência.

**“A interpretação da industrialização brasileira liderada pela expansão das exportações”**, no período anterior à década de 1930, estabelece uma relação direta entre a trajetória de expansão do setor

exportador e o processo de desenvolvimento industrial. Assim, na medida em que o desempenho das exportações foi positivo, houve desenvolvimento significativo das atividades industriais, ao passo que, em períodos de crise no setor exportador houve retração do desenvolvimento industrial. Nessa interpretação, também, o desenvolvimento industrial é caracterizado por ser mais abrangente, não se restringindo apenas às atividades de produção de bens de consumo com o objetivo de atender a um mercado interno criado a partir da renda gerada pela expansão do setor exportador. As características dessa matriz interpretativa do processo de industrialização brasileira diferem daquela proposta por Celso Furtado e Maria da Conceição Tavares, que consideraram a crise do setor exportador de 1929-1932, oriunda da crise do café e da Grande Depressão econômica, como um ponto de inflexão na economia brasileira e caracterizaram a industrialização substitutiva de importações antes de 1930 como voltada apenas para a produção de bens de consumo.

Dois estudiosos vinculados a essa teoria trarão contribuições significativas ao tema: Warren Dean (1976) e Robert Nicol (1974). Para eles, há uma relação direta entre a expansão das exportações de café e o processo de industrialização ocorrido no Estado de São Paulo: nos momentos em que as exportações tiveram retração ou fraco desempenho, diminuto também foi o crescimento industrial, ao passo que a industrialização sofreu avanços nos momentos em que as exportações alcançaram um nível mais alto. Afirmam que o primeiro grande conflito armado mundial, a Primeira Guerra de 1914-1918, veio a interromper o desenvolvimento industrial já em curso desde antes do conflito. Sobre o período correspondente à década de 1930, pode-se identificar diferenças nos pontos de vista dos dois autores. Para Nicol, pode-se estabelecer uma relação direta entre as exportações de café e o processo de

industrialização, desde que somente para o período anterior à década de 1930, na qual houve, para o autor, apenas substituição de importações. Já, para Dean – mais radical -, o setor exportador de café e a indústria têm relações diretas entre si, que se estendem também para a década de 1930, afirmando que a crise do café e a Grande Depressão, levaram as indústrias do Estado de São Paulo a uma quase paralisia, negando que a crise mundial tenha podido favorecer o desenvolvimento positivo da industrialização na década de 1930.

Entretanto, para Suzigan, há uma aproximação entre Nicol e Dean quanto à forma pela qual as exportações de café estimularam a industrialização no Brasil, particularmente no Estado de São Paulo: o comércio do café pôde criar um mercado para produtos manufaturados, na medida em que promoveu a monetarização da economia e o aumento da renda interna; o café impôs a necessidade de investir em estradas de ferro e infra-estrutura para o beneficiamento e para o escoamento da produção, que acabou por ter implicações na ampliação e integração deste mesmo mercado; pelo fato de contribuir para o desenvolvimento do comércio de exportações e importações, o café colabora na criação de condições de distribuição de produtos manufaturados e, por fim, a atividade cafeeira provocou aumento na oferta de mão-de-obra, na medida em que fomentou a imigração de trabalhadores europeus. A importação de bens de capital e insumos para a indústria também foram beneficiados pelas exportações de café, dado que tais exportações captavam recursos em moeda estrangeira, a qual era essencial para que se realizassem as importações dos referidos bens e insumos.

Em que pese a contribuição de Nicol e Dean, qual seja, a de terem percebido as ligações, que são variadas, entre a atividade do comércio do café e o desenvolvimento industrial, Suzigan lhes dirige a seguinte crítica:

*"Essa interpretação, principalmente a opinião mais radical de Dean, é certamente tão inaceitável quanto a versão extrema do argumento dos choques adversos. Ao admitir a existência de relação linear entre o desempenho do setor exportador e o desenvolvimento industrial, Dean ignora as mudanças estruturais fundamentais causadas pela crise do café e pela Grande Depressão da década de 1930, ao passo que Nicol (...) aplica a interpretação da industrialização liderada pelas exportações apenas ao período anterior à década de 1930. Porém, ambos deixam de notar as mudanças qualitativas estimuladas pela Primeira Guerra Mundial."*

(SUZIGAN, 2000, p. 34)

A corrente de interpretação sobre a industrialização brasileira, na ótica do **"capitalismo tardio"** tem como foco a evolução do capitalismo no Brasil. Maria da Conceição Tavares (1974), Sérgio Silva (1976), João Manuel Cardoso de Mello (1982), Wilson Cano (1998) e Liana Maria Aureliano (1981) são as maiores expressões desta corrente de pensamento, e a base de sua análise é a expansão cafeeira exportadora, principalmente no Estado de São Paulo.

A ótica do "capitalismo tardio" difere e se constitui num contraste, fundamentalmente, da doutrina tradicional da CEPAL e da interpretação da industrialização brasileira liderada pela expansão das exportações.

Em sua essência, a interpretação do desenvolvimento industrial brasileiro proposta pela ótica do capitalismo tardio, constitui-se numa revisão da doutrina tradicional da CEPAL. Não deixando de reconhecer nessa doutrina sua importância para a compreensão das particularidades do processo de desenvolvimento econômico da América Latina, a ótica do capitalismo tardio nega o caráter reflexo que a doutrina cepalina atribui às próprias economias latino-americanas, mesmo aceitando o postulado cepalino de que essas economias são periféricas, possuindo um caráter específico.

O fundamento da corrente em questão é a consideração de que o desenvolvimento latino-americano é um desenvolvimento de tipo capitalista, primeiramente determinado por fatores internos e, secundariamente, por fatores externos. Para a ótica do capitalismo tardio, a transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado, na economia agrário-exportadora, assinala a emergência do modo de produção capitalista, substituindo-se, assim, a dicotomia fatores externos versus fatores internos que entende o crescimento industrial como sendo, primordialmente, produto e resultado do processo de acumulação de capital no setor agrícola-exportador que, por sua vez, depende do mercado externo. A periodização cepalina, que enfatiza um desenvolvimento voltado para fora até 1929 e o desenvolvimento voltado para dentro, a partir da década de 1930, é substituída por outra que coloca como foco a transição da economia colonial para a mercantil

com base na mão-de-obra escrava e, em seguida, para a economia capitalista exportadora.

Conforme a interpretação do capitalismo tardio, o capital industrial brasileiro tem sua origem na década de 1880, quando há um rápido processo de acumulação de capital no setor exportador (café). A constituição de um sistema de ferrovias e a introdução das máquinas para o beneficiamento do café estimularam a acumulação de capital e aumentaram a procura de mão-de-obra. As atividades do beneficiamento do café e da construção e manutenção das redes ferroviárias de transportes utilizavam mão-de-obra assalariada e, também nas lavouras, os cafeicultores, de forma crescente, já a estavam empregando, uma vez que a mão-de-obra escrava já dava sinais de escassez e se apresentava de alto custo, e, ainda, já havia sinais de que a abolição da escravatura estava próxima. A transição para a economia exportadora de café (capitalista) completa-se com a imigração de trabalhadores livres europeus, que foi a solução encontrada para a escassez de mão-de-obra escrava. A economia exportadora de café foi quem criou as condições para o surgimento do capital industrial, compreendendo

*"...a prévia acumulação de capital para investimento no setor industrial, a formação de um mercado de trabalho livre, a criação de um mercado interno para produtos industrializados e a capacidade de importar bens de salário, matérias-primas e maquinaria."*  
(SUZIGAN, 2000, p. 34)

Assim, para a ótica do capitalismo tardio, o capital industrial é uma extensão do capital cafeeiro e parte do chamado "complexo exportador cafeeiro": produção e beneficiamento do café, os transportes, o comércio, o financiamento, etc.

Segundo Suzigan, os autores divergem quanto aos agentes sociais que teriam levado a cabo o processo de acumulação de capital industrial: para Cardoso de Mello e Wilson Cano, a burguesia industrial surgiu dos próprios cafeicultores, enquanto que, para Sérgio Silva, o papel preponderante foi dos burgueses-imigrantes importadores, muito embora afirme que o grupo social que forma o núcleo da burguesia industrial não importa, mas sim a própria origem dessa burguesia, que afirma remontar ao comércio de importação e exportação, no qual havia hegemonia dos burgueses imigrantes. Parece-nos muito pertinente tal observação de Sérgio Silva, pois indica, a nosso ver, o modo de produção como instaurador das classes sociais e não o contrário.

No processo de industrialização brasileira há que se identificar, e isso é de suma importância para caracterizar a ótica do capitalismo tardio, o caráter contraditório das relações entre o capital cafeeiro e o capital industrial, contradições derivadas da subordinação do capital industrial ao capital cafeeiro e da subordinação do capital cafeeiro ao capital externo. A dependência do capital industrial em relação ao capital cafeeiro reside em dois pontos principais: 1) geração de recursos para importar máquinas e equipamentos industriais e bens de salário para reproduzir força de trabalho e 2) criação de mercado interno para produtos industrializados. Já a dependência do capital cafeeiro era em relação à demanda externa por café.

Para melhor ilustrar:

*“Embora a rápida acumulação de capital cafeeiro estimulasse a acumulação de capital industrial, esta era contraditória à acumulação de capital cafeeiro (o qual é predominantemente mercantil) e à posição subordinada da economia brasileira na economia mundial, posição esta que implicava a especialização da economia brasileira na produção de produtos primários para a exportação, na divisão internacional do trabalho. Assim, o desenvolvimento do capitalismo baseado no comércio do café ao mesmo tempo estimulou o desenvolvimento industrial e impôs limites a esse desenvolvimento. As indústrias que se estabeleceram foram notadamente as de bens de consumo.”*

(SUZIGAN, 2000, p. 35)

Por fim, é importante salientar outro fator da contradição existente entre o capital cafeeiro e o capital industrial identificado pela ótica do capitalismo tardio: os impactos da política econômica sobre a indústria. A predominância do capital cafeeiro tornava inviável politicamente a imposição de um imposto indireto sobre a exportação do café pelo governo brasileiro, principalmente porque seria contrário aos interesses do capital internacional, pois parte desse imposto seria transferido para os importadores. A alternativa encontrada foi a cobrança de direitos aduaneiros sobre as importações, vindo esta tarifa a se tornar a

mais significativa fonte de receitas para o governo brasileiro e, de maneira indireta, pela proteção que oferecia, à indústria interna.

A corrente que **defende a industrialização intencionalmente promovida por políticas do governo**, contrariando a afirmação normalmente encontrada na historiografia brasileira de que o Estado teve participação mínima no fomento à industrialização anteriormente à década de 1930, atribui importância significativa a políticas intencionais levadas a cabo por governos no sentido de promover a industrialização, mormente através da concessão de incentivos e subsídios e da proteção tarifária.

Não tendo a intenção de comprovar que a industrialização brasileira tenha sido promovida por uma política de desenvolvimento deliberada e abrangente, esta escola procura, porém, demonstrar que a participação do Estado foi de fato positiva: em primeiro lugar teria promovido a proteção alfandegária e, depois, concedido subsídios e incentivos a indústrias específicas.

F. Versiani e M. Versiani (1977), segundo Suzigan, defendem que a proteção alfandegária era intencional. Ao analisar o processo de desenvolvimento da indústria de tecidos de algodão, por exemplo, os autores apontam para um desenvolvimento ocorrido conforme um padrão cíclico de alternância entre períodos de aumento de investimento e períodos de expansão da produção. Essa alternância, segundo os autores, é fruto de variações nas taxas cambiais:

*“...a sobrevalorização favorecia o aumento do investimento ao reduzir o custo da maquinaria*

*importada, mas reduzia a proteção interna; a depreciação, por outro lado, favorecia o crescimento da produção ao aumentar a proteção, mas aumentava o custo da maquinaria importada, desestimulando assim o investimento.”*

(SUZIGAN, 2000, p. 35)

No entanto, para esses autores, o mais importante fator de proteção à indústria de tecidos, foi a tarifa alfandegária, a qual teria se constituído, também, em objetivo intencional de política de tarifas.

Wilson Suzigan afirma que a questão das tarifas alfandegárias não é suficiente para se estabelecer uma discussão sobre a questão da proteção e da sua relevância efetiva para a defesa do mercado interno e para o incentivo à industrialização. O que é necessário, para o autor, é apontar a relação havida entre os direitos aduaneiros e a variação da taxa de câmbio, tanto para os preços de importação quanto os preços do mercado interno. Uma apreciação mais pormenorizada da proteção alfandegária e do investimento industrial está ausente da abordagem de F. Versiani e M. Versiani. O fato de a indústria brasileira ser extremamente dependente da importação de insumos elementares, os quais também pagavam tarifas aduaneiras, torna evidente a necessidade e a pertinência dessa apreciação que está ausente da abordagem desses autores. Por fim, o que se observa é a existência de oscilações na proteção aduaneira, a qual sofreu importantes variações periódicas, o que a tornava dependente de outras variáveis da política comercial quanto à sua efetividade em proteger o produto interno e a indústria brasileira. O que há, e isto não se pode negar, é a contribuição de determinadas políticas

do governo para a industrialização brasileira, porém, segundo Suzigan, isso não garante que tenham sido deliberadas para o estímulo a essa própria industrialização, o que pode afastar a tese da intencionalidade do governo em promovê-la, salvo no caso de algumas indústrias específicas.

Procedemos à síntese do balanço que Suzigan procurou realizar acerca do que ele classifica como sendo formas de interpretação do processo de industrialização brasileira. Apresentaremos, agora, a nossa posição quanto a esse processo de industrialização brasileira, considerando-a como sendo, fundamentalmente, avanço e consolidação das relações de produção capitalistas no Brasil, que tem suas peculiaridades frente à industrialização ocorrida nos países hegemônicos do capitalismo.

## **1.2. A INDUSTRIALIZAÇÃO COMO CONSOLIDAÇÃO DAS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO CAPITALISTAS NO BRASIL.**

A industrialização ocorrida no Brasil tem sua peculiaridade frente à ocorrida nos países hegemônicos do capitalismo e se constitui num avanço das relações capitalistas de produção, no desenvolvimento das forças produtivas sob o domínio do capital, e não apenas num progresso técnico (XAVIER, 1990).

O desenvolvimento das forças produtivas sob o domínio do capital não é apenas *desenvolvimento das forças produtivas*, mas sim o desenvolvimento das relações sociais capitalistas, ou seja, “é o reforço da dominação do capital sobre o trabalho” (SILVA, 1976, p. 20), sendo impossível separar esses dois processos, pois ambos coexistem, de maneira articulada, e um não pode existir sem o outro. Não pode haver desenvolvimento das forças produtivas sem que haja relações sociais de produção determinadas. O conceito de forças produtivas capitalistas vincula-se a uma forma específica das forças produtivas cuja natureza e ritmo são determinados por um certo processo de acumulação de capital. Portanto, o conceito de forças produtivas define-se a partir de uma dinâmica específica de acumulação capitalista, que vai além do aumento do excedente por trabalhador derivado da introdução do progresso técnico.

Este será o fundamento de nossa análise, pois entendemos que a base material da formação social brasileira, no período que estudamos, constitui-se nas relações capitalistas de produção sob a forma da industrialização.

Não procuraremos, portanto, analisar a industrialização a fim de encontrar formas de superar possíveis obstáculos à mesma ou com o fim de nela encontrar o caminho para o “*desenvolvimento da Nação*”, como o fizeram os cepalinos, por exemplo (MELLO, 1982, p. 20), cujas análises não se pautam pela preocupação com a compreensão e superação do modo capitalista de produção, que não aparece como fundante das relações entre “países”, e da divisão internacional do trabalho. Como consequência disso, temos que os cepalinos abrem mão de utilizar categorias fundamentais para a compreensão de relações

econômico-sociais, como classes e luta de classes, contradição entre trabalho e capital, por exemplo. Assim, ao se referirem a “países” que ocupam determinadas posições na divisão internacional do trabalho, não buscam dentro deles mesmos as divisões reais entre as classes que lutam, deixando de levar em consideração, por exemplo, que as classes dominantes dos países “atrasados” articulam-se com as dos “avançados”.

