

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA- UEPG
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

KELLY CRISTINA CAMPONES

**HISTÓRIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO: ENSINO PROFISSIONALIZANTE
DO SENAI PONTA GROSSA, PR**

PONTA GROSSA
2012

KELLY CRISTINA CAMPONES

**HISTÓRIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO: ENSINO PROFISSIONALIZANTE
DO SENAI PONTA GROSSA, PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa: História e Política Educacionais, com requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Isabel Nascimento

**PONTA GROSSA
2012**

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

C198h Campones, Kelly Cristina
 História, Trabalho e Educação : Ensino Profissionalizante do
 Senai Ponta Grossa, PR / Kelly Cristina Campones. Ponta Grossa,
 2011.
 109f.
 Dissertação (Mestrado em Educação- Linha de pesquisa :
 Políticas Educacionais), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
 Orientadora: Profª Drª Maria Isabel Moura Nascimento

1. Ensino Profissional . 2. Senai. 3. Política Educacional.
4. Trabalho. 5. História. I. Nascimento, Maria Isabel Moura. II. T.

CDD: 371.425

TERMO DE APROVAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

KELLY CRISTINA CAMPONES

HISTÓRIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO: ENSINO PROFISSIONALIZANTE DO
SENAI - PONTA GROSSA, PR

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora


Profª Drª Maria Isabel Moura Nascimento
UEPG


Profª Drª Maria Elisabeth Blank Miguel
PUC/PR


Profª Drª Gisele Masson
UEPG

Ponta Grossa, 27 de fevereiro de 2012

Aos meus pais, Antonio e Iolanda pelos anos dedicados ao estímulo dos meus estudos. Ao Jean, Maria Eduarda e João Antonio, minha família, minha razão de viver, obrigada pela compreensão, apoio e amor, sentimentos transmitidos por vocês, os quais me deram condições de chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

À professora orientadora Dr^a. Maria Isabel Moura Nascimento que aceitou caminhar comigo, que direcionou este trabalho com muita paciência e dedicação.

Aos professores, membros da banca examinadora, Dr^a. Gisele Masson; a Dr^a. Rita de Cássia; a Dr^a. Maria Elisabeth Blanck Miguel, pelas contribuições propostas na qualificação e por aceitar o convite em fazer parte desta banca.

Minha admiração e respeito às colegas de trabalho pertencentes ao Sistema FIEP: Marli Valença, Denise Terezinha Beninca de Paula, Rosmery Dal Ogllio Kostisk; que incansavelmente trabalham em prol do ensino profissional em Ponta Grossa e que me incentivaram e compreenderam a importância desta pesquisa.

À colega Sandra Harumi Ito; a qual muitas vezes me auxiliou nas buscas de materiais na biblioteca. À Lucilene Parolin, na ajuda documental, à Monalisa Zoldan que escutava minhas angústias na melhoria contínua desta pesquisa.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa do HISTEDBR- Campos Gerais da UEPG, que inúmeras vezes acompanharam e auxiliaram com sugestões.

À minha irmã Marieli e meu cunhado Maicon, que acompanharam e apoiaram na realização deste sonho, em vocês encontrei a força Naquele que cremos.

Aos meus filhos amados, Maria Eduarda e João Antonio, desejo que este trabalho seja para vocês um legado, não só de conhecimento, mais que devemos sempre, buscar novos conhecimentos e desafios.

Meu esposo, obrigada por tudo, principalmente por depositar tanta confiança e otimismo no meu coração, deixando seus sonhos de lado para que eu pudesse concretizar os meus.

A todos que diretamente fizeram parte da minha vida neste período, minha mais calorosa estima.

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa intitulado História, Trabalho e Educação: Ensino Profissionalizante do Senai Ponta Grossa, PR, foi desenvolvido na Universidade Estadual de Ponta Grossa no programa de Pós-Graduação em Educação – Stricto Sensu, na linha de pesquisa de História e Políticas Educacionais. A pesquisa teve como objetivo geral investigar e analisar as relações do trabalho com a educação profissionalizante do Senai, bem como analisar as mediações históricas inseridas neste contexto. Os objetivos específicos da pesquisa foram, analisar as transformações dos processos educacionais e de qualificação profissional, instituídos em fases históricas importantes para a consolidação de tal modalidade de ensino. Por meio da investigação das formas de organização da produção do conhecimento profissional, foi possível descrever e analisar historicamente a fase de consolidação do Senai em Ponta Grossa, PR. Para iniciar a pesquisa realizou-se o levantamento de fontes primárias; posteriormente a elaboração da pesquisa do estado do conhecimento, referente à educação profissional, além de, leitura e análise de bibliografias sobre o tema, dentre as quais destaco: Cunha (1983); (1979); (2000); Kuenzer (1997); Ianni (1988); Senai (1995); Trevisan (1995) e as teses de doutorado de Nascimento (2009) e Muller (2009). A pesquisa apresenta a trajetória histórica da institucionalização do Senai no Brasil, em Curitiba e no município de Ponta Grossa, PR, apresentando as relações de mediação existentes nas categorias de análise entre Estado, educação e trabalho. O desafio da pesquisa foi compreender as relações históricas para institucionalização do Senai, no município de Ponta Grossa, partindo de uma compreensão geral da sua institucionalização no Brasil, posteriormente na capital do Paraná e por último no referido município. Utilizou-se, para estruturar a pesquisa, como pressuposto metodológico o materialismo histórico, o qual propõe a investigação do objeto pesquisado a partir da realidade e na busca da superação das concepções idealistas da história. Esta pesquisa foi dividida em três partes sendo a primeira: “O trabalho e a educação profissional no Brasil”; a segunda: “As relações do trabalho e da educação profissional no Estado do Paraná”; e a última sobre as “Relações econômicas, políticas e educacionais na consolidação do Senai em Ponta Grossa, PR”. Conclui-se que a pesquisa contribuiu para compreensão e entendimento das intenções na criação do Senai no território brasileiro, cujo objetivo era, de maneira prática e objetiva qualificar profissionais para atender aos interesses dos industriários e que, ao contrário dos discursos presentes em documentos e relatórios, esta se deu de acordo com os interesses de uma determinada classe social atreladas também as ideologias políticas do Estado.

Palavras – chave: Ensino Profissional. Senai. Política Educacional. Trabalho. História.

ABSTRACT

The present work of research entitled History, Work and Education: Vocational education at the Senai Ponta Grossa, PR, was developed in the State University of Ponta Grossa in the program of Post-Graduation in Education - *Stricto Sensu*, in the research line of History and Educational Policies. The research had as general objective to investigate and to analyze the relations of the work with the vocational education of Senai, as well as to analyze the historical mediation inserted in this context. The specific objectives of the research were, to analyze the transformations of the educational processes and professional qualification instituted in important historical phases for consolidation of such modality of education. By means of the inquiry of production organization forms of the professional knowledge, it was possible to describe and to analyze historically the Senai's consolidation phase in Ponta Grossa, PR. To initiate the research the survey of primary sources was done; subsequently the elaboration research of the state of knowledge, referring to the professional education, additionally, reading and articulation of bibliography which had already been produced on the subject, amongst which I detach: Cunha (1983); (1979); (2000); Kuenzer (1997); Ianni (1988); Senai (1995); Trevisan (1995) and the doctorate theses of Nascimento (2009); Muller (2009) The research presents the historical trajectory of Senai's institutionalization in Brazil, Curitiba and the city of Ponta Grossa, PR, presenting the existing relations of mediation in the categories of analysis among state, education and work. The challenge of the research was to understand the historical relations for institutionalization of the Senai, in the city of Ponta Grossa, from a general understanding of its institutionalization in Brazil, later in the capital of the Paraná and finally in the related city. It was used to structuralize the research as methodological principle, the historical materialism, which considers the inquiry of the object searched from the reality and in the search to overcome the idealistic conceptions of history. This research was divided in three parts. Firstly, "The work and the professional education in Brazil", secondly "the relations of the work and the professional education in the State of the Paraná" and the last "Economic relations, political and educational in the consolidation of the Senai in Ponta Grossa,PR". From this is concluded that, the research contributed for the understanding and agreement of the intentions in the creation of the Senai in the Brazilian territory, which goal, in practical and objective way was to qualify professionals to fit the industrialist's interests and unlike what the existing speeches in documents and reports, that happened in accordance with a specific social class and also related to political ideologies of the State.

Key words: Vocational Education, Educational Policy, Senai, Work, History

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Fachada da Escola de Artífices do Paraná- Curitiba.....	36
FIGURA 2- Primeira Logomarca do Senai.....	49
FIGURA 3 - Primeira Escola do Senai.....	50
FIGURA 4 - Oficina do Senai.....	54
FIGURA 5 - Escola Técnica de Curitiba.....	62
FIGURA 6 - Ponta Grossa na década de 40.....	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Estado do Conhecimento	22
Quadro 2-	Criação das Escolas de Aprendizes no Brasil.....	35
Quadro 3-	Algumas indústrias do século XX em Ponta Grossa.....	82

LISTA DE SIGLAS

CAO	Curso de Aprendizagem de Ofício
CAI	Curso de Aspirante à Indústria
DR	Departamento Regional
DN	Departamento Nacional
CIME	Comitê Intergovernamental para as Migrações Europeias
CEFESP	Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
FIESP	Federação das Indústrias de São Paulo
HISTEDBR	História, Sociedade e Educação no Brasil
IAPI	Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários
IDORT	Instituto Racional do Trabalho
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNICAMP	Universidade de Campinas

LISTA DE ANEXOS

APÊNDICE A- Fontes catalogadas na pesquisa e disponibilizadas em CR-ROM

ANEXO A - Fontes catalogadas na pesquisa e disponibilizadas em CR-ROM

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I - TRABALHO E EDUCAÇÃO: UM OLHAR HISTÓRICO DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL.....	25
1.1 Implicações nas relações entre trabalho e educação no Período Republicano.....	32
1.2 Trabalho e Educação Profissional no Estado Novo	42
1.3 A Lei Orgânica e a consequente criação do Senai.....	44
CAPÍTULO II- AS RELAÇÕES DE TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE NO ESTADO DO PARANÁ	58
2.1 Panorama histórico da institucionalização do Ensino Profissional no Paraná	61
2.2 O modelo vigente da teoria e da prática nas oficinas do Senai	68
CAPÍTULO III- RELAÇÕES ECONÔMICAS, POLÍTICAS E EDUCACIONAIS NA CONSOLIDAÇÃO DO SENAI EM PONTA GROSSA, PR.....	76
3.1 O cenário econômico, político e social para a criação do Senai	77
3.2 Institucionalização do Senai no Município de Ponta Grossa, PR.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	101
ANEXOS.....	108

INTRODUÇÃO

A formação da força de trabalho para atender as demandas da indústria vem sendo objeto de estudo ao longo da história, uma vez que esta vem desenvolvendo estratégias de apropriação do saber calcadas no interesse capitalista tornando-se, desta forma, necessário evidenciar as concepções e políticas educacionais adotadas.

A falta de compreensão teórica da realidade entre educação e trabalho, bem como a dificuldade de apreender como ela tem histórica e cotidianamente ocorrido no interior das formas concretas de contradição entre capital e trabalho vai assumindo e tem concorrido para a formulação de políticas educacionais e propostas pedagógicas muitas vezes desastrosas (KUENZER, 1988, p. 14).

Desta forma, na busca da compreensão, esta pesquisa de mestrado aborda as interfaces existentes para a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial em Ponta Grossa, PR, considerando os determinantes históricos da relação trabalho e educação.

De maneira abrangente, durante o desenvolvimento das relações de produção e das relações de trabalho no Brasil, existiu por quase quatro séculos, a utilização do trabalho escravo, sendo que, somente nas últimas décadas do século XIX, a escravidão foi extinta e passou então a predominar o regime de trabalho assalariado (NASCIMENTO, 2009).

Com o estudo do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Ponta Grossa, buscou-se compreender as transformações do trabalho no Brasil a partir do Período Colonial até a criação do Senai na referida cidade.

No ano de 1943, quando o Senai¹ foi criado em Ponta Grossa, PR, a sociedade estava composta por imigrantes de várias etnias, como: italianos, ucranianos, sírio-libaneses, poloneses, além dos brasileiros, principalmente das famílias que compuseram, o que se convencionou chamar a “elite campeira” em Ponta Grossa.

¹ O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) foi criado, no Brasil, em 22 de janeiro de 1942, por meio do decreto-lei nº 4.048, do então Presidente Getúlio Vargas.

As atividades econômicas da região eram baseadas na agricultura e, posteriormente, na indústria e no comércio, fazendo-se necessário compreender as mudanças das relações entre trabalho e educação.

No início do século XX, as relações de produção capitalista foram se consolidando com a expansão da industrialização e, a criação do Senai foi institucionalizada para atender justamente as necessidades das indústrias e formar, em curto prazo, força de trabalho que atendesse essa nova demanda e com ela, as relações de trabalho baseadas no salário.

As diversas transformações que acontecem na sociedade capitalista têm ocorrido, especialmente, por meio da reestruturação da produção, e por novas e diferentes formas de gestão do trabalho. “Este processo tem instigado mudanças nas relações de trabalho, fazendo com que os trabalhadores participem de uma crise, a qual atinge sua materialidade, sua subjetividade e sua forma de ser” (ANTUNES, 2000 apud NASCIMENTO, 2009, p.1).

O trabalho² é considerado um dos principais e fundamentais elementos da existência humana, também como base de formação e estruturação da sociedade capitalista, a partir do pressuposto de que “[...] todos os seres humanos são seres da natureza e tem necessidades de alimentar-se e produzir os meios necessários à sobrevivência. Sabe-se que o trabalho é a expressão do homem, bem como de suas diversidades” (NASCIMENTO, 2009).

Pode-se considerar que o trabalho é um processo de participação social do homem, por meio do qual,

[...] com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 1994, p. 202).

² Entre os autores que fundamentam o trabalho ver: Octavio Ianni no livro: “Estado e Capitalismo”; Nelson Werneck Sodré, no livro: “Formação Histórica no Brasil” e Eric Hobsbawn no livro: “Os Trabalhadores: Estudos Sobre a História do Operariado” e/ou “Mundos do Trabalho: Novos Estudos Sobre a História Operária”.

No modo de produção capitalista, o homem inserido no processo de trabalho, utiliza da sua força física e intelectual, para garantir os meios de produção, subordinado ao capital e ao Estado, os quais podem interromper sua intervenção criadora, para assumir uma existência, muitas vezes, alheia aos seus próprios anseios e desejos.

Neste sentido, a separação do trabalhador dos meios e técnicas de produção e dos resultados de seu trabalho, torna o homem alienado³, e o processo de trabalho perde seu caráter mediador (relação homem - natureza; homem-homem) e torna-se um fim.

Na medida em que o trabalhador vende sua força de trabalho, ocorre a divisão social do trabalho, a qual reforça a divisão das classes sociais em: a classe dos proprietários e a classe dos que possuem apenas a sua força de trabalho para vender na sociedade capitalista. Essa relação é calcada na exploração dos trabalhadores pelos que são proprietários e, realmente, detêm e controlam os meios de produção.

Desta forma, com a divisão do trabalho

[...] dá-se a distribuição desigual, tanto do trabalho quanto dos produtos. A divisão do trabalho e a propriedade privada são expressões idênticas: a primeira, em relação à atividade, a segunda, em relação ao produto da atividade, pois a propriedade é o poder de dispor da força de trabalho de outros (MARX; ENGELS, 1987, p.7).

A divisão social do trabalho, no decorrer da história, fragmentou as ações laborais em diversas ocupações onde, cada uma tem suas particularidades. Desta forma, a qualificação do trabalhador ficou restrita à produção que exercia, tendo que dispor da sua força de trabalho também de forma fragmentada.

Neste viés, sabendo que a educação é parte integrante do processo de mudança social, verifica-se, por meio do estudo do Senai, um modelo de ensino profissional bastante instigador. Este se torna objeto de interesse nesta pesquisa, partindo primeiro da minha experiência como pedagoga, por aproximadamente três

³ “A alienação é um dos conceitos centrais no marxismo. Pode ser descrita como o estado no qual os indivíduos ou grupo se encontram estranhos ou alheios aos resultados ou produtos de seu trabalho, à natureza, aos outros seres humanos e até a si mesmos e às suas possibilidades como agentes da mudança da situação em que vivem” (OLIVEIRA, 2001, p. 16).

anos nessa instituição, no município de Ponta Grossa e considerar que essa instituição está “[...] baseada em critérios de uma pedagogia desconhecida das escolas comuns” (LOPES, 1982, p.54), e também, por identificar a existência de apenas um material escrito⁴, relatando superficialmente sobre os aspectos históricos de sua institucionalização.

No cotidiano do trabalho pedagógico que eu exercia, houve interesse em compreender quais foram os fatores históricos que impulsionaram a sua institucionalização, e também, por ter observado um ambiente educacional voltado à formação profissional, bastante instigador do ponto de vista teórico e metodológico, sendo estes diferentes do que já havia aprendido no decorrer da minha experiência profissional.

Nesse sentido, busquei compreender as relações históricas para a institucionalização do Senai, no município de Ponta Grossa, partindo de uma compreensão geral da sua institucionalização no Brasil; posteriormente na capital do Paraná e por último no referido município, buscando fundamentação na vertente do materialismo histórico.

Embora a pesquisa aborde uma instituição regional, deve- registrar que não se desenvolveu de forma isolada, centrada em si mesma, visto que, dessa maneira, não daria conta de se inserir na totalidade da história da educação brasileira (NASCIMENTO, 2008, p.11).

A pesquisa adotou como critério de delimitação a relação trabalho, história e educação do Senai no município de Ponta Grossa, PR, buscando compreender suas diferentes interfaces; além de integrar-se ao projeto de estudo das instituições das escolas no Brasil articulada ao grupo HISTEDBR- Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, sediado na Faculdade de Educação da UNICAMP, cujo projeto conta com a participação de vários grupos de trabalho ofertados em Universidades do País, a exemplo da UEPG,⁵ na qual estou inserida.

⁴ Nesta pesquisa, encontrou-se o relato breve dos aspectos históricos do Senai- Ponta Grossa, PR, somente na obra de Trevizan (1995).

⁵ “O Grupo de Pesquisa em “História da Educação” sediado na UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa iniciou-se no 2º. Semestre de 1992 e permitiu a ação integrada do Setor de Ciências, Humanas, Letras e Artes pela atuação de Professores dos Departamentos de Métodos e Técnicas de Ensino, de Educação e de História. Participaram também do trabalho duas professoras de ensino de 1º. e 2º. graus, lotadas no Instituto de Educação Estadual César Prieto Martinez; seis alunas voluntárias dos cursos de Pedagogia e História; e duas bibliotecárias da Biblioteca Central da UEPG” (LUPORINI, 1997, p.3-4).

Buscou-se realizar o levantamento de fontes primárias e secundárias da história do Senai na região dos Campos Gerais, PR, com dois objetivos: a preparação desta dissertação e a colaboração com a base de dados de fontes coletadas para o grupo.

A escolha da região dos Campos Gerais não se deu de forma aleatória, mas “[...] devido à amplitude territorial brasileira, cada unidade federada incumbiu-se por meio de suas Instituições de Ensino Superior - IES, da realização do trabalho em sua área de abrangência” (LUPORINI, 1997, p.1), trazendo alguns elementos para o desenvolvimento desta pesquisa e fortalecendo as pesquisas realizadas no grupo.

Ponta Grossa está localizada na região sudeste do Estado do Paraná, e ao seu redor estão os seguintes municípios: Arapoti, Campo do Tenente, Cândido de Abreu, Castro, Ipiranga, Jaguariaíva, Ortigueira, Piraí do Sul, Porto Amazonas, Reserva, Balsa Nova, Campo Largo, Carambeí, Imbaú, Ivaí, Lapa, Palmeira e Rio Negro.

A economia da cidade de Ponta Grossa, PR, se estruturou na agricultura e, posteriormente, no comércio e na indústria, cuja formação étnica advém de descendentes dos primeiros povoadores, mais os descendentes de imigrantes e ainda, de pessoas que vieram de outras cidades do mesmo Estado.

Esta pesquisa teve por objetivo geral investigar e analisar as relações do trabalho com a educação profissionalizante do Senai, bem como compreendê-lo inserido em seu contexto histórico.

Com os objetivos específicos pretende-se:

- Investigar as relações entre as formas de organização da produção presentes e as fases do desenvolvimento histórico de criação do Senai;
- Analisar as transformações dos processos educativos e de qualificação profissional, instituídos nesse período histórico;
- Compreender historicamente as implicações do Senai na sociedade pontagrossense.

Para tanto, a análise do presente estudo, adotou como enfoque o materialismo histórico, pois, o mesmo proporciona uma visão de totalidade⁶, como também permite enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais.

⁶ O categoria de totalidade, nesta pesquisa refere-se a, “[...] um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem” (CIAVATTA, 2001, p. 132).

Desta maneira, articulando um determinado contexto com suas relações de produção, verifica-se que os

[...] homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente ligadas e transmitidas pelo passado (MARX; ENGELS, 1987, p. 329).

Para uma análise histórica adequada da institucionalização da escola profissional do Senai, considera-se que os fatos sociais não ocorrem de forma isolada, portanto, a construção do conhecimento histórico requer um esforço das teorias do movimento dialético (conflitante, contraditório) da realidade. “A dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo” (GADOTTI, 2003, p.19). É um esforço importante, pois, elucida as determinações múltiplas e diversas de um determinado contexto, contudo, pode ser que nem todas sejam relevantes, porém, podem constituir determinados fenômenos.

Neste sentido, deve-se

[...] apreender as determinações do núcleo fundamental de um fenômeno, sem o que este fenômeno não se constituiria, é o exercício por excelência da teorização histórica de ascender do empírico – contextualizado, particularizado e, de início, para o pensamento, caótico – ao concreto pensado ou conhecimento. Conhecimento que, por ser histórico e complexo, e por limites do sujeito que conhece, é sempre relativo (FRIGOTTO, 2000, p. 17).

Na construção da pesquisa, tomou-se o trabalho como categoria fundamental para a análise e compreensão da sociedade, e como princípio educativo mediador das relações entre os indivíduos, determinando e condicionando a produção da vida frente às diferentes formas de organização histórica.

À medida que se entende que, são nas contradições estabelecidas nas relações sociais e de produção que a sociedade se transforma, se organiza e estrutura os segmentos do trabalho, pode-se compreender as diversas mudanças ocasionadas na base material dessa mesma sociedade.

Tomou-se como fio condutor, o processo histórico do trabalho como categoria analítica do sujeito, e que a educação - que considera principalmente a

formação profissional - é uma atividade humana que permeia e define os espaços sociais, os interesses políticos, econômicos e culturais das classes sociais. Este é o sentido que esta pesquisa procurou enfocar.

A obtenção de conhecimentos é “[...] funcional ao sistema capitalista, não apenas ideologicamente, mas também economicamente, enquanto qualificadora da mão-de-obra (força de trabalho)” (SAVIANI, 2000, p.151).

Atrelando as condições de apropriação do saber incutido no ensino profissional é necessário também elucidar que, nas relações materiais de produção considera-se que o Estado tem o seu papel sendo este “[...] expressão do poder de uma classe em cima da sociedade [...] há uma falsa neutralidade do Estado, a falsidade de sua independência das classes [...]” (GRUPPI, 1980, p.70).

As relações que se estabelecem historicamente entre qualificação da força de trabalho, avanço da industrialização bem como as relações com o Estado não é direta ou mecânica. Ela é, isto sim, mediada por diversos fatores no processo de trabalho e na divisão social desse trabalho.

As diferentes mudanças históricas instauradas na organização do processo de trabalho, quer pela introdução de inovações tecnológicas, quer por métodos de racionalização (Taylorismo, Fordismo, Toyotismo), trazem consigo alterações nos requisitos da qualificação. “Destroem, criam e modificam as exigências de trabalho qualificado e criam ramos da atividade econômica. Redimensionam o mercado de trabalho e a estrutura econômica, impondo nova divisão social do trabalho” (RIBEIRO, 1986, p. 14).

Nessa perspectiva, justifica-se, a utilização da concepção do método materialismo histórico e dialético, pois, o mesmo fornece condições para que a referente pesquisa tenha uma análise dinâmica, considerando os fatos pesquisados por meio do movimento, adotando-se uma concepção de que nada é eterno, ou seja, há um complexo de movimentos sociais, de processos e de relações inacabadas.

Nesta condição, deve-se considerar também que, qualquer estudo

[...] histórico, mesmo uma monografia sobre um assunto bastante delimitado, pressupõe um recorte do passado, feito pelo historiador, a partir de suas concepções e da interpretação dos dados que conseguiu reunir. A própria seleção de dados tem muito a ver com as concepções do pesquisador. [...] O recorte do passado, seja ele qual for, obedece a um critério de relevância e implica o abandono ou o

tratamento superficial de muitos processos e episódios (FAUSTO, 2006, p. 13-14).

Para o início da investigação, houve a preparação de um balanço do Estado do Conhecimento⁷ sobre o Senai, realizado com base na análise das teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no país.