Nas suas análises, as condições econômicas aparecem separadas das políticas. “População” também aparece, em suas análises, como uma abstração e assim por diante.

As questões que colocam como fundamentais são “crescimento econômico”, “desenvolvimento”, “planejamento”, “interesse nacional”. Em que pesem as *“preocupações ético-finalistas de satisfação das necessidades da população”* (OLIVEIRA, 1981, p. 09), a superação destas necessidades não aparece ligada à questão de superação do próprio sistema que as cria e perpetua. Os antagonismos são apresentados como existentes apenas entre “países” e não, o que para nós é o principal, entre as classes sociais fundamentais no capitalismo. Não importam as estruturas de dominação que existem dentro de países “subdesenvolvidos” e que engendram a acumulação capitalista. Não se percebe que, no capitalismo, nações “ricas” e nações “pobres” são faces de uma mesma moeda. A razão de que lançam mão é “dualista”, nas palavras de Francisco Oliveira (1981, p. 09), que sugere que tal teoria do subdesenvolvimento é ideologia própria do populismo. O “fim da história”<sup>6</sup> pode, vez ou outra, visitar a casa de muitos, de concepções as mais

---

<sup>6</sup> Para uma discussão mais sistemática sobre o “fim da história”, ver ANDERSON, Perry. *O Fim da História: de Hegel a Fukuyama*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992. Ver também os instigantes apontamentos de Gaudêncio Frigotto, que identifica aproximação às teses do “fim da história” até mesmo em intelectuais da envergadura de Adam Schaff, Robert Kurz e Claus Offe (FRIGOTTO, 2000).

diversas, não apenas de certos filósofos e sociólogos, mas também de certos economistas, antropólogos, historiadores, cientistas políticos ou educadores. A sugestão não pretende ser injusta com os cepalinos, mas indicar o poder das idéias dominantes, que são as idéias dos dominantes. Aliás, o próprio Francisco de Oliveira, no ensaio *O Ornitorrinco* (OLIVEIRA, 2003), afirma que já se penitenciou de certos equívocos contra os cepalinos.

A industrialização latino-americana é específica e sua especificidade está duplamente determinada

*"por seu ponto de partida, as economias exportadoras capitalistas nacionais, e por seu momento, o momento em que o capitalismo monopolista se torna dominante em escala mundial, isto é, em que a economia mundial capitalista já está constituída (...) esta industrialização capitalista (...) chamamos retardatária."*

(MELLO, 1982, p. 98)

Na história de uma forma peculiar de industrialização, numa formação social dada, não cabe a adoção de modelos de Estado, sociedade ou classes sociais, por exemplo. Se, no caso do Brasil, tanto a penetração quanto a consolidação das relações de produção capitalistas ocorreram num momento histórico em que o sistema capitalista, em nível internacional, já era dominante, o processo de industrialização que aqui existiu comportou novas contradições (XAVIER, 1990). Exemplo disso é que

*"...a instalação das unidades industriais no Brasil foi realizada sob o padrão da grande indústria, através da importação de equipamentos europeus e, depois, americanos. Dessa maneira, ao não atravessar o período manufatureiro, o empresário industrial local não enfrentaria imediatamente a necessidade de destruir o trabalho qualificado preexistente e, sim, o problema de formar e qualificar a força de trabalho para o desempenho das atividades fabris."*

(MORAES, 1990, p. 01)

Questão importante, também, é que o avanço da constituição de uma economia capitalista em escala mundial acabou por permitir que o capital se reproduzisse desenvolvendo a produção em formações sociais nas quais não estavam constituídas as necessárias condições para o desenvolvimento do capitalismo (SILVA, 1976, p. 75), como é o caso do Brasil, onde

*"...o capital já dominava a economia colonial e o que se verificou no último quartel do século XIX foi a passagem para novas formas de dominação capitalista. Nessa passagem, algumas formas que haviam garantido a acumulação primitiva necessária deveriam ser destruídas e outras subordinadas, sob o risco de retardar o próprio processo de reprodução do capital."*

(XAVIER, 1990, p. 28)

Predominava, até o século XIX, o capital comercial, como resultado do fraco desenvolvimento das relações de produção capitalistas no país. Nesta situação, a acumulação capitalista ocorrendo principalmente ao nível da circulação de mercadorias, as forças produtivas acabaram por apresentar um desenvolvimento fraco e lento, o que colocava o Brasil, no interior da divisão internacional do trabalho, na condição de exportador de produtos agrícolas.

Assim, para que se pudesse ultrapassar esse estágio, era necessário transformar as relações de produção em nível nacional e, também, as relações internacionais de dominação do capital, o que começa a ocorrer a partir do final do século XIX com a expansão cafeeira, e que acaba por culminar na inicialização do processo de industrialização brasileira nas décadas de 1920 e 1930.

*"A presença do capital cafeeiro e do capital estrangeiro, que consubstanciavam as formas específicas da dominação imperialista no Brasil da época e ainda as relações específicas que essas formas expressavam, determinaram as contradições particulares do avanço do capitalismo no Brasil, rumo à constituição de uma ordem econômico-social capitalista totalmente configurada."*

(XAVIER, 1990, p. 28)

Na década de 1840, o principal produto de exportação brasileiro já era o café e é na segunda metade do século XIX que a

produção cafeeira passa por profundas transformações. Essas transformações acabam por trazer implicações na formação de novas relações de produção que não se restringiram à economia cafeeira, mas se estenderam à sociedade brasileira no seu conjunto.

Nesse período ocorre a substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado, o desenvolvimento do mercado, a expansão das estradas de ferro e a aparição das primeiras indústrias. A existência de trabalhadores livres que ficassem à disposição do capital industrial deveu-se à imigração em massa, que veio suprir as necessidades do núcleo produtivo e do grupo urbano do complexo exportador e, também, colocar nas cidades um contingente de força de trabalho que era redundante em relação ao que realmente necessitava a economia cafeeira.

A indústria brasileira nasce, assim, como parte integrante de um processo do desenvolvimento capitalista no qual era predominante a economia agrário-exportadora, cujo desenvolvimento, a partir de 1880, garantiu-lhe importante acumulação de capital e cuja crise, nas décadas de 1920 e 1930, lhe foi favorável e funcionou como estímulo. Foi neste período de crise da economia agrário-exportadora que o Brasil conheceu as condições históricas favoráveis para a industrialização e, através desta, para superar essas mesmas crises. Nesse momento da história brasileira, embora possamos encontrar um território muito vasto e com baixa densidade demográfica, com áreas significativas de agricultura de subsistência, encontraremos, também, uma região com significativa urbanização, bastante povoada, com redes de transportes importantes e possibilidades concretas de provimento das necessidades de energia, fatores que propiciavam uma diversificação das atividades econômicas: a região abrangendo Rio de Janeiro e São Paulo, que se constituía, também,

no centro administrativo e econômico do país e que representava um avanço na constituição e consolidação das relações capitalistas de produção, seja pelo padrão de suas atividades econômicas, apresentando significativa diversificação, seja pela conformação de classes e tipos sociais produzidas a partir dela: de um lado, comerciantes importadores (uns oriundos dos próprios fazendeiros, outros de burgueses imigrantes), banqueiros interessados em financiar-lhes as atividades; de outro lado, trabalhadores urbanos em crescente número e já organizados, constituindo-se enquanto classe nos embates com o capital: as greves das primeiras décadas do século XX, a luta sindical, a formação e organização dos partidos operários, a presença das orientações anarquista e socialista, os protestos, a educação operária, a literatura operária, etc. (CARONE, 1976). Trabalhadores, povo se constituindo enquanto expressão política e, também, enquanto fonte de preocupação para os dominantes, se nos lembrarmos da frase do governador de Minas Gerais, Antônio Carlos, dita na iminência do movimento de 1930 que conduziu Getúlio Vargas ao poder: "*Façamos a revolução antes que o povo a faça.*"

Estamos, aqui, num momento privilegiado de identificar as contradições havidas no processo de industrialização brasileira. Contraditórias eram as relações entre o capital cafeeiro e o capital industrial: o segundo estava subordinado ao primeiro, ao passo que este estava subordinado ao capital externo, ou seja, o capital industrial dependia do cafeeiro como fonte de recursos para a importação de máquinas e equipamentos industriais, bem como para a criação de mercado interno para produtos industrializados, enquanto o capital cafeeiro dependia do capital externo em relação à demanda externa por café. Contraditórias eram as classes que foram se constituindo neste

processo: a burguesia industrial (permanecendo a burguesia comercial ainda forte) e a classe trabalhadora urbana.

Assim, a constituição da ordem capitalista no Brasil foi percorrendo seu caminho, passando da acumulação de capital através da atividade cafeeira (exportadora) à atividade industrial e chegando a um momento privilegiado para a sua consolidação: a orientação política iniciada pelo grupo que, em torno de Vargas, ascendeu ao poder em outubro de 1930, a fração da classe dominante desligada da exportação agrícola. Assim,

*"A supremacia dos setores desligados da exportação estabelece as condições necessárias à organização de um modelo econômico-político ao derrubar do poder o setor agrário-comercial exportador. O choque entre eles (os grupos de classe dominante, os vinculados à exportação e os dela desvinculados), daí por diante, continuará existindo, mas a tendência é em favor do setor novo dirigido ao mercado interno. Desta forma tem origem, mesmo que de uma maneira um pouco confusa de início, a ideologia política — o nacional-desenvolvimentismo — e o modelo econômico compatível, a substituição de importações".*

(RIBEIRO, 1998, p. 103)

Está traçado o caminho para a consolidação da ordem burguesa no Brasil, a partir do movimento das classes<sup>7</sup>, com a orientação para o prosseguimento e fortalecimento da industrialização, com a

---

<sup>7</sup> Francisco de Oliveira lembra que o 18 Brumário já ensinara que "...a política não é externa aos movimentos de classe." (OLIVEIRA, 2003, p. 128)

constituição de novas instituições político-sociais e departamentos bem como a criação de um universo de legislações que lhe são pertinentes, tudo isso agora sob a direção de um governo forte, centralizador (lembramos que antes de 1930, as disputas pelo poder se davam entre partidos estaduais – Partido Republicano Paulista, Partido Republicano Mineiro e outros), nacionalista e autoritário, que lançou mão de vários recursos para permanecer por quinze anos no poder, o governo Vargas, de 1930 a 1945.

## CAPÍTULO II

### POR SOBRE A BASE: EDUCAÇÃO E HEGEMONIA BURGUESA NO BRASIL - ANOS 1930

*“É possível ver o que fazem a burguesia e o Estado para a educação e o ensino da classe trabalhadora. Por sorte, as condições em que vive esta lhe asseguram uma formação prática que não só substitui todo o trabalho escolar, mas que também neutraliza o efeito pernicioso das confusas idéias religiosas em que se move o ensino (...) A miséria não só ensina o homem a rezar: também ensina a pensar e atuar.”*

Friedrich Engels

O caminho percorrido até aqui foi o escolhido pelo fato de pensarmos ser a melhor forma de fundamentar as análises sobre a história da educação brasileira, pois a mesma não é fenômeno à parte da totalidade da formação social brasileira. Ao contrário, está intimamente ligada ao seu desenvolvimento econômico-social e político, constituindo-se enquanto cultura no movimento das lutas de classes e servindo como elemento mediador dessas lutas, recebendo características peculiares na medida em que se institucionaliza e sistematiza no processo de constituição histórica da sociedade brasileira.

De uma educação concebida no seio de um projeto colonizador a uma educação que não pôde mais ignorar demandas e pressões de grupos de trabalhadores urbanos que foram se constituindo

enquanto classe, é complexa sua história, seu controle tendo sido disputado por grupos que variaram de católicos a liberais, sua hegemonia tendo sido contestada por anarquistas e socialistas, sua expansão exigida pelos trabalhadores organizados em movimentos diferenciados, sua forma e conteúdo tendo sido ora rejeitada e ora apropriada pelos que a recebiam.<sup>8</sup>

Na Europa, as transformações que o rápido desenvolvimento das forças produtivas sob a industrialização e a nova organização do Estado político burguês fizeram com que Marx e Engels se preocupassem com o aparato estatal sobre a educação e o ensino. Reconhecendo que era necessário certo grau de controle central (público) sobre a escolarização, não deixavam de demonstrar preocupação com fato de que a burguesia pudesse contar, além de outros, com mais um poder em suas mãos:

*“Desde o princípio viu-se que o ensino podia converter-se em um dos meios fundamentais de dominação ideológica e, portanto, em um instrumento essencial para alcançar e consolidar a hegemonia da classe no poder. O estado de classe estava intimamente ligado ao ensino de classe. **Ainda que não sem tensões**, o aparato escolar se convertia em um apêndice da classe dominante. As instituições tradicionais da sociedade pré-*

---

<sup>8</sup> Sobre a questão da dominação cultural e da resistência à mesma ver os trabalhos de CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e Resistência – aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986 e *Cultura e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1989, principalmente o capítulo “*Cultura do povo e autoritarismo das elites*” e THOMPSON, Edward P. *Costumes em comum – estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998, análises que procuram conceber a cultura como um momento da práxis humano-social.

*capitalista européia, a família, o grêmio, a Igreja, entram em decadência e algumas – o grêmio - desaparecem. Ao longo da história, estas instituições haviam sido o instrumento de reprodução ideológica (...) Sua decadência acentuou-se pelo auge dos meios de comunicação de massas, que se converteram no marco, por excelência, da reprodução(...)O analfabetismo, geral no campo e muito extenso nos núcleos urbanos, tornava inviável o rápido estabelecimento de tais meios. Nestas circunstâncias, o aparato escolar apresentava vantagens óbvias que foram imediatamente aproveitadas pela burguesia.”*  
(MARX & ENGELS, 1992. p. 09 — Introdução do Editor)

Partindo, então, desses pressupostos é que, para tratarmos da questão da educação profissionalizante no Brasil dos anos 1930, acabamos por propor um breve histórico do processo de industrialização brasileira, pois é assim que podemos conhecer a base material real sobre a qual se edificou uma superestrutura jurídico-política, o Estado político brasileiro, que foi se firmando através de poderosas instituições, organismos, departamentos e um gigantesco alforje de legislações, e à qual corresponderam *determinadas formas de consciência social* — tudo isso orientando o universo institucional, o arsenal de concepções e as práticas referentes à educação no Brasil.

Traçado o caminho para a consolidação da hegemonia burguesa, o Estado brasileiro, a partir de 1930, teve significativa importância, uma vez que passou a se constituir como o principal

gerenciador desse violento processo. Devemos observar que, apesar da construção de uma gigantesca burocracia possa sugerir a existência de determinados pontos de possível “autonomia do político” em relação à questão do Estado brasileiro, neste momento específico, o mesmo já estava sob controle da burguesia. Não nos esqueçamos de que tratamos de uma formação social específica, na periferia do capitalismo, para a qual necessariamente não correspondeu um tipo de Estado político nos mesmos moldes daqueles das formações sociais das nações hegemônicas do capitalismo e de que este Estado político foi se constituindo por sobre a base material das relações de produção específicas e das lutas de classes, como expressão desta sociedade civil específica.

Conforme Eneida Shiroma, Maria Célia Moraes e Olinda Evangelista, para Marx, o Estado é violência concentrada e organizada da sociedade.

*“Longe de ser um princípio superior, racional e ordenador, como queria Hegel, o Estado institui-se, nesse entendimento, como expressão das formas contraditórias das relações de produção que se instalam na sociedade civil, delas é parte essencial, nelas tem fincada sua origem e são elas, em última instância, que historicamente delimitam e determinam suas ações. O Estado, impossibilitado de superar contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio, portanto -, administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder que,*

*procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela."*

(SHIROMA et al., 2000. p. 08)

Assim, a importância dessa observação para o estudo da história da educação em geral, e da profissional de modo particular, reside no fato de que

*"As políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades. É estratégica a importância das políticas públicas de caráter social – saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor – para o Estado capitalista."*

(SHIROMA et al., 2000. p. 08)

No início dos anos 1930 era permanente o debate sobre a importância da educação escolar e ganhava força, entre intelectuais e políticos, a idéia de que a mesma era estratégica e indispensável para a "modernização" do país, de tal modo que parecia ser na educação que se encontravam o caminho e a panacéia para a construção da "nação", uma idéia abstrata que impede a visualização da estrutura de classes e das desigualdades sociais e econômicas (portanto, uma idéia vinculada a

uma perspectiva de classe), essas também podendo ser resolvidas sem maiores impactos por uma educação formal que atendesse a todos e lhes abrisse o caminho para a "igualdade de oportunidades". De 1932 a 1936, o ensino público no Brasil cresceu 34%, ao passo que o privado cresceu a uma taxa de 19%. Nesse mesmo período houve um crescimento de escolas mantidas pelos poderes públicos de 2,3%. Quanto aos padrões oficiais de ensino, em 1932, 26% das escolas privadas não os seguiam e, em 1936, esse número caiu para 24%. No ensino elementar, houve um aumento de 53% de alunos concluintes; no ensino de nível médio, o aumento foi de 61%; no de nível superior, de 57%. O número de professores cresceu 27%, saltando de 76.025 em 1932, para 96.161, em 1936. Também no período entre 1932 e 1936 podemos observar o importante movimento de matrículas de alunos em estabelecimentos escolares regulares que salta de 2.274.213, para uma população de 39.152.523, para 3.064.446, para uma população de 42.395.151, ou seja, enquanto foi de 8% o crescimento populacional, o aumento de alunos matriculados alcançou a casa dos 35% (BRASIL-INEP, 1939, pp. 84, 119 e 121).

A questão da educação formal será, no governo Vargas, crucial para o tratamento da "questão social". Inverte-se a forma de controle social sobre os pobres? A "questão social" deixaria de ser "um caso de polícia"? Pode ser uma sugestão, na medida em que

*"nos anos de 1930, esse espírito salvacionista, adaptado às condições postas pelo primeiro governo Vargas enfatiza a importância da 'criação' de cidadãos e de reprodução/modernização das 'elites', acrescida da consciência cada vez mais explícita da função da*

*escola no trato da questão social: a educação rural, na lógica capitalista, para conter a migração do campo para as cidades e a formação técnico-profissional de trabalhadores, **visando solucionar o problema das agitações urbanas.***"

(SHIROMA et. all. p. 19-20)

É que, nesse momento, as *agitações urbanas* já se constituíam num um risco para o poder, já apresentavam diferenças quanto ao início da República brasileira, a *República que não foi*:

*"Na república que não era, a cidade não tinha cidadãos. Para a grande maioria dos fluminenses, o poder permanecia fora do alcance, do controle e mesmo da compreensão. Os acontecimentos políticos eram representações em que o povo comum aparecia como espectador ou, no máximo, como figurante. Ele se relacionava com o governo seja pela indiferença aos mecanismos oficiais de participação, seja pelo pragmatismo na busca de empregos e favores, seja, enfim, pela reação violenta quando se julgava atingido em direitos e valores por ele considerados extravasantes da competência do poder. Em qualquer desses casos, uma visão entre cínica e irônica do poder, a ausência de qualquer sentimento de lealdade, o outro lado da moeda da inexistência de direitos. A lealdade era possível em relação ao paternalismo monárquico, mais*

*de acordo com os valores da incorporação, não em relação ao liberalismo republicano."*

(CARVALHO, 1987, p. 162-3)

É altamente significativo que uma das primeiras atitudes do Governo Provisório de Getúlio Vargas tenha sido a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública<sup>9</sup>. Nação educada, nação saudável, que possa

*"...restituir ao elemento homem a saúde do corpo e consciência de sua valia,(...) assegurar a transformação do capital humano(...) aperfeiçoando-o **para produzir mais e melhor.**"*

(VARGAS, 1938, apud HORTA, 1994, p. 02)

Raça fortalecida, povo forte, povo produtivo. Germes de um Estado autoritário, corporativo, que culminará com o Estado Novo (1937-1945), de inspiração fascista, dão mostras de que há espaço para que possam proliferar. A criação do Ministério implementa as políticas públicas do Estado brasileiro para a educação, procurando unificar os sistemas estaduais de educação e indicam que há um projeto político-ideológico hegemônico de caráter burguês para o país, do qual a educação escolar será peça fundamental. Uma Reforma do ensino, levada a cabo por

---

<sup>9</sup> A Plataforma da Aliança Liberal, que foi divulgada em janeiro de 1930 quando do lançamento da candidatura de Getúlio Vargas, já colocava lado a lado os problemas da educação e da saúde. Para as questões da saúde, as medidas de saneamento eram consideradas fundamentais. Cf. HORTA (1994).

Francisco Campos, então Ministro do novo Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, levava a acreditar que os problemas da educação brasileira seriam resolvidos por si só, naturalmente, a partir do momento em que fossem tratados e regulamentados por uma legislação que lhes propiciasse os instrumentos necessários. Tal Reforma, imposta através de Decretos que tudo regulamentavam, deixando a nu seu caráter autoritário, procurou, pela primeira vez na história da educação brasileira, atingir os diversos níveis de ensino.

Os decretos são os seguintes: Decreto 19.850, de 11/04/1931: criou o Conselho Nacional de Educação; Decreto 19.851, de 11/04/1931: dispôs sobre a organização do Ensino Superior no Brasil; Decreto 19.852, de 11/04/1931: dispôs sobre a organização da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Decreto 19.890, de 18/04/1931: dispôs sobre a organização do Ensino Secundário; Decreto 19.941, de 30/04/1931: instituiu o Ensino Religioso como disciplina facultativa nas escolas públicas; decreto 20.158, de 30/04/1931: organizou o Ensino Comercial e regulamentou a profissão de Contador; Decreto 21.241, de 14/04/1932: consolidou as disposições sobre a organização do Ensino Secundário (SHIROMA et. all. p. 18-19).

O indicativo de que havia um consenso acerca da crença nas possibilidades salvacionistas da educação é que, não só no âmbito da ação do novo governo, cuja força aparece nos Decretos que compuseram a Reforma Francisco Campos, submetendo o funcionamento da educação ao controle do Estado — este assumindo as responsabilidades pelo seu funcionamento — havia tal orientação, mas, também, fora do universo da política institucional, era intensa a disputa travada entre liberais e católicos à época, embora ambos estavam de

acordo quanto à nova ordem social que se constituía: eram conservadores na sua essência.

Intelectuais e educadores de veio liberal viam com bons olhos determinadas ações governamentais para a educação, uma vez que proclamavam a defesa da educação pública e laica e sob responsabilidade do Estado (desde que o mesmo não lhe exercesse monopólio). Os católicos com eles confrontavam, entretanto, pois defendiam uma educação de caráter privado, subordinada ao controle da família, separando meninas de meninos e voltada para formação da "alma nacional". Tratava-se de um projeto de recristianização do país, que procurava recolocar a Igreja Católica<sup>10</sup> no espaço de poder que ocupara até antes do início do período republicano (DIAS, 1996) quando da sua separação do Estado, formalizada pela Constituição de 1891<sup>11</sup>.

A existência de medidas governamentais quanto ao trato das questões educacionais não impediram que intelectuais e educadores, inspirados pelos ideais liberais da Escola Nova, lançassem o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, do qual transcrevemos excertos<sup>12</sup> do esboço de seu programa educacional, dada a sua relevância para o debate, o que nos sugere a disputa por hegemonia no espaço não só da educação, mas no da política mesmo, demonstrando que o projeto burguês de hegemonia vai recebendo seus contornos.

---

<sup>10</sup> Jamil Cury lembra que a atuação da Igreja Católica, no Brasil, teve um caráter muito específico: esteve muito mais atrelada ao poder político do que, propriamente, à Santa Sé, sendo que sua atuação em instituições de beneficência de educação no período Imperial, por exemplo, foi toda mantida pelo Estado, através da instituição do Padroado (CURY, 1988, pp. 13 e 14).

<sup>11</sup> Na verdade, a separação da Igreja do Estado concretiza-se com o Decreto nº 119-A de 07/01/1890 e a Constituição de 1891 apenas a confirma (NAGLE, 1976, p. 57).

<sup>12</sup> A íntegra do esboço do programa educacional dos educadores "novos" encontra-se ao final deste texto, como anexo.

Vejamos:

"I. Estabelecimento de um sistema completo, com uma estrutura orgânica, conforme as necessidades brasileiras, às novas diretrizes econômicas e sociais da civilização atual e os seguintes princípios gerais:

a) A educação é considerada em todos os seus graus como uma função social e um **serviço essencialmente político que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais;**

(...)II. Organização da escola secundária (12 a 18 anos) em tipo flexível de nítida finalidade social, (...) **pela sua estrutura democrática, a ser acessível e proporcionar as mesmas oportunidades para todos;**

(...)III. Desenvolvimento da escola técnica profissional, de nível secundário e superior, como base da economia nacional, com a necessária variedade de tipos e escolas;

(...)IV. Organização de medidas e instituições de psicotécnica e orientação profissional para o estudo prático do problema de orientação de seleção profissional e **adaptação científica do trabalho e aptidões naturais.**

(...)VIII. Desenvolvimento das instituições de educação e de assistência física e psíquica à criança na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins de infância) e de todas as instituições complementares pré-escolares

e pós-escolares:(...) b) para a criação de um meio escolar natural e social e o desenvolvimento **do espírito de solidariedade e cooperação social** (como as caixas escolares, cooperativas escolares, etc.);

(...)IX. Reorganização da administração escolar e dos serviços técnicos de ensino, em todos os departamentos, de tal maneira que todos esses serviços possam ser:

a) executados com rapidez e eficiência, tendo em vista **o máximo de resultado com o mínimo de despesa;**

(...)X. Reconstrução do sistema educacional em bases que possam contribuir para a **interpenetração das classes sociais e formação de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objetivo a organização da escola unificada, desde o Jardim da Infância à Universidade, 'em vista da seleção dos melhores', e, portanto, o máximo desenvolvimento dos normais (escola comum), como o tratamento especial de anormais, subnormais (classes diferenciadas e escolas especiais).**"

(AZEVEDO, apud RIBEIRO, 1998, pp. 108-110)

A responsabilidade atribuída ao Estado quanto à educação pelos intelectuais e educadores que assinaram o Manifesto, não pode ser desvinculada dos ideais liberais, da leitura liberal do mundo. Antes, tal responsabilidade refere-se ao que, nos países europeus e nos Estados Unidos, já era consolidado: um sistema de educação que fosse um dos principais instrumentos de socialização para a nova ordem capitalista, algo que pudesse inserir as pessoas no espaço da produção e lhes orientasse

para adaptações ao novo conjunto de instituições sociais e políticas, ou mesmo de novas noções e princípios (como as questões da cidadania e da democracia, por exemplo), num cenário laico, civil, urbano.

A força do liberalismo reside no fato de que, historicamente, foi

*"... instrumento da luta da burguesia contra o Antigo Regime, fundava-se nos princípios da individualidade, da liberdade, da propriedade, da igualdade e da democracia. Oponha à ordem "iníqua" que combatia, fundada na desigualdade "herdada", a ordem capitalista, que, respeitando as desigualdades "naturais", se consubstanciava numa sociedade hierarquizada porém justa e para tanto "aberta". A noção de sociedade aberta, concebível apenas numa ordem econômica caracterizada por uma diversidade crescentemente complexa de tarefas, funções e papéis sociais, implicava a possibilidade de mobilidade social com base nos "méritos" individuais. Daí, como conseqüência lógica, o pensamento liberal desembocou na defesa da "Escola Pública, Universal e Gratuita", como condição indispensável para a garantia da igualdade de direitos e oportunidades que justificava, em última instância, a desigualdade social "justa" porque "natural". As implicações educacionais da nova doutrina, portanto, ultrapassavam o âmbito das exigências do desenvolvimento técnico-científico,*

*sustentando a própria legitimidade das novas instituições econômicas e sociais.*" (XAVIER, 1990, pp. 60-61)

É explícito o caráter liberal dos educadores "novos". O trecho que citamos do esboço de seu programa de educação o deixa claro: propõe-se o desenvolvimento de um espírito de solidariedade, de cooperação de *todas as instituições sociais com o Estado* (sendo também flagrante a existência de elementos do positivismo, do pressuposto da existência de que a sociedade humana constitui-se num "*todo orgânico, harmônico*"); propõe-se uma administração eficiente *com o mínimo possível de gastos*; a criação de uma sociedade mais humana e mais justa, a partir da *interpenetração das classes sociais*, desde que preservadas e estimuladas as características "*inatas*" dos "*melhores*" (os quais, por exemplo, a Universidade deve saber selecionar); está presente a noção de sociedade "*aberta*", com possibilidades de mobilidade social pelos méritos individuais, a clara preocupação com a educação profissionalizante, que atendessem à economia nacional como um todo: a extração de matérias-primas, a indústria, os transportes e o comércio, etc.

De fato é um projeto burguês para a educação. Importante é, também, verificarmos os embates para o controle do Estado na construção deste projeto burguês: quanto à educação, se o Estado não atendeu de imediato, na Reforma Francisco Campos (1931) – evidência de não ruptura com uma economia de tipo agrário-exportadora - a educação de caráter profissionalizante industrial (já apontada como necessária pelos educadores e intelectuais do Manifesto), vem dar-lhe espaço privilegiado pelas reformas levadas a cabo por Gustavo Capanema, então ministro da Educação e Saúde Pública, entre 1942 e

1945, e continuadas por Raul Leitão Cunha, seu sucessor. Vitória posterior do grupo dos educadores novos? Vitória da burguesia industrial, que teve nesses educadores seus intelectuais orgânicos?

Vejamos os Decretos que compõem as *Leis Orgânicas do Ensino*, que flexibilizaram e ampliaram a Reforma Francisco Campos: Decreto-lei 4.048, de 22/01/1942 - *Lei Orgânica do Ensino Industrial*; Decreto-lei 4.073, de 30/01/1942 - *Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)*; Decreto 4.244, de 09/04/1942 - *Lei Orgânica do Ensino Secundário*; Decreto-lei 6.141, de 28/12/1943 - *Lei Orgânica do Ensino Comercial*; Decretos-leis 8.529 e 8.530 de 02/01/1946 - *Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal, respectivamente*; Decretos-leis 8.621 e 8.622, de 10/01/1946 - *cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)* e Decreto 9.613, de 20/08/1946 - *Lei Orgânica do Ensino Agrícola (SHIROMA et. all. p. 26)*.