O Estado do Conhecimento possibilitou uma melhor definição do que já vinha sendo pesquisado com as lacunas existentes sobre o Senai. Neste levantamento, entende-se que esse “[...] processo é fundamental para que o pesquisador possa delimitar o objeto da pesquisa e realizar a sua problematização de forma que situe e defina melhor o estudo proposto” (NASCIMENTO, 2006, p.130).

É importante ressaltar que, a elaboração do Estado do Conhecimento: “[...] é, também, um dos passos importantes, para diminuir as distâncias de uma pesquisa para outra e que pode ser trabalhado de diversas formas: como os dados obtidos dos registros das dissertações e teses [...]” (NASCIMENTO, 2006, p.130).

Os procedimentos adotados para realização do Estado do Conhecimento foram os seguintes: pesquisa, seleção e coleta de trabalhos em bancos de dados dos cursos de pós- graduação indicados na página da Capes, onde foram consultados 101 programas de pós- graduação em Educação.

No levantamento realizado no banco da Capes⁸, encontrou-se informações sobre as teses e dissertações defendidas desde 1981, averiguou-se que, sobre a instituição “Senai”, foram realizados de forma cronológica um total de quarenta e quatro trabalhos, que se encontram descritos no quadro 1 e detalhados no apêndice A:

⁷ “Entendemos por estado do conhecimento o levantamento das produções sobre um determinado tema em estudo com descritores específicos que ajudem na compreensão do tema [...]” (NASCIMENTO, 2006, p.130).

⁸ A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual CAPES) foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país”. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os Estados da Federação. As atividades da CAPES podem ser agrupadas em quatro grandes linhas de ação, cada qual desenvolvida por um conjunto estruturado de programas: avaliação da pós-graduação stricto sensu; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional (Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>).

Quadro 1- Levantamento quantitativo do Estado do Conhecimento

Descritores Anos	1981	1982	1985	1988	1991	1995	1997	1999	2002	2003	2005	2006	2007	2008	2009	2010	TOTAL
Dissertações	1	1	1	1	1	1	2	3	1	3	8	4	5	4	4	1	41
Teses	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	1	0	04

Fonte: autora (2011).

Neste levantamento de dados, obteve-se o seguinte resultado: na região sudeste do Brasil sete trabalhos foram escritos em programas de pós-graduação do Rio de Janeiro e sete trabalhos escritos em São Paulo um em Minas Gerais e um no Espírito Santo, totalizando dezesseis trabalhos nesta região brasileira; na região Sul foram identificados quinze trabalhos relacionados ao Senai em programas de diferentes universidades desta região. As regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste somam juntas quatorze pesquisas relacionadas ao ensino profissional. Portanto, a região sudeste do Brasil é a que mais teve interesse em pesquisar sobre o Senai.

O mais instigante é que, dos 101 programas de pós-graduação de instituições de ensino de nível superior credenciadas pela CAPES, apenas cinco delas apresentam produções sobre a história do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial em âmbito nacional. Ressalta-se que a maior parte das pesquisas realizadas descreve estudo de casos em projetos e/ou laboratórios do Senai.

Desta forma, o tema da presente dissertação é bastante pertinente, por tratar-se de uma pesquisa com caráter histórico, que contribui para maiores esclarecimentos sobre o tema, buscando inserir-se em uma abordagem predominantemente materialista histórica e dialética.

Na fase seguinte, foi realizado o levantamento das fontes primárias e secundárias, tendo em vista identificar os movimentos na formação profissional dos Campos Gerais, PR, a fim de compreender o contexto histórico no qual se constituiu o Senai, e também o espaço de atuação de seus alunos.

Os elementos extraídos da análise das fontes levantadas e coletadas, permitem uma melhor compreensão da relação desta instituição escolar no contexto brasileiro, possibilitando uma relação com a implantação do Senai no município de

Ponta Grossa, PR, visto que a base da história de todo homem está no exercício do trabalho, que é determinante do seu desenvolvimento (NASCIMENTO, 2008).

As fontes trabalhadas nesta pesquisa foram coletadas nas seguintes instituições: Arquivo Público do Paraná; Centro da Memória do Senai – Curitiba; Biblioteca da Universidade Estadual da Unicamp: Faculdade de Educação, Biblioteca Central e Departamento de Obras Raras- UNICAMP; Bibliotecas da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG; Biblioteca Pública de Ponta Grossa; Casa da Memória Ponta Grossa- PR ; Biblioteca Senai – Ponta Grossa.

Durante a pesquisa acrescenta-se, ainda, que na tentativa de angariar as fontes primárias ou de referências que pudessem contribuir para a reflexão acerca do tema pesquisado, existiram algumas dificuldades, dentre as quais destaca-se: Centro de Memória da FIEP, localizado no CIETEP, em Curitiba, encontra-se em processo de mudança de prédio há aproximadamente um ano e meio, período coincidente com o início desta pesquisa, e as obras, relatórios e/ou produções escritas que bem poderiam auxiliar, estavam encaixotadas, impossibilitando um maior aprofundamento da pesquisa.

No que concerne aos cuidados com o material histórico encontrado, ou mesmo a acessibilidade em algumas instituições aos documentos referentes à institucionalização do Senai no município de Ponta Grossa, PR, percebeu-se algumas restrições e limitações, pois, os materiais encontrados, principalmente na Casa da Memória, eram escassos e sem identificação de autoria.

No arquivo morto do Senai em Ponta Grossa, os livros de controle dos cursos, bem como dos registros de controle das certificações, datam a partir de 1963, e na biblioteca não há publicação escrita sobre a sua institucionalização; somente algumas fotos da inauguração, ficando uma grande lacuna no que concerne ao arquivamento dos documentos referente há, aproximadamente, vinte anos iniciais do Senai em Ponta Grossa,PR; os quais até o término desta pesquisa não foram encontrados.

Nesta exposição inicial da pesquisa, recorre-se aos seguintes recursos gráficos para a identificação do tipo de fonte (primária ou secundária) que está sendo utilizada:

- “*itálico*” - para as fontes primárias. As citações de fontes primárias mantiveram a redação original, sem qualquer atualização ortográfica.

- “sem itálico”- para as fontes secundárias (NASCIMENTO, 2004, p.10).

O presente trabalho se estruturou em três capítulos, por meio dos quais, buscou-se realizar as análises consideradas necessárias para melhor compreensão da temática pesquisada.

O primeiro capítulo: “Trabalho e Educação: um olhar histórico do Ensino Profissionalizante no Brasil” refere-se a uma breve retomada do modo de produção do sistema colonial e a sua correlação com a economia, a sociedade, o trabalho e a educação daquele período; discorrendo sobre a influência no Brasil, decorrente da vinda de outras etnias, avançando para as primeiras iniciativas do governo relacionadas ao ensino profissional, com a criação das Escolas de Artífices, sob a decisão de Nilo Peçanha e ao final contextualizando as diferentes intervenções que vieram a institucionalizar o Senai no Brasil.

No segundo capítulo: “As relações de trabalho e Educação Profissionalizante no Estado do Paraná: formação para o trabalho no Paraná”, realizaram-se apontamentos contextualizando o Estado do Paraná a partir do século XX, bem como o ensino profissionalizante no Estado, concentrado a pesquisa de forma mais específica em Curitiba, e as primeiras instalações do Senai. Descreve-se , também, a metodologia de ensino proposta aos docentes e discentes, para que ocorresse a articulação entre a teoria e a prática vigentes, na grade curricular da referida instituição.

No terceiro capítulo: “Relações econômicas, políticas e educacionais na consolidação do Senai em Ponta Grossa, PR,” pontuam-se os aspectos históricos do município de Ponta Grossa, bem como situações econômicas e sociais que culminaram para que ocorresse a institucionalização do ensino profissional, e os fatores que influenciaram na criação do Senai neste município.

Pode-se inferir que, nesta organização da pesquisa, as compreensões dos elementos históricos essenciais contribuíram na articulação entre o tema pesquisado com a vertente teórica adotada no estudo.

CAPÍTULO I

TRABALHO E EDUCAÇÃO: UM OLHAR HISTÓRICO DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL

Acontece que a história da sociedade brasileira tem raízes profundas na escravatura. Ela influenciou decisivamente o modo pelo qual se organizaram as diversas esferas da sociedade. [...] Muito do que tem sido a sociedade do século XX ressoa a influência do escravismo

(Octavio Ianni, 1988, p.62).

No Período Colonial, a economia fundava-se basicamente na utilização do trabalho escravo nas lavouras onde, os meios de produção (terra, matéria-prima, ferramentas) ligavam-se diretamente à força de trabalho (escravo, trabalhador).

A geração de capital, no Período Colonial, se dava então, com ênfase em produção e utilização de poucos recursos, por meio de uma relação de submissão na força de trabalho, ou seja, historicamente no

[...] regime econômico-social escravista funda-se em um modo peculiar de conexão entre os meios de produção e o trabalho produtivo. A maneira pela qual a força de trabalho é cristalizada em produto de valor define a escravatura como uma forma singular de organização das atividades econômicas, gerando uma configuração histórico-social (IANNI, 1988, p.65).

Considera-se que, apesar das atividades laborais produtivas se basearem na força de trabalho escrava, estes estavam à margem da sociedade colonial, pois, naquela época, entendia-se que trabalho braçal “[...] trazia consigo uma sugestão de degradação [...] aparecia como uma obrigação penosa confundia-se com o cativo, associava-se às torturas do eito” (COSTA, 1989, p.15).

Nessa situação, a oligarquia rural (os donos de terras) deveria manter sua condição social na geração, manutenção e absorção de riquezas dos bens produzidos pela classe considerada inferiorizada.

Com a utilização da força de trabalho escravo, o

[...] trabalho manual passava, então, a ser “coisa de escravos” ou da “repartição de negros” e, por uma inversão ideológica, os ofícios mecânicos passavam a ser desprezados, como se houvesse algo de essencialmente aviltante no trabalho manual, quando a exploração do escravo é que o era (CUNHA, 2005, p.16).

Dentro de uma perspectiva de desprezo para com o trabalho manual, deve-se considerar que era também estes trabalhadores marginalizados que, de certa forma, poderiam, por meio da sua produção, elevar a movimentação econômica num determinado contexto.

Para a oligarquia rural, a principal função da Colônia era gerar riquezas para a economia central⁹, onde

[...] o sistema colonial fez prosperar o comércio e a navegação. As sociedades dotadas de monopólio [...] eram poderosas alavancas de concentração de capital. As Colônias asseguravam mercado às manufaturas em expansão e, graças ao monopólio, numa acumulação acelerada. As riquezas apresadas fora da Europa pela pilhagem, escravização e massacre refluíam para a metrópole onde se transformavam em capital (MARX, 1994, p.871).

No sistema Colonial, a força de trabalho escrava foi um meio de garantir o desenvolvimento da sociedade, cujas ideias estavam repletas de preconceitos, principalmente com o trabalho físico. “A existência de dominadores e dominados, numa relação de senhores e escravos propiciou situações particulares, específicas, marcando a mentalidade nacional” (COSTA, 1989, p.15).

Eram estes trabalhadores que, aos poucos, desenvolviam, com sua força de trabalho, as necessidades e expectativas dos “senhores” e mantinham sua sobrevivência, o qual, “[...] corrompe-se com o regime de escravidão, quando se torna resultado de opressão, de exploração” (COSTA, 1989, p.15).

Desta forma, a educação se dava por meio da transmissão de conhecimentos adquiridos informalmente por meio de experiências sucedidas dos seus hereditários, cujos membros apenas reaplicavam um modelo de força de trabalho adquirido pelos seus antecessores, com o objetivo de preservar e recriar, todavia, intrinsecamente, acabava propiciando alienação e minimização de suas funções laborais.

⁹ Economia central é uma expressão utilizada para designar um sistema econômico, onde as decisões na produção de bens são tomadas pelo Estado.

Nas relações de mediação entre trabalho e educação, percebe-se que a educação voltada à modalidade profissional, por meio da transmissão de conhecimentos de geração para geração, acabou refletindo de forma autônoma a existência de cursos formais, pois,

[...] havia oficinas para fabricação de utensílios domésticos, assim como tecelões, ferreiros, oleiros, sapateiros e demais artesãos que trabalhavam para suprir as necessidades diárias da vida cotidiana na colônia [...] (MULLER, 2009, p.6).

A transmissão de conhecimentos ligados à fabricação de utensílios domésticos, trabalho de tecelões, ferreiros, entre outros, tinha como característica principal a não sistematização, ou seja, estava baseada em conhecimentos elementares (reprodução hereditária), onde muitas vezes se dava diretamente no local de trabalho, sem ambiente específico.

A priori, quando se observam as relações entre trabalho e educação nesse período, não se pode deixar de citar a importância da miscigenação entre os povos, precisamente entre negros e brancos. A partir desse contato, existiu uma troca de experiências capaz de estabelecer algumas rupturas com o meio, sendo uma delas, a necessidade de estabelecer uma relação de conhecimento com a produção final (MULLER, 2009).

Na relação entre sujeitos historicamente originários de contextos diferentes, “[...] o trabalho escravo perde prestígio progressivamente, em consequência das inovações e tecnologias, do encarecimento do cativo, da destruição das bases morais do regime [...]” (IANNI, 1988, p. 158) esboçando, assim, que, num processo de urbanização e miscigenação, as relações vão, aos poucos, ganhando novas necessidades e reestruturações, porém, nesse caso, ainda a serviço de um Estado monopolizador.

“O processo de transição do trabalho escravo ao trabalho livre foi, no entanto, lento e difícil” (COSTA, 1989, p.30). Sabe-se que o início do trabalho livre assalariado sofreu influências de causas econômicas nacionais e internacionais.

A economia cafeeira, principalmente a partir da segunda metade do século XIX estava em ascensão no Brasil e faltava força de trabalho nas lavouras cafeeiras, desta forma, “[...] obrigava a pensar em alguma solução que importasse na

substituição do trabalho escravo” (COSTA, 1989, p.111) devido aos rumores que pairavam sobre a proibição do tráfico negreiro.

Historicamente, o início do trabalho livre surgiu, principalmente a partir das vindas imigratórias se efetivando, de diversas maneiras, sendo o regime de parcerias¹⁰, o mais propagado na sociedade capitalista.

Esta espécie de contrato previa que, nas atividades laborais, haveria um acordo firmado entre os fazendeiros de café e os trabalhadores. Na prática, os fazendeiros propunham que um número variável de pés de café, previamente acordado, seria da família do trabalhador que os cultivasse, cuja venda seria dividida entre as partes, combinada antecipadamente no contrato, relacionando-se, assim, com a forma de produção servil oriunda do feudalismo europeu (MULLER, 2009).

Este regime de parceria, no decorrer do tempo, mostrou-se vulnerável, pois, no final da produção e na partilha dos lucros, a divisão que deveria estar evidente para ambas as partes, devido à falta de leis, tornou-se obscura embuindo-se numa relação de desconfiança, “[...] talvez fosse melhor pagar o “alqueire de café a um preço fixo”, combinado antecipadamente” (COSTA, 1989, p.125).

Entende-se assim que,

[...] a ideologia dominante passa a ideia de que, ao assinarem um contrato, o patrão e o trabalhador o fazem igualmente livres e nas mesmas condições. Na verdade, a situação de patrão, comprador de força de trabalho, e a do trabalhador vendedor de sua força de trabalho configura uma relação de classe profundamente desigual (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2002, p.18).

Esse modelo de contrato propicia uma condição de produção desigual e contraditória. Em algumas regiões, “[...] a situação do trabalhador livre, não deveria ser muito melhor do que a do trabalhador escravo: sem propriedade, recebendo salários ínfimos [...]” (COSTA, 1989, p. 67).

Na sociedade capitalista “[...] à medida que a classe trabalhadora se integra à classe dominante, ela desenvolve modos de resistência e de autonomização que lhe permite construir seu próprio projeto contra - hegemônico (KUENZER, 1987, p.63)”. Aos poucos, o trabalhador pode construir, por meio destas relações

¹⁰ Foi inicialmente incentivado pelo senador Nicolau de Campos Vergueiro, político e latifundiário paulista. Vergueiro traz para sua fazenda famílias de colonos suíços e alemães para trabalhar em regime de parceria, ao lado dos escravos (COSTA, 1989).

antagônicas, um conhecimento, entretanto, este por si só não é capaz de modificar a estrutura¹¹ e superestrutura estabelecida.

No Brasil, por meio do incentivo do governo, houve a vinda de estrangeiros, principalmente, para os Estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Isto se deve ao fato da imigração ter sido considerada como uma forma de solucionar a falta de força de trabalho nas atividades oriundas das lavouras e, conseqüentemente, na indústria, pois se acreditava que viriam trabalhadores mais qualificados.

Essa política adotada poderia, no entanto, ao longo do tempo apresentar-se para o Estado como um “perigo”, devido à consciência política e resistência desses indivíduos, que poderiam reivindicar seus direitos. Portanto, os opositores à ideia de imigração, ou seja, os donos das terras apontavam que:

Precisamos ter operários nossos, evitando-se a importação de elementos, muitas vezes banidos de suas terras de origem pelas ideias subversivas que professam, e que tudo anarquizam, pois não lhes pesa na consciência a desorganização social de uma terra extraordinariamente hospitaleira (RIBEIRO; CAETANO; GITHAI, 1986, p.124-125).

Havia um esforço, destes proprietários de terras, em fazer prevalecer a força de trabalho local, por existir receio de agregar trabalhadores estrangeiros que pudessem “desestruturar” os ambientes em que fossem inseridos. Percebe-se, assim, que os opositores acreditavam que a ordem social só poderia ser mantida por meio de relações sociais calcadas na submissão do trabalhador.

De forma velada, propunha-se, também, que as escolas, poderiam ser um valioso instrumento de consolidação da “ordem” social esperada.

Com relação à apropriação do conhecimento escolar do Período Colonial, sua

[...] função de socialização desempenhada pela escola, nesta época era reduzida, já que esta estava reservada a uma minoria de privilegiados. O processo de socialização, do conjunto da população, se dava através da educação assistemática, ou seja, o fundamental e indispensável para o desempenho dos papéis sociais inerentes a vida colonial, se aprendia no lar, na vida prática no convívio com os

¹¹ Em Marx a sociedade é dividida em estrutura e superestrutura sendo que, a primeira refere-se, as relações econômicas e produtivas, por meio das quais, se ergue a superestrutura composta por normais, leis e ideologias antagônicas.

mais velhos, pela experiência de vida de cada um, etc (FRANCO; SAUERBRONN, 1984, p. 28).

Observa-se, assim, o reducionismo da apropriação do conhecimento para a maior parte da população brasileira, respaldando-se num modelo classificatório, onde exercício da socialização se daria no próprio contexto.

Ademais, elenca-se que a educação no Período Colonial, deu-se para os negros como um trabalho manual simplificado, que aos poucos, com as contribuições européias a produtividade foi ganhando novas formas. Dentre as atividades exercidas pelos negros e mestiços, voltados à profissionalização, estavam conhecimentos ligados à pecuária e artesanato, dentre outros (MULLER, 2009).

Também surgiram, no âmbito educacional, as Corporações de Ofícios¹², onde os mestres, através de práticas orientadas, ensinavam uma profissão aos aprendizes.

No Brasil, “[...] as corporações de ofício organizaram-se desde o início da colonização de acordo com os padrões da Metrópole portuguesa” (NASCIMENTO, 2009, p.60), ou seja, existia um controle na produção e execução dos ofícios. Esse modelo de aprendizagem profissional não era reconhecido sistematicamente e tão pouco regulamentado por políticas públicas, porém, foram as Corporações de Ofício que formaram as bases para posterior criação das Escolas Profissionais.

Neste período, existiam muitos indivíduos não alfabetizados. Esse fato se deve porque a escola existia para servir a uma pequena fração da sociedade, neste caso a classe dominante, gerando assim, uma dissonância das pessoas que detinham recursos para as que nada ou pouco possuíam. Para a elite, existia o ensino secundário¹³, e para os trabalhadores em geral sobrava a possibilidade de buscar um ofício e tentar aprender com auxílio dos demais.

Havendo dois modelos distintos de apropriação de conhecimento, pode-se afirmar que, a educação brasileira,

[...] ao longo da sua história, vem representando a própria dualidade da sociedade nacional, consubstanciada em uma acirrada e desigual

¹² Sobre as Corporações de Ofício, Cunha (2000), faz uma abordagem aprofundada sobre o assunto.

¹³ Ensino secundário é o ensino ministrado a crianças à partir de 10 anos até os 18 anos, envolvendo as disciplinas de História, Matemática, Português, Filosofia, Geografia.

distribuição do conhecimento. Assim, pode se afirmar que foi se tornando oficial e legitimado o grande distanciamento existente entre a educação da elite, caracterizada por uma maior qualidade e por seu caráter acadêmico, seletivo e propedêutico (ministrado em instituições secundárias e superiores) e a educação voltada para as camadas menos favorecidas, marcada pela qualidade questionável traduzida em um ensino pontual e aligeirado (ofertado em escolas primárias e profissionais) (AMARAL; OLIVEIRA, 2007, p. 167).

A apropriação do saber estava diretamente ligados ao poder econômico e social, diferenciado entre as classes, portanto, na dualidade educacional, historicamente percebe-se que, a educação profissional não era percebida como uma atividade digna e reconhecida.

Reflexo disso é que, entre 1840 e 1856, surgem as Casas de Educandos Artífices, onde os jovens que estavam em condição de mendigos nas ruas, eram encaminhados a tais casas, vistas pela sociedade como um ambiente assistencialista. Nesses locais, os jovens recebiam, na distribuição de conhecimento, dois modelos de ensino: um voltado à instrução primária, e o outro à aquisição de saber, nos ofícios¹⁴.

Mesmo considerando todas as vicissitudes inerentes à época e a própria situação econômica e política do país, a criação das casas de educandos artífices foram as primeiras tentativas de implementação do ensino profissional no Brasil (NASCIMENTO, V., 2007, p.67)

Assim, no campo ideológico e político, as iniciativas de ensinar se constituíam em formas de disciplinamento dos setores populares, com o objetivo de “[...] conter ações contra a ordem vigente e tornar legítima a estrutura social de exclusão herdada” (MANFREDI, 2002, p.28).

Em 1858, imbuídos de uma visão pré-capitalista de produção, houve a criação do Liceu de Artes e Ofícios no Estado do Rio de Janeiro, cujo objetivo era preparar os indivíduos a aprender um ofício, na perspectiva de uma vindoura industrialização, demonstrando, dessa forma, um caráter político incipiente de uma educação profissional capaz, na visão da elite, de preparar força de trabalho qualificada.

As mediações da educação para a formação de força de trabalho se deram como uma forma de evitar que os trabalhadores tivessem comportamentos

¹⁴ “A aprendizagem de ofícios abrangia o ensino de tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, trabalhos em couro e sapataria” (NASCIMENTO, O., 2007, p.67).

contrários à ordem política, as quais entendiam que evitariam as mesmas indignações que já vinham aparecendo na Europa, além de favorecer um controle econômico dos trabalhadores.

A concepção de educação profissional era a de dar à “pobreza” um caráter considerado mais “digno”, sendo também considerado um grande mecanismo de disciplinamento.

Nesse sentido, a função da escola foi a de ajudar a manter privilégios de classes, [...] quando se utilizou de mecanismos de seleção escolar e de um conteúdo cultural que não foi capaz de propiciar às diversas camadas sociais sequer uma preparação eficaz para o trabalho (ROMANELLI, 1998, p.24).

Esse modelo de seleção para o ingresso no ensino profissional se arrasta pela historicidade, portanto, as relações entre a educação e as necessidades econômicas são mais complexas do que se pode perceber.

Como decorrência de uma economia e de uma sociedade em constante movimento, é que o sistema educacional voltado à formação profissional vai tomando novos direcionamentos a partir do Período Republicano.

1.3 Implicações nas relações entre trabalho e educação no Período Republicano

O Período Republicano, economicamente, foi de estímulos à produção agroexportadora, e também um período significativo de avanços em relação ao trabalho e à educação profissional, ou seja, no âmbito educacional, outras concepções foram sendo adicionadas a já existente.

A criação oficial de uma educação voltada ao ensino profissional se deu através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909¹⁵, assinado por Nilo Peçanha.

Essas escolas foram denominadas de Aprendizes Artífices, as quais

¹⁵ Ver no anexo A, decreto nº.7.566, de 23 de setembro de 1909, na íntegra, disponibilizado no CD-ROM.

[...] formavam, desde sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação que as distinguia das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares (fossem congregações religiosas ou sociedades laicas), por governos estaduais, e diferenciavam-se até mesmo de instituições mantidas pelo próprio governo federal. Em suma, as escolas de aprendizes artífices tinham prédios próprios, currículos e metodologia próprios, alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar (CUNHA, 2000, p.94).

O decreto nº 7.566, de criação das Escolas de Aprendizes Artífices, traz um discurso voltado à apropriação do conhecimento profissional, como um meio de acomodar a classe desafortunada¹⁶, a qual, necessariamente, não teria condições e tão pouco, instrumentos suficientes para uma ascensão social.