Essas reformas

*"...possibilitaram ao governo da União o poder de estabelecer diretrizes sobre todos os níveis da educação nacional, diferentemente das Reformas Campos que, do ponto de vista do ensino profissional, só atentaram para o ensino comercial - evidenciando os limites de uma sociedade presa aos interesses de uma economia agro-exportadora. As Leis Orgânicas, ao contrário, contemplaram os três departamentos da economia, regulamentando o ensino técnico-profissional industrial, comercial e agrícola. Contemplaram, também, os*

*ensinos primário e normal, até então assunto da alçada dos Estados da Federação.”*

(SHIROMA *ett. all.* p. 27)

Por sua vez, os membros do grupo dos católicos — os “educadores tradicionais”— constatavam que aos poucos diminuía as suas chances de obter êxito em ver suas propostas atendidas e, assim, passaram a um ataque mais frontal ao grupo dos “renovadores”, acusando-o de proximidade com o comunismo, identificando, por exemplo, a defesa que esses faziam da responsabilidade pública em educação com o monopólio do Estado sobre a mesma. Tal atitude dos católicos somente serviu para colaborar com as classes dominantes na manutenção da ordem, na medida em que ajudou a alimentar e difundir o medo ao comunismo entre as camadas médias da população. Os católicos conclamavam para a necessidade de obediência à autoridade, aos poderes constituídos, à ordem estabelecida. Tal obediência era considerada uma *virtude*, que consistia em

*“...acatar, SOFRER, se quiserem, o império das leis, por mais que esta desagrade, e só **modificá-la pelos meios que a lei mesma indicar.**”*

(FIGUEIREDO, *apud* NAGLE, 1974, p. 63)

Essas posições e atitudes dos católicos também tiveram, como conseqüência, a imobilidade e a ação contrárias às mudanças, ajudando a reforçar tendências políticas de caráter fascista: o Partido Fascista

Brasileiro é fundado em 1928 e a Ação Integralista Brasileira em 1932, sob o comando de Plínio Salgado, cujo lema “Deus, Pátria e Família” abrigava em seu seio os caminhos e os recursos para as elites conservadoras garantirem a “conciliação” e procurarem controlar os conflitos de classes. Os católicos não pregavam a *contra-revolução*, mas sim o *contrário da revolução*: a luta contra a revolução era encarada como a luta contra o “mal” e o espírito revolucionário era considerado como espírito anti-cristão (NAGLE, 1974, p. 63).

Quanto à acusação de proximidade com o comunismo que os católicos faziam aos “renovadores”, era algo sem fundamento, pois

*“...a escola pública, gratuita e leiga era vista pelos educadores como a situação ideal, justamente com vistas ao atendimento das aspirações individuais e sociais, o que equivale ao contrário de qualquer imposição orientadora, quer seja de ordem religiosa, quer seja de ordem política. Ao indivíduo caberia fazer a opção. Se os educadores defendiam algum “monopólio”, este era o do indivíduo, bem ao gosto da concepção liberal de mundo, e nunca de qualquer outro organismo, seja ele o Estado, a Igreja ou a família”.*

(RIBEIRO, 1998, p. 112)

Acusar os liberais de proximidade com o comunismo é algo bastante curioso. Curiosas também são as “metamorfoses” de que os liberais são capazes:

*“O liberal (...) é um homem de quem ter pena, porque está às voltas com um problema insolúvel: determinar até que ponto pode serrar o galho em que está sentado, sem correr o risco de quebrá-lo. É também, por princípio, um cidadão insatisfeito. Que escureça o horizonte do social, que cresça o espectro do “socialismo” — e ele se torna partidário de um “regime forte”. Que este se instale, suprima as liberdades civis e se interesse de muito perto pelo funcionamento da economia — o liberal espuma de indignação e volta a ser homem de esquerda. Ou de centro-esquerda.”*

(LEBRUN, 1984, p. 82)

Talvez seja imprudente falar em alguma vitória parcial dos católicos sobre o controle de processos educativos, mas lembremos que sua reivindicação quanto ao ensino religioso é atendida na Constituição de 1934 e não nos esqueçamos da forte presença de elementos de sua doutrina na organização do Estado Novo. Parece que a luta continuou. Continuaram, também, as disputas políticas e ideológicas na base da sociedade civil, vinculadas às lutas econômicas e sociais, a desenhar a face do Estado político brasileiro.

Educadores de veio liberal de um lado e educadores católicos de outro. Formas diferentes de defender a ordem capitalista; interesses de classes (e de seus segmentos) em conflito. Em última instância, *no capitalismo, o público é privado* (RIBEIRO, 1998).

## CAPÍTULO III

### A ESCOLA PROFISSIONAL MIXTA “CEL. FRANCISCO GARCIA” – 1931-1936

“O verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal modo que se é despedido de um trabalho pelo emprego de máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível.

Por educação entendemos três coisas: educação intelectual (...), educação corporal (...) e educação tecnológica (...). À divisão das crianças e adolescentes (...) deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Esta combinação de trabalho produtivo (...) com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática.”

Karl Marx

O fato de termos procedido a um tratamento das questões do processo de industrialização brasileira e das relações educação-sociedade no início do Governo Vargas, procurando apreciar as políticas do Estado para a educação e as disputas por hegemonia sobre a mesma entre representantes de classes (seus “intelectuais orgânicos”), para termos a fundamentação histórica necessária à análise da criação e desenvolvimento da Escola Profissional Mixta “Cel. Francisco Garcia”, agora nos auxiliará a tratar de forma mais específica o nosso problema, particularmente em dois aspectos:

1º) no Brasil, a existência de instituições públicas e privadas de ensino profissionalizante (e destinadas aos filhos da pobreza) remonta ao Império e, 2º) a sociedade mocoquense tem suas peculiaridades no período da criação da escola, no que diz respeito à sua posição na produção econômica do Estado de São Paulo e sua situação política frente ao Governo de Getúlio Vargas.

A tese de doutoramento de Carmen Sylvia V. Moraes (1990) traz um rico estudo de instituições de ensino profissional no Estado de São Paulo: O *Seminário da Glória*, criado em 1825, para atender à "*miseranda orfandade do sexo feminino cuja pobreza é poderoso veículo de tantos costumes e vícios que desgraçadamente transmitidos pelas mães às filhas tanto influem na depravação e na estraga geral dos costumes*"<sup>13</sup>; a *Sociedade Propagadora da Instrução Popular*, criada em 1873; o *Instituto dos Educandos Artífices*, criado em 1874, com o objetivo de "*facilitar ao menino pobre e desvalido a sua educação industrial, impedindo assim que por falta dela se desviem do amor ao trabalho e se tornem maus e prejudiciais cidadãos*"<sup>14</sup>; as *Escolas Noturnas da Maçonaria*, sendo a primeira a entrar em funcionamento a da *Loja União e Fraternidade*, de Mogi-Mirim, em 1874; a *Sociedade Protetora da Infância Desvalida (Instituto Anna Rosa)*, criado em 1875; as *Colônias Orfanológicas*, sendo a primeira criada em 1877, na Fazenda São Paulo das Cachoeirinhas; o *Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo*, criado em 1883 e o *Liceu dos Salesianos*, criado em 1885.

---

<sup>13</sup> Estatutos de 10/08/1825, APESP, Registro de Documentos de Ouro enviadas ao Ministério Público, 1830-1847, Livro 216, lata 78, nº de ordem 436, cap. 36, pg. 36. Citado por BORGES, Wanda Rosa. *A profissionalização feminina: uma experiência no ensino público*. São Paulo: Loyola, 1980.

<sup>14</sup> Regulamento do Instituto dos Educandos Artífices, aprovado pela Lei nº 52, de 24/04/1874. MORAES, Carmen Sylvia V. *Op. Cit.* p. 19.

Estas instituições, públicas ou privadas, salvaguardadas as diferenças entre ambas, primavam pela preocupação em cuidar da formação da infância e da juventude pobres para o trabalho e para as condutas morais vigentes.

Embora observamos a existência destas instituições de ensino desde o Império e, preservando-se seu caráter de cuidado para com os pobres numa sociedade de economia agrícola, há uma reorientação em suas práticas e concepções educacionais que acompanham a transição de uma economia agrícola-exportadora para uma economia de base industrial, que adentra a Primeira República e ganha intensidade maior após 1930, com novas forças sociais em luta.

Quanto à educação escolar de caráter não profissionalizante, destinada à população operária — que também teve importância estratégica para a burguesia — , foram criados cursos e escolas noturnas no Estado de São Paulo, na sua quase totalidade para alunos do sexo masculino e adultos. Havia, em 1917, 139 escolas no estado, 47 delas na capital e 92 no interior, atendendo a 7.763 alunos. Das escolas noturnas do interior, apenas 09 eram para alunos menores, do sexo masculino e apenas 03 eram escolas femininas, atendendo 128 meninas, num total de 4.263 alunos.<sup>15</sup>

Essas escolas funcionavam todas as noites, das dezoito às vinte e uma horas e desenvolviam um curso com as matérias de leitura, escrita, linguagem, aritmética e lições gerais de geometria, de desenho, de higiene, de educação moral e cívica e a respeito das principais aplicações das ciências físico-naturais. Essas disciplinas obedeciam a um

---

<sup>15</sup> Anuário do Ensino de 1917, p. 286-7, citado por MORAES (1990, p. 144).

programa específico, especialmente dirigido ao tipo de população escolar que visava atingir o aluno operário. Os exercícios de linguagem oral e escrita deveriam

*“englobar os conteúdos das “lições das cousas”, tratando principalmente das qualidades, emprego, uso e propriedade de corpos e objetos de uso freqüente nas artes e indústrias. Além disso, os alunos seriam exercitados no estudo da língua, através da redação de “cartas simples e recibos” e de composições “sobre fatos relativos à família, à sociedade, à vida operária”. O imaginário dos dominantes a respeito de qual deveria ser a vida e a moral operárias, seu desejo de propiciar a reprodução passiva da força de trabalho por meio da inculcação de valores dignificadores do trabalho e da moral burguesa compatíveis com a sociedade industrial, perpassem o programa escolar como um todo. É aconselhado, por exemplo, que algumas aulas por semana sejam destinadas à leitura suplementar, sendo escolhidos para tal fim livros que contribuam para a educação da vontade, onde são narrados os triunfos da perseverança e exaltadas as alegrias da vida ativa, fecunda e tranqüila do “trabalhador honesto”.*

(MORAES, 1990, p. 145)

Era pesada a investida moralizante sobre os operários, e os programas escolares procuravam não deixar que nada escapasse: o trabalho era apresentado como fonte de saúde física e moral, como base

da felicidade; a dignidade pessoal era atrelada ao amor ao trabalho; as lições de moral e cívica descreviam as obrigações dos pais e dos filhos, bem como de que maneira os “vícios” eram os principais desorganizadores da “família”. Uma ética puritana do trabalho?

Não deixamos de salientar, quando tratamos do processo de industrialização brasileira, a relevância das regiões de São Paulo e Rio de Janeiro neste processo, daí que não surpreende que no Estado de São Paulo já encontramos instituições de ensino profissionalizante voltadas para as atividades industriais, antes mesmo de haver preocupação deliberada do governo da União para com esse tipo de ensino, e de a ordem econômico-social burguesa estar, de fato, consolidada no país.

Mococa, antiga povoação de São Sebastião da Boa Vista, no município de Casa Branca, alçada à categoria de Freguesia<sup>16</sup> pela Lei nº 15, de 05/04/1856 e tornada município em 1871 (Lei nº 29, de 24/03/1871) já despontava, em 1895, como local de grande produção de café. Em 1900 a produção alcançou a casa das 7.500 toneladas. Havia 125 propriedades que cultivavam o produto e, distribuídos entres elas, a farta quantidade de 8.475.000 pés de café. (PALADINI, 1995, p. 130)

Tal situação fez do município não apenas um grande produtor mas, também, uma importante praça cafeeira, que tudo fazia para incentivar o comércio local e para haver possibilidades de

---

<sup>16</sup> Freguesia: circunscrição eclesiástica que forma a paróquia; sede de uma igreja paroquial, que servia, também, para a administração civil; categoria oficial institucionalmente reconhecida a que era elevado um povoado quando nele houvesse uma capela curada ou paróquia na qual pudesse manter um padre à custa destes paroquianos, pagando a ele a cômgrua anual; fração territorial em que se dividem as dioceses; designação portuguesa de paróquia.

desdobramentos das atividades econômicas demandadas pela própria economia cafeeira.

É importante a presença de imigrantes italianos que influenciaram não apenas no crescimento demográfico. Seus investimentos nas atividades comerciais, com seus armazéns de “secos e molhados”, vieram substituir as modestas “vendas” do início do povoado, cujo primeiro estabelecimento data de 1850, de propriedade de Joaquim José Viegas, que se chamava “Venda do Paneleiro”. O comércio de tecidos na cidade data de 1890, quando muitas lojas foram instaladas, sendo que a presença de libaneses, a partir do início do século XX, também tem significativa participação nessas atividades.

O café não só dinamizou as atividades comerciais. Em 1888 têm início as atividades da indústria “J. Nicola e Irmãos”, de propriedade de João Nicola, Mateus Nicola e Pedro Nicola, começando com a fabricação de rodas d'água e, depois, de máquinas agrícolas, chegando, em 1920, a se tornar uma das principais indústrias regionais, com muitos operários, constituindo-se também, numa espécie de centro de formação de trabalhadores especializados: mecânicos, torneiros, ajustadores e fundidores (PALADINI, 1995, pp. 182-185). Alexandre Cunali, imigrante italiano, chega ao município por volta de 1885. Em poucos anos, funda, em sociedade com amigos um pequeno curtume que, com o passar do tempo, culmina na criação da empresa “Cunali e Francosi”, que chega a atingir um expressivo nível de padrão técnico, vindo a se transformar num grande curtume do Estado de São Paulo, o “Curtume Santa Emília”. O mesmo Alexandre Cunali continua desdobrando suas atividades, chegando, em 1952, a instalar uma usina de açúcar e álcool (PALADINI, 1995, p. 185-186).

Em 1903, é fundado o “Banco do Comércio e Indústria de Mococa”, que tinha como diretor-presidente Francisco Demasi e, em 1905, a “Casa Bancária F. Barreto”, de propriedade de Francisco Muniz Barreto — crédito para a indústria e o comércio locais. Em 1919, é criada uma pequena fábrica de manteiga, por iniciativa dos irmãos Francisco Muniz Barreto e Isabel do Prado Barreto, vindo a se tornar, em 1931, uma nova empresa de laticínios em Mococa.

O período de florescimento das atividades industriais locais fica, pois, entre 1890 e 1940, no qual a atividade cafeeira não deixou de ser dinâmica e altamente significativa, a não ser quando da crise do setor. Em 1935, alguns cafeicultores do município investiram no cultivo do algodão, bem como no seu beneficiamento. No mesmo ano foram criadas duas usinas de beneficiamento do produto.

Assim evoluiu a população de Mococa no período compreendido entre o nascimento e a consolidação das atividades industriais:

<b>Município de Mococa</b>			
<b>Ano</b>	<b>População</b>	<b>Nascidos Vivos</b>	<b>Óbitos Gerais</b>
1900	13678	669	223
1910	—	686	336
1920	26157	772	336
1930	—	646	389
1940	26054	614	520
1950	30706	814	319

Fonte: [www.seade.gov.br/500anos/](http://www.seade.gov.br/500anos/)

Como podemos observar, há um crescimento populacional significativo — praticamente de 100% - entre 1900 e 1910, seguido de

estagnação, chegando mesmo a haver decréscimo, nas próximas duas décadas, entre 1920 e 1940, sendo que as taxas de nascimento e morte permaneceram estáveis. A dificuldade em interpretar esse quadro evolutivo da população do município, particularmente no que diz respeito à estagnação/decréscimo populacional entre 1920 e 1940, reside em dois pontos fundamentais: 1º) na ausência de dados sobre esta população nos anos de 1910 e 1930; 2º) na estabilidade das taxas de nascimento e morte no período. Não encontramos registros de epidemias. Durante o Movimento de 32, quando houve envolvimento sério do município, apenas três pessoas morreram em combate. O certo é que o período é de ampla crise, de depressão econômica, e a hipótese de migração pode ser considerada como sendo coerente frente a essa situação.

Foi no bojo do processo de diversificação da economia e de alterações nas relações sociais no município que, no início do ano de 1930, articularam-se as tentativas de se criar uma escola profissionalizante, a Escola Profissional Mixta "Cel. Francisco Garcia". Porém, antes de passarmos a tê-la como foco da análise, vejamos como se configuraram as práticas e instituições educativas até a sua criação.

Data de 1856 a contratação, por "fazendeiros abastados", de três "mestres-escolas" para oferecer educação diferenciada aos seus filhos. Estes mestres eram João Mendes de Oliveira Brandão, José Germano da Silva e Antônio Rabelo Cystema. Já o primeiro núcleo de ensino primário, que era particular, foi organizado em 1878, oferecendo um curso com duração de dois anos, com aprendizado de leitura, escrita e aritmética (PALADINI, 1995, p. 207).

O aumento da população, o crescimento da área urbana, com o desenvolvimento do comércio (sustentado pela economia cafeeira) geraram demanda por uma estrutura escolar formal. Assim, no ano de 1900, a Câmara Municipal dotou, em seu orçamento, a verba de 50 mil réis mensais a todos os professores que viessem se estabelecer no município e, em 1901, o governo estadual cria a primeira escola pública no município, o Grupo Escolar "Barão de Monte Santo". Paralelamente às atividades desta escola, foram sendo criadas várias outras (particulares), entre os anos de 1903 e 1914. São elas: Escola Mista de Arturo Mancusi, Escola Vitório Emanuele, a Escola de João Bonilha, a Escola de Alberto de Melo, a Escola de Joana Trovo, a Escola de Hortência Brandão, a Escola do professor José Germano da Silva e o Colégio Rosa, do professor Rodolfo Garcia Rosa (PALADINI, 1995, p. 209). Essas escolas e o Grupo Escolar "Barão de Monte Santo" atenderam o ensino de nível primário no município.

O ensino de nível secundário em Mococa foi, primeiramente, oferecido por escolas particulares. A primeira instituição de ensino secundário foi o "Colégio Miranda", criado em 1891, de propriedade de João Delwir Miranda, que era de Minas Gerais e veio a se estabelecer no município para esse fim. Em 1896 foi criado o "Colégio Dr. Galdino de Siqueira" e, em 1898 foi criado o "Ateneu Mocoquense". A partir de 1900 e 1928, vários outros estabelecimentos de ensino foram criados com o objetivo de complementar os estudos primários: o "Colégio Americano", o "Colégio de Julieta Lacrete", o "Externato para Meninas", o "Colégio da Sagrada Família", o "Colégio São Paulo Minas", o "Colégio Espírito Santo", o "Externato Mocoquense", o "Colégio Nazareth", o "Ginásio Paulista" e o "Instituto de Ciências e Letras". Vale lembrar que eram todas escolas particulares e pequenas, que atendiam a poucos alunos e que a maioria

delas não consolidou suas atividades, embora tivessem papel importante no período de expansão do ensino de nível secundário em Mococa. A primeira escola municipal de ensino secundário, o "Ginásio Municipal", surgirá somente em 1928, alargando-se um pouco mais o atendimento à população escolar (PALADINI, 1995).

A criação da Escola Profissional Mixta "Cel. Francisco Garcia" não foi iniciativa do governo estadual, nem do governo federal, mas sim de um grupo de pessoas da própria cidade de Mococa, do qual faziam parte fazendeiros, industriais, comerciantes, profissionais da saúde, líderes políticos e professores. É a partir das demandas da própria localidade de Mococa, com suas peculiaridades, que surge a iniciativa para se criar a escola; mas essas peculiaridades locais se articulavam com o desenvolvimento econômico-social paulista e com o brasileiro como um todo, construindo-se também dentro deste todo.

Os decretos de criação e autorização de funcionamento da escola no município nos aponta as responsabilidades do mesmo:

*"Decreto nº 4.730, de 05 de junho de 1930,*

*Localisa uma Escola Profissional Mixta em Mococa. O Doutor Heitor Teixeira Penteado, Vice-Presidente do Estado, em exercício, usando da autorização que lhe confere a lei nº 1.709, de 27 de Dezembro de 1919, artigo 2º, Decreta:*

*Artigo único. – Fica localisada uma Escola Profissional Mixta em Mococa, de accôrdo com a lei nº 1.709, de 27 de Dezembro de 1919, com a organização e sob as*

*condições previstas no decreto nº 3.858, de 11 de junho de 1925, aprovada pela lei nº 2.095, de 24 de Dezembro do mesmo anno".<sup>17</sup>*

*"Decreto nº 5.113, de 17 de julho de 1931:*

*O CORONEL João Alberto Lins de Barros, Interventor Federal no Estado de São Paulo,*

*Decreta:*

*Fica o Secretario da Educação e Saúde Publica, autorizado a entrar em entendimento com a **Prefeitura Municipal de Mococa**, para o funcionamento immediato dos cursos de marcenaria e mechanica da Escola Profissional da mesma cidade, **desde que essa prefeitura deposite no Thesouro do Estado a importancia necessaria ao pagamento das despesas decorrentes.***

*Artigo 2º - Enquanto prevalecer esse accôrdo, os mestres e o director do estabelecimento serão nomeados em commissão, pelo **Governo e os demais funcionarios contractados pela Prefeitura**, com aprovação da Directoria Geral do Ensino.*

*Artigo 3º - Revogam-se as disposições em contrario."<sup>18</sup>*

O conteúdo desses Decretos revela as amplas responsabilidades de criação e funcionamento da escola, pelo menos nos seus momentos iniciais, era da prefeitura municipal: o Governo do Estado assumiria os compromissos quanto à contratação do diretor e dos

---

<sup>17</sup> Livro de Registro das Ocorrências e Fatos de maior relevo, que dizem respeito à Escola Profissional Mixta "Cel. Francisco Garcia".

<sup>18</sup> Idem.

professores da escola, enquanto as despesas de ordem operacional e a contratação de funcionários ficariam a cargo da prefeitura.

Se não havia ainda, no país, um governo que deliberadamente abrigasse a classe proprietária industrial e garantisse a ordem necessária para sua reprodução, o movimento do capital já estava dado e impunha o desenvolvimento das forças produtivas sob seu domínio, cuja maturidade caracteriza-se pela industrialização e pelas configurações sócio-políticas e cultural-ideológicas que lhe são próprias.

Trechos de duas atas<sup>19</sup> que tratarão da criação da escola nos revelam aspectos importantes em torno da questão. Vejamos:

*“Acta da 1ª. reunião convocada para organização e instalação da Escola Profissional de Mococa.*

*Aos desesseis dias do mês de março de mil novecentos e trinta, nesta cidade de Mococa (...), o Sr. Presidente abriu a sessão e explicou ligeiramente os seus fins, **pedindo o apoio moral e material de todos os elementos sociaes do município, sem distinção de quem quer que seja e sem cor política**, para a realização e instalação entre nos da Escola Profissional Mixta, Campo de Experiencia e Posto de Monta, convidando em seguida, o Sr. Professor Waldomiro expoz **detalhadamente o alcance dessas tres realizações**, a começar pelo Posto de Monta e Campo de Experiencia e a terminar **na Escola Profissional Mixta, explicando detalhadamente os***

---

<sup>19</sup> As referidas atas estão, na íntegra, no Anexo ao final deste texto.

**fins e importancia de cada uma.** (...) Nada mais havendo a tratar, o Sr. Dr. Presidente declarou encerrados os trabalhos e para constar, eu, João Augusto Filho, Secretário, fiz e assigno a presente acta com o Dr. Presidente.

(aa) Manuel Carlos de Siqueira - Presidente

João Augusto Filho – Secretario."<sup>20</sup>

"Acta da 1ª. reunião da Comissão Organizadora da Escola Profissional Mixta etc.

Aos desesete dias de março de mil novecentos e trinta, (...), foi aberta a reunião e tomadas as seguintes deliberações: (...)foi apresentada pelo Dr. Presidente uma relação de nomes para constituírem as diversas sub-commissões, sendo, para comissão technica os seguintes senhores: **Francisco Lima de Sousa Dias, Dr. Gabriel da Silva Dias, Prof. Waldomiro Prado da Silveira, Dr. José Octaviano de Figueiredo, Colombo Meirelles,** para escolha de terreno, localização da escola. Segunda sub-comissão, (...) Para terceira comissão para entendimentos com o Governo do Estado os seguintes senhores: **Oscar Villares, João Baptista de Lima Figueiredo e Dr. Francisco Pereira Lima.** Para comissão encarregada de angariar donativos: **Cap. Francisco Muniz Barreto, João Nicola, Major José Quintino Pereira, Francisco Demasi, Paschoal Ranieri, Abraão Venturi, Alexandre Cunali, Dr. Augusto Barretto Filho, José Pereira Lima Filho e João Baptista de Lima Figueiredo.** (...) Pedio

---

<sup>20</sup> Ibidem.

*a palavra o Sr. José Colombo Meirelles leu uma representação dos negociantes e industriaes moradores no Bairro da Estação, lembrando a conveniência da localização da Escola naquelle Bairro.(...) designado pelo Sr. Dr. Presidente o Prof. Waldomiro Prado da Silveira, este, fes uma exposição detalhada do que seja uma Escola Profissional e seus fins, fazendo sentir que será de todo pronto, mais conveniente que ella seja installada em ponto central da Cidade. Pelo Dr. Presidente foi feito um apelo á colonia Italiana desta Cidade, para que esta ceda, a titulo gratuito ou por preço modico o prédio que vinha construindo, para uma escola. (...) Eu, João Augusto Filho, Secretario, a escrevi e assigno e resalvo. (aa) João Baptista de Lima Figueiredo – Manuel Carlos de Siqueira – João Augusto Filho".<sup>21</sup>*

Os envolvidos nos esforços para criação da escola, Francisco Lima Sousa Dias (não identificado), Gabriel da Silva Dias (não identificado), Waldomiro Prado de Siqueira (professor), José Octaviano de Figueiredo (médico membro do PRP), Colombo Meireles (não identificado), Oscar Villares (dentista e membro do PRP), João Baptista de Lima Figueiredo (produtor de café e cana-de-açúcar, membro do PRP), Francisco Pereira Lima (fazendeiro, prefeito pelo PRP), Francisco Muniz Barreto (proprietário do Banco F. Barreto de fábrica de Laticínios), João Nicola (industrial), José Quintino Pereira (cafeicultor, acionista do Banco F. Barreto e membro do PRP), Francisco Demasi (comerciante), Paschoal Ranieri (não identificado), Abraão Venturi (não identificado), Alexandre Cunali (industrial), Augusto

---

<sup>21</sup> Ibidem.

Barreto Filho (não identificado), José Pereira Lima Filho (não identificado) e João Augusto Filho (não identificado), foram conclamados (e se conclamaram) a dedicar e buscar **apoio moral e material**, de pessoas e instituições, não importando sua **cor política**. Tal empreendimento era compreendido como um feito importante para o **progresso** local (e também da **Pátria**), que a todos beneficiaria, algo que estaria acima das diferenças sociais. É pena que não foi registrada nas atas a **“exposição detalhada do que seja uma Escola Profissional e seus fins”**, feita pelo professor Waldomiro Prado de Siqueira. Nos chamou a atenção a **“representação dos negociantes e industriaes moradores no Bairro da Estação, lembrando a conveniência da localização da Escola naquele Bairro...”**

A criação da escola estava na pauta das discussões políticas do município e era relacionada, de perto, com as possibilidades de avanços determinados na sociedade mocoquense: formação de mão-de-obra para as atividades industriais locais? Inserção social dos estudantes no mercado de trabalho e aumento de renda para suas famílias? Preocupação com a ociosidade dos que não freqüentavam a escola? Vejamos o que diz um trecho do jornal “A Mococa”, que procura ressaltar a importância participação do PRP (Partido Republicano Paulista) na criação da escola:

*“Política Constructora do P.R.P. – Escola Profissional Mixta  
Cel. Francisco Garcia.*

*Supérfluo seria queremos demonstrar a grande  
importância de uma Escola Profissional, pois não há  
quem o não reconheça.*

(...) Quantos jovens, de ambos os sexos, não permaneceriam indolentemente em suas casas ou não ficariam a vagar pelas ruas em completa **ociosidade**, **seguindo os caminhos dos vícios e do mal**, se não existissem essas escolas que os acolhem **bondosamente**, fazem com que applicuem suas actividades e iniciativas juvenis, e lhes ensinam, alem da instrucção que lhes ministram, alguma arte **que os torne apto para a labuta da vida e para um viver honesto e util a si, aos seus e á pátria**. Quantos jovens não estariam hoje expiando crimes nas prisões do Estado se não tivessem sido acolhidos por estas escolas, que fizeram deles **indivíduos honrados e laboriosos**."

(Jornal "A Mococa", 02/09/1934)

Um misto de educação e beneficência: essas escolas acolhem **bondosamente** os alunos. É flagrante, também o discurso moralizador sobre aqueles que, nessas escolas, eram preparados para o trabalho: o objetivo não era apenas o de torná-los aptos **para a labuta da vida** mas, também, o de retirar-los da **ociosidade**, dos caminhos dos **vícios e do mal**. Dupla função de um escola profissionalizante: fazer dos alunos indivíduos **honrados e laboriosos**.

O jornal "A Mococa" também atribui à escola, além do que apontamos acima, uma importância para o **"progresso local"**.

Vejamos:

### **"MELHORAMENTOS LOCAES**

A Camara Municipal desta cidade realizou, a 8 do corrente, uma sessão extraordinária, para o fim de tratar de assumptos **de grande importância e que se relacionam, de perto, com o progresso local**. Assim, é que, em relação á criação da Escola Profissional Mixta, foi, pelo Exmo. Snr. Dr. Manoel Carlos de Siqueira, illustre Presidente dessa Edilidade, apresentada a seguinte indicação: Tendo a Societá Operaria Italiana de Mutuo Socorro "Nuova Italia" (Sociedade Operaria Italiana de Mutuo Socorro "Nova Italia"), em officio de 23 de março proximo passado communicado á Comissão Constructora de uma Escola Profissional Mixta nesta cidade e de que faço parte, como Presidente, que em Assembléia Geral realisada na vespera , havia deliberado ceder ou doar, gratuitamente, o prédio da sua propriedade, em construcção, á Rua Dr. Muniz Barreto, (...)para a installação daquela escola, com o respectivo terreno(...)"

(Jornal A MOCOCA, 27/04/1930)

**Melhoramentos locais** que, nos jornais da época, eram indicativo de "**progresso moral e material**". Vejamos mais um trecho do "A Mococa", agora quando da inauguração oficial da escola, em 1932:

*"a população mocoquense deve estar hoje exultante de contentamento.*

A 1 hora da tarde desta data, já previamente designada, dar-se á a inauguração official da Escola Profissional Mixta Francisco Garcia.

E os mocoquenses estão de parabéns.

É o inicio dessa obra magnífica e realizadora aqui emprehendida graças aos esforços inquebrantáveis de todo o nosso povo, sem **distincção de classes nem de credos políticos.**

**É a suprema realização de um ideal acalentado por espiritos benfasejos e que tanto se dedicam as obras de progresso moral e material desta boa e alentada terra paulista.**

É a ventura a entrar-nos pelas portas a dentro, para entoar connosco hosannas a essa obra de verdadeiro patriotismo, qual seja, o de **cooperar com os poderes dirigentes na educação profissional do povo brasileiro.**"

(MOCÓCA-JORNAL, 03/01/1932)

**Progresso moral e material:** embora a palavra **ordem** não esteja presente para completar o lema, temos presente a orientação positivista, ideologia tão presente no Brasil, desde as concepções políticas e científicas até as expressões da vida cotidiana das pessoas: integração entre as classes sociais, cooperação com **poderes constituídos...** Não podemos deixar de chamar a atenção, também, para as concepções idealistas que aparecem no discurso que destacamos deste jornal: a criação da Escola Profissional Mixta "Francisco Garcia" foi considerada como sendo "a suprema realização de um **ideal** acalentado por **espiritos benfasejos**".