No governo de Nilo Peçanha, o Ministro Rodolpho Miranda, declarava que:

Considerando que um dos principais deveres do Governo da República é interessar-se pela sorte dos menores, principalmente dos desprovidos de meio de vencer e lutar pela existência, cabendo-lhe portanto ampará-los contra qualquer espécie de exploração que sobre ele possa exercer, o Ministério a meu cargo fez consistir em um dos seus primeiros atos a expedição do decreto n.7566 de Setembro de 1909, criando nas capitais dos estados, Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Procurou-se por essa forma, não só impedir a tendência da ociosidade, despertando-lhe o amor pelo trabalho, mas também converte-lo em criatura útil a sociedade, pelo aprendizado profissional, complementado pelo ensino teórico escolar (Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio 1909-1910).

Nesta declaração, é dever do Governo oportunizar aos indivíduos categorizados pelo ministro, como “desprovidos” e/ou ociosos, uma forma de estudar num ensino gratuito e voltado à profissionalização, e desta forma, mantê-lo como “homem ordeiro”¹⁷.

Nilo Peçanha decretou que em cada capital dos Estados da República, o Governo Federal deveria ofertar ensino profissional gratuito, para quantos alunos fosse possível comportar nos prédios (locados ou cedidos) destinados a este fim. O

¹⁶ Classe desafortunada, ou seja, com poucos recursos financeiros. Termo usado no período Republicano, para denominar que o indivíduo não detinha poder econômico.

¹⁷ “Homem ordeiro” é o termo utilizado por Nascimento, O. (2007) entendido como aquele trabalhador pacato, consciente da sua condição subalterna e conformado com sua situação.

objetivo, segundo ele, era de adquirir conhecimento nas oficinas e diminuir a marginalização e a ociosidade.

Tal lei tinha como viés a implementação da educação profissional como atribuição do Estado, enquanto reprodutora das relações de trabalho vigentes, ficando evidente que a educação voltada à uma profissionalização estaria a serviço dos trabalhadores, a fim de estabelecer uma acomodação destes indivíduos com as políticas públicas instauradas. Considera-se, desta forma, como um meio de reforçar ainda mais a divisão social de classes na sociedade capitalista.

No governo presidencial de Nilo Peçanha, foi criado o Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria e o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), inaugurando o ensino técnico no Brasil.

Já para a classe burguesa, a visão educacional era oposta, pois o ensino secundário seria,

[...] o reduto de formação humanista, e, portanto, aristocrático, impedia, no âmbito do sistema escolar, qualquer possibilidade de desenvolvimento e aceitação do ensino profissionalizante. Era uma barreira, antes de tudo, de natureza social e somente alterações de natureza social poderiam provocar mudança na posição da escola profissional no domínio do sistema escolar (NAGLE, 1974, p. 79).

Vale lembrar que parte da ideologia criada sobre o ensino profissional teve também a influência da Igreja Católica, a qual exerceu à sua contraposição ao ensino profissionalizante.

Nos discursos governamentais do Brasil, a educação profissional estava voltada à necessidade de força de trabalho, como ocupação dos marginalizados e oportunidade de aprender. Na prática, pré- estabelecia uma relação de poder do Estado, mediante as fragilidades na busca de sobrevivência e oportunidades da população menos favorecida economicamente..

As políticas educacionais adotadas pelo Estado, no que diz respeito ao ensino profissionalizante, funcionavam como uma forma de “controle social”, além de tentar estabelecer uma funcionalidade como “preceptor do povo”, as quais, ideologicamente, seriam capazes de amenizar as situações de criminalidade, mendicância e marginalização da classe menos favorecida economicamente.

O governo e os industriais viam as escolas como instituições piedosas e não integradas à estrutura de produção, além dos aspectos limitados impostos à qualificação qualitativa (SIC) mais ampla da mão- de - obra industrial (FONTES, 1985, p. 24).

Por iniciativa do Governo Federal criou-se nesse período, 19 escolas de Aprendizes Artífices, em sincronia com o decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, cuja finalidade principal seria de “[...] qualificar os pobres e marginalizados para garantir os meios de produção de nível inferiorizado, subordinados ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio” (KUENZER, 1997, p.18).

No âmbito da educação profissional foram institucionalizadas as seguintes escolas:

QUADRO 2 - Criação das Escolas de Aprendizes no Brasil

<u>ESCOLAS</u>	<u>DATAS</u>
Aprendizes Artífices do Piauí	19 de janeiro de 1910
Aprendizes Artífices de Goiás	19 de janeiro de 1910
Aprendizes Artífices de Mato Grosso	19 de janeiro de 1910
Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte	03 de janeiro de 1910
Aprendizes Artífices da Paraíba	06 de janeiro de 1910
Aprendizes Artífices do Maranhão	16 de janeiro de 1910
Aprendizes Artífices do Paraná	16 de janeiro de 1910
Aprendizes Artífices de Alagoas	21 de janeiro de 1910
Aprendizes Artífices de Campos	23 de janeiro de 1910
Aprendizes Artífices de Pernambuco	16 de janeiro de 1910
Aprendizes Artífices do Espírito Santo	24 de fevereiro de 1910
Aprendizes Artífices de São Paulo	24 de fevereiro de 1910
Aprendizes Artífices de Sergipe	19 de maio de 1910
Aprendizes Artífices do Ceará	24 de maio de 1910
Aprendizes Artífices da Bahia	02 de junho de 1910
Aprendizes Artífices do Pará	19 de agosto de 1910
Aprendizes Artífices de Santa Catarina	19 de setembro de 1910
Aprendizes Artífices de Minas Gerais	08 de setembro de 1910
Aprendizes Artífices do Amazonas	19 de outubro de 1910

Fonte: FRANCO; SAUBORN. Breve histórico da Formação Profissional no Brasil, 1984.

No quadro 2, pode-se aferir que na criação de tais escolas, a maioria delas institucionalizou-se no primeiro semestre de 1910. Para tal situação, o Governo Federal, considerava que,

[...] o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (FONSECA 1986a, p. 177).

Existia uma necessidade do governo em demonstrar interesse e proporcionar algo para o povo. Entretanto, a própria criação dessas escolas de Aprendizes Artífices estava se consolidando de forma aleatória em vários Estados brasileiros, ao mesmo tempo, desconsiderando a demanda de trabalho existente em cada um deles.

No modelo de organização das Escolas de Aprendizes Artífices, a característica principal era a divisão social das funções. Naquelas escolas havia a produção de bens de consumo realizada pelo aluno e o docente (produtor de bens de consumo), sendo considerados durante todo o processo apenas um mero operário assalariado.

Figura 1 - Fachada da Escola de Artífices do Paraná - Curitiba



Fonte: Livro CD: “UTFPR 100 anos de imagens”. Acervo NUDHI apud Denise Elizabeth Hey.2009.

Na sua criação, realizaram-se, no total geral, 2.118 matrículas com frequência de 1.248 alunos, evidenciando que existiam muitas evasões.

O propósito do Estado, ao criar essas escolas de Aprendizes Artífices, era promover ações que tivessem contribuição direta no desenvolvimento local e regional, com vistas ao aumento do capital e também com a intenção de organizar uma sociedade “ordeira”.

Portanto, embora

[...] relacionado às transformações sociais e econômicas que o Brasil vivia na época, o surgimento destas escolas [...] não pode ser apontado como decorrência direta das necessidades de mão – de - obra qualificada, em virtude do caráter incipiente do desenvolvimento industrial naquele período (CUNHA, 1977 apud KUENZER, 1997, p. 13).

Desta maneira, a criação dessas Escolas de Aprendizes Artífices não se deu, necessariamente, para promover um estímulo ao processo de industrialização, e tão pouco para suprir as necessidades industriais, demonstrando assim, que se fosse realmente o caso, existiria “[...] uma correspondência entre a distribuição espacial das empresas manufatureira e a localização das escolas” (CUNHA, 1983, p.53). Percebe-se que o Governo Federal não teve a preocupação em verificar onde existiriam maiores possibilidades de demandas industriais, para então criar as escolas.

Nessa mesma fase de criação das Escolas de Aprendizes Artífices, “[...] regularizou-se o ensino agrícola no qual se estruturou em quatro categorias: Superior; Ensino Médio Agrícola; Aprendizados Agrícolas e Ensino Primário” (FRANCO; SAUERBRONN, 1984, p.42).

A apropriação dos conhecimentos nas escolas de Aprendizes Artífices, ou seja, os ofícios ensinados nas dezenove escolas inauguradas eram de marcenaria, sapataria e alfaiataria, entendidas muito mais como formação de um processo manufatureiro.

O modo de produção capitalista, no enfoque do processo de valorização por meio da manufatura,

[...] decompôs o ofício, formou os trabalhadores parciais e os combinou no trabalho coletivo. Com a divisão manufatureira do trabalho realizou uma subdivisão qualitativa e uma proporcionalidade

quantitativa dos processos sociais de produção, criando uma força social de trabalho, inserindo-se, assim, como forma eficaz de produzir mais-valia relativa (SILVA, 2005, p.94-95).

Os sujeitos envolvidos no processo participariam, na sociedade capitalista, como sujeitos determinantes da produção de mais-valia relativa¹⁸, pois, fariam com que o trabalho coletivo gerasse os bens necessários ao mundo do trabalho.

Com a implantação do decreto nº 7.566, que deu origem às Escolas de Aprendizes Artífices, existiram algumas lacunas na sistematização desse ensino, pois, os espaços eram impróprios, faltavam equipamentos adequados, as oficinas tinham poucos equipamentos e a evasão escolar era frequente, pois a

[...] exclusão não se fazia paulatinamente, de um nível de ensino para outro, e sim, marcadamente, no início da escolarização, pois a grande maioria não tinha condições e em boa parte, nem interesse diante do regime de vida que estava submetida, em ingressar e permanecer na escola [...] (RIBEIRO, 1986, p. 32).

Além da exclusão que a escola propiciava, seja pela escassez de recursos, a qual dificultaria o processo educacional de aprendizagem ou pela ausência de direcionamento pedagógico havia, ainda a falta de condições econômicas dos alunos para se manterem na escola, sem desistirem.

Com a eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), economicamente, o Brasil sofreu – dentre outras fragilidades – a crise na exportação do café e expressiva redução de investimentos na indústria, devido ao reflexo de desordem econômica internacional, trazida pela guerra.

Houve, também, alterações nas condições de comercialização do produto cafeeiro, evidenciando os limites de um país que não tinha um parque industrial compatível e, por este motivo, houve a necessidade de mudança de atitude do governo para a criação de uma política industrial concisa.

No âmbito educacional, a Primeira Guerra Mundial foi também, o

¹⁸ Segundo Marx (2003), a mais-valia absoluta é produzida pelo prolongamento do dia de trabalho e a mais-valia relativa é decorrente da contratação do tempo de trabalho necessário e da alteração quantitativa das partes componentes da jornada de trabalho. Isso quer dizer que é necessário que ocorra o aumento da produtividade, sem prolongar a jornada de trabalho, o que pressupõe a transformação das condições técnicas e sociais do processo de trabalho, a fim de encurtar o tempo socialmente necessário para a produção de uma mercadoria.) Ref. MARX, K. **O capital**: crítica da economia política.

[...] período que encerrou qualquer possibilidade de manter o exercício de um outro idioma no sul do país, pois, embora se tratasse de um país democrático, a forte campanha pela nacionalização foi implantada de forma radical e isolando os indivíduos que não sabiam falar português (NASCIMENTO, 2004,p.139).

Dessa forma, todo indivíduo nacionalizado ou estrangeiro que estivesse no Brasil, deveria obedecer à ordem vigente do Estado, caso contrário “[...] as empresas eram fechadas e o material recolhido; as escolas onde os professores não dominavam o idioma nacional eram fechadas” (NASCIMENTO, 2004, p.141).

Diante de um período conturbado de guerra, em 11 de agosto de 1917, no governo de Venceslau Brás (1914 a 1918), criou-se no Rio de Janeiro a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, cuja finalidade pioneira seria preparar e capacitar mestres e contramestres para ensinar nas escolas profissionais de todo o Brasil, pois, “[...] até este momento não existia qualquer outra escola voltada à superação do problema da falta de professores capacitados” (FRANCO; SAUERBRONN, 1984, p.49).

As relações entre trabalho e educação profissional daquele período estavam marcadas pelo dualismo. Observa-se que havia discursos e práticas paralelas de uma concepção de melhoria da sociedade como um todo. Todavia, a classe operária, mesmo que participasse ativamente no processo de produção dos bens de consumo, por força do Estado, estaria condicionada às ideias, muitas vezes, vistas como repressoras e contrárias.

Durante os primeiros anos de institucionalização da Escola de Aprendizes Artífices, para minimizar as evasões, houve uma distribuição da renda aos alunos pela produção executada durante o período letivo, além de uma espécie de ajuda de custo. Já no ano de 1918,

[...] o novo regulamento das Escolas de Aprendizes Artífices suprimiu o pagamento dos salários aos alunos. As propostas surgidas, nesse período, esbarravam, geralmente, no problema da falta de recursos, em razão da forte crise econômica que o país atravessava, agravada mais ainda com a primeira grande guerra. A partir de 1920, todavia, o ensino profissional toma vulto (FRANCO; SAUERBRONN, 1984, p.49).

Com a situação do ensino profissional precarizada e a população demonstrando insatisfação, a Câmara dos Deputados inicia algumas discussões para propor melhoria e ampliação das escolas profissionais.

Com o aval do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, criou-se uma Comissão de técnicos especializados em educação profissional, chamada de Comissão Luderitz¹⁹, cujo objetivo era observar e examinar o funcionamento dessas escolas. Essa comissão propôs, após algumas análises, que o ensino profissional deixaria de ofertar cursos apenas para aqueles que tinham menos condições financeiras, ampliando sua oferta.

No capitalismo,

[...] a escola existe para distribuir desigualmente o saber, como resultado e condição da existência da divisão social e técnica do trabalho. Inverter essa função implica em inverter a própria relação entre capital e trabalho, através da superação do capitalismo (KUENZER, 1987, p.97).

Em 1922, foi apresentado na Câmara um projeto que previa um ensino industrial sem distinções, ou seja, os proletariados e os proprietários dos meios de produção teriam como ingressar no ensino profissional que, até então, estava direcionado para os “desvalidos”²⁰.

Contrariamente, ao projeto, em 1924, iniciou no Liceu de Artes e Ofícios a Escola Profissional Mecânica, no Estado de São Paulo, cujo eixo norteador era a qualificação de pessoas direcionadas ao trabalho nas ferrovias. Novamente, constata-se que o ensino profissional estava direcionado para um determinado eixo profissional da sociedade e que portanto, as escolas eram criadas em função das demandas econômicas.

Devido à propagação de um ensino voltado a atender as indústrias, especialmente em São Paulo, em 1924, surge a primeira iniciativa concreta de implantação do ensino profissional. Na época, um dos grandes protagonistas foi o Engenheiro Roberto Mange que,

¹⁹ Esta comissão estava composta por administradores e mestres do Instituto Parobé (RS) e deixou de existir por volta de 1930 (CUNHA, 2000).

²⁰ Este termo “desvalidos” aparece somente no Período Republicano para caracterizar pessoas com poucas condições econômicas.

[...] em 1923, fundou, junto ao Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, a Escola Profissional Mecânica, onde elaborou, com um grupo de estudiosos, as conhecidas séries metódicas de ofícios. [...] fundou o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), destinado a: aumentar o bem estar social por meio de uma organização adequada a cada setor do trabalho e cada atividade; estudar, difundir e aplicar os princípios, métodos, regras e processos da organização científica do trabalho; evitar o desperdício sob suas múltiplas modalidades; dar o máximo de rendimento com o mínimo de toda segurança; quer sob o ponto de vista de atingir de forma plena a sua finalidade, quer sob o aspecto de eficiência qualitativa e quantitativa de operações. Assegurar administrações cientificamente exercidas. De 1940 a 1942, cuidou ele, em colaboração com outros expoentes da indústria, da fundação do SENAI, do qual foi o primeiro Diretor Regional em São Paulo, exercendo o cargo até sua morte em 1955 (BOLOGNA, 1980, p. 14).

Num cenário de grande expansão ferroviária, surge a Escola Profissional Mecânica, cujo objetivo era suprir a força de trabalho ferroviária, num acordo estabelecido com as principais estradas de ferro do Estado (São Paulo e Sorocaba), onde cada cidade deveria destacar na época, dois aprendizes para frequentarem um curso de quatro anos, com metodologia de ensino padronizado e estágios *in loco*, os quais, detalharemos na continuidade desta pesquisa.

Essa iniciativa, pioneira, alterava a realidade existente. Os estabelecimentos de ensino de ofícios, até então vinculados a um processo manufatureiro e, também, uma educação destinada aos desvalidos, passam a exercer um ensino prático e metódico, cujo objetivo primordial seria aproveitar as pessoas consideradas mais “aptas”.

Nasceu, assim, o projeto de congregar em torno destes objetivos as ferrovias de São Paulo e o poder público. Foi com essa orientação que o “Instituto Racional do Trabalho” (IDORT)- de acordo com seus fins- após entendimento com as principais Estradas, apresentou ao Governo Estadual um plano geral de preparo e seleção do pessoal ferroviário, com a cooperação do Governo Estadual. Tornava-se porém mister instituir um órgão coordenador, o que ocorreu em 1934, por Ato do Governo de São Paulo, criando o “ Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional” (CFESP), como entidade central, mantida pelas empresas ferroviárias do Estado (BOLOGNA,1980, p.15).

Os objetivos do IDORT eram mais amplos, buscando novos métodos de aprendizagem, de produção e de comportamentos, reforçando a “pedagogia do

industrialismo nas escolas, nas fábricas, nas ruas, escritórios e até nos lares” (SENAI, 1991a, p.98 apud MULLER, 2000, p. 99).

Devido à crise de 1929, a economia brasileira voltou-se para o mercado interno, deixando à demanda externa o papel de constituir o principal impulso dinâmico de crescimento (PEREIRA, 1984).

O Período da Primeira República foi marcado, no âmbito da educação profissional, por diversos movimentos e diferentes intervenções políticas, ora com discursos ideológicos reivindicatórios das classes trabalhadoras, ora sancionadas pelo poder do Estado, porém, concretamente o ensino profissionalizante só terá sua expansão consolidada durante o Estado Novo.

1.4 Trabalho e Educação Profissional no Estado Novo

Durante o Estado Novo²¹, observou-se importantes mudanças no ensino profissional, pois, nesse período ampliavam-se as primeiras indústrias e conseqüentemente os processos produtivos e “[...] tanto nas indústrias quanto nos transportes ferroviários, passaram a exigir trabalhadores dotados de qualidades” (CUNHA, 2000, p.06).

Este foi, também, um período da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT)²² promulgada, pelo então presidente Getúlio Vargas, como resposta às necessidades geradas pela industrialização.

No Brasil, muitas fábricas foram instaladas neste período através da aquisição, a preços baixos, de equipamentos de segunda mão provenientes de empresas estrangeiras que fecharam as portas (reflexo da Revolução Industrial).

²¹ “O Estado Novo, foi instituído em 1937, é um ponto marcante [...] na medida em que se caracteriza pelo repúdio ao liberalismo político quanto por um repúdio ao liberalismo econômico. O Estado torna-se um importante produtor de bens e serviços de infraestrutura e abre caminho para o desenvolvimento industrial privado no país” (FRANCO; SAUERBRONN, 1984, p.49).

²² A CLT foi uma necessidade institucional surgida após a criação da Justiça do Trabalho em 1939, com o objetivo de unificar e regulamentar toda legislação trabalhista existente até então no País. É o resultado do trabalho de juristas, que se empenharam em criar uma legislação que atendesse à necessidade de proteção do trabalhador, dentro de um contexto de “estado regulamentador”. Seus principais temas são: Registro do Trabalhador/Carteira de Trabalho, Jornada de Trabalho, Período de Descanso, Férias, Medicina do Trabalho, Proteção do Trabalho da Mulher, Contratos Individuais de Trabalho, Organização Sindical, Fiscalização, (Aposentadorias, Pensões), entre outros. (Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/CLT>).

O momento de transição de uma economia agro-exportadora para uma economia industrial foi, também, causada por um crescente movimento de êxodo rural, que ampliou a oferta de força de trabalho para a indústria, e em alguns casos em vista do surgimento de novos consumidores.

Os elevados valores dos produtos estrangeiros estimularam a produção interna, iniciando uma nova fase, a do processo de substituição das importações. O crescimento da produção industrial, em 1933 ultrapassou a produção agrícola, e registrou poder econômico ao empresariado.

Como demonstram os discursos de Roberto Simonsen, a industrialização era mais do que uma alternativa econômica, tratava-se de um projeto de transformação da sociedade, alicerçado na técnica e na ciência para o desenvolvimento do Brasil (MAZA, 2002).

O Centro Ferroviário de São Paulo (CFESP)²³ “[...] criado por decreto em 1934, foi constituído pelas ferrovias do estado, com recursos provenientes do governo e das empresas, e contava com administração autônoma” (CUNHA, 2000, p.26). Tal centro ferroviário tinha como premissa a formação para o trabalho nas estradas de ferro, por isso, justificou-se que os alunos que eram selecionados a ingressar para esta modalidade de ensino, tinham suas origens hereditárias como filhos de ferroviários,

[...] e o ensino ferroviário orientado, coordenado e controlado pelo CFESP tinha por finalidade o fornecimento de conhecimentos técnicos específicos vinculados diretamente à organização do processo de trabalho nas ferrovias. Aí, o ofício já apresentava-se bem parcializado e o conjunto de operações exigidas para a realização do produto apresentava-se já codificado em operações bem definidas e distintas uma das outras, possibilitando a sua reconstrução “científica” pelos responsáveis administrativos das empresas (CAETANO, 1986, p. 271).

²³ O CFESP foi extinto em 1944, sendo que o corpo docente e os quadros dirigentes foram absorvidos pelo SENAI. De acordo com o Relatório de 1942, o CFESP vinha formando sistematicamente aprendizes, porém com um grande número de evadidos durante o curso. A explicação para a evasão foi que muitas empresas contratavam alunos antes mesmo do término da formação, atuando o CFESP como um “um celeiro de operários qualificados”, sem ônus algum dessa formação às empresas contratantes. A experiência do CFESP extrapolou os limites das empresas ferroviárias para tornar-se modelo de organização, entrando na pauta de todas as discussões sobre o ensino profissionalizante no final da década de 30 (MULLER, 2009, p.128).

Ressalta-se na implantação do ensino voltado à profissionalização que, a introdução do modelo racional de aprendizagem; os procedimentos de pesquisas objetivas, a formação de profissionais especializados e a expansão do conhecimento mais tarde deu origem a metodologia de ensino adotada pelo Senai. “[...] Em 1942 havia 16 escolas profissionais nas ferrovias paulistas, todas ligadas ao Centro”. E neste mesmo ano “[...] haviam associado ao Centro nove ferrovias situadas fora do Estado de São Paulo” (BOLOGNA, 1980, p. 36).

Considerando, a experiência educacional do CFESP, Euvaldo Lodi²⁴, no período como presidente da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e Roberto Simonsen, então presidente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), preconizaram um movimento em defesa da expansão do ensino profissional, como solução para atendimento às demandas da indústria brasileira.

Os dois empresários acima citados se comprometeram em assumir “[...] as responsabilidades pela organização e diferenciação de um organismo próprio, subordinado à Confederação Nacional da Indústria e às Federações de Industriais dos Estados [...]” (BOLOGNA, 1980, p. 20), com o objetivo de assegurar a implantação do ensino profissional, de acordo com o que estabeleciam e consequentemente, com o que interessava para melhor uma produção nas indústrias.

1.5 A Lei Orgânica e a consequente criação do Senai

Considerando a institucionalização do ensino profissional, seja ela no ambiente das ferrovias, no interior das fábricas e até mesmo de maneira informal, o Estado começava a demonstrar que era necessário qualificar os trabalhadores. Assim, o

²⁴ Primeiro presidente da Confederação Nacional da Indústria, Euvaldo Lodi foi um industrial. Nascido em Ouro Preto, em 9 de março de 1896, formou-se na tradicional Escola de Minas e Metalurgia em 1920. Fundou uma usina siderúrgica em Caeté e dirigiu várias empresas dos ramos siderúrgico, metalúrgico e têxtil. Ainda jovem, na década de 1920, tornou-se presidente do Centro Industrial de Juiz de Fora. Na década seguinte, já no Rio de Janeiro, integrou o Conselho Diretor da Federação Industrial do Rio de Janeiro. Nesse período, dedicou-se, ao lado de Horácio Lafer e Vicente Galiez, à organização de sindicatos patronais em todo o país em nome do Centro Industrial do Brasil – CIB, o embrião da Confederação Nacional da Indústria. Participou dos trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte, para a qual foi eleito como um dos 17 representantes dos empregadores a partir de novembro de 1933. Fundador da Confederação Nacional da Indústria, do SENAI e do SESI, na década de 1940, Lodi elegeu-se deputado federal em 1947. Ocupou a presidência da CNI até 1954, quando retornou ao congresso como deputado por Minas Gerais. Morreu em 1956, em acidente automobilístico (disponível no site <http://www.cni.org.br>).