O discurso patriótico, nacionalista, articulado ao positivismo, também estará presente quando do Movimento Constitucionalista de 1932, momento em que as oligarquias paulistas entram em dissidência com o Governo Vargas numa história de “muitos desenganos” (BORGES, 1979). Mococa será palco importante de batalhas, dada sua importância estratégica (o município é fronteiro com o Estado de Minas Gerais). As lideranças políticas locais (proprietárias ou vinculadas a proprietários) conclamam muitos mocoquenses a comporem uma **cruzada** contra o que chamavam de “**dictadura que tenta escravizar, eternizando-se comodamente no poder**”:

“INSCRIÇÃO DE VOLUNTARIOS DO EXERCITO CONSTITUCIONALISTA.

O Estado de S. Paulo está de pé, pelo Brasil que a **dictadura tenta escravizar, eternizando-se comodamente no poder.**

**Cada municipio é uma célula que vibra de entusiasmo pela santa cruzada. Cada cidadão é um baluarte vivo contra tirania.**

Mocóca **está integrada no glorioso movimento**, de que é pioneira a Terra Bandeirante, e que empolga, de extremo a extremo, **em fraternal solidariedade, todas as classes que formam o grande povo brasileiro.**

(...) O livro de Inscrições de Voluntarios, que se acha aberto na Prefeitura, guardará, para transmitir á História, os nomes dos que gerem e sabem tudo sacrificar pela grandeza da Patria, ingressando no Exercito Constitucionalita.

Dr. Gabriel Pinheiro -Prefeito Municipal  
Ramão Gomes -Comandante de Batalhão"  
(MOCÓCA-JORNAL, 17/07/1932).

Que a **ordem** não seja ameaçada por conflitos, que São Paulo lute pelo Brasil, num movimento que possa unir, "**em fraternal solidariedade, todas as classes que formam o grande povo brasileiro**", que cada município paulista seja uma "**célula que vibra de entusiasmo**". Concepção de funcionamento solidário, fraterno, harmonioso da sociedade. Concepção de funcionamento das sociedade humanas como similar a um organismo biológico: **célula que vibra...** Como podemos observar, concepções caras ao Positivismo.

É amplo, portanto, o cenário econômico-político e social do município de Mococa quando dos primeiros momentos das atividades da Escola Profissional Mixta "Cel. Francisco Garcia", e também, é forte o conteúdo das notícias e matérias veiculados pelos jornais locais, que revelam aspectos ideológicos claros do momento.

A escola está em funcionamento. Apresentamos um quadro que revela seu perfil durante período de seu funcionamento por nós delimitado:

## ASPECTOS DA ESCOLA PROFISSIONAL MIXTA "CEL. FRANCISCO GARCIA" – 1931-1936

ANO	FUNCIONÁRIOS	PROFS. CULT. GERAL	MESTRES CULT. PROFISSIONAL	CURSOS
1931	01 - Diretor; 01 G.Livros; 01 Escriturário; 01 Porteiro; 02 Serventes.	01 – Prof. de Desenho	01 – Mestre de Marcenaria; 01 – Mestre de Mecânica.	Marcenaria Mecânica
1932	01 -Diretor; 01 - G.Livros; 01-Escriturário; 01 - Porteiro; 02 - Serventes.	01 – Prof. de Matemática; 01 – Prof. de Desenho.	01 – Mestre de Marcenaria; 01 – Mestre de Mecânica; 01 – Mestre de Tomearia; 01 - Mestre de Fundição; 01 – Mestre de Ferraria; 01 – Mestra de Costura; 01 – Mestra de Bordado.	Marcenaria Mecânica Corte e Costura Bord. e Roupas Branca
1933	01 - Diretor; 01 - G.Livros; 01-Escriturário; 01 - Porteiro; 04 - Serventes.	01 – Prof. de Matemática; 01 – Prof. de Desenho; 01 – Prof. Economia Doméstica	01 – Mestre de Marcenaria; 01 – Mestre de Mecânica; 01 – Mestre de Tomearia; 01 - Mestre de Fundição; 01 – Mestre de Ferraria; 01 – Mestra de Costura; 01 – Mestra de Bordado; 01 – Mestre de Laticínios; 01 – Auxiliar de Mecânica; 01 – Ajudante de Marcenaria; 01 – Lustrador; 01 – Fornoiro.	Marcenaria Mecânica Corte e Costura Bord. e Roupas Brancas Laticínios Economia doméstica
1934	01 - Diretor; 01 - G.Livros; 01-Escriturário; 01 - Porteiro; 04 - Serventes.	01 – Prof. de Matemática; 01 – Prof. de Desenho; 01 – Prof. Econ. Doméstica; 01 - Prof. de Português.	01 – Mestre de Marcenaria; 01 – Mestre de Mecânica; 01 – Mestre de Tomearia; 01 - Mestre de Fundição; 01 – Mestre de Ferraria;	Marcenaria Mecânica Corte e Costura Bord. e Roupas Brancas Laticínios

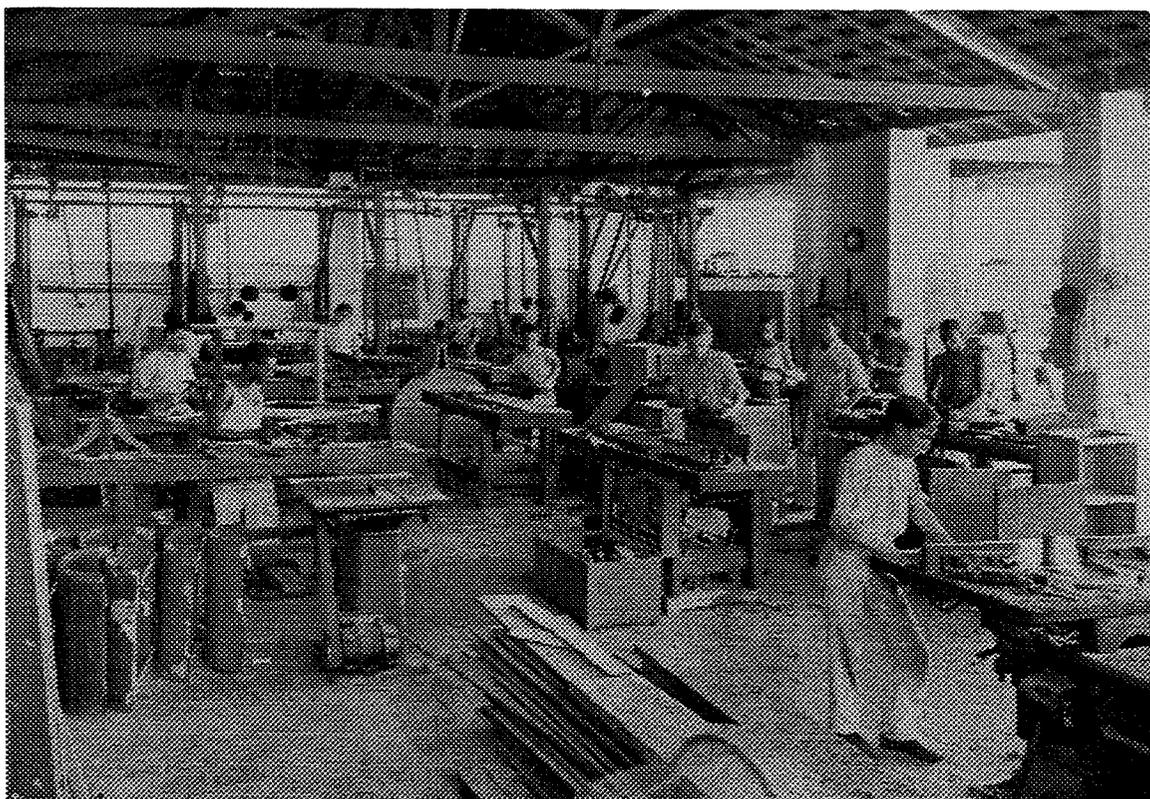
			<p>01 – Mestre de Costura;  01 – Mestre de Bordado;  01 – Mestre de Laticínios;  01 – Auxiliar de Mecânica;  01 – Ajudante de Marcenaria;  01 – Lustrador;  01 – Fornoiro.</p>	Economia doméstica
1935	<p>01 – Diretor;  01 – G. Livros;  01-Escriturário;  01 - Porteiro;  04 – Serventes.</p>	<p>01 – Prof. de Matemática;  01 – Prof. de Desenho;  01 – Prof. Econ. Doméstica;  01 - Prof. de Português;  01 – Prof. de Desenho;  01 – Prof. Ajud. Ec.Doméstica</p>	<p>01 – Mestre de Marcenaria;  01 – Mestre de Mecânica;  01 – Mestre de Tomearia;  01 - Mestre de Fundição;  01 – Mestre de Ferraria;  01 – Mestre de Costura;  01 – Mestre de Bordado;  01 – Mestre de Laticínios;  01 – Auxiliar de Mecânica;  01 – Ajudante de Marcenaria;  01 – Lustrador;  01 – Fornoiro;  01 – Mestre de Entalhação;  01 - Subst. Efetiva de Costura;  01 – Subst. Efetiva de Bordado.</p>	<p>Marcenaria  Mecânica  Corte e Costura  Bord. e Roupas Brancas  Laticínios  Economia doméstica</p>
1936	<p>01 - Diretor;  01 – G. Livros;  01-Escriturário;  01 - Porteiro;  05 – Serventes;  01–Insp.Almox.</p>	<p>01 – Prof. de Matemática;  01 – Prof. de Desenho;  01 – Prof. Econ. Doméstica;  01 - Prof. de Português;  01 – Prof. de Desenho;  01 – Prof. Ajud Ec.Doméstica;  01 – Prof. Plástica;  01 – Auxiliar Dispensaria.</p>	<p>01 – Mestre de Marcenaria;  01 – Mestre de Mecânica;  01 – Mestre de Tomearia;  01 - Mestre de Fundição;  01 – Mestre de Ferraria;  01 – Mestre de Costura;  01 – Mestre de Bordado;  01 – Mestre de Laticínios;  01 – Auxiliar de Mecânica;  01 – Ajudante de Marcenaria;  01 – Lustrador;  01 – Fornoiro;  01 – Mestre de Entalhação;</p>	<p>Marcenaria  Mecânica  Corte e Costura  Bord. e Roupas Brancas  Laticínios  Economia doméstica</p>

			01 - Subst. Efetiva de Costura; 01 – Subst. Efetiva de Bordado; 01 – Mestre Modelador.	
Observação: de 1933 a 1936 foram mantidos 3 Professores para o período noturno: Cultura Geral - 01 de Matemática, 01 de Desenho. Cultura Profissional - 01 Mestre de Costura. Em 1933 havia 80 alunos no Curso de Mecânica Aplicada e Desenho e 53 alunos no Curso de Corte e Costura.				

Fonte: Os dados foram colhidos a partir de livros de registros diversos da escola e de edições do jornal “GAZETA DE MOCOCA”.



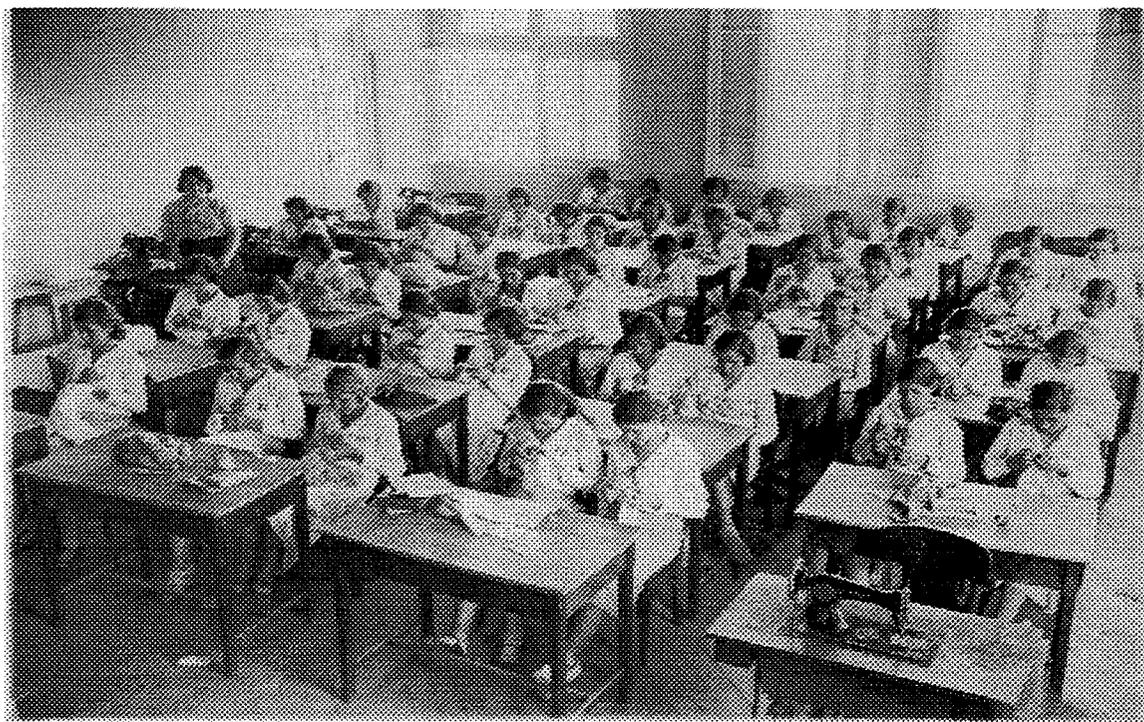
Entre 1931 e 1936 existiram seis cursos diferentes, para meninos e para meninas, bem como para adolescentes. Na fotografia abaixo, temos aspectos do funcionamento da Marcenaria da Escola, em 1932:



Marcenaria – Escola Profissional Mista "Francisco Garcia" – 1932  
Fonte: Photographia Ferreira  
Autor: Desconhecido

No interior da escola eram fabricados móveis como camas, guarda-roupas e poltronas, que eram expostos e colocados à venda. As confecções (vestidos, roupas infantis, etc.) produzidas nos cursos de corte e costura e bordados e roupas brancas, também tinham o mesmo destino. A foto que segue retrata aspectos das aulas do curso:





Aula de bordados – Escola Profissional Mixta “Francisco Garcia” – 1936

Fonte: Photographia Ferreira

Autor: Desconhecido

É-nos difícil conhecer exatamente o destino dessas pessoas, depois de terem passado pela escola. Os livros de registros internos que consultamos não nos trazem informações acerca dos alunos egressos, mas somente do movimento de alunos por curso, conforme o quadro abaixo:



ANO	CURSO	MOVIMENTO DE ALUNOS
1931	Marcenaria	32
	Mecânica	31
1932	Marcenaria	53
	Mecânica	62
	Corte e Costura	54
	Bord. e Roupas Brancas	44
1933	Marcenaria	60
	Mecânica	56
	Corte e Costura	84
	Bord. e Roupas Brancas	59
	Laticínios	12
	Economia Doméstica	38
1934	Marcenaria	42
	Mecânica	—
	Corte e Costura	15
	Bord. e Roupas Brancas	18
	Laticínios	09
	Economia Doméstica	—
1935	Marcenaria	—
	Mecânica	52
	Corte e Costura	27
	Bord. e Roupas Brancas	48
	Laticínios	—
	Economia Doméstica	28
1936	Marcenaria	48
	Mecânica	—
	Corte e Costura	—
	Bord. e Roupas Brancas	42
	Laticínios	15
	Economia Doméstica	31

Fonte: Livros de Matrículas e Registros de Diplomas - Escola Profissional Mixta "Cel. Francisco Garcia"

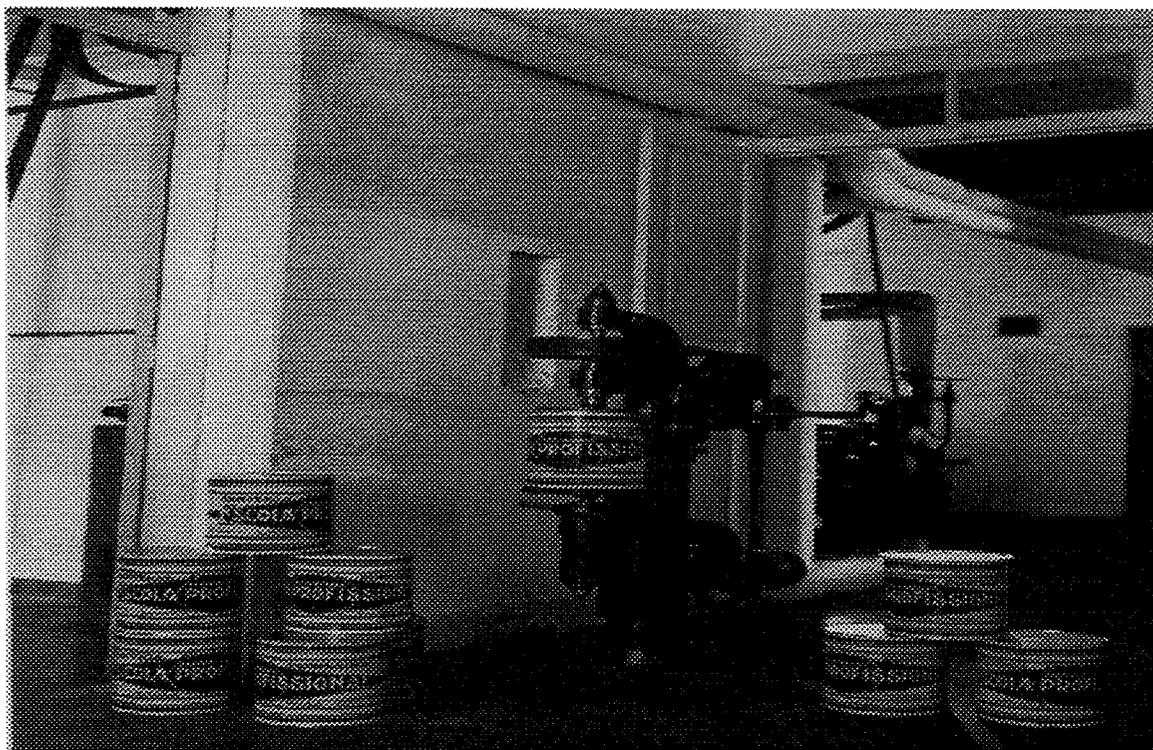
No jornal "Gazeta de Mococa" encontramos algumas informações sobre aspectos do alcance que alguns dos cursos oferecidos pela escola tiveram na sociedade mocoquense e na vida social dos alunos da Escola:

*" Com optimo resultado vem funcionando a secção industrial de Marcenaria. Com boa produção e confeccionando moveis finos, produziu no seu fim principal resultado animador, pois todos os operários e*

*ex-alunos que frequentaram a secção estão hoje bem collocados em marcenarias da Capital com ordenados compensadores. Na secção de Lacticínios, embora funcionando irregularmente, pois que ainda não foi nomeado seu professor de Zootehcnia e Veterinária, já produziu bom resultado, que animando os fazendeiros na producção do leite bom e hygienico como conseguindo aperfeiçoar os typos de queijos finos graças ás suas innumeradas experiencias e seu optimo aparelhamento. Na seccção industrial de Mechanica já se colheu o resultado de sua organização, pois após fabricar em as próprias officinas, o ferramental e necessario aparelhamento, já está construindo geladeiras electricas automáticas, com seus respectivos motores electricos, torno para madeira ferragens para moveis, artigos esses de fino acabamento em nada inferior aos estrangeiros."*

*(Jornal "Gazeta de Mococa", 26/08/1934)*

É um importante indicativo da inserção da escola em algumas atividades produtivas do município e das íntimas relações entre educação e trabalho. A foto abaixo apresenta um dos produtos feitos pelos alunos do curso de Lacticínios, a "Manteiga Profissional":



Manteiga fabricada na Escola Profissional Mixta "Francisco Garcia – 1933

Fonte: Photographia Ferreira

Autor: Desconhecido

Preparo para o mundo do trabalho: cuidava-se da técnica, do manejo de ferramentas e materiais; cuidava-se da chamada "cultura geral" (aulas de Desenho, de Português, de Matemática); cuidava-se da higiene e do comportamento, questões ainda mais acentuadas no curso de Economia Doméstica e nas lições de Puericultura, que envolviam, além das alunas, algumas mães que freqüentavam o *Dispensário de Puericultura* da escola:





Dispensário de Puericultura — Escola Profissional Mixta "Cel. Francisco Garcia" - 1933

Fonte: Photographia Ferreira

Autor: Desconhecido

No acervo da biblioteca da escola, encontramos um livro de Psicologia, destinado apenas aos professores, que nos revela algo interessante sobre os cuidados com o "comportamento" dos educandos:

*"Psicologia é a ciência que estuda o comportamento do indivíduo na sua adaptação ao ambiente.*

*Para nós a Psicologia é extremamente prática. A Psicologia é muito útil como recurso pedagógico quando é devidamente compreendida e inteligentemente aplicada. **Compreender o comportamento não é suficiente. Como professores estudamos Psicologia para desenvolvermos no estudante uma personalidade integrada, para***



**controlarmos e predizermos o comportamento. Com este objetivo prático, inclinamos a eliminar os comportamentos socialmente desaprovados e a construir comportamentos aprovados pela sociedade.”**  
(BOSLOW & WEAVER, s/d, p. 15)

Dentro e fora da escola, nas questões do universo do trabalho sob o capitalismo, o preparo para as técnicas se articulou às tentativas de inculcação ideológica da classe dominante sobre aqueles que foram preparados para sua inserção nesse universo. A escola, porém, ao cuidar especificamente deste preparo, é mediadora fundamental das relações sociais. À tentativa dos dominantes de expropriar saber, de ensinar técnicas e um certo conhecimento científico, regras e códigos de comportamento sob sua perspectiva opõe-se, pelo lado dos dominados, um saber de que a vida é mais do que o lhes procuram ensinar, um saber diverso daquele que lhes apresentam ser o mais “científico” e “racional”. Regras e valores ensinados são distantes da vida real que levam – a uma certa noção de “Consciência” opõe-se o real de que “*a consciência nunca pode ser mais que o ser consciente*” (MARX, 2001, p. 19); o conhecimento investido para se “**controlar e prever o comportamento**” do aprendiz, em maior ou menor grau, acaba por deixar vazar sua lógica de funcionamento e operação, mesmo sendo um ensino proposto e controlado por proprietários e seus intelectuais dentro da racionalidade capitalista.



## À GUIA DE CONCLUSÃO

As relações entre educação e trabalho no modo capitalista de produção se constituíram, e ainda se constituem, num importante e decisivo fator na configuração deste sistema.

A burguesia, enquanto classe dominante no capitalismo, procurou fazer da educação escolar um instrumento de controle social, de adaptação à ordem, de dominação cultural e ideológica, uma extensão institucional de seu poder econômico e político. O operariado, enquanto classe dominada, levou para dentro da escola suas concepções de mundo, suas lutas, suas demandas por instrução, sua cultura, seus contrastes com o modo de ser burguês e, dentro dessa mesma escola, ocupou espaços fundamentais: o de professor, de diretor, de secretário, de servente, de atendente, etc, o que fez da escola um espaço no qual podem se refletir lutas que ocorrem fora dela.

O capitalismo, ao expandir-se em escala mundial, configurou-se de maneiras diferentes em formações sociais diferentes: necessariamente não há uniformidade entre o modo como se organizaram as sociedades nos países capitalistas de industrialização clássica e nos de industrialização tardia.

Assim, o Estado político e as instituições sociais em geral, apresentaram formas diferenciadas de organização sob o domínio do capital em cada uma das formações sociais específicas onde esse domínio se deu, o que nos permite dizer que a escola, enquanto instituição educativa, também se organizou dentro dessa lógica.

A sociedade brasileira é caracteristicamente uma formação social da periferia do capitalismo, e sua história nos mostra que foi no momento em que se industrializou (tardiamente), é que alcançou maturidade enquanto sociedade capitalista, pelo fato de a industrialização se constituiu como um avanço das relações sociais dentro desse sistema.

No bojo desse processo de industrialização, o Estado político brasileiro, as instituições sociais e os aspectos culturais e ideológicos peculiares a essa sociedade foram amadurecendo na direção de uma sociedade capitalista definitivamente consolidada, a partir das lutas de classes internas.

Tal processo não se deu de modo tranqüilo e não se fez sem a fundamental mediação de determinadas instâncias da vida social, entre elas a escola. E foi a escola que elegemos — particularmente a escola profissionalizante — como espaço privilegiado para estudarmos as relações entre educação e trabalho numa sociedade da periferia do capitalismo.

Escolhemos a Escola Profissional Mixta “Cel. Francisco Garcia”, no município de Mococa, Estado de São Paulo, no período compreendido entre 1931 e 1936, como expressão desse fenômeno. Encontramos íntimas

ligações entre a criação da escola e a configuração do capitalismo no Brasil, num período de industrialização e consolidação da ordem burguesa. Encontramos claras preocupações, por parte daqueles que participaram do processo de criação da escola e daqueles que o apoiaram, tanto em ações quanto em discursos, em formar para o trabalho, em moralizar pessoas, em dinamizar a economia local, em educar para o ordem estabelecida.



## BIBLIOGRAFIA

- ABAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ANDERSON, Perry. *O Fim da História: de Hegel a Fukuyama*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.
- AURELIANO, Liana Maria. *No limiar da industrialização*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- AZEVEDO, Fernando de. *A educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações*. São Paulo: Melhoramentos, s/d.
- BORGES, Vavy Pacheco. *Getúlio Vargas e a Oligarquia Paulista – história de uma esperanças e muitos desenganos através dos jornais da oligarquia: 1929-932*. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- BORGES, Wanda Rosa. *A profissionalização feminina: uma experiência no ensino público*. São Paulo: Loyola, 1980.
- BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1983.
- BRASIL, Inep. *O Ensino no Brasil no quinquênio 1932-1936*. Rio de Janeiro, INEP, Serviço Gráfico do MEC, 1939, pg. 84.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e Capital Monoplista – a degradação no século XX*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.
- CANO, Wilson. *Raízes da Concentração Industrial em São Paulo*. 4ª edição. Campinas, SP: Unicamp-IE, 1998.
- CARDOSO, Ciro F. S. *Uma Introdução à História*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CARDOSO, Ciro F. & VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História – ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CARONE, Edgard. *O Pensamento Industrial no Brasil*. São Paulo: Difel, 1979.

- \_\_\_\_\_. *Movimento Operário no Brasil (1877-1944)*. São Paulo: Difel, 1970.
- CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e Resistência – aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Cultura e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1989.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez: Campinas, SP: Autores Associados, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Ideologia e Educação Brasileira – católicos e liberais*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- D’ALESSIO, Marcia Mansor. *Reflexões Sobre o Saber Histórico – entrevistas com Pierre Vilar, Michel Vovelle e Madeleine Rebérioux*. São Paulo: UNESP, 1998.
- DAUNT, Ricardo Gumbleton. *O Capitão Diogo Garcia da Cruz*. São Paulo: Brusco e Cia, 1974.
- DEAN, Warren. *A Industrialização de São Paulo*. 2ª edição. São Paulo: Difel, 1976.
- DIAS, Romoaldo. *Imagens de Ordem – a doutrina católica sobre autoridade no Brasil (1922-1933)*. São Paulo: UNESP, 1996.
- DOSSE, François. *A História em Migalhas – dos Annales à Nova História*. Campinas, SP: UNICAMP: São Paulo: Ensaio, 1992.
- FIGUEIREDO, Jackson de. *A Reação do Bom Senso*. “A Ordem”, p. 118.
- REIS FILHO, Casemiro dos. *Índice Básico da Legislação do Ensino Paulista — 1890-1945*. Campinas, SP: Gráf./FE, Graf. Central/UNICAMP, 1998.
- FONSECA, Celso Suckow da. *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_ "O enfoque da dialética materialista-histórica na pesquisa educacional". In.: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_ "Estruturas e Sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação." In. LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. & SANFELICE, J. L. (orgs). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2002.

FURTADO, Celso. *Formação Econômica do Brasil*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1963.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira. *Vozes em defesa da ordem: o debate entre o público e o privado na educação (1945-1968)*. Dissertação de Mestrado. Campinas/SP: Unicamp/Faculdade de Educação, 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos - o breve século XX: 1914-991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia - a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

JORNAL A Mococa — década de 1930

JORNAL Gazeta de Mococa — década de 1930

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, Acácia. *Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

LEBRUN, Gerard. *O que é poder*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LENHARO, Alcir. *Sacralização da Política*. Campinas, SP: UNICAMP: Papyrus, 1986.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. & SANFELICE, J. L. (orgs). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2002.

LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Pesquisa em Educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 1999.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e História da Educação: algumas reflexões sobre a historiografia educacional brasileira recente*. Campinas, SP: UNICAMP/FE. Tese de Doutorado. 1993

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen – marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. São Paulo: Cortez, 2000.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a Pedagogia Moderna*. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, Karl. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

\_\_\_\_\_. *O Capital*. Livro I. Capítulo XIII: "A Maquinaria e a Indústria Moderna". São Paulo: Difel, 1982.

\_\_\_\_\_. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. In. Karl Marx e Friedrich Engels. *Obras Escolhidas*. Vol. I. São Paulo: Alfa-Ômega, s/d.

\_\_\_\_\_. *Teses sobre Feuerbach*. In. Karl Marx e Friedrich Engels. *Obras Escolhidas*. Vol. III. São Paulo: Alfa-Ômega, s/d.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã. (Feuerbach)*. São Paulo: Hucitec, 1991.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã. (Feuerbach) 2ª tiragem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Textos sobre Educação e Ensino*. São Paulo: Moraes, 1992.

MELLO, João Manuel Cardoso de. *O Capitalismo Tardio – contribuição à revisão crítica da formação e do desenvolvimento da economia brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MÉSZÁROS, István. *Para Além do Capital – rumo a uma teoria da transição*. Campinas, SP: UNICAMP: São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MOCÓCA-JORNAL — 1932.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. *A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo – 1873 a 1934*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP/FFLCH/Dep. de Sociologia, 1990.

MOTA, Carlos Guilherme. *Brasil em Perspectiva*. São Paulo: Bertrand, 1988.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1974.

NETTO, José Paulo. “*Relendo a Teoria Marxista da História*”. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei & SANFELICE, José Luís (orgs.). *História e História da Educação – o debate teórico-metodológico atual*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1998.

NICOL, Robert. *A agricultura e a industrialização no Brasil (1850/1930)*. Tese de Doutorado. São Paulo: Departamento de Ciências Sociais, FFCH, Universidade de São Paulo, 1974.