[...] atendimento à demanda da economia por mão-de-obra qualificada só vai surgir como preocupação objetiva na década de 40, quando a Lei Orgânica do Ensino Industrial cria as bases para a organização de um “sistema de ensino profissional para a indústria”, articulando e organizando o funcionamento das escolas de aprendizes artífices (1942); é criado o SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942) e o SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946), resultantes do estímulo do Governo Federal à institucionalização de um sistema nacional de aprendizagem custeado pelas empresas para atender às suas próprias necessidades (KUENZER, 1997, p. 13).

Quando se instaura a Lei Orgânica do Ensino Industrial, inicia-se o processo de criação do Senai, com base econômica oriunda da indústria, cujo objetivo final era garantir trabalhadores qualificados que pudessem atender as necessidades capitalistas industriais.

Desta forma, com a implantação da Lei Orgânica nº 4.073, de 30 de Janeiro de 1942, as escolas passaram a ter uma proposta curricular prática e “[...] todas as escolas criadas em 1909 passam a oferecer cursos técnicos, além dos industriais e de aprendizagem” ²⁵ (KUENZER, 1997, p.13).

A estruturação da Lei Orgânica é considerada,

[...] aspecto de indiscutível valor da história do ensino profissional, pois revela uma preocupação do Governo de engajar as indústrias na qualificação de seu pessoal, além de obrigá-las a colaborar com a sociedade na educação de seus membros. Esse fato decorreu da impossibilidade de o sistema de ensino oferecer a educação profissional de que carecia a indústria e da impossibilidade de o Estado alocar recursos para equipá-lo adequadamente (ROMANELLI, 1998, p.155).

O Brasil, sobre o comando do Presidente Getúlio Vargas destacou-se, no âmbito educacional brasileiro,

[...] como mais oportuna e de imediata utilidade, entre outras medidas, a difusão intensa do ensino público, principalmente técnico - profissional, estabelecendo, para isso, um sistema de estímulo e colaboração direta com os Estados (CARONE, 1973, p.16).

²⁵A expressão “aprendizagem” aplicar-se-á a qualquer sistema em que o empregador se compromete, sob contrato, a empregar um jovem trabalhador e a ensinar-lhe ou mandar-lhe ensinar, metodicamente, um ofício, durante um período previamente fixado e em que o aprendiz é obrigado a trabalhar a serviço do referido empregador (LOPES, 1982, p. 16).

Tal difusão de ensino profissional é acentuada, considerando que era um período de guerra e exigia um posicionamento na formação dos trabalhadores para a indústria, posto que as importações estavam dificultadas e necessitavam de aceleração na produção nacional. “Isto significava ter de expandir o setor industrial brasileiro e, com isso, absorver mais mão-de-obra (força de trabalho) qualificada. [...] Daí o recurso para o engajamento das indústrias no treinamento de pessoal” (ROMANELLI, 1998, p.155).

Dessa forma, em 1942, a Lei Orgânica também conhecida como Reforma Capanema, proposta pelo Ministro Gustavo Capanema e sancionada pelo presidente Getúlio Vargas, concretizou a implantação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (Senai), através do decreto-lei de 24 de Janeiro de 1942, e assim redigido: Decreto- lei nº 4.048, de 22 de Janeiro de 1942²⁶.

O decreto – lei é o primeiro a consolidar as Leis Orgânicas do Ensino, além, de propiciar, com a intervenção do Estado, treinamentos e qualificações custeados pelo empresariado, ao mesmo tempo em que buscavam assegurar os treinamentos pertinentes à força de trabalho nas fábricas, entregando a administração direta do Senai para a CNI- Confederação Nacional das Indústrias, o que provou, no decorrer da História, ser uma decisão em conformidade com o Estado, “[...] essa foi uma grande discussão na Constituinte que nós perdemos: a gestão tripartite deste recurso”(FRIGOTTO;CIAVATTA, 2002, p.16). Assim,

[...] o SENAI assumiu a organização jurídico-administrativa que o colocava fora do Estado por interferência dos seus dois idealizadores paulistas, Roberto Simonsen e Roberto Mange. Eles tiraram o SENAI da órbita de subordinação do Ministério da Educação²⁷. Este perdeu o controle sobre o ensino industrial, depois da criação do SENAI. A entidade patronal dos industriais, CNI – Confederação Nacional da Indústria, irá se responsabilizar pelo processo de qualificação da força de trabalho, longe da direção e orientação pedagógica pretendida pela Superintendência do Ensino Profissional (RIBEIRO, 1986, p. 159).

²⁶ Ver decreto na íntegra no anexo B, disponibilizado no CD-ROM.

²⁷ O Senai foi vinculado, desde sua criação, ao Ministério da Educação, o que só foi alterado pelo Decreto nº 74.296, de 16 de julho de 1974, que o vinculou ao Ministério do Trabalho (CUNHA, 2000, p. 47).

O Estado não tinha nenhuma intenção de intervir ou mediar administrativamente o ensino profissionalizante preconizado pelo Senai, pois este exercia o papel que o Estado desejava.

Nesse sentido, o Estado caracteriza-se como,

[...] árbitro mediador, [o qual] procurará conciliar os diferentes interesses em jogo. O Estado não representando diretamente os interesses de nenhuma classe (ainda que fosse o representante das classes dominantes), encontrar-se-á em posição privilegiada para fortalecer-se, aparelhar-se repressivamente, intervir cada vez mais na economia e invadir a sociedade civil, subordinando-a cada vez mais ao seu controle (FRANCO; SAUERBRONN, 1984, p.68).

Sabe-se que o papel do Estado vem para reproduzir e reforçar mais a uma classe do que outra, afirmando, dessa forma, sua configuração aos interesses do capital. Entretanto, não poderia ser diferente, visto que o Estado vem, justamente, atender as necessidades da classe dominante. Porém, este não poderia dar visibilidade de representar os interesses somente dessa classe, portanto, cria-se através de políticas públicas, formas de representação da ordem social procurando impedir a luta de classes.

Desta forma,

[...] a classe capitalista domina o Estado através de seu poder econômico global. Através de seu controle dos meios de produção, a classe dominante é capaz de influenciar as medidas estatais de uma maneira que nenhum outro grupo, na sociedade capitalista, pode desenvolver, quer financeira quer politicamente (CARNOY, 1988, p. 73).

No processo de consolidação do Senai, o governo delegou à CNI, a elaboração de treinamentos, programas de ensino e a capacitação dos profissionais que iriam compor o quadro docente.

Foi somente com o Decreto-lei nº 4.936, de 7 de novembro de 1942²⁸, que o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários adquiriu a denominação, utilizada até o presente momento, de Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial incluindo, assim, o ensino de ofícios (CUNHA, 2000).

²⁸ Este mesmo decreto, “[...] dispôs sobre a obrigação de os estabelecimentos industriais empregarem aprendizes e menores num total de 8% correspondente ao número de operários neles existentes e matriculá-los nas escolas mantidas pelo Senai. Neste caso, a Lei ainda exigia prioridade para os filhos, inclusive os órfãos e irmãos, de seu empregados” (ROMANELLI, 1998,p.166).

Nesse contexto, os grupos de industriais estavam concentrados em: indústrias de alimentação; de vestuário; de construção civil e mobiliária; de fiação e tecelagem; artefatos de couro; joalheria e pedras preciosas; indústrias químicas e farmacêuticas; gráficas; indústrias de vidros e porcelana; indústrias metalúrgicas, mecânicas e de material elétrico; além de transportes marítimos e fluviais (CUNHA, 2000).

O Senai foi fundado para atender o avanço industrial, com a expectativa de que em curto prazo preparasse o trabalhador que atuava e/ou atuaria na indústria; atingindo também os filhos de alguns desses trabalhadores. No entanto, havia uma preocupação nessa primeira fase, em relação à contratação de professores, os quais seriam os responsáveis em sistematizar o conhecimento, com o objetivo de assegurar aos industriais que haveria conhecimentos capazes de produzir com eficiência e em pouco tempo atendendo aos interesses capitalistas.

Assim, nos primeiros anos

[...] de atividade, a palavra de ordem era “velocidade”. Roberto Mange tinha pela frente a tarefa de organizar, de forma rápida, uma estrutura que atendesse às necessidades do país em guerra, ao mesmo tempo em que precisava conquistar a confiança da sociedade em relação ao SENAI (SENAI, 1992, p.128, apud MULLER, 2009, p. 99).

Na fase inicial, “[...] a primeira providência para a implantação do Senai foi à organização de um cadastro de empresas industriais em todo o país, sua localização e o número de empregados de cada uma delas” (CUNHA, 2000, p.56). Posteriormente, deu-se a angariação dos imóveis cedidos ou locados e, por fim a execução dos cursos. “Em 1941 foram construídos 12.200 novos prédios [...]” (FONSECA, 1986a, p.148).

Na intenção de fortalecer e disseminar o Senai, foi criada a sua primeira logomarca.

Figura 2-Primeira logomarca do Senai



Fonte: Centro de Memória do Sistema FIEP

Pode-se observar, quão determinada a instituição Senai estava para consolidar-se no mercado de trabalho. A partir de uma relação estabelecida com a CNI, sindicatos, empresários e com o Estado, os resultados foram rápidos.

Nesse encaminhamento de valorização e fortalecimento do capital industrial, utilizando-se também dos parceiros, é que a criação do Senai se apresentava num viés de que “[...] o processo produtivo, através de treinamentos especiais ou de aprendizado durante o próprio trabalho, o que é mais comum, emulado por suas pretensões de ascensão profissional” (KUENZER, 1997, p. 53), constituía-se uma das teorias utilizadas pelo Senai.

Para organizar a contratação de professores, em curto prazo, também foi oferecido aos profissionais que trabalhavam no Estado, salários superiores aos recebidos, a fim de suprir as disciplinas contidas como regulares, ou seja, Português e Matemática. Já nos assuntos específicos, os profissionais passavam por testes seletivos. Demonstrou-se, no entanto, que esta última possibilidade de angariação de profissionais não teve o êxito desejado, exatamente por ocorrerem várias contratações sem o perfil considerado mais apropriado (MULLER, 2009).

No que se refere aos alunos da modalidade de ensino profissional, percebe-se que, na composição dessas turmas, a prioridade seria a de atender às demandas industriais da época,

[...] ao contrário das modalidades de recrutamento das escolas de aprendizes artífices, de forte conteúdo ideológico ligado ao assistencialismo, as novas escolas industriais previam a realização de “exames vestibulares” e de testes de aptidão física e mental. A pobreza deixava de ser, então, critério suficiente para o aprendizado de um ofício, embora não perdesse seu caráter necessário. A aptidão para um ofício, incluindo aí as atitudes consideradas adequadas para o desempenho de uma atividade industrial qualquer, passava a ser um fator prioritário na admissão (CUNHA, 2000, p. 36).

Sabe-se que, anteriormente à Lei Orgânica, verificou-se uma educação profissional voltada ao assistencialismo, e posteriormente à Lei esperava-se que, na composição das turmas, houvesse alunos com rendimento escolar mais significativo, tendo em vista o crescimento histórico da rede de escolas primárias mantidas pelo Estado e pelos municípios.

A primeira implantação de uma escola do Senai ocorreu na cidade de São Paulo, denominada de Escola Senai “Roberto Simonsen”. Começou a funcionar em 28 de agosto de 1942, sob a direção de Roberto Mange.

Figura 3 – Primeira Escola do Senai



Fonte: SENAI. **De Homens e Máquinas: Roberto Mange e a Formação Profissional**. vol. 1. Projeto Memória SENAI – SP, 1991, p. 09.

Na imagem acima, verifica-se que

[...] as primeiras escolas do Senai construídas em São Paulo tinham um aspecto imponente, estilo aproximado ao neoclássico, e [os indivíduos] partiam que o mais importante eram as oficinas. Por isso, estas ficavam localizadas junto à rua, separadas apenas por grandes painéis de vidro [...] (CUNHA, 2000, p.59).

Mange, na direção da Escola Senai Roberto Simonsen, era percebido, pelo presidente Getúlio Vargas, como representante de programas que poderiam ser aplicados no ensino profissional, por possuir uma experiência na aplicação do método racional do trabalho e por ser detentor de um saber intelectual considerado suficientemente capaz de trazer eficácia ao Senai.

O desenvolvimento industrial da cidade de São Paulo, naquele ano de 1942, era impulsionado pelo sistema ferroviário, que se constituía como um portal de escoamento da produção agrícola originária do interior.

Nos espaços onde se iniciaram os cursos do Senai, percebe-se que, ao contrário do que estava prescrito nos documentos relativos à sua criação, sendo um dos aspectos citados que deveria priorizar os cursos de Aprendizagem Industrial, ocorreram cursos de acordo com a demanda industrial.

Nesses locais era aplicada a metodologia racional do trabalho e acrescenta-se que, oposto às Escolas de Aprendizes Artífices, o Senai não foi criado de forma aleatória na maioria dos Estados brasileiros; sua preocupação para sua institucionalização, era o número de indústrias instaladas em cada Estado (CUNHA, 2000).

Comparando com a criação aleatória por Estado da Escola de Aprendizes Artífices, de Nilo Peçanha, onde acreditou-se que poderia advir um desenvolvimento industrial; na década de 1940, no governo de Getúlio Vargas, existiu a preocupação em consolidar o Senai apenas nos Estados em que o desenvolvimento das indústrias já estivesse iniciando ou em processo avançado.

No decorrer do ano de 1942, foram instaladas em São Paulo, 19 escolas do Senai e, no Brasil, nessa primeira implantação, ficaram de fora apenas os Estados do Espírito Santo, Amazonas e Goiás.

Com relação aos recursos financeiros provenientes, com a criação de cada escola, o Senai

[...] demonstrou, desde o início, vocação para a administração das escolas nos moldes empresarias. Em 1942, através da FIESP

[Federação das Indústrias de São Paulo], um corpo técnico do Senai visitou o incrível número de 8.122 indústrias na capital paulista. A partir dos dados ali colhidos, o Departamento de Controle passou a supervisionar as empresas para garantir que todas fizessem o recolhimento devido ao Senai (MULLER, 2009, p. 159).

A implantação da escola do Senai deu-se de forma rápida, em decorrência da oferta do ensino e logo ficou reconhecida pelo Estado e pela população. O Senai constitui-se como uma instituição privada, sendo que suas políticas são instauradas pela CNI, que possui como uma das suas responsabilidades o repasse de recursos financeiros oriundos das indústrias. O diretor da CNI é designado pelos sindicatos patronais.

No primeiro ano de sua consolidação, atendeu principalmente aos operários, que no interior das fábricas, já estavam trabalhando, procurando adaptá-los às novas máquinas, pois

[...] estava claro, desde o princípio, que a formação de profissionais não gera, por si, oportunidades de trabalho. Muito pelo contrário, são as necessidades indicadas pelo setor produtivo que devem orientar os rumos da formação profissional (SENAI, 2007, p.70).

Não existia uma preocupação em instruir profissionalmente um número inferior à demanda industrial. Ao contrário, o que se observa é que, a instituição formava operários em número maior do que a demanda, criando um “exército de reserva”. Marx e Engels (1983) destacam que o objetivo de garantir um exército reserva é aumentar a exploração da força de trabalho e a consequente acumulação capitalista na dedução de salários.

A maioria dos cursos ofertados, nesse primeiro momento, estavam ligados à área metal mecânica (ajustagem, caldeiraria, ferraria, solda elétrica, tornearia mecânica, fiação). Mais tarde, muitos destes cursos deixaram de existir devido à própria demanda industrial (CUNHA, 2000).

Devido às inúmeras dificuldades de importação, a improvisação e a manutenção dos equipamentos exigiram operários qualificados. Portanto, para se consolidar, o Senai precisou de máquinas, as quais foram produzidas pelos docentes e discentes, para atender as necessidades do ensino dos ofícios ligados à mecânica; prédios foram construídos e a maior parte deles ocupados mediante

cessão; instrutores recrutados nas indústrias; séries metódicas elaboradas para as mais diversas especialidades (CUNHA, 2000).

O Senai era percebido como um ambiente educacional que promovia controle e preocupava-se com a apropriação de conhecimentos também, de civismo e valores morais, cuja ideologia seria capaz de manter a ordem nas relações de produção industrial.

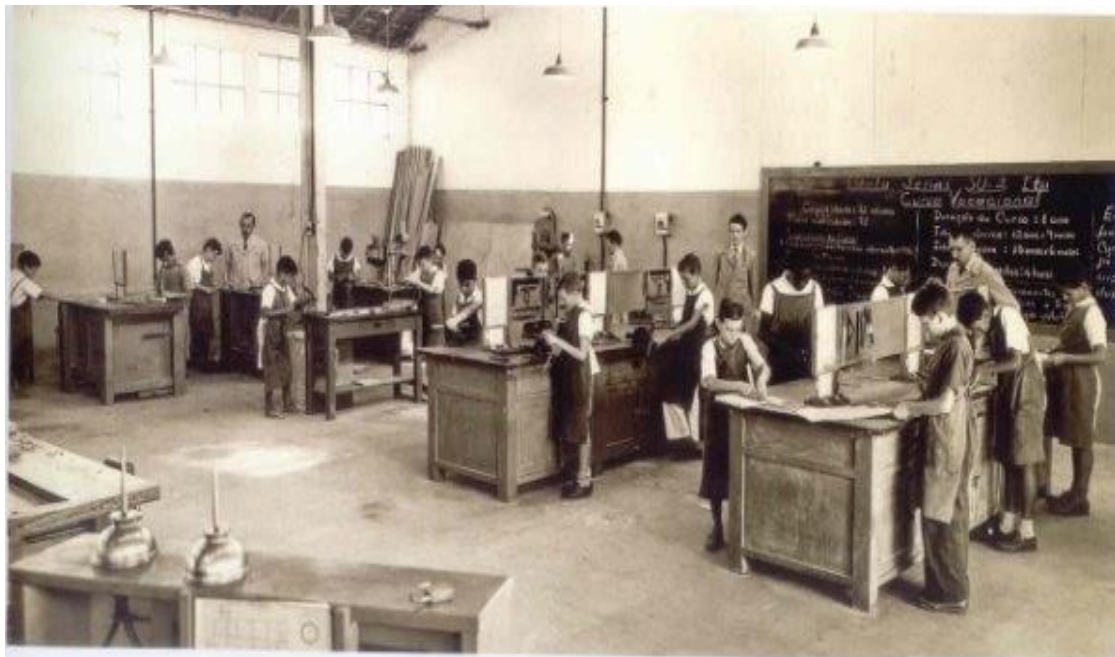
Todavia, a própria

[...] concepção do SENAI refletia o conceito de Mange de uma hierarquia industrial composta rigidamente, em ordem ascendente, por trabalhadores não - especializados (braço anatômico), trabalhadores semi especializados (braço atento), operários especializados (braço pensante), e encarregados da supervisão (braço pensante e dirigente). Nas palavras de Euvaldo Lodi, pronunciadas na inauguração da Escola Roberto Simonsen do SENAI: 'Nas escolas industriais do SENAI, a ordem primorosa, a pontualidade exata, a limpeza irrepreensível, a obediência constante, o sentido de hierarquia constituem lições vivas que embebem todos os jovens (WEINSTEIN, 2000, p.145 apud DOMINSCHEK, 2008, p. 33).

No ambiente das oficinas utilizava-se o método de instrução individual, composto por quatro fases²⁹: estudo da tarefa, no qual o aluno lia as folhas e buscava as possíveis soluções, elaborando seu roteiro de trabalho; na sequência o professor demonstrava a execução das tarefas de forma repetitiva; posteriormente a execução da tarefa, ou seja, o discente realizava na prática a atividade da folha e o docente auxiliava e por último, e não menos importante, a avaliação, preponderando além da execução da tarefa, o manejo com as ferramentas e as questões comportamentais (CUNHA, 2000).

²⁹ Ver anexo C, um dos modelos de atividades que eram entregues aos alunos, disponibilizado no CD-ROM.

Figura 4 – Oficina do Senai



Fonte: SENAI. **65 anos de um sistema educacional consequente**. São Paulo: SENAI, 2007, p.79.

Um dos métodos mais utilizados pelos professores era a repetição de atividades, pois, considerava que quanto maior fosse a repetição, melhor seria a assimilação.

Analisando o processo numa perspectiva pedagógica, “[...] O Senai tem o cuidado de não ensinar além do que a empresa exige, para não frustrar o aprendiz no seu futuro emprego [...]” (FRIGOTTO, 1977, p.68). A educação profissional era voltada para atender apenas uma fração do contexto social, ou seja, os industriais.

Na relação entre o Senai e as empresas, percebe-se que havia uma relação de interesses, pois,

[...] as empresas oferecem a matéria-prima necessária à execução das tarefas e recebem produtos semi-acabados ou acabados sem ônus de mão-de-obra; as unidades escolares tem a oportunidade de proporcionar a seus alunos condições de trabalho, as mais reais possíveis, bem próximas daquelas que deverão enfrentar em sua vida profissional, após a conclusão de seus cursos (RELATÓRIO DE 1974, p. 39).

A empresa é que acabava lucrando, utilizando-se da força de trabalho em processo de formação, sob o argumento de estar ofertando uma oportunidade

interessante de atividades que poderiam ser, mais tarde, similares a sua vida profissional.

Já o instrutor teria a função de ensinar as técnicas para a conduta dos trabalhadores na fábrica além de, imbuir valores capazes de promover a vida em sociedade.

O aluno³⁰, por sua vez, apresentava ideias condicionadas no meio destes interesses e assim relata que,

[...] os instrutores tratavam a gente com muito carinho. Eu não sei como é hoje, mas, naquela época, a gente tinha no instrutor o espelho de pessoa que a gente queria ser. Por que eles eram não apenas pessoas mais preparadas profissionalmente, mas pessoas que se preocupavam quando a gente não fazia uma coisa legal. Ao invés de dar bronca, vinham conversar, vinham orientar a gente. Então a gente tinha o instrutor como uma espécie de paizão (SENAI, 1992, p. 120).

Esse depoimento reforça o papel da escola do Senai, na figura do instrutor, reconhecido como modelo ideal a instruir os alunos que, desta forma, poderiam compreender “sem desordem”, as atitudes que seu patrão pudesse vir a ter no ambiente de trabalho, sendo, portanto, articuladores com os interesses ideológicos capitalistas.

Para Mange, o aluno que saísse do Senai, depois de ter participado de cursos com as características acima mencionadas, seria

[...] um cidadão, uma personalidade bem ajustada, que pudesse ser colocada a serviço da comunidade. Não adiantaria ter um profissional bem treinado, cujos objetivos fossem anti-sociais ou associais (BARROS SANTOS, 1990 apud SENAI, 1991a, p.154).

Os centros de formação profissional do Senai, encerravam a aprendizagem com um curso destinado a um estágio de iniciação na indústria, no qual estudavam o organograma das empresas, prevenção de acidentes, legislação trabalhista, entre outros. Esses cursos duravam em média 10 meses e eram acompanhados, de forma esporádica, pelo monitor do Senai, o qual deveria avaliar se os alunos respeitavam

³⁰ O depoimento é do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, ex-aluno do Senai.

as regras de pontualidade e as demais normas da empresa; se eles tinham iniciativa e, por fim, se o aprendiz atendesse tais critérios receberia seu certificado.

Na busca pela padronização do método, do docente e do material didático, é que o ensino profissionalizante do Senai dava seus primeiros ensaios em busca de consolidação (CUNHA, 2000).

O modelo de suas instalações físicas deveria estar o mais parecido com as empresas, ou seja, na entrada o aluno deveria entregar sua caderneta de presença, parecido com um cartão ponto, pois, ali seriam anotadas as faltas, atrasos, entre outros. O aprendiz do Senai não poderia ter intervalo de lanche, este era levado na sala para não interromper sua aprendizagem. Ressalta-se ainda que, não poderiam existir conversas, não entrava visitante nas instalações e no final do dia, deveriam se retirar do ambiente de forma harmônica e sem barulhos (CUNHA, 2000).

Somente através da disciplina e ordem, os alunos poderiam ser capazes de corresponder às necessidades da força de trabalho industrial vigente.

Não obstante esses traços possam se constituir em elementos, talvez os mais importantes para a funcionalidade dos egressos do Senai nas organizações industriais, cabe perguntar sobre até que ponto esse tipo de aprendizado conduziria a uma acomodação ao *status* de operário e de conformismo a certa ordem social? (FRIGOTTO, 1977, p.168).

Na condução de um ensino profissional moldado para atender as regras da sociedade capitalista, aparentemente se exclui a subjetividade do indivíduo, visto que nas suas relações com a sociedade, isso parece não ter importância, demonstrando que,

[...] se compararmos o processo de produzir valor com o processo de trabalho, verificaremos que este consiste no trabalho útil que produz valores-de-uso³¹. A atividade neste processo é considerada qualitativamente, em sua espécie particular, segundo seu objetivo e conteúdo. Mas, quando se cogita da produção do valor, o mesmo processo de trabalho é considerado apenas sob o aspecto quantitativo. Só importa o tempo que o trabalhador leva para executar a operação ou o período durante o qual a força de trabalho é gasta utilmente (MARX, 1975, p.220).

³¹ Valor de uso no pensamento marxista refere-se ao trabalho que atende a necessidade humana.

Na sociedade industrial a produção do capital, bem como sua valorização, remete diretamente à estabilidade do modo de produção capitalista, e na formação do trabalhador.

No decorrer do processo de criação do Senai, em

[...] 1943, pesquisas apontam que havia 34 escolas SENAI abertas [...] sendo as três primeiras no Estado do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, [...] além de sete cursos em escolas já existentes, sendo que 6.000 alunos, entre adultos e aprendizes haviam sido atendidos (MULLER, 2009, p.158).

Tal expansão e adesão deve-se ao fato de que, nos seus discursos sociais, o Senai apresentava-se como uma instituição educacional capaz de resgatar e oportunizar aos trabalhadores meios de inserir-se na sociedade capitalista industrial, trazendo consigo o convencimento.

De modo geral, a educação voltada à profissionalização é resultado, também, da historicidade dos homens enquanto sujeitos que necessitam de sobrevivência material.

Vale a pena compreender a institucionalização histórica do Senai no Paraná, mais especificamente em Curitiba, a qual será abordada no próximo capítulo, pois, quando começou a se planejar a instalação do Senai, em outros Estados, tornou-se escopo de planejamento a ampliação do ensino profissional neste Estado.

CAPÍTULO II

AS RELAÇÕES DE TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE NO ESTADO DO PARANÁ

[...] O homem faz sua história com sua práxis, e nela, e com ela, se cria e se produz a si mesmo, ao mesmo tempo que à História

(KUENZER, 2002 p. 34).

A economia do Paraná foi, durante muito tempo, baseada em atividades comerciais, tendo como principais fatores de renda a exportação de erva-mate e a compra e venda de animais, principalmente de muares. A utilização da força de trabalho deixava, historicamente, o Paraná em uma mão única de importação do que necessitava.

No período marcado pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o Paraná mantinha seu mercado interno principalmente no setor madeireiro. Nesse período de guerra, o processo de importação foi bastante prejudicado e a produção interna deste produto, se deu até meados de 1964.

No século XX, o desenvolvimento econômico e industrial do Paraná, apresentou crescimento lento e basicamente relacionado aos ciclos de exploração e exportação de produtos naturais (PADIS, 2006).

A erva-mate, a partir de 1930, foi substituída pela extração de madeira, a qual passa a ser um setor bastante reconhecido no território paranaense. A indústria madeireira e suas correlatas (papel, mobiliário e outros) passaram a fazer parte da economia em vários municípios paranaenses, empregando um grande número de trabalhadores.

A serraria tornou-se um estabelecimento comum à paisagem paranaense, resultado tanto do desenvolvimento da malha de transportes, quanto da demanda interna por madeira das cidades paranaenses em franco processo de crescimento (OLIVEIRA, 2001, p. 30).

A expansão madeireira deve-se à diversidade dessa matéria-prima existente no Paraná, porém, o resultado da exploração desenfreada ocasionou um intenso processo de desmatamento sem reposição.

Houve uma forte imigração, pois, na segunda década do século XX, “[...] encontravam-se no Estado do Paraná nada menos que 62.757 estrangeiros, o que correspondia a mais de nove por cento da população [...]” (PADIS, 2006, p.65).

Sobre a economia industrial paranaense, entre os anos de 1940 e 1950, é possível destacar que

[...] apesar do sucesso da agricultura cafeeira, a industrialização paranaense ocupava, à época, uma posição diminuta no contexto nacional- 3,06% do total, em 1950 -, mesmo tendo apresentado um crescimento interno de 850% em relação à década de 1940. A torrefação e a moagem do café, ocupavam 53% da transformação dos produtos alimentares que era a grande atividade industrial no Paraná (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p.98).

A economia do Estado do Paraná foi também beneficiada pela produção de café e esta atividade econômica apresentava um “duplo elo de dependência e periferia” (PADIS, 2006, p.69). O primeiro, em relação ao mercado externo que provocou o fenômeno da superprodução a partir de 1949; e o segundo, em relação a São Paulo que desenvolvia o seu setor industrial.

Era este, e não mais o café, o centro dinâmico de nossa economia. Entretanto, o café produzia divisas que eram utilizadas pelo setor industrial. E, mais uma vez, concentrava capital e força de trabalho em uma atividade primária, inibindo a diversificação da produção (PADIS, 2006, p. 279).

As relações de produção influenciaram diretamente na institucionalização de uma força de trabalho que contribuísse para o crescimento do setor industrial. As diversidades de cada região, também necessitavam de formação profissional que apresentassem características próprias a serem consideradas.

A maneira como, historicamente, vai se estabelecendo a população, bem como as relações sociais entre trabalho e educação, contribuem para a própria sobrevivência do ser humano e o estabelecimento de relações sociais antagônicas.

[...] toda a penetração populacional, com a finalidade de ocupar o território, é movida fundamentalmente pela atividade econômica, ou seja, a fixação de núcleos populacionais em determinadas áreas é possível e subsiste, se houver uma atividade econômica que a sustente e se estabeleça em caráter permanente (PADIS, 2006, p.71).

Em 1940, nas indústrias paranaenses haviam 35.492 trabalhadores, isto se devia ao processo madeireiro e cafeeiro do Estado (IPARDES, 1993).

Historicamente, o trabalho e a educação foram determinados, inicialmente, pelos colonizadores, mais tarde pelo trabalho escravo e, conseqüentemente, pelos ciclos de produção, demonstrando que, mediante a diversidade de forças, sejam elas econômicas ou políticas, as lutas de classes estiveram presentes, pois, o trabalhador é um indivíduo em constante modificação, em cada momento histórico.

A verdade é que, ao percorrer o desenvolvimento da concepção de trabalho, várias vezes estaremos nos deparando com os múltiplos encaminhamentos que as diversas sociedades, em diferentes momentos, foram adotando na organização do trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2002, p. 88).

Na medida em que as relações de trabalho vão se consolidando, novos elementos vão aparecendo, portanto, o contínuo processo de modificações das formas de organização social caracteriza-se como essencial para não cristalizá-las. Assim, os indivíduos estabelecem, historicamente, manifestações na organização do trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2002).

Entende-se que, a aquisição de conhecimentos por si só, não é capaz de garantir a modificação da estrutura da sociedade de classes, porém se constitui como um valioso instrumento de luta.

Conceber a relação de trabalho e educação sem reconhecê-la como atividade prática e reflexiva é negar o ser humano capaz de produzir, pois, “[...] não existe atividade humana da qual se possa excluir toda e qualquer atividade intelectual, assim como toda atividade intelectual exige algum tipo de esforço físico ou atividade instrumental” (KUENZER, 1997, p. 29).

A instituição de ensino com vista à profissionalização traz um viés voltado para atender o capital³², mais do que o próprio trabalhador, e por diversos fatores, principalmente econômicos, gera a demanda de ingresso nos cursos de qualificação.

No âmbito da educação profissional, na década de 1940, o Estado do Paraná preocupou-se em atender o público feminino, até então desconsiderado no ensino profissionalizante.

No Paraná, como em diversos Estados brasileiros, em primeira instância, preocupou-se em qualificar as pessoas consideradas marginalizadas; em seguida, os que já estavam nas empresas e também os filhos desses trabalhadores.

Dessa maneira, demonstra-se que o controle estatal e o da classe burguesa não poderiam “se perder”. A estratégia era

[...] entregar a instrução do povo aos educadores profissionais no sistema escolar desde que ela mantenha o controle de sua escola de fabricar o trabalhador: o trabalho, as relações sociais de produção, as relações sociais mais amplas onde se reprime violentamente qualquer manifestação de um pensar alternativo [...] (GOMEZ. et al, 1995, p. 90).

A partir dessas correlações é que apontaremos o desenvolvimento do ensino profissional no Paraná, com ênfase na institucionalização do Senai, PR; bem como sua proposta pedagógica e as articulações do Estado na execução do ensino.

2.1. Panorama histórico da institucionalização do Ensino Profissional no Paraná

Na institucionalização do ensino profissional no Paraná evidenciamos uma trajetória de iniciativas. No início do século XX, a colaboração da Rede de Viação Paraná - Santa Catarina, a qual se filiou ao CEFESP e criou, em 1942, a Escola Técnica de Curitiba³³, substituiu a anterior Escola de Aprendizes Artífices do Paraná³⁴, “[...] nesta escola passou a ter dois ciclos: industrial básico e técnico pedagógico” (SAPELLI, 2008, p.64).

³² O capital é uma relação social, estabelecida entre burgueses e proletários.

³³ De 1937 a 1942, a escola se chamava: Liceu Industrial de Curitiba e oferecia cursos de marcenaria, pintura decorativa, sapataria e alfaiataria (SAPELLI, 2008).

³⁴ Escola criada em 1909, pelo Decreto-lei criado por Nilo Peçanha, como estabelecimento de ensino profissional mantido pelo Governo Federal (SAPELLI, 2008). Inauguradas em 1910.

Figura 5- Escola Técnica de Curitiba



Fonte: Livro CD: “UTFPR 100 anos de imagens”. Acervo NUDHI apud Denise Elizabeth Hey, 2009.

Nessa Escola Técnica, o ensino profissionalizante estava direcionado, como em várias outras instituições profissionais, apenas para o público masculino. Com o objetivo de atender as moças curitibanas, o governo Estadual criou a Escola Profissional Feminina com o nome de: República Argentina, onde funcionaram cursos de Pintura, Desenho, Flores e Artes Aplicadas, Corte, Costura, Rendas e Bordados (NASCIMENTO,V., 2007).

Um ano após a criação da Escola Técnica de Curitiba é que iniciaram os primeiros cursos técnicos em Edificações, Desenho Técnico, entre outros.

A respeito dos currículos que compunham, de forma geral, a educação profissional no Paraná, Sapelli afirma que:

[...] não se pôde perceber, para além de alguns discursos isolados, práticas que explicitassem a construção de um currículo contra-hegemônico que respondesse às necessidades do trabalhador como classe para si³⁵ [...] (SAPELLI, 2008, p. 175).

³⁵ Na concepção de Sapelli (2008) a utilização de “classe para si” refere-se aos alunos que aprendiam uma profissão para sua sobrevivência no mercado de trabalho. Já na concepção marxista, *classe para si* são: as relações que vão além das relações dos indivíduos com os meios de produção. Trata-se da consciência da situação de classe, que possibilita agir de acordo com seu interesse, baseada em experiências vividas e percebidas. A manifestação de *classe para si* envolve também a

Marx (1987) menciona um estilo de ensino profissionalizante que fosse capaz de romper com a divisão social do trabalho, no entanto, o que se percebe na composição dos currículos do ensino profissional é a irrelevância das necessidades do trabalhador e a extrema relevância em atender a expectativa do capitalismo.

Diante disso, deve-se considerar que, os

[...] tipos humanos, que a sociedade burguesa produz, forma e deforma, têm em si, na mente e no corpo, a marca do fetichismo da mercadoria³⁶. A individualidade de classe, na medida em que é a negação da individualidade pessoal, tensiona ao limite de sua própria negação a subjetividade humana [...] (ALVES, 2011, p. 130).

Ao privilegiar certas classes sociais para certos cursos, houve a negação da subjetividade dos indivíduos em favorecimento a um capitalismo manipulador e expansivo.

Diante dessas situações, o Senai foi criado no Estado do Paraná, assim como nos outros Estados Brasileiros, por meio do Decreto – Lei nº 4.048, de 20 de Janeiro de 1942, sendo considerada uma instituição com um discurso capaz de promover o ensino profissionalizante no país, devido ao apoio do governo Vargas aos industriais, empresários e sindicatos.

De forma geral, sabendo que, para a

[...] maioria das pessoas, educação é uma coisa que se passa dentro de uma escola. Se é educação, o lugar próprio é na escola. Como o Senai era uma agência de educação, devia ter escolas. De saída, na emergência, tratou-se de usar escolas dos outros, ou alugar prédios transformáveis em escolas. Mas ao mesmo tempo, tratou-se de projetar edifícios próprios [...] (LOPES, 1992, p.256-257 apud CUNHA, 2000a, p. 62).

Também se consolidou, no Estado do Paraná, sua estrutura organizacional, ou seja, o Departamento Regional, a Federação das Indústrias do Estado do Paraná, sendo que toda esta formatação está descrita como condição obrigatória, no regimento do Senai.

capacidade de mobilização política e cultural para contrapor-se à condição de submissão para a subjetivação, negando a ordem pré estabelecida (MARX, 2004).

³⁶ O fetichismo da mercadoria significa que a mercadoria produzida é observada na consciência da burguesia como se fosse produto de sua exclusividade sem considerar o produtor e suas relações e seu objetivo é transmitir esta ideia as outras classes.

Em 1943, “[...] a industrialização incipiente do Paraná ainda não havia motivação para a criação de uma Federação das Indústrias [...]” (TREVIZAN, 1995, p. 40). Assim como em Santa Catarina, a existência daria o aporte necessário à criação de um Departamento Regional do Senai independente. Portanto, criou-se, através da resolução nº 1, de 10 de fevereiro de 1943, a “[...] Delegacia Regional do Paraná e Santa Catarina, com sede em Curitiba. Instalada por seu 1º Delegado Ivo Cauduro Picoli [...]” (TREVIZAN, 1995), engenheiro catarinense nomeado para iniciar suas atividades em 12 de março de 1943.

A nomeação de Ivo Cauduro “[...] ocorreu ainda antes de ter sido baixada a Instrução de Serviço nº 1, de 19 de maio de 1944, pela qual o Diretor do Departamento Nacional do SENAI oficializava a divisão do país em 10 regiões, para fins administrativos” (DOMINSCHKE, 2008, p.51).

Ivo Cauduro Picoli, mais tarde assumiu a Chefia da Divisão de Ensino do Departamento Nacional do Senai e o Engenheiro Flausino Mendes da Silva assume seu posto, pois, durante aproximadamente um ano divulgou o Senai nos Estados do Paraná e em Santa Catarina, além de ser responsável pela contratação de técnicos e pessoal administrativo e implantar os

[...] primeiros cursos do Senai em Curitiba, Ponta Grossa, Joinville e Blumenau, programando a construção de Escolas de Aprendizagem em Curitiba, Londrina, Ponta Grossa, Florianópolis, Joinville, Blumenau, Tubarão e Criciúma [...] (TREVIZAN, 1995, p.118).

O Senai, PR, foi constituído na capital do Estado, em 12 de março de 1943, seu primeiro Diretor Regional foi o Engenheiro Flausino Mendes da Silva, o qual propôs parceria com a Academia Paranaense do Comércio e com a Casa Roskamp³⁷ para executar os cursos.

“No mesmo ano de 1943 punha, em funcionamento mais dois outros estabelecimentos localizados em Curitiba na Rua: Ed. Moreira Garcez, e o outro em Ponta Grossa” (FONSECA, 1986b, p. 205). Sendo esta última instalação, objeto de pesquisa da presente dissertação, a qual será relatada no próximo capítulo.

Para funcionar, na sua fase inicial, o Senai também firmou um acordo com a Escola Técnica Federal de Curitiba, da qual usava a estrutura física, porém, logo

³⁷ Casa que vendia bordado e máquinas de costura. (Informação da Profª Drª. Maria Elisabeth Blanck Miguel).

esse acordo foi encerrado e, em 1944, foi instalada a primeira Escola de Aprendizagem do Senai-PR, em um pavilhão alugado, hoje denominado Centro de Formação Profissional de Curitiba.

Na época foram ofertados cursos de mecânica geral, solda, marcenaria e eletricidade, situado na Alameda Princesa Isabel, nº 359, o ensino de cultura geral era ministrado em casa locada à Rua Riachuelo, nº 359 e o seu primeiro diretor foi o professor Osvaldo Raimundo (TREVIZAN, 1995, p.42).

As atividades do Senai iniciadas no Paraná se deram, assim como em todo o Brasil, por meio do uso provisório de imóveis locados ou cedidos, além de que os equipamentos, em sua grande maioria, tiveram que ser feitos ao longo de suas instalações, pelos próprios alunos e instrutores.

Consta nos relatórios da Direção Regional, que eram estabelecidos planos para a construção de uma ou mais “Escolas de Aprendizagem”.

[...] desde 1944 estava prevista a construção de três Escolas nos principais pólos industriais do Estado: Curitiba, Londrina e Ponta Grossa. A demora na construção desta última foi devido à promessa de a prefeitura local doar o terreno, o que não aconteceu (TREVIZAN, 1995, p. 50).

A década de 1940 foi um período importante no desenvolvimento das escolas do Senai, o qual estava em consonância com a Lei Orgânica promulgada justamente para qualificar e atender a evolução industrial da época, além das relações provenientes do Estado.

O Decreto nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, estabelecia que a manutenção financeira do Senai fosse feita pelos estabelecimentos industriais, os quais deveriam compulsoriamente fornecer um pagamento mensal destinado às escolas de aprendizagem, sendo que a arrecadação dessa contribuição deveria ser feita pelo Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários (IAPI) ³⁸ e repassada ao Senai.

Com o objetivo de formalização documental e em conformidade com o mesmo Decreto-lei e, em consonância com a Lei Orgânica, sindicalistas se reúnem

³⁸ “O IAPI era o órgão de previdência responsável pelos trabalhadores da indústria, razão pela qual o Decreto nº 4.048 refere-se ao Serviço de Aprendizagem dos Industriários e não Serviço de Aprendizagem Industrial, como conhecemos hoje o Senai” (NASCIMENTO, O., 2007, p.208).

em 28 de outubro de 1943 para criar a FIEP- Federação das Indústrias do Estado do Paraná³⁹.

O objetivo primordial da criação da FIEP era possibilitar, por meio de representantes estaduais, industriais e sindicais, uma autonomia nas tomadas de decisões sobre projetos voltados a vertentes tecnológicas, gestão dos recursos oriundos do compulsório industrial, gestão dos recursos humanos, redefinições da filosofia da educação profissional, além de representatividade perante a sociedade industrial e desmembramento de Santa Catarina.

A existência da FIEP só ocorreu de fato em 18 de agosto de 1944, através do reconhecimento pelo Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (TREVIZAN, 1995). Naquele período, o presidente Getúlio Vargas, enviou um telegrama reconhecendo a Federação das Indústrias do Estado do Paraná,⁴⁰ deixando evidente sua concordância na criação da FIEP.

Somente em 19 de outubro de 1946, a FIEP filiou-se à Confederação Nacional das Indústrias, encerrando o processo jurídico- administrativo para o desmembramento do Senai, PR do Senai, SC, e suas características como Departamento Regional.

Sobre a CNI, desde a sua fundação em 1938, preconiza em seus discursos que, o país

[...] por conta das falhas do sistema educacional não é capaz de maximizar a utilização de sua força de trabalho. A persistência de um elevado percentual de iletrados, assim como a formação rudimentar que é oferecida a parcela expressiva da população estudante, impõe um limite estreito no seu aproveitamento (FRIGOTTO, 1989, p.111 apud CNI, 2008, p.19)

Sendo a CNI parte integrante do Senai, a representação no campo das ideias lançadas por esta Confederação Nacional das Indústrias, representada pelo seu presidente Euvaldo Lodi (1938-1954), tratava de defender o ensino profissional, comparando-o com lacunas provenientes do ensino regular. A construção de uma nação industrializada, para ele, dependia também da propagação desse tipo de discurso.

³⁹ Ver digitalização da ata oficial sobre a criação da FIEP no anexo D, desta pesquisa, disponibilizado no CD- ROM.

⁴⁰ Ver telegrama digitalizado na íntegra, no anexo E, disponibilizado no CD-ROM..

Em Curitiba, no início da consolidação da fase departamental da instituição, o

[...] Senai do Paraná já se encontrava estruturado como uma Divisão de Ensino sob a chefia do Professor Theolindo Trevizan que englobava as Secções de Seleção e Orientação Profissional, que inclusive procedia à seleção do pessoal para a Administração e para as Unidades Operacionais sob a chefia do Prof. Antônio Weinhardt (TREVIZAN, 1995, p.123).

Na época foram ofertados cursos de marceneiro, pedreiro, ajustador, torneiro mecânico, eletricista, entre outros. As matrículas “[...] ascendiam a 1.551 alunos” (TREVIZAN, 1995, p.123), que obviamente estavam na busca de uma rápida inserção no mercado de trabalho.

O Senai era percebido pela comunidade como uma educação inovadora em sua estrutura e com características de um estabelecimento ao mesmo tempo público e privado. Havia, também, um grande ceticismo entre os industriais, pois ora percebiam valor nesta modalidade de ensino, ora a criticavam. Mas, mesmo com todo esse “ceticismo”, a imagem do Senai se fortaleceu, transformando os jovens considerados “menos capazes” em operários competentes, conquistando, aos poucos, a confiança dos industriais (WEINSTEIN, 2000).

Mange, destacou alguns fundamentos da educação no Senai:

[...] se conjugarmos o preceito de ordem educativa social, que fundamenta parte da atividade do SENAI, com o aspecto técnico profissional da obra que lhe compete promover, teremos realizado o que poderia ser denominado de educação integral [...] o aluno das escolas SENAI é completamente diferente daquele que frequenta as demais escolas industriais ou secundárias. Tanto se salienta a personalidade definida do aprendiz na fábrica, como na família a qual presta sua ajuda [...]. Este tríplice aspecto de aluno, operário e membro de certa sociedade deve ser cuidadosamente considerado para que se tenha uma idéia real do “tipo” de aluno que frequenta as escolas SENAI (DOMINSCHKE, 2008 apud SENAI, 1991a).

Diante das indústrias paranaenses em fase de expansão, Mange, em seus discursos, relatava que visava formar também o caráter humano dos egressos Senai, assim considerava o trabalho como dever, como ação social de honestidade e formadora de caráter. Destaca-se que:

Seria inútil que o SENAI cuidasse unicamente do ensino, pois ele não se propõe apenas a ensinar, mas principalmente a educar. Por isso mesmo, a missão do SENAI não pode ser exclusivamente de natureza técnica. Não se trata simplesmente do problema da formação profissional do trabalhador, mas de uma ação educativa de sentido muito mais amplo e elevado, visando acima de tudo formar o cidadão, isto é, fazer do aprendiz um homem integro, moral física e profissionalmente falando, cioso das prerrogativas inerentes a sua dignidade de pessoa humana e consciente de sua responsabilidade pessoal e profissional com a coletividade (BOLOGNA, 1980, p.215).

Essas afirmações, declaradas pelos articuladores da institucionalização do Senai, oculta que a educação para o trabalho, serve também aos interesses do capital em manter por meio da força de trabalho assalariada, o processo de exploração e obtenção de lucros.

Para que houvesse a articulação entre a formação profissional do trabalhador e o esperado pelo interesse industrial, criou-se uma metodologia próxima às exigências, na qual foram empregados processos de ensino fundamentados em ideias que buscavam levar “[...] o aluno a pensar e a resolver por si os problemas de sua vida real” (BOLOGNA, 1980, p.214).

2.2 O modelo vigente da teoria e da prática nas oficinas do Senai

No processo educacional proposto pelo Senai, o qual aponta, ser capaz de resolver as necessidades industriais e obter um controle de conhecimento a serviço do capital industrial, executou-se várias modalidades de ensino.

Tais modalidades foram executadas no período de instalação das escolas no Paraná, como nos demais estados brasileiros, compreendiam:

- * Aprendizagem para jovens entre 14 a 18 anos: os quais se matriculavam em cursos de curta duração mantidos pelo Senai no ambiente das empresas;
- * Treinamento de trabalhadores: para pessoas que já estivessem nas indústrias e poderiam ser executadas dentro ou fora dos horários de serviço;
- * Aperfeiçoamento de técnicos de ensino: para professores que queriam trabalhar no Senai, onde os cursos eram ofertados dentro da própria instituição;

* Formação de técnicos de grau médio e auxiliares técnicos: para maiores de idade, os quais cursavam nas Escolas Técnicas Senai e nas Empresas;

* Treinamento e aperfeiçoamento de instrutores, professores e orientadores de formação profissional: executados em cursos, reuniões e seminários organizados com parcerias especializadas (BOLOGNA, 1980, p.61).

Para Mange, a formação profissional dos cursos ofertados pelo Senai priorizam não só aquisição de conhecimento para uma profissão e inserção no mercado de trabalho, ele queria também, um comportamento dos alunos que não poderiam esquecer que estavam num contexto social, o qual lhes exigia algumas obrigações, principalmente no que se refere ao comportamento subordinado com seu patrão (BOLOGNA, 1980).

Este modelo é que Mange, citado por Bologna (1980), denominava de “[...] educação Integral, que pode ser definida nos seguintes termos: Cultura geral e profissional, em torno de uma sadia personalidade” (BOLOGNA, 1980, p.215). O objetivo era desenvolver uma educação profissional voltada a atender a sociedade e promover com ela uma vida em sociedade. Por isso, é que além dos ensinamentos profissionais, os alunos tinham atividades voltadas ao civismo e eram atendidos em aspectos relativos à saúde como: auxílio médico, dentário e social. Assim, pode-se inferir que essa educação integral compreendia ensinar aos alunos para que atendessem pacificamente as necessidades do trabalho nas indústrias e que tivessem uma adaptação, enquanto sujeitos inseridos na sociedade.