OLIVEIRA, Francisco. *A Economia Brasileira: crítica à razão dualista*. 4ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista – O Ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro. *Religião e dominação de classe: gênese, estrutura e função do catolicismo romanizado no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

PALADINI, Carlos Alberto. *Assim nasceu Mococa*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1995.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 15ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. *Introdução à História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

- RIDENTI, Marcelo Siqueira. *Classes Sociais e Representação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ROMANO, Roberto. *Brasil: Igreja contra Estado?* São Paulo: Kairós, 1979.
- SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei & SANFELICE, José Luís (orgs). *História e História da Educação – o debate teórico-metodológico atual*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1998.
- SCHAFF, Adam. *História e Verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- SHIROMA, Eneida Oto et. al. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SILVA, Maria Beatriz Nizza da (org). *Teoria da História*. São Paulo: Cultrix, 1976.
- SILVA, Sérgio. *Expansão Cafeeira e Origens da Indústria no Brasil*. São Paulo: Alfa-Omega, 1976.
- SIMONSEN, Roberto C. *A evolução industrial do Brasil e outros ensaios*. Seleção, notas e bibliografia de Edgard Carone. São Paulo: Nacional: Editora da Universidade de São Paulo, 1973
- SUZIGAN, Wilson. *Indústria Brasileira: origem e desenvolvimento*. São Paulo: Hucitec: Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2000.
- SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes, 1977.
- TAVARES, Maria da Conceição. *Acumulação de Capital e Industrialização no Brasil*. Tese de Livre-Docência. Rio de Janeiro: FEA/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1974.
- THOMPSON, Edward P. *Costumes em comum – estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.
- VARGAS, Getúlio. *A nova política do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1938.
- VERSIANI, F.R. & VERSIANI, M. T. "A industrialização brasileira antes de 1930: uma contribuição". In. VERSIANI, F. R. & BARROS, J. R. M. de. *Formação*

*Econômica do Brasil: a experiência da industrialização*. São Paulo: Saraiva, 1977.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. *Capitalismo e Escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas, SP: Papyrus, 1990.



# **FONTES**

## **1. Material Documental Institucional**

### **Livros de Registros Gerais**

Livro Posse e Compromisso – 1931

Livro de Matrículas (MF) – 1932 a 1934

Livro de Registros de Diplomas - 1932-1936

Livros de registros gerais – 1931-1936

## **2. Jornais**

A Mococa – década de 1930

Gazeta de Mococa – década de 1930

Mocóca-Jornal – 1932



## **ANEXOS**

### **I.**

#### **ESBOÇO DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PROPOSTO PELOS PIONEIROS DA “EDUCAÇÃO NOVA”.**

(AZEVEDO, apud RIBEIRO, 1998, pp. 108-110)

“I. Estabelecimento de um sistema completo, com uma estrutura orgânica, conforme as necessidades brasileiras, às novas diretrizes econômicas e sociais da civilização atual e os seguintes princípios gerais:

- a) A educação é considerada em todos os seus graus como uma função social e um serviço essencialmente político que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais;
- b) Cabe aos estados federados organizar, custear e ministrar o ensino em todos os graus, de acordo com os princípios e as normas gerais estabelecidas na constituição e em leis ordinárias pela União, a quem compete a educação na capital do país, uma ação supletiva onde quer que haja deficiência de meios e a ação fiscalizadora coordenadora e estimuladora pelo Ministério da Educação;
- c) O sistema escolar deve ser estabelecido nas bases de uma educação integral; em comum para os alunos de um e outro sexo e de acordo com as suas aptidões naturais; única para todos, e leiga, sendo a educação primária (07 a 12 anos) gratuita e obrigatória; o ensino deve

tender progressivamente à obrigatoriedade até dezoito anos e à gratuidade em todos os graus.

II. Organização da escola secundária (12 a 18 anos) em tipo flexível de nítida finalidade social, como a escola para o povo, não preposta a preservar e a transmitir as culturas clássicas, mas destinada, pela sua estrutura democrática, a ser acessível e proporcionar as mesmas oportunidades para todos, tendo, sobre a base de uma cultura geral comum (três anos), as seções de especialização para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preferência manual e mecânica (cursos de caráter técnico).

III. Desenvolvimento da escola técnica profissional, de nível secundário e superior, como base da economia nacional, com a necessária variedade de tipos e escolas:

- a) de agricultura, de minas e de pesca (extração de matérias-primas);
- b) industriais e profissionais (elaboração de matérias-primas);
- c) de transportes e comércio (distribuição de produtos elaborados); e segundo métodos e diretrizes que possam formar técnicos e operários capazes em todos os graus da hierarquia industrial.

IV. Organização de medidas e instituições de psicotécnica e orientação profissional para o estudo prático do problema de orientação de seleção profissional e adaptação científica do trabalho e aptidões naturais.

V. Criação de Universidades, de tal maneira organizadas e aparelhadas que possam exercer a tríplice função que lhes é essencial, elaborar e criar a ciência, transmiti-la e vulgariza-la, e sirvam, portanto, na variedade de seus institutos:

- a) à pesquisa científica e à cultura livre e desinteressada;
- b) à formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores (unidade na preparação do pessoal do ensino);
- c) à formação de profissionais em todas as profissões de base científica;

d) à vulgarização ou popularização científica literária e artística, por todos os meios de extensão universitária.

VI. Criação de fundos escolares ou especiais (autonomia econômica) destinados à manutenção e desenvolvimento da educação em todos os graus e constituídos, além de outras rendas e recursos especiais, de uma porcentagem das rendas arrecadas pela União, pelos Estados e pelos Municípios.

VII. Fiscalização de todas as instituições particulares de ensino que cooperarão com o Estado, na obra de educação e cultura, já com função supletiva, em qualquer dos graus de ensino, de acordo com as normas básicas estabelecidas em leis ordinárias, já como campos de ensaios e experimentação pedagógica.

VIII. Desenvolvimento das instituições de educação e de assistência física e psíquica à criança na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins de infância) e de todas as instituições complementares pré-escolares e pós-escolares:

d) para a defesa da saúde dos escolares, como os serviços médico e dentário escolares (com função preventiva, educativa ou formadora de hábitos sanitários, e clínicas escolares, colônias de férias e escolas para débeis), e para a prática de educação física (praças de jogos para crianças, praças de esportes, piscinas e estádios);

e) para a criação de um meio escolar natural e social e o desenvolvimento do espírito de solidariedade e cooperação social (como as caixas escolares, cooperativas escolares, etc.);

f) para a articulação da escola com o meio social (círculos de pais e professores, conselhos escolares) e intercâmbio interestadual e internacional de alunos e professores;

g) e para a intensificação e extensão da obra de educação e cultura (bibliotecas escolares fixas e circulantes, museus escolares, rádio e cinema educativo).

IX. Reorganização da administração escolar e dos serviços técnicos de ensino, em todos os departamentos, de tal maneira que todos esses serviços possam ser:

b) executados com rapidez e eficiência, tendo em vista o máximo de resultado com o mínimo de despesa;

c) estudados, analisados e medidos cientificamente, e portanto, rigorosamente controlados no seu resultado;

d) e constantemente estimulados e revistos, renovados e aperfeiçoados por um corpo técnico de analistas e investigadores pedagógicos e sociais, por meio de pesquisas, inquéritos, estatísticas e experiências.

X. Reconstrução do sistema educacional em bases que possam contribuir para a interpenetração das classes sociais e formação de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objetivo a organização da escola unificada, desde o Jardim da Infância à Universidade, 'em vista da seleção dos melhores', e, portanto, o máximo desenvolvimento dos normais (escola comum), como o tratamento especial de anormais, subnormais (classes diferenciadas e escolas especiais)."

II-

### **“Acta da 1ª. reunião convocada para organização e instalação da Escola Profissional de Mococa.**

Aos desesseis dias do mês de março de mil novecentos e trinta, nesta cidade de Mococa, E. de São Paulo, as trese horas, na sala do Paço Municipal, reunidos em assemblea os cidadãos constantes da lista de presença, em separado, sob a Presidencia do Dr. Manuel Carlos de

Siqueira, commigo Secretario, presente tambem a commissão convocadora, o Sr. Presidente abriu a sessão e explicou ligeiramente os seus fins, pedindo o apoio moral e material de todos os elementos sociaes do município, sem distincão de quem quer que seja e sem cor política, para a realização e installação entre nos da Escola Profissiona Mixta, Campo de Experiencia e Posto de Monta, convidando em seguida, o Sr. Professor Waldomiro expoz detalhadamente o alcance dessas tres realizações, a começar pelo Posto de Monta e Campo de Experiencia e a terminar na Escola Profissiona Mixta, explicando detalhadamente os fins e importancia de cada uma. Expostos os fins da reunião e lembrados diversos alvitres e sugestões pelo Dr. José Figueiredo, Prof. Waldomiro, pelo Presidente da Assembleia e demais Senhores presentes, foi nomeada uma grande Commissão para tratar do assumpto da Assembleia, divisão do trabalho entre ella, escolha dos locais, donativos, commissão essa que ficou composta dos seguintes cidadãos: - Dr. Manuel Carlos de Siqueira, Francisco Muniz Barretto, Waldomiro Prado da Silveira, Francisco Lima de Sousa Dias, Oscar Villares, João Gomes Barretto Filho, Paschoal Ranieri, Alexandre Cunali, João Nicola, Olympio Garcia Figueiredo, Dr. Francisco Pereira Lima, Dr. Jacintho Taliberti, Dr. José José Pedreiras de Freitas, Adolpho Fernandes Pinheiro, José Manuel da Silva, Pacifico da Costa Lima, José Theophilo Dias, José Pereira Lima Filho, Themistocles Siqueira, José Pedro de Alcântara Figueiredo, Dr. José Octaviano de Figueiredo, Francisco Demasi, João Costal, Jorge Naufel, Manuel Oca, Venerando Pereira dos Santos, Antonio Lima de Figueiredo, Major José Quintino Pereira, Dr. Manuel Radamanto de Figueiredo Ferraz, Alvino de Sousa e Silva, Dr. Gabriel A. da Silva Dias, Dr. Odon Carlos Figueiredo Ferraz, Dr. Mathias Barbosa, Dr. Gentil Ferreira da Silva, Dr. Paschoal Imperatriz, Dr. Antonio Imperatriz Sobrinho, Dr. Carmo Pricoli, Miguel Pricoli, Abrahão Venturi, Antonio de Sousa Lima, José Colombo de Meirelles, João Baptista de Lima

Figueiredo, Luis Navarro Junior e João Augusto Filho, este aclamado Secretario perpetuo da Commissão. Nomeada a Commissão, ficou designado o dia de amanhã, ás 19 horas, neste mesmo lugar, para a primeira reunião da Commissão. Em seguida, pela assemblea foi deliberado que a mesa ficasse incumbida de assignar a presente acta, fazendo parte della a lista de presentes rubricada pelo Sr. Dr. Presidente e por mim Secretario. Nada mais havendo a tratar, o Sr. Dr. Presidente declarou encerrados os trabalhos e para constar, eu, João Augusto Filho, Secretário, fiz e assigno a presente acta com o Dr. Presidente.

(aa) Manuel Carlos de Siqueira - Presidente

João Augusto Filho - Secretario".

Fonte: Livro de Registro das Ocorrências e Fatos de maior relevo, que dizem respeito à Escola Profissional Mixta "Cel. Francisco Garcia".

### III

#### **"Acta da 1ª. reunião da Commissão Organizadora da Escola Profissional Mixta etc.**

Aos desesete dias de março de mil novecentos e trinta, nesta cidade de Mococa, ás 19 horas, no edificio do Fórum, presentes os membros da Commissão, sob a Presidencia do Dr. Manuel Carlos de Siqueira, comigo Secretario, foi aberta a reunião e tomadas as seguintes deliberações: pedindo a palavra o Dr. Francisco Pereira Lima, propoz fosse eleito um Thesoureiro, para completar a Directoria da grande commissão. Submettida á votação essa proposta, foi approvada. Pedio a palavra o Dr. José Octaviano de Figueiredo, e indicou o Sr. Cap. Francisco Muniz Barreto para o cargo acima, do Thesoureiro; submettida essa indicação a apreciação dos presentes, foi ella unanimemente approvada. O Sr. Manuel Oca requereo fosse a reunião suspensa por dez minutos, no que foi

attendido pelo Sr. Presidente. Reaberta a reunião foi apresentada pelo Dr. Presidente uma relação de nomes para constituírem as diversas sub-commissões, sendo, para comissão técnica os seguintes senhores: Francisco Lima de Sousa Dias, Dr. Gabriel <sup>a</sup> da Silva Dias, Prof. Waldomiro Prado da Silveira, Dr. José Octaviano de Figueiredo, Colombo Meirelles, para escolha de terreno, localização da escola. Segunda sub-comissão, para estudo do Campo experimental – Posto de monta, os senhores: Antonio Lima de Figueiredo, Olympio Garcia de Figueiredo, Dr. Mathias Barbosa, Themistocles Siqueira e Dr. Francisco Pereira Lima. Para terceira comissão para entendimentos com o Governo do Estado os seguintes senhores: Oscar Villares, João Baptista de Lima Figueiredo e Dr. Francisco Pereira Lima. Para comissão encarregada de angariar donativos: Cap. Francisco Muniz Barreto, João Nicola, Major José Quintino Pereira, Francisco Demasi, Paschoal Ranieri, Abraão Venturi, Alexandre Cunali, Dr. Augusto Barretto Filho, José Pereira Lima Filho e João Baptista de Lima Figueiredo. Submettidos esses nomes á apreciação da assemblea, foram por esta unanimemente aprovados. Pedio a palavra o Sr. José Colombo Meirelles leu uma representação dos negociantes e industriaes moradores no Bairro da Estação, lembrando a conveniência da localização da Escola naquelle Bairro. Pelo Sr. Dr. Presidente foi declarado que recebia com agrado essa representação e que a encaminharia á Comissão respectiva. Pedio a palavra o Sr. Francisco Muniz Barretto e solicitou ao sr. Dr. Presidente a designação de um dos presentes para esplanar com claresa o assumpto em apreço; designado pelo Sr. Dr. Presidente o Prof. Waldomiro Prado da Silveira, este, fez uma exposição detalhada do que seja uma Escola Profissional e seus fins, fazendo sentir que será de todo pronto, mais conveniente que ella seja installada em ponto central da Cidade. Pelo Dr. Presidente foi feito um apelo á colonia Italiana desta Cidade, para que esta ceda, a titulo gratuito ou por preço modico o prédio que vinha

prédio que vinha construindo, para uma escola. Pede a palavra o Sr. Paschoal Ranieri, presidente da Sociedade Italiana Nuova Itália, a quem esta afecta a construção do referido prédio e diz que não obstante estar disposto em fazer tudo em prol do momentoso cometimento, nada poderia deliberar por si, e que, por isso, iria convocar uma Assembleia geral da mesma Sociedade, para 5ª. feira próxima, vinte do corrente, promettendo dar conta do que a respeito for deliberado na mesma assemblea, fazendo o Sr. Francisco Demasi, como socio da referida Sociedade, identica manifestação. Nada mais havendo a tratar o Sr. Dr. Presidente designou sexta feira proxima, vinte e um do corrente ás desenove horas, neste mesmo local, para reunião da Assembleia Geral – sub-comissões. Para constar, fiz a presente acta que vae assignada pela mesa. Eu, João Augusto Filho, Secretario, a escrevi e assigno e resalvo. (aa) João Baptista de Lima Figueiredo – Manuel Carlos de Siqueira – João Augusto Filho”.

Fonte: Livro de Registro das Ocorrências e Fatos de maior relevo, que dizem respeito à Escola Profissional Mixta “Cel. Francisco Garcia”.