Diferente de uma educação profissional intermediada por um caráter de adaptação social, defendida pelos idealizadores do Senai, a concepção de educação integral no pensamento marxista, se dá a partir do enfoque na formação do homem para o trabalho como: corpo, mente e espírito, tornando-os capacitados para tornarem-se livres e não alienados ao processo produtivo.

Sobre as relações de produção e educação, Marx

[...] une o ato produtivo e o ato educativo, explicando que a unidade entre a educação e a produção material deveria ser como um meio decisivo para a emancipação do homem. [...] Não se trata apenas de aprender uma profissão, mas compreender o processo de produção e organização do trabalho. Para isto, não basta conhecer algumas técnicas, saber manusear ou operar um instrumento (GADOTTI, 2003, p.58).

Nessa concepção, não se ensina somente conteúdos que estão sujeitos aos pensamentos e interpretações de determinadas classes, pois, desta forma, a educação poderia torna-se manipuladora e a serviço de uma determinada classe.

Contrapondo-se a “profissionalização” que a classe dominante destina para as classes trabalhadoras, Marx defende o conceito de “omnilateralidade”. Para ele, esse conceito refere-se ao desenvolvimento das “[...] potencialidades pelo homem, no trabalho. Ele concebe a educação como um fenômeno vinculado à produção social total” (GADOTTI, 2003, p.57). Todavia, não é um desenvolvimento das potencialidades inatas ao trabalhador, mas a afirmação da criação dessas potencialidades pelo trabalhador no seu ambiente de trabalho e principalmente livre da exploração.

Nos documentos relativos ao Senai, verifica-se que, de forma geral na implantação do Senai, o aluno era considerado,

[...] um pequeno operário relativamente independente, que se comporta dentro da fábrica como o homem que produz e ganha o seu salário. Por isso mesmo, o aluno das escolas SENAI é completamente diferente daquele que frequenta as demais escolas industriais ou secundárias (SENAI, 1945, p.10).

Detendo-se no processo de ensino do aluno Senai e na sua concepção de aluno, é importante perceber que o Departamento Regional estabeleceu de forma padrão, uma concepção metodológica aplicada em operacionalizações de ensino baseadas na denominada: Séries Metódicas Ocupacionais.

Sobre esta, declara-se que, como

[...] herdeiro do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional, o Senai incorporou, desde o início de seu funcionamento, as séries metódicas de ofício como sua pedagogia por excelência. [...] o Departamento Regional do Senai foi o fornecedor das séries metódicas para os demais departamentos, assim como foi encarregado de elaborar novas séries, as dedicadas a ocupações não abrangidas por aquele centro. O Departamento Regional do Distrito Federal, por sua vez, foi encarregado de elaborar o material didático para o ensino de linguagem, de cálculo, de ciências e de desenho para uso em todas as unidades do sistema (CUNHA, 2000, p.66).

Nessa metodologia de ensino, exigia-se que, partindo de um determinado ofício, poderia este ser aprendido de forma isolada. Assim, a divisão técnica do trabalho estava associada à metodologia de ensino.

A maioria das escolas do Senai, na primeira metade dos anos 40, não tinha instrutores detentores de conhecimentos dos diversos ofícios, por isso, este material também teria importância, pois, seria auto explicativo e evitaria que o aluno tivesse dúvidas e viesse a questionar seu instrutor . Por último, e não menos importante, por ser uma entidade que ganhava espaço em âmbito nacional, necessitaria ter uma padronização das suas atividades (CUNHA, 2000).

Esse método estava composto, por atividades denominadas de instrução individual, a qual pretendia que:

- Cada aluno deve ter a possibilidade de iniciar a aprendizagem e terminá-la quando estiver preparado para isso, sem levar em conta o nível de adiantamento de seus colegas;
- O docente deve atender cada aluno individualmente e cuidar, ao mesmo tempo de todo o grupo, oferecendo-lhes estimulação e despertando-lhes o interesse;
- Cada aluno deve receber a assistência que necessitar sem interferir com o progresso dos demais colegas;
- Cada aluno deve progredir de acordo com suas aptidões, seu esforço e interesse, sem prejudicar ou ser prejudicado pelo progresso de seus companheiros de grupo (CUNHA, 2000, p.68).

Nesse método de ensino, observa-se um caráter taylorista, pois a racionalização na educação através das séries metódicas estava evidenciada de forma geral, as quais “[...] permitiam (aliás, exigiam) a delimitação de um ofício (ou parte dele) a ser ensinado, mas de forma que ele fosse entendido como um conjunto de operações que poderiam ser aprendidas separadamente” (CUNHA, 2000, p.66).

O método Taylorista⁴¹ destaca-se pela sistematização do trabalho nas fábricas, padronizando as produções, bem como o tempo e o espaço do trabalhador. Para seu precursor, os trabalhadores que estivessem no interior das fábricas, deveriam ser controlados, quebrando qualquer tipo de resistência. A consequência “[...] de seu método foi uma nova divisão do trabalho e a especialização crescente que provocou também a fragmentação do conhecimento” (SAPELLI, 2008, p.40).

⁴¹ Frederick Winslow Taylor (1856-1915) foi seu precursor.

Na concepção taylorista, elenca - se os quatro princípios fundamentais, que são:

- a) Princípio 1- “Os membros da direção desenvolvem a ciência da execução de cada elemento do trabalhador, que substituiu os bons velhos métodos empíricos”;
- b) Princípio 2- “[...] Eles escolhem de uma maneira científica os seus operários e treinam-nos [...]”;
- c) Princípio 3- “Estende o controle do produto ao processo de trabalho e aos próprios trabalhadores”;
- d) Princípio 4- “O trabalho de cada operário é previsto na sua totalidade”. (CORIAT, 1985, p.91-2 apud SAPELLI, 2008, p.41).

Foi baseado nestes princípios que o Senai norteou suas concepções pedagógicas, porém, no início da sua atividade não houve a

[...] necessidade de dissimular a diretividade de seu método de ensino nem a padronização de procedimentos. Ao contrário, tanto uma como outra eram vistas como tendo vantagens óbvias. A razão pela qual essa metodologia de caráter taylorista foi revestida pelo ativismo parece-me resultar da necessidade de responder às críticas vindas de dentro e de fora da instituição (CUNHA, 2000, p. 69).

Concomitante ao modelo taylorista, surgiu o modelo fordista, cujo precursor foi Henry Ford, o qual aprimorou os conceitos de produção de Taylor, acrescentando uma produção em massa. O fordismo, no início do século XX, era percebido como,

[...] a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se [...] cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos homogêneos, através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre *elaboração* e *execução* no processo de trabalho, pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões (ANTUNES, 2000, p.25 apud SAPELLI, 2008, p.42).

Ao analisar esses modelos de produção industriais, percebe-se que não se leva em consideração a subjetividade do trabalhador; o que é possível observar é o estímulo à passividade social, a predominância da racionalidade técnica através do trabalho estagnado. Sobre isto, afirma-se que “[...] a competência é predominantemente psicofísica e fragmentada, advinda antes da experiência do que da relação com o conhecimento sistematizado” (NASCIMENTO, 2009, p.188).

Esse modelo, desenvolvido originalmente nas indústrias americanas, invadiu o modo de produção no Brasil e os trabalhadores tiveram que adaptar-se também a este modelo. Portanto, a força de trabalho na produção do capital no século XX,

[...] foi marcada pelas inovações fordistas-tayloristas que alteraram a morfologia da produção de mercadorias em vários setores da indústria e dos serviços. No campo organizacional da indústria, fordismo e taylorismo tornaram-se “mitos mobilizadores” do processo de racionalização do trabalho capitalista (ALVES, 2011, p.34).

No âmbito educacional profissional, amparada por políticas institucionais autônomas, o Senai agregou a formação do trabalhador da indústria aos modelos industriais, descritos como forma de contribuir e estabelecer parceria com as indústrias. Contudo, a classe trabalhadora, “[...] historicamente [os trabalhadores], não tem tido acesso aos instrumentos teórico - metodológicos que lhe permitiriam a sistematização de um saber articulado ao seu projeto hegemônico” (KUENZER, 1988, p.16).

Sobre a indicação dos discentes, o regulamento previa que as indústrias deveriam enviar a esta instituição um determinado número de aprendizes⁴² que teriam como pré-requisitos no mínimo 14 anos de idade e instrução primária completa, sendo que, no Paraná, existia esta modalidade em Curitiba e na cidade de Londrina.

No que concerne à idade de ingresso discente, apesar de o regimento escolar prever a idade mínima de 14 anos, o Senai dava preferência aos jovens com 16 anos ou mais, pois “[...] estima que eles terminariam o curso aos 18 anos, podendo ingressar no mercado de trabalho juridicamente já adultos, além do que a motivação encontra-se, nessa idade, mais definida” (CUNHA, 2000, p. 70). Porém, essa mesma idade de conclusão do curso no Senai pode ser conflituosa com o período de alistamento militar.

Os alunos indicados pelas indústrias, para estudarem no Senai iniciavam essa modalidade de ensino profissional sem o devido conhecimento e direcionamento para acompanhar os cursos ofertados, causando dificuldades no processo de ensino, gerando muitas evasões.

⁴² Ver anexo F- seção V, disponibilizado no CD-ROM.

Diante disso, o Senai adotou alguns critérios, pelos quais os alunos deveriam passar, para, posteriormente poder de fato, matricular-se. O primeiro deles era a participação em uma reunião de informação geral⁴³, onde se discorria sobre os objetivos do Senai, os cursos ofertados e devidos horários. Após, os candidatos cientes de suas responsabilidades, realizavam uma prova de conhecimentos gerais nas áreas de Português e Matemática. Tendo êxito na avaliação, eram encaminhados aos cursos, de acordo com o resultado obtido na avaliação. Posteriormente, passavam três dias em integração com os demais aprovados e, no quarto dia, iam até as oficinas para que o instrutor pudesse analisar as habilidades, atribuir uma nota, e enfim, recrutar os aprendizes (CUNHA, 2000).

No dia a dia, os alunos egressos do Senai, na década de 40, na tentativa de estabelecer uma coerência entre a teoria dada pelos instrutores, com a prática das indústrias, aprendiam através da metodologia das Séries Metódicas (herdada do CFESP) reprodutoras das produções industriais deste período.

Durante o curso, havia uma organização interna, na tentativa de manter uma relação educacional,

[...] máquina-aprendiz, a forma de organização interna das oficinas, os valores que se passam, as atitudes e hábitos que reforçam e/ou se destroem, as imagens de trabalhador bem-sucedido fracassado, as figuras de patrão, os traços, enfim, de assiduidade, pontualidade, etc., indicam que o ponto básico desse processo educativo é formar, produzir “bons trabalhadores”. Trabalhadores que se submetem mais facilmente às relações capitalistas de trabalho no interior da fábrica (FRIGOTTO, 1989, p.210).

Isso ocorre devido à limitação da classe operária, que se permite, pela necessidade de subsistência capitalista, submeter-se a um modelo reprodutor de controle social.

Então, “[...] enquanto estivermos buscando respostas para adequar a formação humana aos sucessivos télos⁴⁴ construídos pelo pensamento empresarial, a educação estará inelutavelmente limitada ao horizonte pedagógico do capital” (FRIGOTTO, 2002, p. 115).

⁴³ Atualmente essa atividade é denominada no Senai - Ponta Grossa de RIP (Reunião de Informação Profissional).

⁴⁴ Télos significa as metas socioeconômicas “[...] é uma imagem construída pelo discurso hegemônico, com o fito de tornar-se uma meta a ser perseguida pelo conjunto da sociedade (FRIGOTTO, 2002, p.105).

Foi somente em 1948 que houve a inauguração do primeiro Centro de Formação do Senai Curitiba, com sede própria, começando a funcionar sob a direção do Professor Osvaldo Raimundo, auxiliado pelo Chefe da Divisão de Ensino, Antônio Theolindo Trevizan, pelo Chefe de Seção de Seleção e Orientação Profissional, Antônio Weinhardt, os quais agiram sob a ótica do Flausino Mendes da Silva, Diretor do Departamento Regional do Senai do Paraná.

A instalação do Senai tomou uma maior amplitude em momentos históricos posteriores, também em outros municípios paranaenses, com parcerias, locações ou em prédios próprios; tais como Londrina, em 18 de agosto de 1951; e anteriormente em 1943, em Ponta Grossa, nosso posterior objeto de análise histórica, nesta pesquisa.

CAPÍTULO III

RELAÇÕES ECONÔMICAS, POLÍTICAS E EDUCACIONAIS NA CONSOLIDAÇÃO DO SENAI EM PONTA GROSSA, PR

[...] todas as necessidades da sociedade civil qualquer que seja a classe que esteja governando - precisam passar através da vontade do Estado [...]

(MARX; ENGELS, 1989, p.470).

Para a criação do Senai em Ponta Grossa, PR, existiram fatores econômicos, políticos e sociais que culminaram para a sua institucionalização. Isto porque, as bases econômicas passavam de uma atividade em que estavam voltadas à agricultura, para um período econômico de expansão de indústrias e do comércio.

A cidade de Ponta Grossa, PR, historicamente oriunda da tradição tropeira⁴⁵ a qual, regionalmente caracterizou-se por,

[...] estar no caminho das tropas, foi se organizando economicamente pela atividade pastoril, servindo também de passagem de “invernagem” do gado que ia ser vendido na feira de Sorocaba. As fazendas, [...] foram se formando nos Campos Gerais, juntamente com a abertura dos Caminhos, organizando e realizando atividades de subsistência dos Campos Gerais (NASCIMENTO, 2008, p 29).

A atividade antes pastoril - voltada à sobrevivência e à comercialização de animais – experimentava, no início do século XX, um movimento econômico diferente, voltado à iniciativas industriais, pois, com o processo imigratório, houve consequentemente um intenso crescimento regional intensificado pela economia estabelecida na produção ervateira e madeireira.

⁴⁵ “O ano de 1731 marca o início do tropeirismo no Paraná, que se prolonga até fins do século XIX com o advento das estradas de ferro e de rodagem” (TREVIZAN, 1995, p.47).

A composição étnica da cidade de Ponta Grossa, era bastante diversificada. Historicamente, os primeiros imigrantes foram os russos-alemães⁴⁶, os quais se instalaram principalmente no atual bairro da Nova Rússia.

Além dos russos- alemães, também se destacavam a presença dos poloneses. Curitiba era a cidade preferida deles, no entanto, havia registro destes, nas cidades de Mallet, Ponta Grossa, São Mateus, Prudentópolis, Irati, Ipiranga, Guarapuava e União da Vitória (PADIS, 2006).

Nas representações discursivas noticiadas no jornal local da época, pode-se elencar alguns fatores que contribuíram para que as diversas etnias fossem atraídas a instalar-se em Ponta Grossa, PR, pois,

[...] pela situação, pela sua altitude, goza de raros privilégios sobre outras tantas localidades não do Estado, como do paiz. Clima ameno...,excelestes estabelecimentos de ensino...,vida relativamente barata...,admirável ordem pública...,povo lhano e hospitaleiro...,higiene e limpeza pública impecável...[Por isso] homens laboriosos têm escolhido Ponta Grossa...para fixar suas residências (DIÁRIO DOS CAMPOS, 18 de fevereiro de 1937).

As boas condições climáticas e regionais, a aparente organização local, bem como o custo baixo de vida, favoreceram a vinda e a permanência de outros povos.

Acrescenta-se, ainda, que muitas outras etnias já se encontravam nesta região, entre elas, sírios libaneses, espanhóis e italianos, os quais, “[...] foram se organizando e **fundando pequenas indústrias**, de acordo com o conhecimento que traziam” (NASCIMENTO, 2008, p.108, grifos do autor).

Sabendo que o ensino profissional preconizado pelo Senai era voltado à qualificação profissional da força de trabalho necessária nas indústrias, faz-se necessário considerar os aspectos econômicos, políticos e sociais que implementaram e mostraram as necessidades da criação da referida instituição de ensino profissional no município de Ponta Grossa.

3.1 O cenário econômico, político e social para a criação do Senai

Ponta Grossa, PR, é um município localizado estrategicamente, pois, territorialmente liga-se a São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e “[...]”

⁴⁶ Descendentes de alemães que moravam na Rússia.

tornou-se, a partir da Estrada do Viamão⁴⁷, o maior entroncamento rodoviário do Sul [...]” (TREVIZAN, 1995, p. 48).

Essa situação de entroncamento ferroviário,

[...] fêz com que Ponta Grossa entrasse no século XX com o pé direito. [...] Grandes engenhos de erva-mate, beneficiamento de couro e de madeira começaram a surgir. E olarias pois não havia tijolo que chegasse. Veio gente de fora atraída pela promessa de bons negócios (WANKE, 1964, p.76).

A configuração urbanística da cidade se amplia na medida em que imigrantes nacionais e estrangeiros, buscavam novas oportunidades mercadológicas e acreditavam que em Ponta Grossa, poderiam encontrar grandes oportunidades de negócios.

Outro fator a se considerar, foi o advento a partir da instalação da Estrada de ferro do Paraná e Estrada de Ferro São Paulo – Rio Grande, o qual trouxe a dinamização de alguns setores da economia, mudanças na infraestrutura da cidade e o consequente aumento do número de residências, causando, inclusive, um comportamento cultural diferente nas pessoas.

Além do desenvolvimento industrial e comercial, provocado pela vinda e permanência dos imigrantes citados, bem como pelas instalações das ferrovias, as quais trouxeram um modelo diferente de organização na estrutura civil e grande movimentação nas perspectivas econômicas, políticas e educacionais, a cidade de Ponta Grossa, PR, viveu um grande marco; pois, em 03 de maio de 1905, a luz elétrica é inaugurada na cidade. A vinda de energia elétrica para a cidade “[...] atua como fator de aumento da divisão do trabalho dentro da sociedade e torna mais estreitos os laços de dependência de cada unidade social em relação às demais” (SILVA, 2001, p. 96).

A instalação da estrada de ferro e a ocupação urbana por outros povos, bem como a instalação de energia elétrica, foram consideradas os principais fatores da expansão comercial e populacional, sofrida nas primeiras décadas do século XX, em

⁴⁷ A Estrada do Viamão é caracterizada pela união da cidade de Vacaria, no Rio Grande do Sul, aos Campos Gerais na época do tropeirismo. Ao longo deste caminho, foram formados pequenos lugarejos que, mais tarde, deram origem às cidades de Jaguariaíva, Piraí do Sul, Castro, Ponta Grossa, Palmeira, Lago (colônia localizada antes da cidade de Palmeira), Rio Negro e Lapa. (MARTINS, 1969). Lugares estes que compõem a região dos Campos Gerais.

Ponta Grossa, pois “[...] parte da ocupação habitacional aconteceu nas margens das linhas férreas e nas proximidades dos equipamentos da rede [...]” (DITZEL; SAHR, 2001, p.40).

Esta expansão propiciou mudança no urbanismo e na economia da região. Com a utilização da ferrovia, os trens que vinham de outros locais realizavam cargas e descargas de vários produtos a serem comercializados na região.

Ponta Grossa foi escolhida para

[...] a implantação de infra-estrutura que atendeu aos interesses da Companhia: pátios para manobras e armazenamento de comboios, oficinas de locomotiva e vagões, estações de cargas e passageiros, depósitos de vagões, locomotivas e cargas, usinas de tratamento de dormentes e trilhos, além de **escolas profissionalizantes**, hospitais, armazéns e vilas operárias (DITZEL; SAHR, 2001, p. 40, grifos do autor).

Essas instalações configuraram o processo de crescimento urbano da cidade, gerando inclusive, um novo ramo de atividade profissional para os trabalhadores e ofertas de empregos advindas para essa classe ferroviária. Nesse ínterim houve a necessidade de instituir um ensino profissionalizante, para atender a implantação desta infraestrutura.

Com a ferrovia,

[...] surgiram também alguns bairros como o de Oficinas, que reunia as instalações de conserto e manutenção de vagões, e o Cara-Cará, que se desenvolveu a partir da usina de tratamento de dormentes⁴⁸ e da pequena estação de trens ali existentes (DITZEL, 2007, p.58).

O surgimento de alguns bairros em Ponta Grossa, PR, deve-se pela participação na consolidação e no término da construção da estrada de ferro⁴⁹, onde se verificou que houve a participação de outras etnias, principalmente, russos-alemães e poloneses, os quais foram se estabelecendo ao longo das linhas férreas e aumentando a população do município.

Em “[...] 1906 era inaugurada [oficialmente a estrada de ferro] e os seus trens corriam ligando São Paulo ao Rio Grande, passando pelo Paraná e Santa Catarina”

⁴⁸ Dormentes são as peças de madeira, que servem de sustentação para os trilhos das estradas de ferro.

⁴⁹ A construção da ferrovia iniciou em 1893 e em pouco mais de dez anos estava concluída. Se levarmos em conta, as poucas condições da época, pode-se considerar que foi um processo rápido.

(HOLZMANN, 1975, p.28) trazendo produtos tais como: erva mate, alimentos, madeiras, louças, medicamentos e outros, para a comercialização local.

A ferrovia gerou modificações no contexto social da cidade de Ponta Grossa, PR, em função da cidade,

[...] compor a malha ferroviária, sendo um importante entreposto comercial e parada obrigatória dos trens que vinham de Curitiba e dos que circulavam entre São Paulo e Rio Grande do Sul, com extensão ao Uruguai e Argentina, foi criada, próximo à Estação Ponta Grossa (estação de passageiros), uma infra-estrutura para atender aos visitantes, composta de hotéis, pensões, bares, restaurantes, lojas de varejo, além daquelas edificações destinadas às cargas, com depósitos, armazéns (DITZEL ; SAHR, 2001,p.43).

As práticas econômicas vigentes, nesse período, os conceitos e necessidades sociais trazidos pelos imigrantes e a possibilidade de um deslocamento mais rápido de produtos, trouxeram uma mobilização social que se traduziu em um crescente movimento mercadológico.

Ponta Grossa, no início do século XX, apresentava devido a esse “crescimento”, uma estrutura social onde, pelas

[...] ruas, movimenta-se gente em grande porção. Às lojas entram e saem cavalheiros e senhoras [...] Nas grandes casas comerciais o trabalho é enorme porque delas se abastece todo o interior do Estado. O movimento urbano ultrapassa o tamanho da cidade. Vê-se gente por toda a parte (O Progresso, 20 de julho de 1912).

As descrições das características das pessoas que estavam na cidade projetavam-na e mostravam-na como um município em acentuado processo de expansão, e conseqüentemente, de ampliação das necessidades de atividades industriais e comerciais, para suprir a demanda existente.

Sobre a infraestrutura da cidade de Ponta Grossa, PR, em 1911 tiveram início os serviços voltados à telefonia e a partir de 1912, o processo de construção da rede de esgoto e água.

De acordo com o censo de 1920, os habitantes chegaram a “[...] 20.171 habitantes, consolidando-se como a maior cidade do interior paranaense [...]” (BREMBATTI ; CHAVES, 2008, p.13). Ponta Grossa, para atender as diversidades sociais e a nova realidade urbana, formou inúmeras instituições e organizações

associativas, tais como: clubes sociais, sociedades operárias, partidos políticos, entre outros.

Esse processo de organização da sociedade resulta “[...] em uma estrutura social dividida entre os que são os proprietários dos meios de produção e os que detêm apenas a força de trabalho, que a vendem para sobreviver” (MARTINS, 2010, p. 42). Ou seja, cada organização ou instituição criada atendia as expectativas de um determinado interesse social.

Em meados de 1920, a organização da cidade,

[...] já era mais “próspera” cidade do interior do Paraná, pois contava com equipamentos incomuns para a época: calçamento, telefone, água encanada, rede de esgoto, hospital e possuía uma vida cultural intensa (DITZEL ; SAHR, 2001, p.45).

Estes fatores propiciaram e consolidaram, durante as quatro primeiras décadas do século XX, a instalação de várias indústrias e comércios em Ponta Grossa, às quais, estavam assim estruturadas:

[...] dos 1.632 estabelecimentos industriais existentes em todo Estado, **75 estavam fixadas em Ponta Grossa**, ou seja 5,5% do total das indústrias registradas. Comparando com números referentes a outras cidades do Estado, [...] Curitiba possuía 535 indústrias (39,3%), 32 indústrias se situavam em Paranaguá (2,3%) e Guarapuava contava com 22 estabelecimentos industriais (1,6%) (CHAVES, 2006, p. 34, grifo nosso).

Ponta Grossa, PR, estava com um número expressivo de indústrias fixas. Nos setores do comércio e da indústria, detalhadamente, havia:

[...] 7 fábricas de carnes (conserva), 1 de cerveja, 7 de móveis, 19 de café, 3 de móveis, 1 de pregos, 3 de doces, 2 de massas alimentícias, 23 de roupas, 9 de cal, 4 de sabão, 36 de farinha, 2 de laticínios, 2 de tintas, 6 de calçados, 6 de bebidas alcoólicas, 15 de ferragens; além de 14 serrarias, 3 curtumes, 9 olarias, 4 marcenarias, 10 carpintarias, 6 funilarias, 16 ferrarias (DITZEL ; SAHR,2001,p.42).

Considerando o potencial deste município, percebe-se porque a cidade de Ponta Grossa, PR, estava citada, nos relatórios do Departamento Regional do Senai, como um dos locais de instalação da sua escola profissional.

A ideologia para tal criação, também pode estar baseada no cadastro, realizado na época do número de indústrias existentes em diversas regiões brasileiras; levantado pela Comissão Luderitz e também nos discursos que a instituição trazia de que, a educação profissional estabelecia uma conexão rápida e eficaz com as empresas.

Com a expansão da cidade, acredita-se que o Estado - institucionalizando o ensino profissional na região - demonstraria a intencionalidade ideológica da manutenção de uma cultura de estar colaborando com a empregabilidade da classe trabalhadora nos estabelecimentos industriais, por meio da implantação da formação profissional.

A cidade ponta-grossense era percebida como um importante centro econômico do interior do Estado do Paraná. No âmbito destas relações com outros locais, aos poucos

[...] centros maiores, como Curitiba, Porto Alegre, São Paulo, Recife, Belém, Rio de Janeiro, Buenos Aires e Montevideu, passaram a compor o rol de mercados abastecidos por produtos saídos de Ponta Grossa (CHAVES ; BREMBATTI, 2008, p.21).

Com a economia em expansão, houve a necessidade de instalar, também, agências bancárias. Na “[...] década de 1920, a cidade já contava com 4 casas bancárias: Banco do Brasil, Banco Francez e Italiano, Banco Nacional do Comércio e Banco Pelotense” (CHAVES, 2006, p.34) e em 1922, fundou o Centro Comércio e Indústria (CCI) ⁵⁰, cuja prioridade era defender os anseios e necessidades dos empresários locais.

Desse modo, elencam-se algumas indústrias que existiram em Ponta Grossa, onde, proprietários e/ou trabalhadores, posteriormente, procurariam uma apropriação de conhecimento, direcionada em escola profissional.

Entre elas estão:

⁵⁰ Atual Associação Comercial, Cultural, Agrícola e Industrial de Ponta Grossa (ACCIPG).

Quadro 3- Algumas indústrias do século XX em Ponta Grossa

Nome da fábrica	Proprietário	Ano	Descrição
Fábrica de Fogos São Pedro	Sr. Pedro Barbosa	1922	Fornecia fogos de sinalização para o serviço de trem.
Cia. Industrial Mercedes	Sr. Ewaldo Kossatz	1920	Fábrica de parafusos, pregos, dobradiças, rebites, arruelas, prensas, etc. Fazia importação e exportação de seus produtos.
Hervateria Pontagrossense	Sr. José Pompeo	Início do século XX	Além de comercializar erva mate, inaugurou no mesmo espaço uma serraria e uma fábrica de caixas.
Serraria Olinda	Sr. Theodoro Kluppel	1906	Fábricas de caixas e depósito de madeiras. Possuía aproximadamente 80 trabalhadores.
Marcenaria Pinkowski	Sr. Bolis Pinkowski	Início do século XX	Fábricas de mobílias.
Indústrias Pharmaceuticas Pontagrossenses	Sr. Octaviano de Macedo Ribas	Início do século XX	Produzia nos laboratórios: vermífugos, essências, bálsamos, elixir, xarope e pílulas. Instalado na Rua Marechal Deodoro.

Fonte: autora apud Chaves (2006).

Nesses locais, como nas demais indústrias brasileiras, os proprietários utilizam-se da força de trabalho coletivo, apropriando-se, simultaneamente do lucro originado pelos mesmos.

Na atividade industrial ponta-grossense, considerou-se como uma das fábricas que mais se destacou e teve longa permanência na região: a Cervejaria Adriática⁵¹, fundada por Henrique Thielen.

Sobre seu movimento econômico, rapidamente,

[...] as bebidas, cervejas e gasosas, produzidas por Thielen, inseriram-se nos mercados do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e São Paulo. Com o passar dos anos, os produtos da Cervejaria Adriática conquistaram mercados mais distantes,

⁵¹A Cervejaria Adriática se destacou como a maior indústria pontagrossense até meados do século XX, as maquinarias trazidas da Alemanha e as técnicas européias introduzidas na fábrica, conceituavam-na como referência entre os industriais locais. Henrique Thielen, ganha destaque na vida política do município até então composta por famílias tradicionais que colonizaram a região. Em 1945, foi vendida para a Companhia Antarctica Paulista e em 1990 seu prédio foi demolido (DITZEL, 2007).

sobretudo no Norte e Nordeste brasileiro e em alguns pontos da Europa (CHAVES, 2006, p.31).

Com a expansão nacional do produto dessa fábrica, existiu a necessidade de aumentar a força de trabalho e no final da primeira década do século XX, contava com 120 operários e um depósito na capital do Estado do Paraná.

A Cervejaria Adriática configurou-se como uma das principais indústrias da região de Ponta Grossa, por permanecer em funcionamento durante aproximadamente 40 anos. Vale ressaltar que foi, também, uma das empresas que, posteriormente, fez parceria com o Senai no acolhimento aos alunos que necessitavam de espaço para suas aulas práticas.

Caracterizou-se pelo investimento constante em maquinários e na qualificação de seus mestres cervejeiros, inclusive “[...] enviando muitos deles para aprender as técnicas de produção das principais cervejarias da Alemanha” (CHAVES ; BREMBATTI, 2008, p.25).

A cervejaria qualificava sua força de trabalho em outro país, pois inexistia, naquele momento, uma instituição de formação profissional, para atender este segmento.

Sobre outras indústrias, destacaram-se, também, as direcionadas ao setor madeireiro e seus derivados⁵², que se apresentavam na região como um ramo promissor de comercialização, pela existência de muitas serrarias.

A indústria de transformação constituiu-se como a principal atividade econômica da população, sendo que a de madeira representava 39% do valor das demais. “[...] São 122 estabelecimentos industriais ocupando 2.940 pessoas, das quais 2.402 eram operários” (DITZEL, 2007, p. 70).

A cidade, entre 1920-1945, contava com 38.417 habitantes, dos quais 74,5% estavam no meio urbano. Era considerada a cidade com o maior número de habitantes que viviam no meio urbano, enquanto Curitiba possuía, na mesma época, apenas 50% de urbanização (DITZEL, 2007).

Na imagem a seguir identifica-se, “[...] os trilhos da ferrovia e as chaminés das fábricas [que] simbolizam a pujança econômica de Ponta Grossa em meados do século XX” (CHAVES; BREMBATTI, 2008, p.53).

⁵² Consideramos como derivados da madeira: fabricação de papel, móveis, entre outros. Sobre as serrarias existentes nos Campos Gerais, consultar: Lange (1922).

Figura 6- Ponta Grossa na década de 40



Fonte: Casa da Memória Paraná – autor não identificado apud CHAVES; BREMBATTI, 2008, p.53.

Nesse período houve redução considerável na produção de erva mate, o que levou o governo estadual a criar estratégias políticas, promovendo uma redução de vinte por cento nas taxas de importação, com a expectativa de reverter a situação. No entanto, esta ação não foi suficiente para desenvolver a ideia do consumo do mate pelos brasileiros.

O desenvolvimento das cidades, organizadas segundo políticas pré-estabelecidas, de forma geral, já condicionava as relações sociais e consequentemente as de trabalho, em estabelecer novos critérios e formas de organizar-se. Nessa perspectiva, a educação também estaria ligada a este processo, como uma

[...] agência educativa ligada às necessidades do progresso, às necessidades de hábitos civilizados, que corresponde à vida nas cidades. E a isto também está ligado o papel político da educação escolar enquanto formação para a cidadania, formação do cidadão. Significa formar para a vida na cidade, para ser sujeito dos direitos e deveres na vida da sociedade moderna, centrada na cidade e na indústria (SAVIANI, 1994, p.153).

De forma geral, as relações educacionais estabelecidas na sociedade capitalista, em relação à qualificação para atender a vida em sociedade, adquirem uma maior proporção, na medida em que esta vem consolidar a força de trabalho necessária para a produção da mais valia.

Identifica-se que a história do capitalismo é a própria combinação da força de trabalho e do assalariamento como condição de reprodução do próprio capital, por isso, “[...] é a história da acumulação do capital e da apropriação da mais-valia, que acontece tendo como pano de fundo a luta de classe intrínseca e permanente às relações de produção” (GOMEZ et al.,1995, p. 48).

No campo das ideias, os industriários acreditavam que, por meio da qualificação teórica e prática dada nas escolas profissionais, o indivíduo seria capaz de resolver os problemas profissionais, além de produzir mais e melhor.

Nas relações entre trabalho e educação, o Estado cria as produções do conhecimento profissional sistematizado pela classe dominante, a qual conduz de forma desigual às condições do saber nas classes trabalhadoras.

No município de Ponta Grossa, como nos demais municípios dos Estados brasileiros, a sistematização do conhecimento para os trabalhadores das indústrias, foi monopolizada pela classe social que detinha os instrumentos materiais para tal ação.

Como práxis social, é preciso pensar que a ideologia passada pelo Estado corresponde à atividade educacional, pois, caracteriza-se como um processo educativo profissional, desigual e contraditório, que acaba, na maioria das vezes, por aniquilar a identidade dos trabalhadores. Dessa forma,

[...] o direito à educação, os avanços das classes trabalhadoras na formação do saber, da cultura e da identidade de classe continuam sistematicamente negados, reprimidos e, enquanto possível, desestruturados, por serem radicalmente antagônicas ao movimento do capital (GOMEZ et al.,1995, p.78).

Historicamente, percebe-se que toda ação que sintetize o direito à educação para a classe trabalhadora, tornou-se instrumento de contradição, pois, ela apresenta os interesses particulares de uma determinada classe social. Seus discursos camuflam esses interesses e procuram apresentá-los como se fossem interesse da maioria da classe trabalhadora. Essa estratégia de impedir o

aprofundamento do conhecimento sistemático, na sua totalidade, apenas reafirma a manutenção considerada vital no mundo capitalista.

Lembre-mos, entretanto, que – numa fase anterior a vinda do Senai - existiram no município de Ponta Grossa, algumas iniciativas voltadas à educação profissional⁵³, a fim de atender as indústrias que estavam se instalando e as demandas geradas pela estrada de ferro.

3.2 Institucionalização do Senai no Município de Ponta Grossa, PR

As atividades de formação profissional do Senai, em Ponta Grossa, têm início em 1943, em plena Segunda Guerra Mundial. A ausência de importações e a intensidade na demanda de produtos minerais e da indústria de transformação elevavam, consideravelmente, esse setor em todo o Brasil e, conseqüentemente, passava a necessitar, a cada dia, de um maior número de trabalhadores qualificados.

Ponta Grossa também sofria os aspectos relativos ao período de guerra, pois, neste período, houve oscilações na produção e dificuldades econômicas. “[...] quase todas as atividades de natureza comercial, industrial, financeira e de transporte acham-se subordinadas ao controle e aos interesses das autoridades federais, estaduais e municipais” (CHAVES ; BREMBATTI, 2008, p.49).

Neste íterim, o Senai no município de Ponta Grossa, iniciou suas atividades como

[...] uma Agência de treinamento, situado no Edifício Comercial a rua Coronel Claudio, tendo como agente de treinamento Arinaldo Gobbo, e como secretário o professor Orual Nemézio Boska , o qual tornou-se mais tarde diretor da Escola e Centro Técnico de Celulose e Papel de Telêmaco Borba(Casa da Memória Ponta Grossa- PR- autor desconhecido).

⁵³ Ver tese mestrado: BATISTA, M.I. **ESCOLA PROFISSIONAL FERROVIÁRIA CEL. TIBÚRCIO CAVALCANTI DE PONTA GROSSA: (1940 – 1973) UM MODELO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE.**

Em 1943, para atender a Agência de Treinamento do Senai, em Ponta Grossa, foram selecionadas pessoas para preencher o corpo técnico, formadas nos ofícios de Mecânica Geral, Eletricidade, Ferreiro e Marceneiro pela Escola Ferroviária Tibúrcio Cavalcanti, a qual, era uma escola pertencente a RFFPRSC – Rede Ferroviária Federal Paraná - Santa Catarina, que também visava a formação de pessoas em vários ofícios, porém, destinadas a manutenção principalmente da malha ferroviária regional.

Assim, como vimos nos capítulos anteriores, a locação de imóveis para dar início às atividades do Senai, não foi diferente no município de Ponta Grossa. A sua institucionalização, deu-se por meio do uso de imóveis locados.

Sobre estes espaços, especificamente, consta que

[...] as aulas ministradas em salas alugadas [aconteciam] onde era o Colégio Regente Feijó e Escola Normal, atualmente é o Centro de Cultura Cidade de Ponta Grossa. Depois foram alugadas salas no Grupo Escolar Julio Teodorico e mais tarde na Academia Comercial Pontagrossense, SEPAM e também na sala da Associação Comercial e Industrial (Casa da Memória Ponta Grossa- PR- autor desconhecido).

As negociações para locação de tais espaços foram feitas pelo professor Lourival Sponholz⁵⁴.

O Diretor Regional do Senai no Paraná, Flausino Mendes⁵⁵, determinou que o professor Trevisan, que já havia conduzido cursos profissionais na Escola Ferroviária Tibúrcio Cavalcanti, assumisse a organização do funcionamento do Senai em Ponta Grossa. Diante desta nomeação, Flausino Mendes logo tratou de implementar diversos cursos. (Casa da Memória Ponta Grossa-PR - autor desconhecido).

Sobre esses cursos, havia os noturnos, os quais possuíam um caráter de aperfeiçoamento profissional⁵⁶, sendo ofertados para as pessoas que trabalhavam

⁵⁴ Neste período, exercendo o cargo de Diretor Regional.

⁵⁵ Flausino Mendes da Silva foi “[...] engenheiro civil pela Escola Politécnica da Universidade do Rio de Janeiro, exerceu cargos administrativos no Paraná: Diretor Superintendente da Rede de Viação Paraná- Santa Catarina; Diretor do Departamento de Águas e Energia Elétrica e passou pela valiosa experiência do CEFESP” (LOPES, 1982, p.72).

⁵⁶ Esses cursos funcionaram até 1963.

nas fábricas ou no comércio com o objetivo principal de atender as necessidades que as empresas tinham, naquele momento.

Os diurnos foram denominados de Curso de Aprendizagem de Ofício (CAO)⁵⁷, os quais se destinavam aos menores de idade entre 14 e 16 anos, com aulas teóricas no período da manhã e à tarde funcionava dentro das empresas com aulas práticas ou “[...] uma semana na empresa, outra semana na escola; ou mês numa, mês noutra” (CUNHA, 2000, p.62).

Para que ocorressem estas aulas, fez-se necessária parceria com empresas, e em Ponta Grossa, as

[...] que mantinham a aprendizagem com o Senai eram: Cia Prada e Eletricidade, Cervejaria Adriática, Mecânica Industrial Brephol, Ford, Cornélio de Geus, Viação Campos Gerais (antigo Expresso Mezzomo Departamento de Estradas de Rodagem do Paraná) (Casa da Memória Ponta Grossa- PR- autor desconhecido).

Desta forma, ao articular ações pedagógicas de cunho teórico fundamentado nas Séries Metódicas, com as atividades práticas desempenhadas por essas empresas, acreditava-se que se “[...] pretende [ou pretendia] formar um corpo coletivo qualificado na medida exata das suas necessidades, e politicamente submisso e disciplinado” (KUENZER, 2002, p.189).

Ainda, neste sentido, os discursos relatavam que

São as necessidades e as condições da produção que ditam como deve ser feita a formação. São as mudanças e inovações da técnica industrial que determinam alterações nos métodos da Escola. É a possibilidade de emprego em determinados ofícios que deve orientar a ampliação do número dos respectivos aprendizes. São os efeitos notados no trabalho que sugerem correção no período de aprendizagem (LOPES, 1982, p.51).

Areladas às necessidades de produção capitalista o Senai buscava, no desenvolvimento do CAO, sua aproximação e manutenção com seus pares garantindo desta forma, também a reprodução social.

⁵⁷ Havia também o CAI - Curso de Aspirante à Indústria, onde os alunos eram selecionados diretamente pelo Senai (CUNHA, 2000). No entanto, neste período inicial, não há registro destes no município de Ponta Grossa, PR.

Além desses cursos, haviam: Cursos Rápidos de Formação (CRF) e o de Leitura e Interpretação de Desenho, os quais formou rapidamente 78 alunos, em 1943. (Casa da Memória - autor desconhecido).

A maior procura, porém, estava nos CAO e nos cursos de Aperfeiçoamento em mecânica e mobiliário. Para sua aplicabilidade, a Delegacia Regional contratou o primeiro professor Arinaldo Lucy Gobbo, o qual tinha função de supervisor e de gerente de treinamentos. Ele ensinava um trabalhador da indústria para auxiliá-lo na supervisão das aulas práticas dos alunos.

Outros foram contratados, também como professores: Raul Machado, que além de ministrar aula de Matemática, foi contratado para o cargo de diretor geral, Edgar Zanoni, Lídia Kubiak Mildrede Franco, Orual Nemézio Boska e os técnicos Eugênio Alves, Luís Lourenço; Marcos Tozetto, José Victor Ceregato, Dario de Oliveira, Angelo Kochmann, Wilson Tozetto, Arinaldo Gobbo e José Edson Roche, para ensinar nos períodos diurnos e noturnos (TREVIZAN, 1995).

Na contratação do professor Luis Lourenço, utilizou-se sua residência, situada na Rua: Judith da Silveira, nº 92, no bairro de Olarias, como sede do primeiro escritório do Senai em Ponta Grossa, funcionando por aproximadamente 20 anos (Casa da Memória- autor desconhecido).

Na organização da rotina docente, havia a escolha entre eles⁵⁸, de um “professor-chefe”, o qual era contratado por hora de ensino e tinha também, as seguintes funções:

- a) *fiscalização do trabalho dos professores;*
- b) *visar, pelo menos uma vez por semana o “plano semanal de lições” e o diário de lições;*
- c) *manter em dia o registro de notas mensais e o boletim de alunos;*
- d) *remeter até o último dia de cada mês o resumo de notas e frequência;*
- e) *manter em dia o livro de carga de materiais;*
- f) *dar conhecimento imediato sobre alunos que ultrapassam de 10 faltas em qualquer disciplina;*
- g) *requisitar os materiais necessários aos cursos;*
- h) *remeter até o dia 25 de cada mês o ponto do pessoal;*
- i) *remeter toda segunda-feira, o boletim dos alunos, com o ponto da semana, para ser visto pelo empregador (Casa da Memória-Ponta Grossa-PR- autor desconhecido).*

⁵⁸ Não há evidência em qualquer documento sobre a forma de escolha: se era por votação, indicação ou outra.

Essa concepção de “professor-chefe” remete-se em aproximar o ensino profissional preconizado pelo Senai com a forma de organização das indústrias, ou seja, além das atividades características de um docente como o preenchimento do livro de registro, organização didática, caberia controlar o “ponto” dos alunos bem como o trabalho dos seus pares. Assim, a “[...] estratégia da burguesia parece ser entregar a instrução do povo aos educadores profissionais no sistema escolar desde que ela mantenha o controle de sua escola de fabricar o trabalhador” (GOMEZ et al., 1995, p. 90).

A estratégia administrativa de nomear um “professor-chefe”

[...] contêm um projeto pedagógico explícito, na medida em que objetivam educar o trabalhador para o processo produtivo racionalmente organizado, com mecanismos de controle e de difusão da ideologia conveniente aos interesses do capital (KUENZER, 2002, p. 67).

Comparando com os relatos escritos anteriores sobre o papel do professor do Senai, observou-se que, somente na Agência de Treinamento do Senai em Ponta Grossa, é que existiu agregação contratual de docente com papel também de “chefe”.

A falta de uma sede própria trazia, também, algumas dificuldades, pois,

[...] os funcionários (professores) tinham que se deslocar de bicicleta diariamente de empresa por empresa para fiscalizar os trabalhos e orientar os alunos. Os materiais utilizados nas aulas eram estocados na casa de algum professor. Os materiais de Mecânica Industrial eram guardados na casa do professor Gobbo, que também era instrutor de ofícios, o qual separava os pedidos e distribuía nos dias das aulas nas empresas ao mesmo tempo que supervisionava a aprendizagem, chegando a dedicar-se 20 a 30 minutos por aluno [...] (Casa da Memória Ponta Grossa- PR- autor desconhecido).

Identifica-se, portanto, que para um adequado desenvolvimento das aulas práticas, teria que haver, por parte dos docentes, a tarefa adicional no deslocamento e otimização do material didático, além do que, “[...] os instrutores eram obrigados a usar gravatas, mesmo durante o treinamento de alunos nas oficinas” (TREVIZAN, 1995, p.48).

Nos cursos do CAO, assim como nos outros Estados brasileiros onde o Senai foi institucionalizado, o controle dos aprendizes nas aulas práticas era registrado por pessoas da indústria, por meio de carteirinhas⁵⁹.

Para os cursos de Aperfeiçoamento noturnos, destinados ao público adulto,

[...] foram contratados instrutores da Escola Profissional Ferroviária Cel. Tibúrcio Cavalcanti, em virtude de sua experiência no emprego da metodologia do ensino técnico, em que foram treinados e orientados por competentes técnicos de formação profissional do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional da Estrada de Ferro Sorocaba, conveniada com a Rede de Viação Paraná - Santa Catarina e responsável pela instalação e pela introdução do primeiro programa de formação profissional racional do Estado do Paraná (TREVIZAN, 1995, p.49).

Por meio de uma metodologia pragmatista, a aprendizagem profissional tinha como elementos fundamentais as experiências anteriores e uma escola profissional com metodologia racional, a fim de tornar os indivíduos em cidadãos “capazes”.

Todavia, entende-se que qualificar pessoas para o trabalho industrial vai além de torná-las “capazes”. Existe um contexto social mais amplo que, muitas vezes, revela um caráter discriminatório, então, a “[...] transição da sala de aula à fábrica ou a oficina processa-se facilmente para quem aprendeu que não pode tomar decisões por si próprio e nem confiar em si, que necessita estar sob tutela” (OLIVEIRA, 2001,p.27).

Com relação à execução teórica dos cursos, assim como nos outros locais onde se instituiu o Senai, utilizou-se como padrão de ensino, os materiais didáticos baseados nas Séries Metódicas Ocupacionais. Estas apostilas de ensino padronizadas para desenvolver o trabalho nas indústrias não consideravam as diversidades dos trabalhadores. Ademais, sendo uma “[...] entidade de âmbito nacional [...] o Senai, logrou alcançar um alto grau de padronização dos métodos de ensino, assim como da nomenclatura” (CUNHA, 2000, p.67).

Nesse sentido, para o trabalho pedagógico do professor

[...] fragmentado, respondeu, e continua respondendo, ao longo dos anos, às demandas de disciplinamento do mundo do trabalho

⁵⁹ Estas carteirinhas de controle são utilizadas até hoje, porém, o preenchimento é feito por uma pessoa do setor pedagógico que encaminha as notas e faltas dos alunos para as empresas. Ou seja, o processo é contrário, porém, ainda vigente.

capitalista organizado e gerido segundo os princípios do taylorismo/fordismo, em três dimensões: técnica, política e comportamental (KUENZER, 2002, p. 85).

O modelo padrão de material didático adotado em todos os Estados brasileiros gera, nesta pesquisa, uma inquietação, principalmente, no que diz respeito às condições que se tinham em cada escola do Senai, pois, as demandas de cada local eram diferentes, bem como, a diversidade de público.

No entanto, nem todos os professores que trabalhavam em prol das demandas do mundo capitalista industrial tinham a consciência da fragmentação do seu trabalho. Cunha (2000), ao entrevistar alguns professores, identificou aqueles que defendiam tal ação pedagógica para o desenvolvimento dos cursos do Senai, e então, concluiu que

[...] essa metodologia de ensino foi necessária ao início do Senai, quando os instrutores tinham de ser improvisados e a cultura industrial era ainda incipiente no país [...] os próprios instrutores nada mais eram do que executores de tarefas. Com as séries metódicas ocupacionais, o Senai garantiu um conteúdo mínimo em todos os cursos de aprendizagem de cada especialidade. Ademais, as atitudes que a ela correspondiam eram as da disciplina fabril, adequadas ao momento em que a industrialização se iniciava no país (CUNHA, 2000, p.77).

O papel dessa metodologia era adaptar os indivíduos para o trabalho nas máquinas e ferramentas e ensinar-lhes o mínimo para que se mantivessem trabalhando. Bologna (1980, p.324 grifos do autor) destaca que:

[...] o Senai está precisamente ensinando ao trabalhador brasileiro a trabalhar melhor; está concorrendo para que, ano por ano, o nosso trabalhador, sabendo trabalhar melhor, **vá aumentando sua produção**, a ponto de vir a ser o trabalhador que melhor produza, Essa, a meta.

Pode-se inferir que, a produção material industrial a serviço do capital como resultado da metodologia adotada é uma estratégia que culmina na subordinação do trabalho; na extração de mais-valia e de controle do processo produtivo (Taylorismo e Fordismo).

No decorrer do tempo, torna-se algo a ser discutido, pois, na adaptação com a realidade local, observava-se a indisponibilidade de alguns equipamentos e a

necessidade de diminuir o distanciamento entre as aulas teóricas e as necessidades das empresas.

Sobre a instalação do Senai em um local próprio, verificou-se que nos relatórios da Direção Regional já havia, desde 1944, a pretensão de construir, com recursos próprios, as escolas de Curitiba, Londrina e Ponta Grossa e “[...] a demora desta última foi devido à promessa da prefeitura local doar o terreno, o que não aconteceu [...]” por motivos desconhecidos (TREVIZAN, 1995, p. 50).

No ano relatado, da pretensão da construção do Senai, o prefeito da cidade era o Sr. Albary Guimarães, que governou Ponta Grossa por 12 anos. Na época do seu governo, as dívidas do município eram grandes, talvez este seja um dos fatores da “promessa não cumprida”, pois, sem apoio do Governo Federal o prefeito encontrava dificuldades em diversos setores estruturais do município como: nas ampliações das redes de água e esgoto da cidade, as quais estavam comprometidas e, naquele governo, não puderam ser concluídas.

Na indústria do ramo madeireiro, no mesmo ano de início do Senai, fundou-se em Ponta Grossa a Indústria Wagner, parceira do Senai na acolhida dos alunos do CAO.

No contexto político, no ano seguinte, o

[...] presidente Getúlio Vargas veio à Ponta Grossa em 1944. Era sua segunda visita, pois já estivera aqui quando da Revolução de 1930, passando alguns dias, [...] Foi, em Ponta Grossa, que recebeu a notícia de que deveria seguir para tomar posse no governo federal. Foi quando Ponta Grossa passou ser conhecida como a "Capital Cívica do Paraná". Em janeiro de 1945, Albary Guimarães renunciou ao cargo (CASTILHO, L.C. <http://plantaodacidade.com.br/>).

Getúlio Vargas estava em Ponta Grossa quando recebeu o telegrama da Junta Militar, colocando a Presidência à sua disposição. Dessa forma, partiu para o Rio de Janeiro acompanhado pelos soldados do Quartel de Uvaranas, chegando lá, assumiu o cargo de Presidente Provisório do Brasil e ficou neste cargo por 15 anos.

Em 1946, os cursos voltados à aprendizagem dos menores ficaram fragilizados, tendo em vista que, os industriais reivindicavam uma formação mais imediata e alegavam indisponibilidade da indústria em fornecer postos de trabalhos para esses menores. Havia

[...] dificuldade das indústrias cuidarem disciplinarmente dos alunos, pois ficavam sem instrutor após as demonstrações das tarefas, já que cada instrutor deveria se deslocar para outras indústrias para instruírem outros alunos durante a jornada de trabalho nas indústrias e também o problema da não fiscalização do Ministério do Trabalho pelo cumprimento do pagamento de menores aprendizes, o que poderia causar o desestímulo da aprendizagem (Casa da Memória- autor desconhecido).

Assim, para atender os desejos da classe industrial, o Ministério do Trabalho começou a intervir, a fim de que os aprendizes pudessem, de fato, ingressar no ambiente industrial. A partir do Decreto-lei nº 9.576, de 12 de agosto de 1946, as empresas

[...] industriais foram obrigadas a empregar e matricular nas escolas mantidas pelo Senai um número de aprendizes equivalente a 5%, no mínimo, e 15% no máximo, dos operários cujos ofícios⁶⁰ demandassem formação profissional (CUNHA, 2000, p. 50).

Diante da obrigatoriedade e fiscalização do Ministério do Trabalho, as empresas de Ponta Grossa, como as demais empresas brasileiras tiveram que se adequar e dar continuidade ao desenvolvimento do CAO.

Nesse momento é que começava, realmente, a se pensar num espaço próprio⁶¹. *“[...] Para isso, foram mobilizados empresários a fim de exigirem da FIEP e do DR do Senai” (Casa da Memória Ponta Grossa- PR- autor desconhecido), os recursos provenientes para tal construção.*

Em 1946, o professor Gobbo participou de um treinamento em São Paulo, com duração de seis meses, na área de siderurgia e mineração. Após, foi nomeado como instrutor chefe do Senai de Siderópolis, em Santa Catarina e, em 1954 foi transferido novamente para Ponta Grossa; sendo sua função primordial *“[...] criar um serviço de aprendizagem no próprio emprego, seguindo uma relação de ofícios com duração pré-determinada e organizada” (Casa da Memória Ponta Grossa-PR- autor desconhecido).*

⁶⁰ O Senai criou uma lista dos “ofícios qualificados nos diversos grupos industriais”. Detalhadamente sobre estes, consultar: Cunha (2000, p. 51- 53).

⁶¹ A inauguração deste espaço próprio se deu em 08 de março de 1963, sobre a denominação de Centro de Formação Profissional Fausino Mendes, localizado no bairro Jardim América. Durante mais de 20 anos o Senai de Ponta Grossa funcionou em espaços locados ou cedidos.

Diante disso, verifica-se que os ambientes para a construção e instalação do Senai foram sincréticos, no sentido de afirmação estrutural. Já para o trabalhador da sociedade capitalista, incutidos no ensino profissionalizante; este, ao ser lançado no mercado de trabalho, possuía um caráter mediador e passava a ser parte do produto de seu serviço tornando-se venda da sua força de trabalho e garantindo sua manutenção na sociedade.

As políticas de gestão adotadas para a concretização dessa instituição, aparentemente, media-se num caráter compensatório e centralizador aos interesses da sociedade capitalista, sendo assim

[...] os cursos de formação profissional acabam por reproduzir a mesma pedagogia da fábrica, que consiste basicamente em promover o aprendizado de um conjunto de operações parciais, muitas vezes desconexas, sem que se possibilite a apreensão de uma tarefa em sua totalidade, considerando inclusive a ciência que incorpora (KUENZER, 1988, p.22).

É importante refletir na criação de mecanismos que favoreçam a participação efetiva da sociedade nas decisões adotadas bem como, a aproximação com a práxis. Isso parece importante quando se pensa em formação de sujeitos autônomos que querem aprender, não de forma desconexa, mas com a compreensão do todo, sendo capazes de contribuir na transformação social.

Nesta pesquisa, foi possível compreender que, as políticas instauradas, em sua maioria, estavam a serviço da manutenção e garantia mínima para sobrevivência da classe trabalhadora em face da relação antagônica entre capital e trabalho. No entanto, as escolas profissionais, por si só, não são a causa da “pseudo consciência” dos sujeitos e nem é a única instituição escolar a perpetuar este modelo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procurou-se compreender e contextualizar historicamente a institucionalização do Senai no Brasil e na capital do Paraná, bem como os fatores que o trouxeram para a cidade de Ponta Grossa, PR; fundamentando-se em análises baseadas no pressuposto teórico metodológico do materialismo histórico e dialético.

O levantamento dos dados obtidos demonstra que o tema estudado é pertinente para a compreensão da história da educação dessa instituição, voltada a atender o ensino profissional, com foco nas demandas industriais; exatamente porque, ao enfatizar as relações da educação profissional e do trabalho buscaram-se elementos históricos que pudessem elucidar o papel do indivíduo, a luta de classes e os interesses contra hegemônicos presentes na sociedade capitalista.

Pode-se inferir que, na reconstrução histórica do Senai, observou-se que a instituição se regulamentou e iniciou suas atividades marcada por diversos fatores nacionais; na tentativa de estimular a produção interna e evitar a importação, bem como de outros fatores de ordem internacional, no estímulo à imigração. Além disso, não podemos desconsiderar a participação do Estado neste processo, o qual foi preponderante para que rapidamente o Senai obtivesse sua expansão.

Na maior parte das obras consultadas, ao instituir as atividades educacionais profissionais do Senai, estas se davam por interesses e influências das lideranças em jogo, de acordo com as relações de produção que a burguesia industrial tem procurado manter ao longo da sua historicidade.

Constatou-se que, no Período Colonial que, a apropriação do conhecimento relacionado à formação profissional estava relacionada ao trabalho manual, considerado opção para a classe proletária, como meio de garantir a sobrevivência. Estes se deram pelo aprendizado de ofícios, cujas características eram consideradas de trabalho inferiorizado e de cunho assistencialista, os quais se efetivaram de maneira não-formal e sem locais próprios.

Embora no final do Império e início da República prevalecesse o modelo econômico agro-exportador havia uma forte ideologia que o país só iria crescer economicamente no momento em que passasse a estruturar-se com base na produção industrial. Nesse sentido, regulamentou-se a criação das Escolas de

Aprendizes Artífices, as quais eram subsidiadas financeiramente pelos Estados, municípios e associações particulares.

A partir de 1930, houve uma maior preocupação com a qualificação da força de trabalho, com o objetivo de atender as necessidades de um país que passava por crescimento industrial, em vista da necessidade de ampliação do mercado interno em detrimento às importações, fator este que alavancou o desenvolvimento industrial do país.

Nesse processo, motivados por uma economia voltada à industrialização, tornou-se necessário aprimorar a educação profissional. Houve maior procura por profissionais qualificados e a ideologia de que através dessa melhor qualificação haveria maior lucratividade para a sociedade capitalista industrial.

Com o objetivo de promover força de trabalho para atender o crescimento industrial, o Senai vem, desde o início, atender às “necessidades da elite industrial”, transmitindo a expectativa de que poderia qualificar os trabalhadores em pouco tempo, de acordo com as especificidades industriais, e que os ensinamentos profissionais que seriam ensinados correspondendo às necessidades de gerar lucratividade, além de procurar formar um trabalhador com comportamento capaz de atender às necessidades do capital.

As leis implantadas ao longo da institucionalização da educação do Senai, ecoavam e refletiam o pensamento da classe dominante, tendo como um importante interventor o Estado.

Sabe-se que, o apoio da classe dominante, bem como a influência do papel do Estado, foram fundamentais para que ocorressem a locação ou empréstimo dos prédios no início das atividades do Senai.

Os apontamentos realizados nesta pesquisa, sobre a metodologia educacional utilizada pelo Senai - baseada nos princípios Tayloristas e Fordistas, designado pelo seu idealizador Roberto Mange como Séries Metódicas – é reflexo de uma concepção de ensino voltada a atender o interesse dos meios de produção industrial, de forma a priorizar a racionalidade e a disciplina, caracterizada como um modelo ideal de formação dos indivíduos que trabalhariam nas fábricas.

O estudo evidenciou, as dificuldades e fragilidades de um sistema educacional profissional que necessitava de professores com capacidades técnicas, quando, na verdade, poucos as tinham.

Contudo, considera-se que o ensino profissional, na sua historicidade, enfatizava, que o indivíduo que buscava oportunidade de se apropriar de um conhecimento profissional prático, teria maiores possibilidades de garantir sua sobrevivência num emprego industrial. Dessa maneira, gerava muitas expectativas à classe trabalhadora, a qual historicamente percebe-se estar sempre à margem das condições ofertadas para a elite, principalmente no que concerne a estabelecer-se e fixar-se no mercado de trabalho.

Quanto à angariação de alunos, pode-se verificar que as oportunidades de matricular-se no Senai eram bastante limitadas, fato este percebido pelas etapas que compunham os testes seletivos.

Em síntese, assim como a educação de caráter elitista estava voltada para uma minoria na institucionalização do Senai ofertou-se, primeiramente, possibilidades de qualificar trabalhadores que já estavam nas indústrias, bem como seus filhos, para posteriormente se estender aos demais interessados.

Salienta-se, contudo, que havia um curso denominado de Aprendizagem, que ofertava pagamento para os alunos estudarem, funcionando como um grande atrativo e criando um modelo de educação profissional paralelo.

Os procedimentos adotados para se institucionalizar, angariar profissionais, ingressar alunos e desenvolver os cursos são semelhantes, tanto em São Paulo, onde se instalou a primeira escola, bem como nas escolas de Curitiba e de Ponta Grossa, PR.

Em Ponta Grossa, sua institucionalização ocorreu em decorrência de diversos fatores, dentre os quais elenca-se: posição geográfica favorável, economia e indústrias em processo de expansão, implantação da ferrovia e a conseqüente necessidade de formação profissional decorrente.

A institucionalização do Senai, com sede própria em Ponta Grossa, deu-se de maneira morosa pela falta de apoio de uma política concisa e acomodativa, pois, mesmo sem espaço próprio, as qualificações estavam ocorrendo.

Desta forma, a compreensão e a tentativa de reconstrução da história de uma instituição como o Senai, passando pela verificação e análise da lógica capitalista dos seus idealizadores, bem como das ideologias contidas no capitalismo demonstram, por inteiro, a importância de se pesquisar um tema dessa natureza.

As discussões aqui inseridas, longe de estarem concluídas, merecem aprofundamentos, pois, a educação profissional é uma forma de aquisição do saber que suscita inquietações, abrindo, inclusive, perspectivas de outras incursões – sequenciais ou não às linhas deste trabalho – seja pela origem e gestão dos recursos oriundos das indústrias; ou pelo modelo pedagógico educacional proposto pela instituição, cujos elementos primordiais são: saber-fazer para produzir e conseguir empregar-se ou manter-se no emprego; ou até mesmo prosseguir na pesquisa por meio da delimitação temporal na análise histórica do Senai, propondo-se, um maior aprofundamento.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. **Trabalho e Subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

AMARAL. C. T. de; OLIVEIRA. M. A. M. **Educação profissional**: um percurso histórico, até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia. In: FIDALGO. F. ; FIDALGO. N. L.; OLIVEIRA. M. A.M. (Orgs.), 2007.

BATISTA, M.I. **ESCOLA PROFISSIONAL FERROVIÁRIA CEL. TIBÚRCIO CAVALCANTI DE PONTA GROSSA**: (1940 – 1973) UM MODELO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/Navegando/artigos_pdf/Maristela_lurk_Batista_artigo.pdf. Acesso em: 12 jul.2011.

BOLOGNA, I. **Roberto Mange e sua obra**. [S.I.]:Unigraf, 1980.

BREMBATTI, K; CHAVES, N.B. **Desenvolvimento & Sociedade**: ACIPG 85 anos de histórias. UEPG. Ponta Grossa, 2008.

CAETANO, C. G.. Qualificação e ferrovias: A Experiência das Escolas ferroviárias (1920-1945) In: RIBEIRO, M. A. R. (Org.). **Trabalhadores Urbanos e Ensino Profissional**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1986,p.270 - 281.

CAPES: **História e missão**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>. Acesso em: 02 dez. 2010.

CARONE, E. **A segunda república**: 1930-1937. Rio de Janeiro: Difusão Européia do Livro, 1973.

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papiros, 1988.

CASTILHO, L.C. <http://www.plantaodacidade.com.br/governo/prefeitos.htm> #AlbariGuimarães. Acesso em: 16 jun.2011.

CHAVES, N. B. **Do Centro Commercio e Indústria ao Selo Social**. Ponta Grossa. Editora: UEPG, 2006.

CIAVATTA, M. “O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações”. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Teoria e Educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CNI – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Proposta do MEC põe em risco a competitividade da indústria**: posicionamento do sistema indústria sobre a proposta do MEC de criação do FUNTEP – Fundo Nacional de Formação Técnica Profissional.SãoPaulo:CNI,2008.<http://www.cni.org.br/portal/data/pages/8A9015D019524C0E011952AB89024B05.htm#downloads> . Acesso em: 10 jun.2010.

COSTA, E. V. da. **Da senzala à colônia**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CUNHA, L. A. As escolas de aprendizes artífices e a produção manufatureira. **Revista da Faculdade de Educação**. UFF, Niterói, ano 10, n. 1-2, jan./dez., 1983.

_____. **As raízes da escola de ofícios manufatureiros do Brasil-1808/1820**. Fórum educacional. Rio de Janeiro, IESAE/FGV, ano 3, nº 2, 1979.

_____. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

_____. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

CUNHA, L. A. **Aspectos sociais da aprendizagem de ofícios manufatureiros no Brasil-Colônia**. In: Fórum Educacional, Rio de Janeiro, n. 04, out./dez., 1978.p.31-65.

Decreto-lei 4.048/42 Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI) - 22 de janeiro de 1942.

DITZEL, C. H. M. **Imaginários e representações: o integralismo nos Campos Gerais (1932-1955)**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007.

DITZEL, C.H.M; SAHR, C.L.L. (Orgs.) **Espaço e Cultura: Ponta Grossa e os Campos Gerais**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2001.

DOMINSCHKE, D. L. **O escudo: a alma do Senai-Pr (1949-1962)**. 2008, 129f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2008.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo, SP: EDUSP: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil**. 3v., 2. ed, Rio de Janeiro. SENAI/DPEA, 1986a.

_____.**História do Ensino Industrial no Brasil**. 5v., 2. ed, Rio de Janeiro. SENAI/DPEA, 1986b.

FONTES, L. B. **Formação profissional & produtividade do desempenho humano**. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1985.

FRANCO, L. A; SAUERBRONN, S. **Breve histórico da Formação Profissional no Brasil**. São Paulo: CENAFOR, 1984.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da escola improdutiva: um (re) Exame das Relações entre Educação e Estrutura Econômica-Social Capitalista**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Efeitos cognitivos da escolaridade do Senai e da Escola Acadêmica:** uma pedagogia para cada classe social? 1977,158f. Dissertação (Mestrado em Educação)- FGV/IESAE, Rio de Janeiro, 1977.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** 4. ed. São Paulo : Cortez, 2000.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org). **Metodologia da pesquisa educacional.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FURTADO, C. **Formação Econômica do Brasil.** Companhia Editora Nacional, 1974.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da Educação:** um estudo introdutório. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GOMEZ, C. M. et al. **Trabalho e Conhecimento:** Dilemas na Educação do trabalhador.3 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel:** as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Porto Alegre: L&PM, 1980.

HEY, D.E. **UTFPR 100 anos de Imagens.** Curitiba: UTFPR, 2009.

HOLZMANN, G. V. F. **Ponta Grossa.** Edição Histórica. Curitiba: Requião & Cia. Ltda, 1975.

IANNI, O. **A metamorfose do escravo:** apogeu e crise da escravatura no Brasil. São Paulo: Hucitec; Curitiba: Scientia ET labor, 1988.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Paraná:** características demográficas e projeção da população, por microrregião, até 1990. Curitiba, 1993.

ISAÚ, M. **O Ensino Profissional nos estabelecimentos de Educação dos Salesianos.** Tese de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 1976.

JORNAL O Diário dos Campos, de 18 de fevereiro de 1937.

JORNAL O Progresso, 20 de julho de 1912.

KALIL, N. L. **O SENAI e a sua metodologia de ensino.** Rio de Janeiro: SENAI Brasil, 1971.

KUENZER, A. Z. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP/MEC, 1987.

_____. Educação e Trabalho: questões teóricas. **Educação e Trabalho**. CRHFACED- UFBA: Fator Editora, 1988

_____. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados / HISTEDBR, 2002, p. 77 – 95.

_____. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e educação do trabalhador**. 6ed. São Paulo, Cortez, 2002.

LANGE, F.L.P. **Os Campos Gerais e a sua Princesa**. Curitiba: COPEL:F.L.P, 1992.

LOPES, S. **Uma saga da criatividade brasileira**. Rio de Janeiro: SENAI – DN, 1982.

_____. SENAI - 50 anos, retrato de uma instituição brasileira. Campina Grande:[s.n]., 1992.

LUPORINI, T. J. (Org.). **Catálogo das fontes para a educação brasileira localizada no Paraná**, (Região dos Campos Gerais: Castro, Piraí do Sul e Ponta Grossa). Ponta Grossa: Editora da UEPG, 1997.

MARTINS, R. **História do Paraná**. 3. ed. Curitiba: Guairá, 1969.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. 11. ed. São Paulo: Bertrand Brasil – DIFEL, 1987. l. 1.v .1.

_____. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro 1. Trad.: Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994. Vol. I e II.

MARX, K. **O capital: o processo de produção do capital**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes: a economia e suas fontes: a economia vulgar. São Paulo: Abril cultural, 1982 (Os economistas).

MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Editora Boitempo: São Paulo, 2004.

MARX, K. ; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MARX, K. ; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983

MARX, K. ; ENGELS, F. **História**. FERNANDES, Florestan (Org.). 3.ed. São Paulo: Ática, 1989.

MAZA, F. **O idealismo prático de Roberto Simonsen**: ciência, tecnologia e indústria na construção da nação. 2002, 276f. Tese (Doutorado)–Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

MEC. **Decreto 5154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º., do Art. 36, e os artigos 39 a 41, da LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação profissional, e dá outras providências, 2004.

MULLER, M. T. **A lousa e o torno**: a escola SENAI Roberto Mange, de Campinas. 2009, 334f. Tese (doutorado)- Universidade Estadual de Campinas: São Paulo, 2009.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: E.P.U/E.D.U.S.P, 1974.

NASCIMENTO, M. I. M. **A Primeira Escola de Professores dos Campos Gerais-PR**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2008.

_____. **A Primeira Escola de professores dos Campos Gerais-PR**, 2004, 225f. Tese (Doutorado em Filosofia e História), Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP- Faculdade de Educação, 2004.

NASCIMENTO, M. I. M. Grupos Escolares na Região dos Campos Gerais-PR: In: VIDAL, D. G. (Org.). **Grupos Escolares**: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

NASCIMENTO, M.N.M. **História, trabalho e educação**: relações de produção da força de trabalho na agroindústria canavieira. 2009, 255f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.

NASCIMENTO, O.V. **Cem anos de Ensino Profissional no Brasil**. Editora Curitiba IBPEX, 2007.

NASCIMENTO, V. M. do. **Ensino Técnico no Paraná**: análise de sua trajetória. 2007,153f. Dissertação (mestrado)- Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2007.

OLIVEIRA, D. de. **Urbanização e Industrialização no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001.

PADIS, P. C. **Formação de uma economia periférica**: o caso do Paraná. 2.ed. Curitiba: IPARDES, 2006.

PRADO Jr., C. **História Econômica do Brasil**. São Paulo, Brasiliense, 1980.

PEREIRA, J. C. **Formação industrial do Brasil e outros estudos**. São Paulo: Hucitec, 1984.

RIBEIRO, M. A. R.. Qualificação de Força de Trabalho: A Experiência das Escolas Profissionais do Estado de São Paulo 1911/1942 In: RIBEIRO, M. A. R. (Org.). **Trabalhadores Urbanos e Ensino Profissional**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1986.

RIBEIRO, M. A.; CAETANO, C. G.; GITAHÍ, M. L. C. **Trabalhadores urbanos e ensino profissional**. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1986.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 20. ed. Petrópolis, Vozes, 1998.

SAPELLI, M. H. **Ensino Profissional no Paraná: aspectos históricos, legais e pedagógicos**. Guarapuava: Ed. UNICENTRO, 2008

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias, In: FERRETTI, C. J.; et al (Orgs.) **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SENAI-SP. **Relatório de 1974**. São Paulo, 1974.

SENAI, **SENAI, SP: 65 anos de um sistema educacional consequente**. São Paulo: SENAI, 2007.

_____, Projeto Memória: **De homens e máquinas: Roberto Mange e a formação profissional**. Volume 1. São Paulo: SENAI, 1991a.

_____, Projeto Memória: **De homens e máquinas: Acervo Roberto Mange. Inventário Analítico**. São Paulo: SENAI, 1991b.

_____. Projeto Memória: **O Giz e a Graxa** : meio século de educação para o trabalho. Projeto Memória do SENAI-SP, São Paulo : SENAI, 1992.

_____. **Relatório do Departamento Regional de São Paulo para 1944**. São Paulo: SENAI, 1945.

SILVA, S. T. **A qualificação para o trabalho em Marx**. 2005, 272f. Tese (doutorado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.

SILVA, E. A. Energia elétrica em Ponta Grossa. In: **Espaço e Cultura. Ponta Grossa e os Campos Gerais**. Ponta Grossa: UEPG, 2001, p.91-98.

TREVIZAN, A. T. **SENAI – Paraná- 50 anos**. Curitiba: Champagnat, 1995

TRINDADE, E. M. C; ANDREAZZA, M. L. A chegada do progresso. **Cultura e educação no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001.

Edição histórica. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Publicação comemorativa do 152º aniversário de Ponta Grossa. Ed. Requião, Ponta Grossa, 1975.

WANKE, E. T. **O vôo da pombinha**. Ponta Grossa, 1964 (folheto)

WACHOWICZ, R. C. **História do Paraná**. Curitiba. ed. Gráfica Vicentina, Paraná, 1977.

WEINSTEIN, B. **(Re) formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)**. São Paulo: Cortez, 2000.

FONTES PRIMÁRIAS:

Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio 1909-1910.

Senai- Casa da Memória- autor desconhecido.

O Progresso, 20 de julho de 1912.

DIÁRIO DOS CAMPOS, 18 de fevereiro de 1937.

ANEXOS

Anexos disponibilizado no CD-ROM